

nli-Berichte 65



Niedersächsisches Landesinstitut
für Fortbildung und Weiterbildung im
Schulwesen und Medienpädagogik (NLI)



Beispiele für die Arbeit in einer jungen- und mädchen- gerechten Grundschule

Ergebnisse des niedersächsischen Schul-
versuchs zum Thema „Soziale Integration“

Astrid Kaiser

Maria Wigger u. a.

nli-Berichte 65

Astrid Kaiser
Maria Wigger

Weitere Autorinnen und Autoren:

Jens Illgen • Margit Janßen

Jörg Meyer • Jutta Michelmann-Hüneberg

Ute Nehring • Detlef Nehring

Detlef Pech • Heike Schulte-Bernd

Thorsten Tiarks

Beispiele für die Arbeit in einer jungen- und mädchen- gerechten Grundschule

Ergebnisse des niedersächsischen Schul-
versuchs zum Thema „ Soziale Integration“

Zum Bild auf der Titelseite

Das Bild zeigt ein Arbeitsergebnis aus dem Unterricht zum Thema Mädchen- oder Jungenschuh

Inhaltsverzeichnis

	Seite
Einleitung	7
Das (un)heimliche Wirken der Geschlechterfrage im alltäglichen Unterricht Ausschnitte aus dem Tagebuch einer Lehrerin im 1. Schuljahr Astrid Kaiser	10
Erfahrungen ohne Theorie sind blind, Theorien ohne Erfahrungen sind leer Maria Wigger	16
Beispiele für koedukativen Unterricht	18
Methodische Quotierung Astrid Kaiser	19
Rituale - Chancen für einen mädchen- und jungengerechten Grundschulunterricht Maria Wigger	22
Anregungen für ein Ich-Buch Maria Wigger	28
Wie schwer es ist, Gefühle zu zeigen Margrit Janßen/Maria Wigger	34
Anderen sagen, was man sich von ihnen wünscht Magrit Janßen/Maria Wigger	39
Arbeit mit dem „Streitbuch“ Astrid Kaiser	41
Der Fit-für’s-Leben-Pass Maria Wigger	42
Kommunikativer Sachunterricht als Weg für mädchen- und jungengerechte Didaktik Astrid Kaiser	45
Guck mal, was ich mitgebracht habe! – Schnecken im Klassenzimmer einer zweiten Klasse Maria Wigger	47
Jungen- oder Mädchenschuh? - Textiles Gestalten mit einer vierten Klasse Ein Arbeitsbericht Ute Nehring	55
Mit Kindern aus der Reihe tanzen Jutta Michelmann-Hüneberg	59
Veränderungen im Sportunterricht am Beispiel Ballsport Astrid Kaiser	64
Mädchen lernen mit dem Computer - Ein Arbeitsbericht aus der ersten Klasse Astrid Kaiser	66
Computer in der Grundschule - Konzept der Halbtagsgrundschule Friedrichsfehn Heike Schulte-Bernd	69

Beispiele für Mädchenstunden	70
Die Lehrerin in der Mädchenarbeit Maria Wigger	71
"Da sind wir mal ganz unter uns!" Mädchenarbeit in der Grundschule Maria Wigger	73
Maskenmädchen werden stärker - Arbeitsbericht aus dem 2. Schuljahr Britta Schumacher	88
Leseübungen für Mädchen: Lautieren mit P-T-K- Astrid Kaiser	92
Beispiele für Jungenstunden	93
Der Lehrer in der Jungenarbeit Detlef Pech	94
GefühlsLeben. Ein Projekt mit Jungen Detlef Pech	95
"Das Gegenteil von einem richtigen Junge ist ein falscher, oder?" Jungenarbeit mit Drittklässlern - Bericht über einen Versuch Thorsten Tiarks	106
Mann-Sein in der Grundschule - Ein Erfahrungsbericht Jörg Meyer	112
Mit den Ägyptern in die Disco Thorsten Tiarks	114
Stockspiele Ein Arbeitsbericht aus Jungenstunden mit zweiten und dritten Klassen Jens Illgen	116
Beispiele für Elternarbeit	119
Lasst uns reden – Tipps für die Elternarbeit Maria Wigger/ Margit Janßen	120
Elternarbeit ist oft Arbeit mit Müttern Magrit Janßen	126
Literaturhinweise	130
Empfehlungen	131
Bücher und Geschichten für Jungen Bilderbücher Erstlesebücher Kinderbücher Aufklärungsbücher Bücher zur Prävention von sexuellem Missbrauch Geeignete Kinderbücher Literatur zum weiteren Nachdenken	

Einleitung

Das Land Niedersachsen unterstützt die fachliche Diskussion um das Thema Koedukation und die darauf bezogene Veränderung der schulischen Praxis mit unterschiedlichen Maßnahmen. Zwischen 1997 und 2000 fand der dritte niedersächsische Schulversuch mit dem Titel „Soziale Integration in einer mädchen- und jungengerechten Grundschule“ statt.

Die Grundlage des Schulversuchs bildete ein Konzept für die Grundschularbeit, das wesentlich von Maria Wigger entwickelt wurde. Sie hat es in vielen Fortbildungen vorgestellt. Lehrerinnen und Lehrer erprobten und diskutierten die Arbeitsansätze und erkannten, dass eine veränderte Arbeitsweise in der Grundschule allen eine Verbesserung bietet und was sie selbst dazu beitragen können. Die Machbarkeit und Wirksamkeit des Wigger'schen Konzeptes überzeugte viele.

Im Rahmen des Schulversuchs wurde es unter der wissenschaftlichen Leitung von Prof. Dr. Astrid Kaiser an vier Grundschulen im Bereich Oldenburg noch einmal überprüft. Ziel war es, praktische pädagogische Ansätze zu finden, die sich für eine geschlechtsdifferenzierende Förderung einer integrativen Sozialentwicklung schon ab 1. Schuljahr eignen und gut umsetzen lassen.

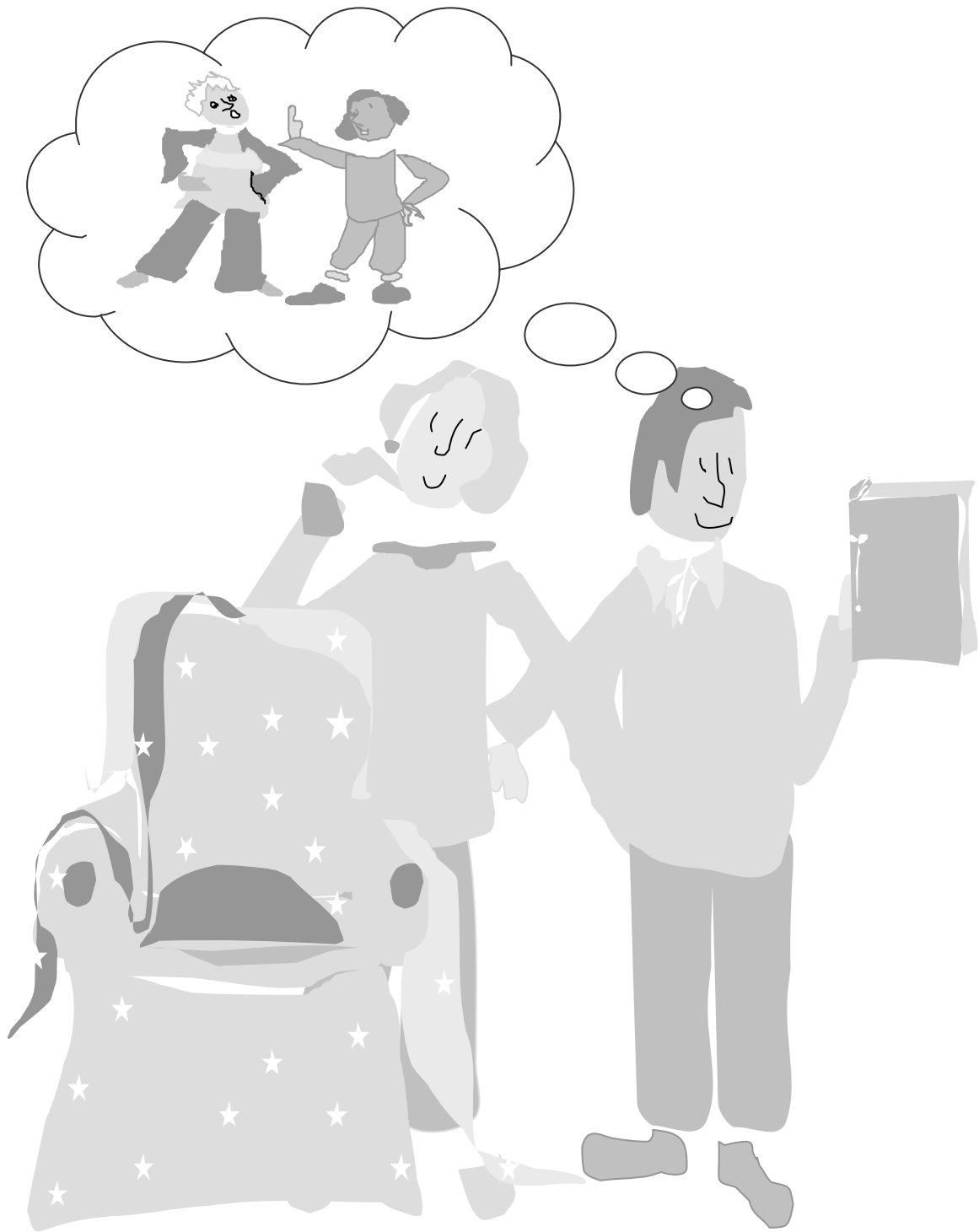
Der vorliegende nli-Bericht 65 stellt die Ergebnisse der mitwirkenden Lehrerinnen und Lehrer zur Verfügung. Sie haben ihre methodische Arbeit beschrieben und die damit verbundenen Erfahrungen hinzugefügt, damit die Leserinnen und Leser einen ungefähren Eindruck gewinnen können.

Mit Unterstützung des NLI wurde der nli-Bericht 65 gezielt so gestaltet, dass theoretische oder konzeptionelle Aussagen immer mit der konkreten Umsetzung dargestellt werden. Unter dieser Leitvorstellung wurden alle im Schulversuch bedeutsamen Handlungsfelder abgebildet: Koedukativer Unterricht, Mädchen und Jungenstunden so wie Beiträge zur Elternarbeit und Fortbildung.

Eine Fülle von erprobten Beispielen lassen unterschiedliche Facetten der jungen- und mädchen-gerechten Grundschule fassbar werden. Viele Beiträge sind so aufbereitet worden, dass sie als Kopiervorlagen oder Planungshilfen direkt eingesetzt werden können. Parallel zu dieser praxis-orientierten Ergebnispräsentation werden ausführliche Literaturverweise und Literaturempfehlungen angeboten. Sie weisen den Weg zu einer Vertiefung der Hintergrundkenntnisse und können als Anregung für Eltern und Lehrkräfte eingesetzt werden.

Mit dem nli-Bericht 65 setzt das NLI seine Veröffentlichungen zum Thema „Chancengleichheit der Geschlechter“ fort, die der nli-Bericht 60 „Methoden, Modelle, Mut – Herausforderungen und Qualitätsmerkmale einer geschlechterbewussten Fortbildung für Lehrerinnen und Lehrer“ und die Medienpädagogischen Schriften Nr. 2, 9, 11 und 16 begonnen haben.

Die Autorinnen und Autoren bedanken sich für die umfängliche redaktionelle Bearbeitung durch Sigrid Latta-Büscher, Dezernentin beim NLI. Vieles wurde in dieser Zusammenarbeit auch für die Akteure des Schulversuchs noch einmal reflektiert und manches dabei auch noch entdeckt. Daneben hat sie für diesen nli-Bericht alle grafischen Beiträge mit dem Zeichenprogramm in Microsoft-Word 97 entwickelt. Auf diese Weise entstand ein nli-Bericht der anregt, Fragen des Schulversuchs im eigenen Berufsalltag zu stellen und die Erträge des Schulversuchs für die Praxis zu nutzen.



Lehrerinnen und Lehrer nehmen über ihr Verhalten als Frau oder Mann Einfluss auf die Ausgestaltung der Geschlechtsidentität der Schülerinnen und Schüler. Die Entdeckung, wie dies geschieht, ist spannend und gewinnbringend. Eine hilfreiche Methode ist das Führen eines Tagebuches. Es kann sowohl der Selbstreflexion als auch der Reflexion im kollegialen Austausch dienen. Die nachfolgenden Tagebuchauszüge einer Lehrerin in der ersten Klasse geben einen kleinen Einblick in die Vielfalt dessen, was geschieht und was bedacht werden muss, wenn es einmal anders werden soll. Anschließend werden Wege zu einem Konzeptwechsel skizziert, deren Ziel eine lebendige Unterrichtspraxis ist, von der Mädchen und Jungen gleichermaßen profitieren.

Das (un)heimliche Wirken der Geschlechterfrage im alltäglichen Unterricht

Ausschnitte aus dem Tagebuch einer Lehrerin im 1. Schuljahr

Astrid Kaiser

Zur Vorbereitung und Einleitung des niedersächsischen Schulversuchs „Soziale Integration in einer jungen- und mädchengerechten Grundschule“ habe ich im Wintersemester 1997/98 in einer 1. Klasse als Grundschullehrerin gearbeitet. Ziel war es, mit Unterstützung eines Beobachtungsteams im schulischen Alltag zu erkunden, welche Praxisrelevanz die Versuchsziele, die darauf bezogenen methodischen Überlegungen und die Verhaltensabsichten hatten.

Nach einem halben Jahr Unterricht wurde beeindruckend deutlich, wie umfänglich die Geschlechterfrage schon im ersten Schuljahr sichtbar wird. Mein Tagebuch war voller Beispiele für das unterschiedliche Verhalten und die verschiedenen Handlungskonzepte von Mädchen und Jungen. Ich hielt meine Beobachtungen und Eindrücke in diesem Tagebuch fest, weil es mir als Reflexionshilfe dienen sollte – und dies auch tat. Ohne regelmäßige Vergewisserung darüber, ob die in einer koedukativen Erziehung erforderlichen Verhaltensweisen der Lehrerin auch eingesetzt werden, werden Veränderungen kaum erreichbar sein.¹ Die folgenden Ausschnitte sind zufällig und nicht repräsentativ ausgewählt worden.

6.8.97

Jetzt habe ich die ersten CDs und Musikbücher in der Hand und bin enttäuscht. Die Lieder und Singspiele, die ich vor vier Jahren noch so ansprechend fand, sind unter der Perspektive des Projektes gar nicht mehr so toll. Da ist Rummelbummel - eindeutig männlich. Im Text wird von „er“ geredet. Überhaupt klammern die Liedertexte Frauen aus - oder sie tauchen als furchterregende Hexen auf. Ich nehme mir vor, die Texte teilweise von „er“ in „sie“ umzuschreiben. Außerdem kann ich das Thema „Geschlechter“ thematisieren. So kann es dann beispielsweise heißen: „Kinder, ich habe euch heute ein Musikstück mitgebracht, das gefällt mir sehr gut. Damit alle aus der Klasse beim Spielen des Liedes 'drankommen können, schlage ich vor, dass wir es mal mit „er“ und mal mit „sie“ singen.“

30.8.97

Heute war die Einschulungsfeier. Ich war ganz aufgeregt. Ich würde endlich die Kinder des Schulversuchs sehen. Die Mädchen waren außerordentlich schick hergerichtet; eine aus meiner Klasse hatte einen blauen Hut auf und erinnerte mich sehr an meine eigene Einschulung 1955, bei der ich auch einen Hut trug - aber einen roten. Wenn Mütter die langen, blonden Locken ihrer Töchter aufwickeln und kämmen, dann aktualisieren sie den Wunsch: „Meine Tochter soll schön aussehen.“ Die Jungen dagegen wirkten eher bewegungsgerecht und praktisch gekleidet. Ihr Äußeres herzurichten, hat bestimmt nicht so viel Zeit gekostet wie das der Mädchen.

2.9.1997

Heute war mein erster Unterrichtstag. Die Mädchen waren heute ganz normal angezogen. Bei der Vorstellung der für den Unterricht mitgebrachten Objekte habe ich darauf geachtet, dass die Aufrufkette der Kinder im Reiß-

¹ Aus Gründen der Anonymisierung wurden die Namen durch andere ersetzt.

verschlussprinzip erfolgt ist, also ein Junge - ein Mädchen - im Wechsel. Es hat noch nicht ganz geklappt. Einige Kinder waren häufiger 'dran als andere. Bei den Bildern zum Thema „Was ich gerne mag“ für das Ich-Buch war ich wieder überrascht. Mädchen zeichneten Tiere, - Pferde, Kaninchen und Katzen - während die Jungen Fahrräder, ein Fußballbuch oder gar Roboter zeichneten. Bei den Jungenbildern war häufig Gewitter. Kevins Roboter wurde von einem Blitzschlag getroffen. Die heruntergefallenen Kabel trafen ein Kaninchen. Das erhielt einen Stromschlag und wurde getötet. Bei den Mädchen sah alles noch schön und unversehrt aus. Die Pferde hatten Blümchen im Maul. Die Sonne schien.

In der Frühstückspause war eine ganz gute Stimmung. Zwischen Jannick und Kevin gab es eine Rangelei. Ich bin eingeschritten; Jannick behauptete, dass sie aus Spaß kämpfen.

4.9.97

Lona hat heute im Differenzierungssitzkreis durchgesetzt, dass sie neben mir sitzen durfte. Sie sagte klagend: „Ich habe noch nie neben einer Lehrerin gesessen.“ Daraufhin habe ich einen Platz neben mir angeboten und Christian gebeten, den Platz freizumachen, weil er schon so lange neben mir gesessen hatte. Ich glaube, die Bedürfnisse der Jungen nach Nähe muss ich aufmerksamer beachten.

Als einige Eltern die Kinder abholten, ging ich in den Flur und beobachtete, dass ein Mädchen etwas zu ihrer Mutter sagte. Die richtete sich auf und ging ärgerlich blickend zu Marcel. Sie redete ernst mit ihm. Ich ahnte, was geschehen war und fragte, was ihre Tochter ihr gesagt hatte. Marcel soll ihre Tochter kurz vor der Treppe geschubst haben. Ich merke, dass wir schon in der ersten Woche nicht nur Prävention, sondern auch Intervention brauchen. Und wir als Lehrkräfte bekommen nur einen Bruchteil von dem mit, was tatsächlich abläuft.

9.9.97

Ich habe nicht genau beobachtet, was hinten in der Klasse passierte. Irgendwas war bei einigen Jungen los. An der Tafel standen ausschließlich Mädchen und schrieben begeistert Buchstaben an die Tafel.

Unser Sitzkreis aus Bänken ist bei 24 Kindern recht eng. Wir müssen es irgendwie hinkriegen, dass die Kinder nicht schubsen. Es passiert irgendwo in der Nachbarschaft von Christian, aber auch Julia ist irgendwie beteiligt.

15.9.97

Heute habe ich den Kassettenrecorder angeschlossen und die Kinder gefragt, wer mir zukünftig beim Kassettenrecorder helfen will. Viele Jungen drängelten sich um diese Aufgabe. Ich war froh als ich sah, dass Petra auch interessiert war. Ich gab ihr das Amt mit Freuden.

16.9.97.

Als ich die Mäuse auspackte und den Deckel der kleinen Holzkiste öffnete, waren die Kinder begeistert. Ein Junge fragte mich, ob die Mäuse Jungen oder Mädchen seien und strahlte, als ich ihm sagte, dass das beides Jungen sind. Ich erinnere mich auch, dass noch mehrere Jungen darüber glücklich waren.

In der Pause war viel los, viele Kinder aus anderen Klassen stürmten zu den Mäusen. Sabrina holte mich aus dem Kollegiumszimmer. Ich teilte 4 Mädchen als Mäusewache ein. Sie sollten aufpassen, dass kein anderes Kind in der Pau-

se zu den Mäusen läuft. So habe ich wieder ein wichtiges öffentliches Amt für Mädchen geschaffen.

18.9.97

Ich habe den Eindruck, es melden sich viel mehr Mädchen als Jungen, so dass ich mit der Quotierung beim Drankommen eigentlich die Mädchen zurückdränge. Es war schwierig, den Sitzkreis abzuschließen, weil immer noch Mädchen etwas sagen wollten. Im Sitzkreis setzten sich die Jungen wieder deutlich von den Mädchen getrennt. In der Jungengruppe gab es um Kevin ein stärkeres Gerangel, so dass ich schließlich einen Tausch Mädchen gegen Junge vorgenommen habe. Genau das, was ich in der Literatur immer kritisiere, ist mir damit zum ersten Mal (oder schon öfter?) unterlaufen. Ich habe Mädchen als „Sozialschmiere“ zwischen Jungen gesetzt.

Danach redeten wir kurz über Tiere, deren Feinde und Angst. Die Kinder hatten genug Beispiele, so dass ich gut zum Löwe-Lied überleiten konnte. Ich wählte als erstes Löwe-Kind Corinna aus, das dann auch drei Mädchen als Löwinnen zur Folge hatte. Denn das nächste Löwe-Kind war das, das gefressen wurde. Außer Corinna waren die anderen beiden Löwinnen ausgesprochen freundlich im Gesichtsausdruck. Ich übte mit den dreien, wütender und grimmiger auszusehen. Alle Kinder sollten es nachmachen. Bei den meisten Mädchen klappte es nicht so gut. Dafür haben die Kinder ausgezeichnet Angst gespielt. Sie schrien auf, wenn der Löwe ankam - besser noch als auf der Tonkassette.

Beim ersten Löwe-Spiel versteckte sich Daniel vor Angst hinter dem Schrank. Ich lobte ihn, dass er das so richtig gespielt hat wie beim Märchen vom Wolf und den sieben Geißlein. Zu meinem großen Erstaunen waren das ausschließlich Jungen, die zwar raumexpansiv den Sitzkreis verließen, aber auch tatsächlich öffentlich Angst spielten.

9.10.97

Heute sind wieder die Puppen aufgetreten. Danach habe ich die Klasse gefragt, wie die Puppen heißen sollen. Es sind Jungen- und Mädchennamen genannt worden, von Jungen Jungennamen und von Mädchen Mädchennamen.

In der Arbeitszeit haben wir das Streitbuch ergänzt. Es ist mittlerweile fast voll. Darin ist auch ein Mädchen-Mädchen-Konflikt zwischen Lona und Jennifer. Lona diktiert: Jennifer hat mich geschubst, und Jennifer antwortete: „Ja“.

16.10.97

Im Wald ist mir aufgefallen, dass bei einem Stapel gefällter Baumstämme viele Jungen sofort hochkletterten. Dann haben wir gefragt, ob noch andere Kinder da 'raufwollen, und es kamen Christina, Birte, Edita, Sandra und viele andere. Wir schickten die Kinder, die schon so lange oben waren, runter, damit für die anderen Platz war. Die Mädchen waren glücklich, als sie oben waren, und balancierten auch gern. Christian war noch oben geblieben und sagte: „Ich bin der Größte“; ich animierte Edita, auch noch eine Stufe höher zu steigen, damit sie auch die Größte ist.

Das freiwillige Sammeln von Zweigen, Blättern, Blumen und Früchten für den Ausstellungstisch wurde vorrangig von den Mädchen erledigt. Jungen sind lieber losgerannt als zu sammeln.

4.11.97

Der erste Schultag für mich nach den Herbstferien. Es war schön, die Kinder wieder zu sehen. Meine glitzernde Kette wurde bewundert - jedenfalls von

den Mädchen. Jennifer streichelte sogar das Fell an meinen Stiefeln. Jungen haben sich nicht zu meinem Aussehen geäußert.

6.11.97

Ich suchte gleich viele Mädchen und Jungen aus, die sich abwechseln sollten. Als drei Jungen und zwei Mädchen vorne standen, protestierte irgendein Kind - wohl ein Mädchen - hinten: „Immer nur die Jungen!“ Es wäre toll, wenn Mädchen aktiv um Platzvorteile kämpfen lernten.

Als ich die Kassette einlegte und Petra mir bei den Verbindungen half, floss kein Strom. Christian überblickte die Lage und sagte, der Stecker von der Verlängerungsschnur sei nicht in der Steckdose. Es stimmte. Ich bin stillschweigend über diese Situation hinweggegangen und doch war sie da. Beim zweiten Durchgang kam Christian zu mir und fragte nach CDs von den Backstreet-Boys.

18.11.97

Vor dem Unterricht kam Sandra zu mir und zeigte mir ihre schöne neue Haarspange, und Lona erzählte mir vom Fest am Sonntag, an dem sie mit Stöckelschuhen getanzt hatte, so dass sie dann am nächsten Tag vom Fahrrad stürzte, weil sie glaubte, sie habe Stöckelschuhe an.

Hauptaufgabe in der Arbeitszeit war es, ein Bild zu malen unter dem Thema: „Ich, wenn ich groß bin“. Die Ergebnisse waren: drei Mädchen fantasierten sich als Mutter, andere als Tierärztin (2x), Ärztin, Prinzessin (2x), Zeichnerin und Flötenspielerin. Die Jungen wollten Häuserbauer (Christian), Roboterbauer (Frederik), Fußballer (3x), Tischler, Zahnarzt, Feuerwehrmann, Helfer, Treckerfahrer, Polizist werden.

25.11.97

Als ich in die Klasse kam, malten einige an der Tafel. Plötzlich weinte Jennifer und lag auf dem Boden. Ich fragte sie, was denn passiert sei. Sie suchte sofort auf der Fensterbank nach dem Streitbuch. Dort malte sie das erste Mal sich selbst mit einem blauen Fleck und erklärte, dass sie sich gewehrt hatte, als der Tafeldienst ihr Bild von der Tafel abwischen wollte. Marcel gab auf der Gegenseite zu, dass er sie geschubst hatte, weil er die Tafel sauber haben wollte.

Ich besprach nun gleich mit der Klasse, was denn alles ins Streitbuch muss. Die Kinder nannten verschiedene körperlicher Attacken, nämlich „Kneifen, Schubsen, Treten, Hauen, mit der Nadel piken, in die Eier treten“ (Jannicks, zweiter Versuch, Aufsehen mit sexuell anklingenden Wörtern zu erregen, was ihm auch gelungen ist, wie am allgemeinen Gemurmel zu hören war). Ich sagte, dass es neben dem mit der Hand oder den Füßen etwas machen, noch mehr gäbe. Lena nannte nach dem deutlichen Hinweis, dass man sich auch mit bösen Worten streiten könne. Ohne Impuls wäre den Kindern das, was eigentlich Streit ausmacht, gar nicht bewußt geworden.

2.12.97

Heute bekamen Niklas und Sabrina die Puppen und hielten sie fest umschlungen, während ich zunächst einen Streit aus der Pause thematisierte.

Nachdem zuerst die Mädchen gesungen hatten, gaben ihnen erst einige, dann alle Jungen kräftig Applaus. Christian rief durch den Raum: „Jetzt alle Jungen schön laut singen!“ Sein Appell hatte Erfolg. Die Jungen sangen kräftig mit, wenn sie auch manchmal schneller fertig waren, als ich mit der Flöte.

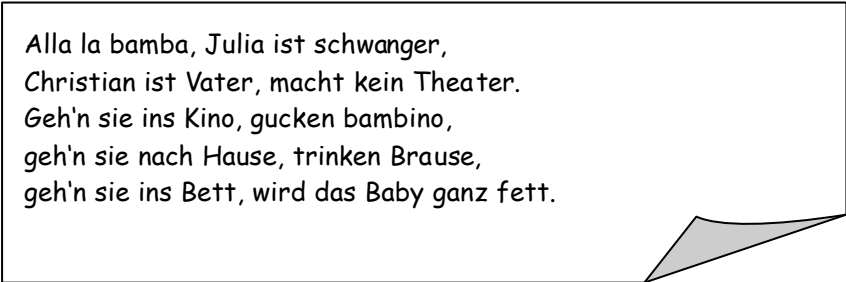
In der Essenspause ist Lona aus Versehen eine Flasche Milch hingefallen. Ausschließlich Mädchen halfen ihr beim Säubern. Weil ich intensiv mit dem Text für das Streitbuch beschäftigt war, ließ ich die Kinder das Reini-

gen des Fußbodens selbstorganisiert erledigen. Alle Jungen, auch die des Ordnungsdienstes, haben sich gedrückt.

7.12.97

Die Gruppenbilder zum Thema „Kerze“ waren interessant: die beiden Mädchengruppen haben vor allem schöne Kerzen und schöne Verzierungen gemalt. Die Jungengruppe um Frederik hat nur eine Kerze, wie in meiner Aufgabenstellung gefordert, gemalt und dabei auch den Docht und die Flamme ganz genau. Das Malen dauerte ziemlich lange.

Julia und Christian blieben aber nicht lange bei einander sitzen. Der Gruppendruck der Klasse war zu groß. Bald tönte ein Spruch von Lona und Sabrina herüber, in den auch Christina und Mona einstimmten. Den Text habe ich mir anschließend diktieren lassen.



Alla la bamba, Julia ist schwanger,
Christian ist Vater, macht kein Theater.
Geh'n sie ins Kino, gucken bambino,
geh'n sie nach Hause, trinken Brause,
geh'n sie ins Bett, wird das Baby ganz fett.

Nach diesem Reim setzte sich Julia weg von Christian.

Ich erinnere mich, dass wir auch im 1. Schuljahr solche Anspielungsverse auf Schwangerschaft und Sexualität gespielt hatten, bei dem das „Wer mit wem“ außerordentlich wichtig war.

7.1. 98

Ich zeigte die Anziehung zwischen einem Magneten und einem Schraubhaken. Ich schlug vor, dass die Kinder das spielen sollten. Zuerst sollte Edita den Magnet spielen. Sie fragte, ob sie einen Jungen drannehmen müsse. Ich sagte, sie könne es selbst entscheiden. Wenn sie ein Mädchen nähme, kämen bei der nächsten Runde zwei Jungen dran. Sie nahm ein Mädchen und spielte erst den magnetischen Anziehungsprozess und als Folge davon einen engen Zusammenhalt von Magnet und magnetisiertem Stück. Dann suchte ich Jungen aus. Als ich einen Jungen als Magnet eingeteilt hatte, fragte ich, wer den Teil spielen wolle, der angezogen werden würde. Darauf sagte Gerrit: „Das geht doch gar nicht, das ist ja schwull!“

Und das war Gerrit! Der Junge, den ich in der Geschlechterfrage für am weitesten entwickelt hielt!

13.1.98

Langsam lerne ich das „Wer mit wem“ besser kennen. Immer wenn ein Junge ein Mädchen aufrufen soll, erfahre ich es durch einen sich immer wiederholenden Chor: „Ich weiß schon, wer!“. Die Paarentwicklung ist offensichtlich ein zentrales Thema. Daniela und Michi habe ich diesmal als Paar entdeckt, während vor den Ferien noch Daniela und Daniel als Paar bekannt waren.

Während ich umringt von mehreren Kindern am Computertisch saß, sah ich in der Lesecke, dass mehrere Kinder stark sexualisierte Bewegungen machten. Als ich dorthin gehen konnte, erfuhr ich, was sie spielten. Ihr Spiel hieß „Michael Jackson“. Es ist nachvollziehbar, dass Kinder die auffallende Tanzbewegung des Sängers im Fernsehen sehen und für sich verarbeiten müssen.

Kein Wunder, dass meine klassischen Musikkassetten für den Unterricht immer weniger Anklang finden.

15.1. 98

Im Sitzkreis habe ich positive Rückmeldungen an jedes Kind gegeben. Bei Sabrina, Jennifer und Edita hatte ich Probleme, mir was auszudenken. So erinnere ich mich, dass ich bei Jennifer hervorgehoben habe, dass sie sich um die Dinge kümmert, die in der Klasse verloren gehen. Vereinfacht gesprochen, habe ich bei einigen Jungen das ruhigere Verhalten und bei Mädchen die Kooperation im Unterricht gelobt.

Plötzlich ertönte Unmut, und Christian, der heute ohnehin nicht gut drauf war, moserte, es kämen immer nur die Mädchen 'dran. Ich erschrak und vergewisserte mich unauffällig beim Beobachtungsteam, dass ich tatsächlich abwechselnd Mädchen und Jungen drangenommen hatte. Ich ließ mich vom anschwellenden Sprechchor - hoffentlich - nicht stören und verwies auf diesen Sachverhalt.

Danach habe ich dann für den nächsten Versuch Jannick aufgerufen, der sich neuerdings tatsächlich deutlich disziplinierter verhält, und jetzt positive Rückmeldung braucht. Doch da ertönte aus der Ecke der Mädchen ein Zwischenruf: „Wusste ich doch, Frau Kaiser ist in Jannick verliebt.“ Ich musste schlucken. Ich selbst hatte den Eindruck, dass ich mich bemühen müsste, Jannick nicht abzulehnen, weil er in den letzten Wochen allerhand mackerhafte Sprüche losgelassen hatte. Aber vielleicht ist die verstärkte Aufmerksamkeit, die er sich dadurch eingeheimst hat, ja gerade der Grund, dass er Ärger bei den nicht beachteten Mädchen hervorruft - auch wenn es sich diesmal nur um die „Dauermoserin“ Christina handelte, die auch beim Spielen draußen auf der Wiese noch meckert, dass es ihr zu langweilig sei.

20.1.98

Morgens im Kollegiumszimmer kam ein großer Junge rein, wahrscheinlich 3. Klasse, und fragte Frau T., warum wohl so viele Frauen Angst vor dem Computer haben. Da sie die Antwort nicht wusste, kam die Witzantwort: „Weil die meisten Computer eine Mouse haben.“

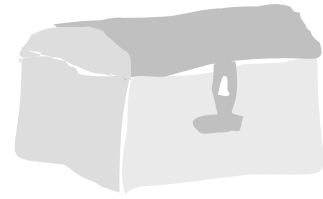
Beim Liedspiel „Rummelbummel“ fingen einige Kinder schon beim ersten Vorspielen des Liedes an, eine Kette mit Armen auf den Schultern des Vorderkindes zu bilden. Ich ließ die Rollen immer von Mädchen auf Jungen und von Jungen auf Mädchen wechseln, beim dritten Durchgang wollte kein Junge die dicke Kröte sein, dafür alle die Führungsrolle des Rummelbummel innehaben.

Diese wenigen zufällig herausgenommenen Tagebuchausschnitte zeigen m. E., dass die Geschlechterfrage im Grundschulalter in vielgestaltiger Form präsent ist. Selbst bei scheinbar neutralen Themen wie Magnetismus kann es passieren, dass die Kinder die Geschlechterfrage selbst einbringen. Dabei kann es sich um Rollenprobleme, Liebesbeziehungen in der Klasse, stereotype Vorstellungen oder soziale Konflikte handeln. Je umfänglicher es gelingt, sie kritisch wahrzunehmen, desto eher kann ihre heimliche Wirkung abgebaut werden.

Mir jedenfalls war nach einem halben Jahr Schulversuchsarbeit klar, dass es noch vieler Reflexionen und gemeinsamer unterrichtlicher Planungen eines Kollegiums bedarf, um mit der Geschlechterfrage in der Schule produktiv umgehen zu können.

„Erfahrungen ohne Theorie sind blind, Theorien ohne Erfahrungen sind leer“²

Maria Wigger



Die Titel-These verweist auf den heute unbestrittenen Erfolgsweg, Theorie mit Praxis zu verbinden. Auch die Gestaltung einer jungen- und mädchengerechte Grundschule profitiert davon, z. B. durch einen handlungsorientierten und kommunikativen Sachunterricht. Allerdings - einen Aufsatz über dessen Ziele und Inhalte lesen ist eine Sache, den eigenen Unterricht zu verändern oder mit einem Kollegium neue Konzepte zu entwickeln, ist etwas anderes.

Erfahrungen zeigen, dass Lernwerkstätten mit Themen-Schatzkisten einen erlebnisreichen Unterricht für Schülerinnen und Schüler ermöglichen. Lehrerinnen und Lehrer ihrerseits finden Wege zu einer kooperativen und effizienteren Unterrichtsvor- und nachbereitung. Sie haben – ebenso wie die Kinder - auch mehr Vergnügen an einer wesentlich sinnlicheren und gleichzeitig wirkungsvollen Unterrichtsarbeit, die ihnen vielfältige Aufgaben zuweist, z. B. Lernberatung, Organisation und Methodenerfindung oder Informationsvermittlung.

Nachfolgend werden erprobte Elemente einer kollegiumsbezogenen Entwicklungsarbeit skizziert, die in Kollegien oder Fortbildungen³ erarbeitet wurden.

Schau'n wir mal !

Für eine Annäherung an Konzept und Inhalt von Lernwerkstatt-Arbeit eignen sich schulinterne Fortbildungen. Sie können das Interesse breiterer Teile des Kollegiums wecken, wenn es gelingt die Praktikabilität und die Wirksamkeit des Konzeptes vermitteln.

Geeignet sind dafür Hospitationen in Schulen, die bereits über Erfahrungen verfügen. Dort können erfahrene Kolleginnen und Kollegen informieren. Möglicherweise können sogar Klassen besucht werden, die mit Materialkisten arbeiten und ihre Ergebnisse vorstellen möchten.

Zur Vorbereitung einer solchen Hospitation ist die Auseinandersetzung mit konzeptionellen Ideen eines handlungsorientierten Unterrichts nützlich. Dazu kann ein Referat dienen. Mögliche Referierende finden sich sicher an Schulen oder in Institutionen, die mit Lernwerkstattarbeit Erfahrung haben. In der nli-Drucksache „Lernwerkstätten entdecken“ finden sich Hinweise dazu, ebenso eine kleine Literaturliste.⁴

Versuchen wir's mal!

Empfehlenswert ist es, sich Zeit zum praktischen Umgang mit den Schatz-Kisten zu nehmen, d. h. sie auszupacken und die Teile auszuprobieren. Die Idee, Kindern Raum und Zeit für eigene Wege und Entdeckungen zu geben und dabei ihre Erfahrungen auszutauschen, ist erfahrungs-

² Meyer, Hilbert & Vogt, Dorothea: Schulpädagogik, Bd. 1: Die Menschen zuerst

³ Koch-Priewe, B./Latta-Büscher, S.: Methoden, Modelle, Mut, Herausforderungen und Qualitätsmerkmale einer Fortbildung für Lehrerinnen und Lehrer, nli-Bericht 60

⁴ nli-Drucksache, Lernwerkstätten entdecken, Chance für die innovative Entwicklung, NLI, Hildesheim. 1999

gemäß auch für Lehrerinnen und Lehrer ein guter Weg. Ziel dabei ist es, durch Beispiele Lust und Mut zu wecken. Für eine Schnupper-Runde kann ein Vorbereitungsteam ein oder zwei Kisten packen, vielleicht sogar schon zu bestimmten Themen. Ebenso können Kolleginnen und Kollegen aufgefordert werden, Haus- und Gartengegenstände mitzubringen, die für ein Konzept des entdeckenden Lernens in einzelnen Schatzkisten andere Bedeutungen gewinnen können⁵. Alle Materialien sollten mit Handlungsanregungen versehen werden, die selbstständiges und kooperatives Lernen der Kinder anregen und ermöglichen sollen.

Zu einem solchen erschließenden und erprobenden Aneignen neuer Konzepte für den Sachunterricht gehört auch die Zeit, sich über den Einsatz der Schatzkisten im Unterricht auszutauschen, Projekte zu planen und sich gegenseitig Hilfe und Unterstützung zu geben.

Schatz – Kiste

Thema: Kartoffeln – Kartoffeln



Die Aufgabe, ein Produkt für den Ausstellungstisch zu erstellen und es der Gruppe vorzustellen, soll im Team umgesetzt werden. So können einige der konzeptionellen Bausteine eines projektorientierten Sachunterrichtes, mehrperspektivische Zugangsweisen, Förderung von Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit oder das Erstellen eines gemeinsamen Produktes selbst erfahren werden. Die individuelle Materialauswahl am Buffet ist bestimmt von individuellen Zugangsweisen. Die einen wählen sofort das experimentelle Angebot, wieder andere bevorzugen den ästhetisch-kreativen Einstieg. Die Auswahl muss mit den Partnerinnen oder Partnern abgestimmt werden.

- **Einführung:** Kartoffelspiele
- **Auftrag :** Tagesplan-PartnerInnenarbeit am Lernbuffet, auf dem die Materialien der Schatz-Kiste in Schuhkartons mit Handlungsanweisungen zur Verfügung gestellt werden. Die Lehrkräfte haben eine Stunde Zeit, den Arbeitsauftrag zu erfüllen.
- **Ergebnispräsentation:** Die Partnerinnen und Partner stellen gemeinsam ihre Ergebnisse vor und beantworten Fragen.
- **Auswertung:** Stolpersteine bei der Umsetzung solcher Projekte werden diskutiert.

Mögliche Themen können dann für eine gemeinsame Erarbeitung in einzelnen Gruppen gefunden werden. Sinnvoll ist es, an Elementen des jeweils eigenen Unterrichts anzuknüpfen. Die Präsentation der Ergebnisse soll in Verbindung mit Anregungen für die konkrete Umsetzung im Bereich der Unterrichtsorganisation und der Methoden erfolgen.

Gemeinsam arbeiten und gemeinsam profitieren

Gute Erfahrungen haben die Schulen mit der Einrichtung eines Arbeitskreises „Schatzkisten“ gemacht. Einmal im Monat trifft sich dieser Arbeitskreis zum Erfahrungsaustausch über die Projekte und arbeitet an weiteren Schatzkisten. So entsteht dann allmählich der Grundstock für eine schuleigene Sammlung. Diese kooperative Form der Entwicklung neuer Unterrichtsmodelle hilft Unterrichtsvor- und nachbereitungen zu erleichtern. Außerdem ist der Erfahrungsaustausch ein guter Schutz, sich nicht dazu verleiten zu lassen, neue Wege bei Enttäuschungen sofort wieder zu verlassen.

⁵ vgl.: Kaiser, Astrid: Praxisbuch handelnder Sachunterricht, Bd. 2, Schneider Hohengehren 1998, S. 3 – 6

Beispiele für koedukativen Unterricht

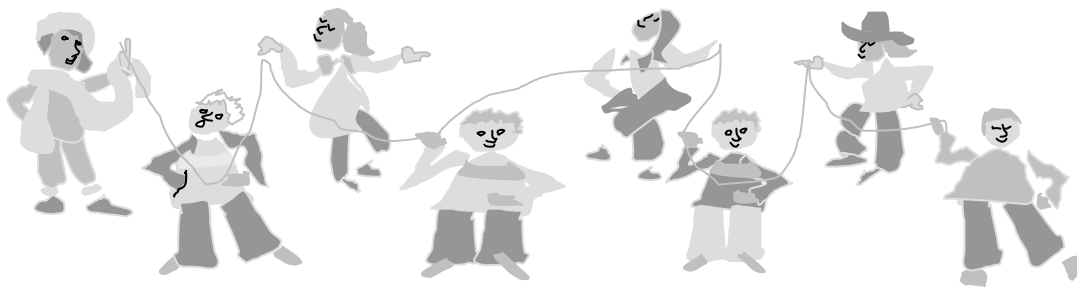


Methodische Quotierung⁶

Astrid Kaiser

Auf den ersten Blick sehen Quotierungen als pädagogische Maßnahmen zur Gleichbehandlung der Mädchen und Jungen einfach aus. Die Erfahrung zeigt aber, dass die Verwirklichung trotz festem persönlichen Beschluss, Mädchen und Jungen zu gleichen Teilen an der Unterrichtsarbeit zu beteiligen, allzu häufig scheitert. Deshalb sind Regeln und Rituale hilfreich, die das Bemühen unterstützen, ganz bewusst auf die Gleichbehandlung beider Geschlechter im Unterricht zu achten. Die Quotierung ist eine solche geeignete Hilfe, weil sie auch den Schülerinnen und Schülern als Verfahren transparent gemacht werden kann und damit Gefühlen der Vernachlässigung entgegenwirkt. Diese werden nämlich in der Regel lauthals vorgetragen – insbesondere von den Jungen. In ihrer Anwendung ist die Quotierung abhängig von der Unterrichtsform. Im Schulversuch sind nachstehend beschriebene Formen der Gruppenorganisation und Gruppenbildung – insbesondere im Fachunterricht - erprobt worden.

Das Reißverschlussprinzip



... im Unterrichtsgespräch

Im Unterrichtsgespräch werden abwechselnd ein Mädchen und ein Junge aufgerufen.

Diese Verabredung regelt die Gesprächsbeteiligung, indem sie die mitunter ungehemmten oder undiszipliniert vorgetragenen und auch nicht immer gut überlegten Redebeiträge der Jungen dämpft und die eher zur Zurückhaltung und zum Zuhören neigenden Mädchen fordert.

In der Schule ist das Reißverschlussprinzip gut einsetzbar. Damit können aber nur themenbezogene Wortbeiträge gerechter verteilt werden. Es kann Zwischenrufe und Störungen der Jungen, die die Aufmerksamkeit der Lehrkraft auf sich ziehen wollen, nicht verhindern.

... bei interessanten Handlungsanlässen

Bei interessanten Aufgaben wechseln sich Jungen und Mädchen immer ab.

⁶ Kaiser, Astrid: Didaktische Quotierung - eine Methode zur Mädchenförderung in der Grundschule? In: Die Grundschulzeitschrift 5. Jg. 1991, Heft 44, 47 - 48

Je lebendiger der Unterricht, desto häufiger gibt es Handlungsanlässe, bei denen Kinder um hervorgehobene Tätigkeiten konkurrieren, beispielsweise mit dem großen Magneten Versuche durchführen, die Erdbeerstaude im Schulgarten verpflanzen, das neue Lied vorsingen, die Triangel zur Begleitung spielen etc. In der konkreten Situation unterläuft Lehrerinnen und Lehrern leicht der Fehler, die besonders drängelnden Jungen zu bevorzugen. Dagegen hilft die Regel „Einmal kommt ein Junge 'dran, einmal kommt ein Mädchen 'dran.“

... bei der Vergabe angesehener Ämter

Ein Mädchen und ein Junge bekommen abwechselnd wichtige Ämter überantwortet.

Diese Ämter sollten gut sichtbar auf einer Liste in der Klasse aufgehängt werden. Im Grundschulalter sind Jungen und Mädchen besonders bereit, Tätigkeiten zu übernehmen. Sie wollen die Tafel wischen, die Blumen gießen, das Klassentier füttern, Kakao vom Hausmeister holen, in der hervorgehobenen Lehrerinnen-Rolle bei Übungsspielen stehen u. v. a. m. Gerade beim Gerangel um solche reizvollen Aufgaben kann es leicht passieren, dass Mädchen ins Hintertreffen geraten. Schon im ersten Schuljahr bietet es sich an, für jede der heiß begehrten Möglichkeiten eine Liste mit den Namen aller Kinder (in Druckschrift) sichtbar aufzuhängen. Dabei sind gleichzeitig unschätzbare Möglichkeiten zum motivierten Lernen der Kulturtechniken gegeben, denn es müssen die Namen der Kinder und das "Thema" der jeweiligen Liste erlesen werden, und die Zahl des "Drankommens" muss ausgezählt werden.

Blumengießen

Montag : Anna
Dienstag : Tobias
Mittwoch : Edita
Donnerstag : Jannick
Freitag : Lena
Samstag : Kevin



Sitzregeln im Stuhlkreis

Neben der Lehrkraft sitzt auf der einen Seite ein Mädchen, auf der anderen ein Junge. Hier geht es umgekehrt darum, Vorteile der Mädchen zugunsten gleicher Entwicklungsmöglichkeiten für die Jungen zu beschneiden. Mädchen haben über ihre Sozialisation ein größeres Handlungsrepertoire, um Nähe zu ihrer Lehrerin herzustellen. Sie handeln dabei auch im Rahmen gesellschaftlicher Erwartungen. Jungen handeln hier zunächst zurückhaltend und halten sich auf den ersten Blick bedeckt. Für sie ist es wichtig, Gefühle deutlicher wahrzunehmen und zu schätzen. In diesem Zusammenhang ist das Aufsuchen und Akzeptieren von Nähe eine wichtige Erfahrung. Dazu ist es sinnvoll, im Sitzkreis den einen Platz neben der Lehrerin für Jungen, den anderen für Mädchen einzurichten. Jungen haben nicht von vornherein den Mut, derartige Bedürfnisse zuzugeben, und überlassen – ohne entsprechendes Arrangement – den in dieser Hinsicht schnelleren Mädchen das Feld.

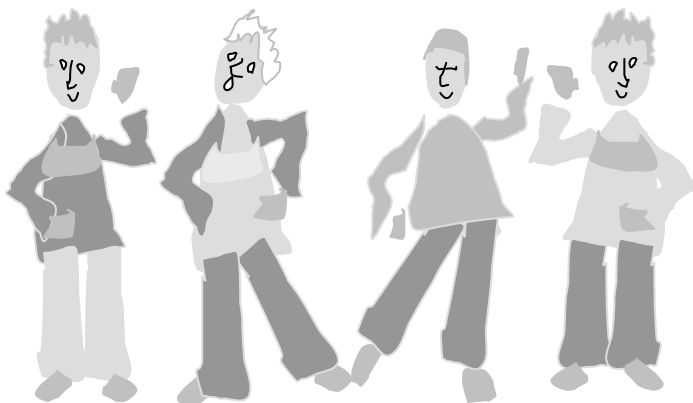
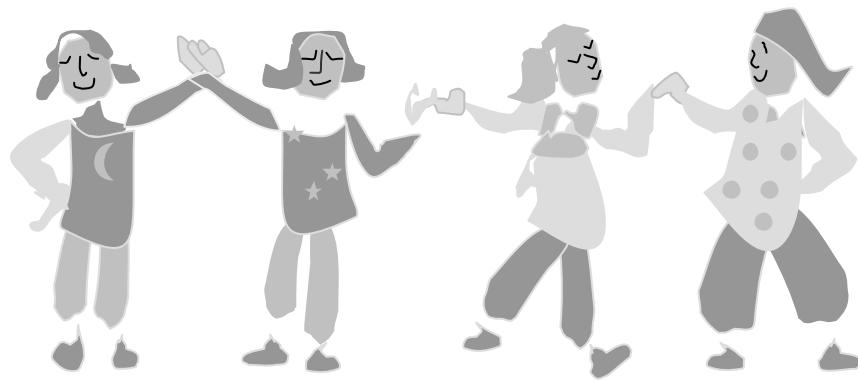


Geschlechtshomogene Übungsgruppen

Geschlechtshomogene Gruppen erweisen sich bei der Übung bestimmter Lerninhalte als sinnvoll. Sie setzen voraus, dass sie von der gesamten Gruppe akzeptiert werden. Es müssen also bei ihrer Einführung Gespräche und Begründungen erfolgen, die oft kontroverses Nachdenken über das Problem provozieren. Darin liegt ein fruchtbares Moment, wenn sich Kinder über die bei ihnen ablaufenden Prozesse bewusst werden und darauf aufbauend Normen der Vermeidung von Ungleichbehandlung entwickeln.

Mädchengruppen und Jungengruppen lassen sich über die Ansage der Lehrkraft organisatorisch einrichten oder in entsprechenden Arrangements auch von Schülerinnen und Schülern selbst bilden. So können jeweils ein Mädchen und ein Junge die Gruppenbildung anführen, und die anderen Kinder ordnen sich ihnen freiwillig zu.

Es ist erstaunlich, welchen Zusammenhalt geschlechtshomogene Übungsgruppen entfalten können. Diese Gruppen sind sehr viel motivierter, die jeweils gesetzten Ziele (z. B. eine Melodie einzuüben) auch zu erreichen. Über diese organisatorische Form der Gruppenbildung wird beiden Geschlechtern gleich viel Übungszeit zugewilligt. Diese Übungszeit wird für alle intensiver genutzt, weil weniger geschubst oder gedrängt wird, z. B. wenn es zwei Gerätebahnen in der Sportstunde gibt. Bei der Arbeit am Computer zeigen sich Mädchen ebenfalls übungsfreudiger, wenn sie sich nicht bedrängt oder von Jungen beobachtet wissen.



Rituale – Chancen für einen jungen- und mädchengerechten Grundschulunterricht

Maria Wigger

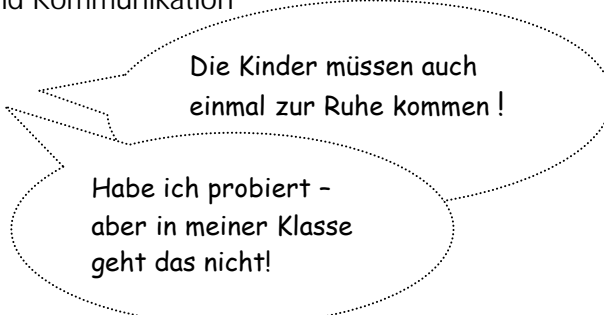
In diesem Praxisteil werden Anregungen für Interaktionsübungen, Fantasiereisen, Wahrnehmungs- und Kommunikationsspiele vorgestellt, die im Rahmen des Schulversuchs erprobt worden sind. Sie hatten einen festen Platz in einem ganzheitlich orientierten Unterrichtskonzept, in dem der Erwerb sozialer Kompetenz einen besonderen Schwerpunkt bildete. Sie bekamen den Stellenwert von Ritualen, die als formaler Rahmen das soziale Miteinander regeln, Orientierung, Geborgenheit schaffen und Kommunikation gestalten.

Durch Verbreitung reformorientierter Konzepte, besonders in den Grundschulen, kam es in den letzten Jahren zu einer Rehabilitation des Rituals. Der „ritueller Kahlschlag der 70er Jahre“⁷ wurde neu diskutiert. Heute sollen sie zunehmend einen Gegenpol zum individualisierten Lernen bilden mit dem Ziel, zu einer gelebten Gemeinschaft beizutragen. Sinn und Ziel der Rituale sollten immer wieder reflektiert werden, damit sie - verändert oder ersetzt - zu einem lebendigen Teil des Schulalltags werden können.

Rituale innerhalb eines Konzeptes jungen- und mädchengerechter Grundschule stützen sich auf verschiedene inhaltliche und formale Aspekte. Sie können gesehen werden als:

- Gemeinschaftserlebnisse, die identitätsstiftend sind
- Orientierungsmöglichkeiten für die Schülerinnen und Schüler
- formaler Rahmen für soziales Miteinander und Kommunikation

Die Vielfalt der Angebote individueller Lernsituationen allein schafft es nicht, Sicherheit und Geborgenheit in der Gruppe zu vermitteln. Dazu bedarf es eines Gerüsts wiederkehrender lieb gewonnener Gewohnheiten.⁸



Die Kinder müssen auch einmal zur Ruhe kommen!

Habe ich probiert - aber in meiner Klasse geht das nicht!

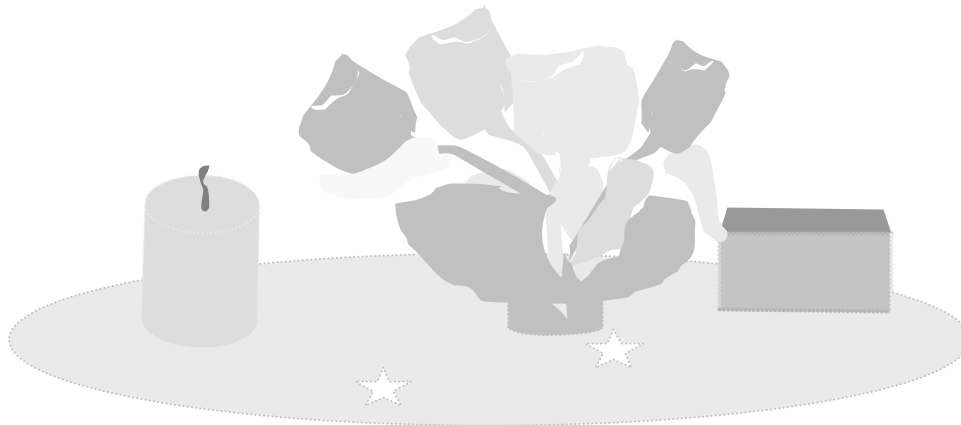
Rituale und deren Mitgestaltung schaffen eine emotionale Akzeptanz für die damit verbundenen Handlungen, Verhaltensweisen und Verantwortungen. Für eine mädchen- und jungengerechte Schule entstehen so Situationen, in denen eher geschlechtsunspezifische Handlungsfelder, z. B. wenn Jungen für das Dekorieren der Kreismitte zuständig sind, wahrgenommen werden.

Wichtig ist es, jede Gruppe ihre eigenen Strukturen entwickeln zu lassen und dabei die zahlreichen Ideen der Schülerinnen und Schüler aufzugreifen. Dabei ist diese Entwicklung ein dynamischer Prozess, bei dem viele Rituale nur für gewisse Zeit ihre Bedeutung haben und dafür neue an ihre Stelle treten können.

⁷ Seydel, Otto: Die Postmütze. Oder: Rituale sind klüger als Menschen. In: Pädagogik 1/1994

⁸ vgl.: Wigger, Maria: Vom Erzählstein und Co. In: Praxis Schule 5-10. Heft 4/99, Westermann Verlag

Geduld und Konsequenz der Lehrerin oder des Lehrers sind insbesondere bei der Einführung und Einübung herausgefordert. Aber die Erfahrungen zeigen, dass sich die Mühe lohnt. Ebenso ertragreich erweist sich die Ausstattung und ästhetische Gestaltung bestimmter Requisiten, die zu den einzelnen Ritualen gehören.



Nachfolgend werden einige Beispiele für Rituale vorgestellt und kommentiert, die im Schulversuch erprobt wurden.

Der Morgenkreis

Ein Sitzkreis betont die Gemeinschaft und das Zusammengehörigkeitsgefühl, ohne die Bedeutung der Individuen in Frage zu stellen. Als solcher ist er ein Arrangement, dessen Zentrum mit unterschiedlichen Requisiten ausgestattet werden kann:

- ein kleiner, runder Tisch
- eine Duftlampe, eine Kerze, eine Schale oder Vase
- von den Kindern jahreszeitlich eingefärbte Deckchen (weiße Bettlaken, Nessel- oder Seidenstoff einfärben, oder verschieden farbige Pannesamtstoffe)
- eine kleine Schatztruhe, in der der Erzählstein und die Duftöle aufbewahrt werden

Jeden Morgen werden die Stühle um einen Mittelpunkt (kleiner, runder Tisch, Tischdeckchen o. ä.) zum Kreis aufgestellt. Das Zentrum wird jede Woche abwechselnd neu von einem Schüler und einer Schülerin gemeinsam gestaltet, z. B. mit Kerzen, Blumen oder anderen dekorativen Gegenständen. Sie wählen – falls vorhanden – auch das Öl für die Duftlampe aus. Dieser Kreis bildet den äußeren Rahmen für den Morgenkreis. Feste Bestandteile sind die Begrüßung, das Anzünden der Duftlampe, das Vorlesen des Wanderbuches oder des Klassentagebuches. Ebenso können Schülerinnen oder Schüler von wichtigen Ereignissen in ihrem Leben berichten, sowie Klärungen von Problemen herbeiführen, Ergebnisse aus Projekten präsentieren, die Planung des Tages oder der Woche vornehmen.

Erzählstein



Der Erzählstein ist ein besonders schöner oder markanter Stein. Es kann auch ein anderer Gegenstand (z. B. Muschel, Feder) sein, der das Rederecht in Gesprächsrunden regelt. Wer ihn in der Hand hält, darf sein Anliegen erzählen. Alle anderen hören während dieser Zeit zu. Der Ge-

Gebrauch des Erzählsteines sollte jedoch nicht dazu führen, dass spontane Beiträge kategorisch abgewiesen werden.

Wanderbuch und Lesethron

Die Lesemotivation und Lesefähigkeit von Schülern und Schülerinnen kann durch das tägliche laute Vorlesen aus einem Wanderbuch belebt und herausgefordert werden.

Ein Wanderbuch finden und vorstellen

Die Klasse besucht die Bücherei und bekommt Zeit zum Stöbern und Schmökern. Dort werden vier Gruppen gebildet. Sie erhalten den Auftrag, sich an diesem Vormittag auf ein Lieblingsbuch zu einigen. Die vier gewählten Bücher werden für das Schuljahr die gewählten Wanderbücher sein. Am Ende des Vormittags präsentieren die vier Gruppen ihr Buch und begründen ihre Wahl. Alle vier Bücher werden für die Klassenbücherei angeschafft.

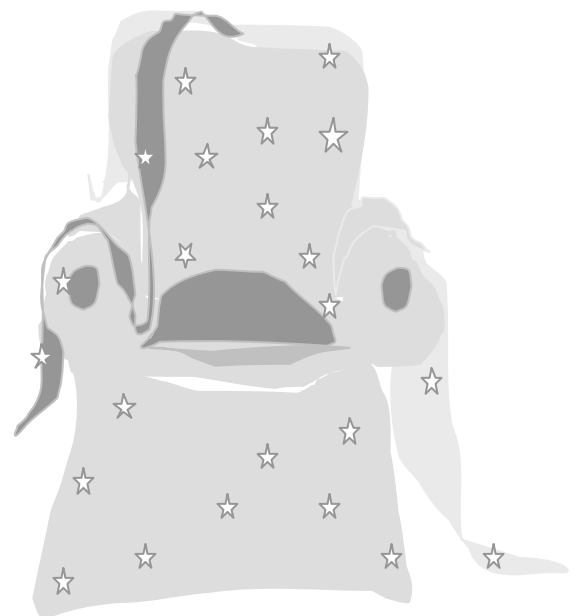


Die Wanderbücher im Schuljahr

Die Reihenfolge der ausgewählten vier Wanderbücher wird ausgelost. Jeden Tag nimmt nun eine Schülerin oder ein Schüler das Wanderbuch mit nach Hause und bereitet seine Vorleseseiten für die Lesung am nächsten Tag vor. Die Zahl der zu übenden Seiten ist abhängig von der Lesefähigkeit. Der Auftrag an die Vorbereitung ist: „Lies morgen so vor, dass deine Zuhörerinnen gebannt an deinen Lippen hängen!“ Ein Kind führt eine Wanderbuch - Leseliste, damit auch alle 'dran kommen.

Der Lesethron

Der Lesethron ist ein wichtiges Requisit, das für das ganze Schuljahr bedeutungsvoll bleibt. Es sollte in der Ausstattung seinem Namen Ehre machen. Beispielsweise kann ein Armlehnsessel - auf einem Podest aus alten Paletten erhöht - plaziert und mit schönem Stoff, Schleifen und Bändern hergerichtet werden. Er dient bei Bedarf auch dem Vortrag aus dem Klassentagebuch, von freien Texten oder Gedichten, die im Laufe des Jahres entstehen. Wichtig ist, dass eine Gruppe von Mädchen und Jungen diesen Thron möglichst eigenständig zu Beginn des Schuljahres gestaltet. Ihrer Kreativität sollte dabei keine Grenze gesetzt werden. Auf dem Lesethron sitzend, liest jeden Morgen ein Kind sein vorbereitetes Stück aus dem Wanderbuch vor und gibt das Buch an einen Jungen oder ein Mädchen seiner Wahl weiter.

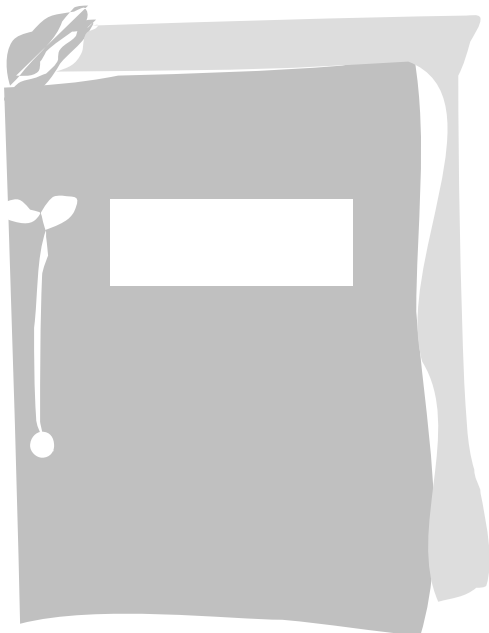


Die Rückmeldung aus der Klasse

Die Klasse gibt eine kurze Rückmeldung dazu, wie ihr der Vortrag gefallen hat, und gibt eventuell Tipps zur Verbesserung. Eine solche Arbeit fördert soziale Kompetenzen wie Geduld, Respekt für die Vorlesenden, positive und kritische Rückmeldungen geben zu können und aushalten zu lernen. Das Sitzen auf dem Lesethron erfordert Mut und gibt gleichzeitig durch die erhöhte Position jedem Kind das Gefühl der Wertschätzung und Einzigartigkeit. Das Wanderbuch kann so neben dem Aufbau einer lustvollen Lesekultur viel zu einem positiven, auf gegenseitiger Wertschätzung aufgebauten Klassenklima beitragen.

Du hast wirklich
spannend vorgelesen !

Du könntest bei einzel-
nen Personen deine
Stimme verändern.



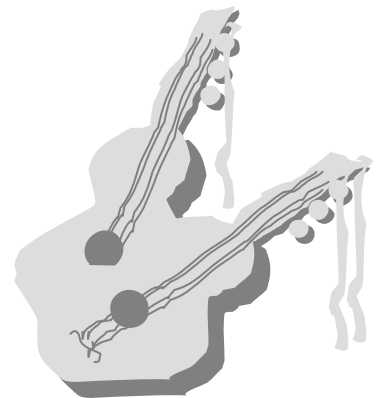
Klassentagebuch

Ähnlich wie beim Wanderbuch nehmen die Schülerinnen und Schüler das Tagebuch abwechselnd eine Woche lang mit nach Hause. Sie berichten über das Leben in der Schule oder ihre privaten Erlebnisse, die sie im Klassentagebuch dokumentieren und illustrieren. Freitags wird aus dem Klassentagebuch vorgelesen. Das Tagebuch wird auf der Grundlage freiwilliger Meldungen von einem Kind zum anderen gegeben.

Wunschkonzert

Die Fähigkeiten, eigene Interessen in den Unterricht einzubringen und durchzusetzen, sind bei den Mädchen und Jungen oft unterschiedlich stark entwickelt. Das Wunschkonzert gibt allen Kindern gleichberechtigt die Möglichkeit, dies zu üben. Der Liederschatz gehört darüber hinaus zur unverwechselbaren Identität einer Gruppe. Das gemeinsame Singen sollte deshalb nicht auf den Musikunterricht reduziert, sondern täglich als lebendiges Element des sozialen Eingebunden-Seins in eine Gruppe erlebt werden.

- Jeden Morgen wählt ein anderes Kind, abwechselnd Mädchen und Junge, ein Lied aus dem Liederrepertoire der Klasse aus. Dieses Lied ist dann das morgendliche Begrüßungslied.



Ein Kochtag

Ein Kochtag ist immer ein aufregendes Erlebnis und als Konzept geeignet, viele Lernsituationen zu bieten. Allerdings empfiehlt sich hier – wie an vielen anderen Stellen auch – eine gute Abstimmung mit der Klassenelternschaft. Sie kann möglicherweise sogar Hilfestellung in der einen und anderen Form einbringen.

An einem festgelegten Tag kocht eine Gruppe für die Klasse. Die Woche schließt mit einem gemeinsamen Mittagessen ab. Dazu wird eine „Kochkiste“ eingerichtet. Sie enthält:

- eine Kasse, in die alle Kinder zunächst 10,00 DM einzahlen
- ein Haushaltsbuch mit Spalten für den Kontostand, Ausgaben, neuer Kontostand, Preis des Gerichtes pro Person
- einen Sammelordner für Rezepte

Die jeweilige Kochgruppe besteht aus Mädchen und Jungen, die alle Aufgaben gemeinsam erledigen. Die übrigen Kinder der Klasse arbeiten am Wochenplan.

Aufgaben der Kochgruppe

1. Einsammeln des Geldes
2. Führen des Haushaltsbuches
3. Auswahl des Rezeptes
4. Mengen berechnen für alle
5. Einkaufen
6. Kochen
7. Tisch schön decken
8. Alle zum Essen rufen
9. Küchendienst
10. Abrechnen
11. Rezept in das Klassenkochbuch kleben
12. Übergabe der Kochkiste an die nächste Gruppe

Gastgeberinnen und Gastgeber laden ein

Als Idee für die Verbindung von Küchenkompetenz mit Sozialkompetenz kann die „Kochkiste“ ebenfalls genutzt werden. Wöchentlich können sich dann zwei Kinder ein Rezept aus der Kiste auswählen, das Gericht zubereiten und zwei andere Kinder zum Essen einladen. Die Zutaten müssen selbst besorgt und bezahlt werden. Eine nette Einladungskarte und der festlich gedeckte Tisch für die Gäste ist selbstverständlich. Nette Gäste helfen, bevor sie die Gastgeber verlassen, in der Küche beim Abwaschen und Aufräumen. Es ist freundlich, wenn die Gäste eine kleine Aufmerksamkeit (eine Blume, einen Stein, einen Sticker, ein Bild, u. v. m.) als kleines Dankeschön für die Einladung mitbringen.⁹

In manchen Klassen lässt sich beobachten, wieviel Wert Jungen beim Kochtag auf schön gestaltete Einladungen und einen festlich gedeckten Tisch legen. Der Motor ist dabei oft Konkurrenz. Damit die Jungen den Erwerb von „Küchenkompetenzen“ wie Abwaschen als sinnvoll definieren, müssen An-

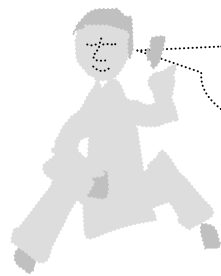


Haben wir nicht den tollsten Tisch?

⁹ Eine Kartei mit Minirezepten, die die Kinder ohne Erwachsenenhilfe zubereiten können: Janßen, Margrit: Mini-Rezepte. Lernwerkstatt GS Huntlosen 1999

knüpfungen an männliche Sprach- und Motivationsbilder gefunden werden und männliche Vorbilder die Gruppe begleiten.

Hierbei kann es auch sinnvoll sein, Mädchen- und Jungengruppen zu trennen.



Ich bin Küchen-
fachmann!

Heute kochen wir mit
Herrn Schmidt! Der
ist Abwaschmeister!

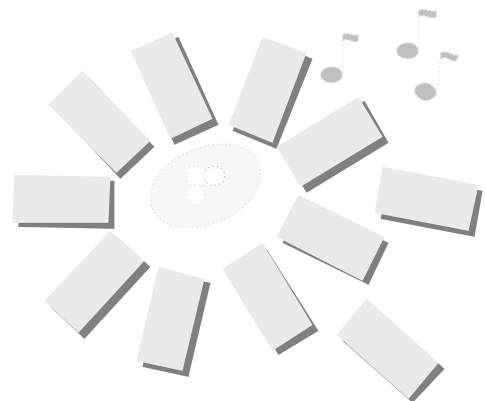


Verwöhnstunde

Fantasiereisen, Körperübungen und meditative Übungen sind anerkannte Bausteine eines Unterrichts, der die ganzheitliche Entwicklung der kindlichen Persönlichkeit in den Mittelpunkt stellt. In diesen sinnlichen und emotionalen Elementen können Jungen und Mädchen sich mit ihren Gefühlen und Gedanken auseinandersetzen. Im anschließenden Austausch kann deren Vielfalt als bereichernd erlebt werden. Partnerübungen geben den Jungen in einem geschützten Arrangement Gelegenheit, Gefühle körperlich auszudrücken und sensibel zu werden für die eigenen körperlichen Bedürfnisse. Dabei die Bedürfnisse und Grenzen des Partners wahrzunehmen und zu akzeptieren, ist ein wichtiger Schritt für die Entwicklung empathischer Fähigkeiten.

- Eine feste Zeit in der Woche ist für Traumreisen, Körperübungen u. v. m. reserviert. Organisatorisch bietet es sich an, den Tag mit dieser Verwöhnstunde statt mit dem Morgenkreis zu beginnen.
- Die Kinder malen als Symbol für diese regelmäßig wiederkehrende Stunde ein großes Schild. Es wird am Tag an die Klassentür gehängt, damit die Gruppe nicht gestört wird.
- Matten als Liegemöglichkeiten für die Kinder werden sternförmig ausgebreitet. Empfehlenswert ist es, einen gewissen Abstand der Kinder untereinander einzurichten, weil dies die Konzentration auf sich selbst erleichtert.

Ausstattung: geeignete Unterlagen für alle Kinder, z. B. Isolerunterlagen, Gymnastikmatten, Decken, ein Musikabspielgerät, z. B. CD-Player, Entspannungsmusik.



Literatur:

JACKEL, BIRGIT: Rituale als Helfer im Grundschulalltag. Dortmund 1999

SEYDEL, OTTO: Die Postmütze. Oder: Rituale sind klüger als Menschen. In: Pädagogik 1/1994

VON DER GROEBEN, ANNEMARIE: Was sind und wozu brauchen Schulen „gute“ Rituale?

In: Pädagogik 1999, H. 4, 6-9

WIGGER, MARIA: Vom Erzählstein und Co. In: Praxis Schule 5-10, 4/1999, Westermann Verlag

Anregungen für ein Ich-Buch

Maria Wigger

Für Lehrerinnen und Lehrer, die einen jungen- und mädchengerechten Schulalltag gestalten wollen, sind authentische Kinderäußerungen wichtig. Sie ermöglichen Erkenntnisse über die Entwicklung der Selbstbilder und Lebenskonzepte der Schülerinnen und Schüler und dadurch auch Chancen zu einer konstruktiven Weiterentwicklung.

Ein „Ich-Buch“ eignet sich in vielerlei Hinsicht, diesen pädagogischen Anspruch einzulösen. Es ermöglicht eine differenzierte Beobachtung individueller Sichtweisen und Entwicklungsstände, weil es vieles im wörtlichen Sinne für die Lehrkräfte und die anderen Kinder sichtbar macht.

Die regelmäßige Arbeit der Kinder an ihren Ich-Büchern kann als ein Baustein biografischen Lernens in den Unterricht integriert werden. Durch Texte und Bilder können im Lauf von vier Schuljahren gemachte Erfahrungen dokumentiert werden, um sich später noch einmal zu vergewissern, welche durchlaufen wurden. Durch den Vergleich der Ich-Bücher entsteht ein lebendiger Bezug zu den Entwicklungen der anderen Kinder. In diesem Austausch können die Kinder Akzeptanz und Einfühlungsvermögen für die unterschiedlichen, vielschichtigen und auch oft widersprüchlichen Entwicklungsprozesse der Jungen und Mädchen entwickeln.

Überdies entsteht die Chance, Kinder behutsam mit unterschiedlichen Wahrnehmungsperspektiven zu konfrontieren und darüber zu kommunizieren.

Bezogen auf die Aufgabenstellung des Schulversuchs lassen sich folgende Ziele produktiv anstreben:

- Verschiedenheit als bereichernd und anregend wahrnehmen
- eine konstruktive Kommunikation mit anderen Kindern in realen sozialen Zusammenhängen üben (spielen, kochen, ...)
- Gemeinsamkeiten entdecken, die auch über Geschlechtergrenzen hinweggehen
- Zuweisungen, z. B. „Lila kann keine Jungen-Lieblingsfarbe sein“ reflektieren
- Rollenwechsel spielerisch ausprobieren, z. B. durch den Tausch von Lieblingskleidung, Spielen mit dem Lieblingsspielen der anderen, usw.

Die folgenden Tipp-Karten zum Ich-Buch geben Lehrerinnen und Lehrern Anregungen, die Auseinandersetzung der Kinder mit sich selbst und der Gruppe fantasievoll und handlungsorientiert zu gestalten.

Hinweise :

- Ich-Bücher mit Eltern auf dem ersten Elternabend binden
- Regelmäßige Ich-Buchstunden von Klasse 1 – 4
- Fotoapparat bereit halten
- Kinderaussagen protokollieren
- Individuelle ästhetische Gestaltung anregen und zulassen

Tipp-Karte 1

Ich-Buch: Steckbrief

Steckbriefe sind für Kinder eine Möglichkeit, sich intensiv mit dem eigenen Ich auseinander zu setzen. Sie erkennen ihre Einzigartigkeit und Vielseitigkeit. Durch die Erneuerung der Steckbriefe in regelmäßigen Abständen entsteht ein Gespür für die Entwicklungsmöglichkeiten ihrer Persönlichkeit. Der Austausch über die Steckbriefe mit den anderen Kindern unterstützt das Selbstwertgefühl und gleichzeitig den Respekt für Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Kinder in einer Gruppe.

Der Fantasie der Kinder sind keine Grenzen gesetzt. Es gibt unendlich viel, was sie in ihren Steckbrief eintragen können, z. B.

„Meine Haare sind genauso kringelig wie Jamils.“

Die Steckbriefe werden in regelmäßigen Abständen erneuert und die Veränderungen dokumentiert.

- **Persönliche Einträge:** Name, Wohnort, Geburtsort, Geburtstag, Alter, Größe, Gewicht, Schuhgröße, Haarfarbe, Zahnwechsel, typische Merkmale, Eltern, Geschwister, Unterschrift,
- **Herstellen und Einkleben von:** Fußabdrücken, Handabdrücken, Lippenabdrücken, Fingerabdrücken, Haarsträhnen ...
- **Sammeln von Freundinnen und Freunden:** Fußabdrücke, Handabdrücke, Lippenabdrücke, Fingerabdrücke, Haarsträhnen, Unterschriften ...



Tipp-Karte 2

Ich-Buch: Gefühlsgeschichten

Ich bin ja so wütend !

Für manche Kinder – oft sind es gerade Jungen – ist es nicht einfach, Gefühle zu äußern, besonders wenn es um Schwäche, Traurig- oder Verletzt-Sein geht. Neben einer schriftlichen Form lassen sich Gefühlsäußerungen auch fotografisch festhalten und damit dokumentieren.

- Die eigenen Gefühle in kleine Geschichten kleiden, z. B. Gefühle der Wut, Trauer, Mut, Freude, Angst,
- Gefühle im Morgenkreis pantomimisch darstellen. Die anderen Kinder müssen sie erraten.
- Aus den Gefühlsgeschichten kleine Theaterszenen gestalten und aufführen
- Individuellen Gefühlen Ausdruck verleihen, z. B. „Ich bin wütend“
- Fotos zu den Gefühlen machen lassen und zu den Geschichten kleben.

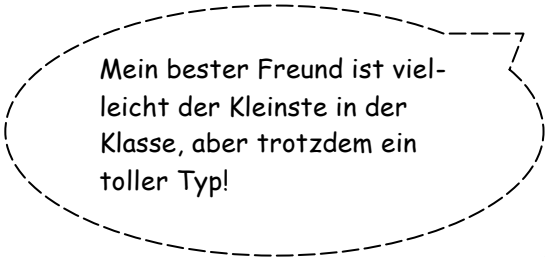
Tipp-Karte 3

Ich-Buch: Ich bin Ich-Forscherin/Ich-Forscher

Für Grundschul Kinder hat der Satz: „**Ich werde immer größer!**“ eine besondere Bedeutung. Die körperlichen Veränderungen werden mit einem Kompetenzgewinn, aber auch oft als Konkurrenz um die Anerkennung von Mitschülerinnen und Mitschülern verstanden. Besonders bei den Jungen spielt der Mythos, ein „echter“ Junge habe groß und stark zu sein, eine große Rolle. Der Austausch über die Eintragungen im Ich-Buch ermöglicht einen reflektierten Umgang mit dieser oft konfliktreichen und belastenden geschlechtsstereotypen Festlegung. Größe, Zahnwechsel und Gewicht haben in diesem Alter wenig mit der Zugehörigkeit zu einem Geschlecht zu tun, sondern sind individuell sehr verschieden.

Eine Tabelle anlegen:

- Alter, Größe, Gewicht, Zahl der neuen Zähne, ...
- Datum des jeweiligen Eintrags



Mein bester Freund ist vielleicht der Kleinste in der Klasse, aber trotzdem ein toller Typ!



Tipp-Karte 4

Ich-Buch: Wenn ich groß bin...

Kinder setzen sich gerne fantasievoll mit ihren Träumen, Hoffnungen und Wünschen für ihr zukünftiges Leben auseinander. Lehrerinnen und Lehrer können so viel über die Lebenskonzepte, die Potentiale, aber auch von „einengenden Käfigen“ in den Köpfen und Herzen der Kinder erfahren. Durch den Trick, die Ich-Bücher einmal für einen Tag zu tauschen und in die Rolle eines anderen Kindes zu schlüpfen, wird besonders über die Geschlechtergrenzen hinweg ein Perspektivwechsel ermöglicht.

- In regelmäßigen Abständen werden in die Ich-Bücher Texte und Bilder zum Thema „Wenn ich groß bin“ gestaltet. Dabei soll fantasiert werden, z. B. über Beruf, Familie, die Menschen, mit denen ich lebe, Wohnung, Tagesablauf, das eigene Aussehen, das, was einem selbst wichtig sein wird...
- Heute bin ich du! Du vertraust mir dein Ich-Buch an und ich schlüpfe in deine Rolle und stelle mich im Morgenkreis vor:
„Ich heiße, so sehe ich in 20 Jahren aus. Ich arbeite als,,“
- In regelmäßigen Abständen malen und schreiben zum Thema „Wenn ich groß bin...“

Tipp-Karte 5

Ich-Buch: Was wäre, wenn...?

Namen sind für Kinder ein wichtiger und häufig öffentlich präsentierter Teil ihrer Identität. Sie werden neben vielen anderen Merkmalen von den Kindern als wichtiges Geschlechtsmerkmal wahrgenommen. Für die Jungen kann es oft kaum Schrecklicheres geben, als dass ein Name nicht als eindeutig männlich zuzuordnen ist. Die Frage: „Bist du etwa ein Mädchen?“ wird als Diskriminierung aufgefasst. Bei den Nachforschungen in der eigenen Biografie kann erlebt werden, dass man auch ein anderes Geschlecht hätte haben können und trotzdem geliebt und anerkannt werden würde. Bei der Idee des Geschlechterrollentausches können gleichzeitig neue, nicht gelebte Persönlichkeitsanteile entdeckt und spielerisch ausprobiert werden.

- Frage doch mal deine Eltern, welchen Namen du hättest, wenn du ein Junge / ein Mädchen geworden wärst. Falls sie es nicht wissen, kannst du einen zu dir passenden Namen erfinden.
- Falte ein Tuschblatt in der Mitte und male dich auf die eine Hälfte. Auf die andere Hälfte malst du dich wie du aussehen würdest, wenn du ein Junge/Mädchen wärst.
- Schreibe dazu einen Text: „Wenn ich ein Mädchen wäre,.../Wenn ich ein Junge wäre,...“
- Morgen kommst du verzaubert in die Schule! Du bist einen ganzen Tag die/der du geworden wärst, wenn du ein Jungen/Mädchen geworden wärst. Was ziehst du an, wie sprichst du, wie bewegst du dich, was spielst du, Aber nicht vergessen, du bist immer noch Du, auch wenn du jetzt ein Mädchen/Junge bist.



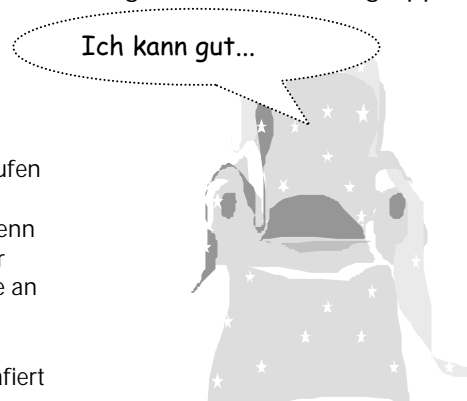
Tipp-Karte 6

Ich-Buch: Was ich gut kann

Jungen nutzen erfahrungsgemäß die Klasse oft als Bühne für lautstarke Selbstinszenierungen. Viele Mädchen reagieren darauf mit Rückzug, einige verstummen ganz. Gleichzeitig erzeugt diese „Ich-kann-alles-Mentalität“ bei vielen Jungen Druck und verhindert ein realistisches Einschätzen der eigenen Fähigkeiten. Der „Thron“ kann die Mädchen auffordern sich mit ihren Fähigkeiten laut und öffentlich vorzustellen. Durch Feedback der Gruppe können die „Supermänner“ mit der Wahrnehmung der anderen Kinder konfrontiert werden. Durch Verstärkung der Gruppe können nicht-stereotype Fähigkeiten bestärkt werden.

Die folgende Übung sollte am besten erst in getrennten Jungen- und Mädchengruppen ausprobiert werden.

- In den Morgenkreis wird ein Stuhl - der Thron – gestellt. Die Kinder setzen sich abwechselnd dort hin und teilen mit, was sie gut können.
- Die Aussage wird mit bejubelnden, anerkennenden Hochrufen und Applaus bedacht.
- Das Kind bleibt so lange wie es möchte auf dem Thron. Wenn es den Platz verlässt, entscheidet ein nächstes Kind aus der Gruppe selbst, ob es dort Platz nehmen will. Die Teilnahme an der Übung ist freiwillig.
- Die Gruppe regelt die Reihenfolge selbst.
- Die Kinder auf dem Thron werden für das Ich-Buch fotografiert



Tipp-Karte 7

Ich-Buch: Meine Lieblingsfarbe

Verbundenheit mit Symbolen und Alltagsgegenständen kommt in der Aussage „Mein Lieblings...“ zum Ausdruck. Die Wertschätzung und das Ernstnehmen von Kindern kann hierbei die Fähigkeit zum Wahrnehmen und Einfühlen in die ganz unterschiedlichen Vorlieben der Kinder fördern. Auch hierbei ist wieder der Wechsel von konkretem Handeln und kommunikativem Austausch darüber Motor für die Fähigkeit, Perspektivwechsel zu vollziehen. Für die Ich-Bücher können die Kinder abwechselnd die Rolle als Fotoreporterin oder -reporter einnehmen.

- Mosaikgestaltung des Anfangsbuchstabens
Ideen dazu gibt es in der Kartei: Mit Schrift gestalten, Westermann Verlag
- Male die Buchstaben deines Namens mit der Lieblingsfarbe aus!
- Gegenstände in der Lieblingsfarbe mitbringen, Ausstellungstische mit Lieblingsfarben
- Vorliebenspiel: „Alle, die am liebsten Spaghetti essen, in eine Ecke,...!“
- Buch vorlesen und besprechen „Kennt ihr Blauland?“
- Fantasiereisen ins Land der Lieblingsfarbe/Bilder dazu malen
- Geschichten zu den Fantasiereisen erzählen und ins Ich-Buch schreiben
- Lied: Im Land der Blaukarierten, CD: Singend durch das Jahr, Raabe Verlag 1998
- Alle kommen ganz in ihrer Lieblingsfarbe gekleidet in die Schule
- Ausprobieren von Kleidungswechsel mit Freunden oder Freundinnen



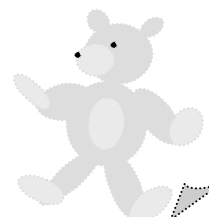
Tipp-Karte 8

Ich-Buch: Spiele

Bei den Dingen, die Grundschul Kinder gerne in die Schule mitbringen und im Morgenkreis präsentieren, ist eine starke Geschlechterdifferenz wahrzunehmen. Das Ausprobieren des Spielzeugs des jeweiligen anderen Geschlechts, fördert die Wahrnehmung und das Verständnis für die Bedeutung dieser „Kultobjekte“ für die Mädchen und Jungen.

- Heute ist Spieletag: Die Kinder bringen ihr Lieblingsspielzeug, ihre Lieblingsspiele mit in die Schule. Tische und Stühle werden für 2 Schulstunden weg geräumt. Es ist Freispiel angesagt. Zwei Mädchen laden zwei Jungen ein und umgekehrt, um mit ihrem Spielzeug zu spielen. Die Regel heißt: Eine Einladung zum Spielen heißt: „Ich werde anerkannt und gemocht. Ich respektiere die Einladung, denn ich möchte auch, dass meine Einladung angenommen wird.“
- Im Morgenkreis werden die Lieblingskreisspiele gespielt.
- Jeden Morgen darf ein anderes Kind das Kreisspiel bestimmen und anleiten. Dabei kommen Jungen und Mädchen abwechselnd dran.
- Im Sportunterricht beginnt der Unterricht mit dem Lieblingsspiel eines Kindes. Die Kinder leiten die Spiele an. Die Kinder kommen abwechselnd in alphabetischer Reihenfolge dran.
- Die Lieblingsspiele werden im Ich-Buch gesammelt.

Freundinnen und Freunde tragen ihre Lieblingsspiele in mein Ich-Buch ein.



Tipp-Karte 9

Ich-Buch: Meine Lieblingskleidung

- Die Kinder kommen in ihrer Lieblingskleidung zur Schule und stellen sich im Rahmen einer Modenschau auf dem Laufsteg vor – mit Musik!
- Eine Anziehpuppe herstellen und sie mit Stoffresten bekleiden
- Mutprobe: Jungen und Mädchen tauschen die Kleidung und führen sich so verkleidet im Kreis vor
- Spiel: Ein Kind verlässt den Raum, währenddessen verändert ein Kind etwas an der Kleidung oder tauscht mit jemandem ein Kleidungsstück. Das erste Kind wird herein gerufen und muss raten, was sich verändert hat.
- Ausprobieren von Kleidungswechsel mit Freunden oder Freundinnen



Tipp-Karte 10

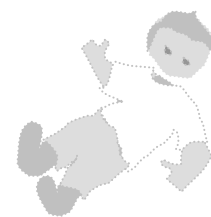
Ich-Buch: Als ich ein Baby war

Die Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie eröffnet ein Lernfeld, dass durch Selbsterfahrung eine Sensibilisierung für Entwicklungs- und Veränderungsmöglichkeiten von Fähigkeiten, Verhalten und Einstellungen bietet. Gleichzeitig wird der Blick im Austausch über die individuellen Biografien auf die stärker persönlichkeits- als geschlechtsdifferente Merkmale gelenkt. Das Gefühl der Schwäche, Schutzbedürftigkeit und „Weichheit“ kann besonders von Jungen in der Babyrolle erlebt werden und wird von anderen Jungen der Gruppe nicht gleich als „unmännlich“ abqualifiziert.

- Babyfotos mitbringen und die Kinder raten lassen: Wer ist wer?
- Fotoalben mitbringen und freie Schnuppergruppen bilden
- Ein Babyfoto ins Ich-Buch kleben und die Angaben ergänzen: Größe, Gewicht, ...
- Babysachen mitbringen: Schuhe, Spielzeug, Strampler, ...
- „Ich halte mich selbst als Baby im Arm“, für das Modell-Baby:

Material: Plastiktüten, Sand, Eimer, Waage, Wollband, Klebeband, Folienstifte, Babykleidung

Aufgaben: Wiege so viel Sand ab, wie du bei der Geburt gewogen hast. Fülle den Sand in die Plastiktüte und verschließe sie fest. Dies knuddelige Paket bist jetzt du selbst als Baby. Mit dem Wollband teilst du ein Köpfchen ab. Jetzt kannst du dir mit dem Folienstift ein Gesicht malen. Wenn du magst, kannst du dich als Baby anziehen: eine Strampelhose, ein Mützchen aufsetzen, ein Lätzchen umbinden. Jedes Kind wird mit dem Baby fotografiert. Die Fotos werden ins Ich-Buch geklebt.



Wie schwer es ist, Gefühle zu zeigen

Margrit Janßen/Maria Wigger

Unfälle gehören in der Grundschule zum Alltag. Die Versorgung eines verletzten Kindes steht dabei natürlich im Vordergrund. Ein Unterricht, dessen pädagogische Intention auf den Erwerb von Sozialkompetenzen gerichtet ist, kann in solchen oft für alle belastenden Situationen Anlässe finden, Wege zur emotionalen Auseinandersetzung zu suchen.

Aber nicht lachen, ich habe Angst vor...!

Sven

Sven stützte sich mit einer Hand am Türrahmen ab, als ein anderes Kind versehentlich die Tür zuschlug. Ein Finger von Sven wurde dabei so eingeklemmt, dass die Fingerkuppe fast durchtrennt war. Er stand unter Schock und wurde sofort ins Krankenhaus gebracht. Alle Mitschülerinnen und Mitschüler waren sehr betroffen.

Einige Tage später kam Sven wieder zur Schule. Er trug einen Gipsarm. Die Kinder waren beklommen. Sie wussten nicht so recht, wie sie mit Sven wieder zu einem unbefangenen Umgang finden sollten. Auch Sven war ungewohnt ruhig. Nur Oliver fand Worte: „Toll, dass du wieder da bist, Kumpel.“

In einem Kreisgespräch erzählte Sven den Unfall für unser Klassentagebuch. Er tat dies sachlich und ohne Äußerungen, die etwas von Ängsten oder Schmerzen erkennen ließen. Die Mädchen schwiegen betroffen. Die Jungen überspielten ihre Betroffenheit mit Äußerungen, wie „Gut, dass dein Kopf nicht eingeklemmt war! Ha, ha, ha!“. Das waren schon alle sichtbaren emotionalen Reaktionen, wenn man von Mimik und Körpersprache einmal absieht.

Den Kindern dieser Klasse waren Traumreisen und Partnermassagen als fantasiereiche und wohlthuende Möglichkeit, die eigenen Gefühle kennen zu lernen, vertraut. Sie ließen sich gern darauf ein. Dies bildete eine gute Grundlage für den Versuch, sie für die Verarbeitung von unangenehmen Gefühlen wie Angst, Unsicherheit oder Trauer zu nutzen und mit weiteren Übungen zu verbinden. Im Rahmen des Schulversuchs wurden unterschiedliche Arbeits- und Erlebnisformen kombiniert:

- Eine Traumreise mit dem Zauberballon
- Ich lass´ meine Ängste frei
- Eine Partnermassage
- Eine Erzählrunde

Eine Verbindung von fantasievollem Handeln, wie das Abwerfen der Ängste, die körperliche Zuwendung eines anderen und die Kommunikation in der Gruppe läßt Kinder ihre eigenen Gefühle wahrnehmen, sie in Worte kleiden und mit ihnen umgehen.

Durch die gewählte methodische Abfolge wurde besonders für die Jungen eine emotionale Basis geschaffen, dass auch im abschließenden Gesprächskreis mit dem Satz „Ich habe Angst...“ ein Stück des „coolen“ Schutzpanzers abgelegt werden konnte. Dies war in der beschriebenen Situation auch verbunden mit der Erfahrung, gerade dafür von den Mitschülern und Mitschülerinnen respektiert zu werden.

In der ersten Erzählrunde begannen die Mutigen, einige Ängste zu äußern. In der zweiten Runde war von der Angst, ausgelacht zu werden, nichts mehr wahrnehmbar. Mädchen und Jungen verloren die Scheu, im vertrauten Kreis Gefühle und verborgene Ängste zu benennen.

Sven konnte von seinen Ängsten im Zusammenhang mit dem Unfall sprechen. Mehrere Kinder äußerten ihr Mitgefühl für Sven.

In dieser Situation lachte keiner. Mitgefühl und „Mitfühlen“ verbanden die Gruppe. Ein Kind erzählte von Höhenängsten und Ängsten in der Nacht. Ein anderes benannte seine Ängste davor, von Freunden ausgeschlossen zu werden.

In dieser Stunde erlebten die Mädchen und Jungen Ehrlichkeit und Vertrautheit. Alle verließen den Raum mit einem besonders guten Gefühl.

Ihr dürft nicht lachen,
ich habe Angst vor
Spinnen und Asseln.



Traumreise: Eine Reise im Zauberballon

Material:

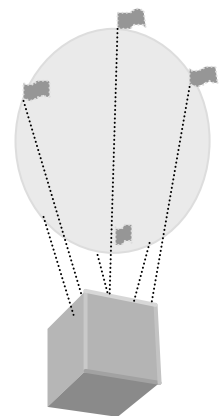
Gymnastik- oder Isoliermatten, ruhige Musik, ggf. Kerzen und Blumen, eventuell die Abbildung eines Heißluftballons

Hinweis:

Kinder sollten bereits Erfahrungen mit Traumreisen haben. Um sicher zu stellen, dass alle Mädchen und Jungen eine Vorstellung von einem Heißluftballon haben, sollte Aussehen und Möglichkeiten des Fluggerätes kurz besprochen und – falls vorhanden – mit einer geeigneten Darstellung verdeutlicht werden. Das Besondere am Zauberballon ist, dass er auf Wunsch wieder hinunter zur Erde fliegen kann.

Übungsarrangement:

Die Kinder liegen im Kreis auf ihren Matten. In der Mitte stehen Blumen und Kerzen. Leise Musik erklingt. Die Kinder werden mit ruhiger und leiser Stimme angeleitet.



Beispiel für einen Anleitungstext:

„Schließe Deine Augen, wenn Du magst.“
„Atme ganz tief ein und aus.
Lege die Hände auf deinen Bauch.
Spüre, wie sich die Bauchdecke auf und ab bewegt.
Stell dir nun vor, Du machst einen Ausflug in deinem großen Zauberballon. Stell' ihn dir genau vor!
Welche Farben hat er ? Hat er ein Muster?
Mach' dich bereit für ein kleines Abenteuer mit ihm!
Steige ein und mach' es dir gemütlich.

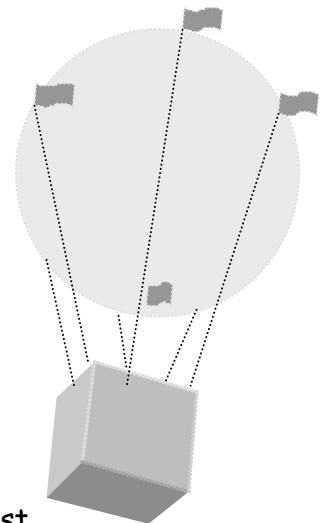
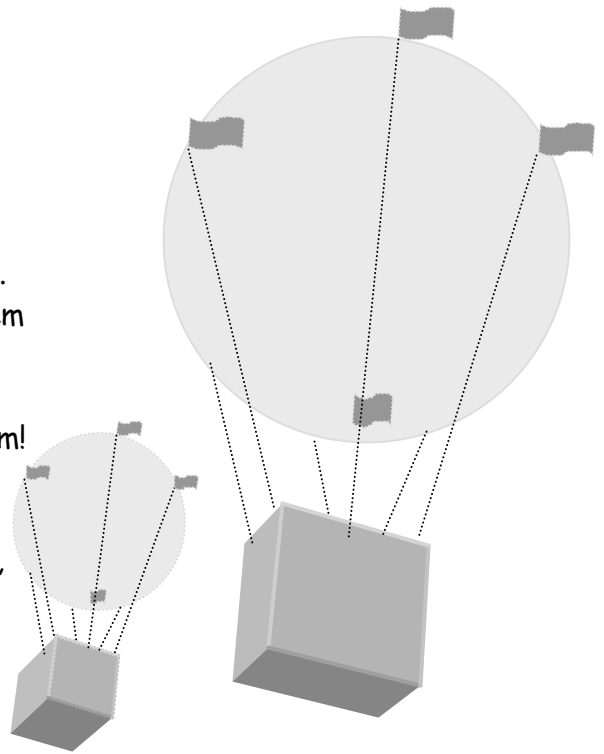
Ganz langsam steigt dein Zauberballon in die Höhe,
zuerst nur ein ganz kleines Stückchen.
Du hast einige Sandsäcke dabei,
du kannst sie nach und nach abwerfen.
Spüre, wie du höher und höher steigst
und der Wind deine Haare sanft streichelt.
Du siehst unter dir, wie Tiere und Pflanzen immer kleiner werden.
Menschen kann man nur noch als kleine Punkte erkennen.

Das letzte Sandsäckchen wirfst du nun 'runter.
Du fliegst schon sehr hoch, aber das reicht dir noch nicht.
Höher und immer höher willst du, den Wolken ganz nahe sein,
vielleicht sie einmal berühren.

Um noch höher zu steigen, kannst du dich nun selbst ganz leicht
machen, indem du alle deine Ängste, alles was dich bedrückt,
abwirfst, einfach zu Boden wirfst.
Wovor du dich fürchtest, schmeißt du über Bord!
Mit jedem Gedanken, den du zulässt und abwirfst, steigst du noch
ein bisschen höher.

Dabei ist es ganz gleich, ob du eine große, bedrückende Angst abwirfst
oder nur eine ganz kleine, leichte Angst.

Die Wolken scheinen nur noch ein winziges Stück entfernt zu sein, vielleicht findest du
noch eine Sache, die du abwerfen kannst, dann bist du so leicht, dass du die Wolkende-
cke durchbrichst. Dort oben, über den Wolken, bleibst du eine Weile, genießt deine
Leichtigkeit, fühlst dich leicht wie eine Feder, frei wie ein Vogel!
Du willst nun auch langsam wieder landen, und schon sinkt dein Zauberballon langsam ab-
wärts. Die Landschaft kommt näher, du kannst die Kühe auf den Wiesen schon wieder
erkennen, die Kinder, die in den Gärten spielen. Du suchst dir nun eine schöne, große
Wiese für deine Landung aus.
Ganz langsam und vorsichtig setzt du mit deinem Ballon auf dem Boden auf.
Seid ihr alle gut gelandet?“



Ich lass' meine Ängste frei

Material:
große Laubblätter,
wasserlösliche Foliestifte

Die Blätter können bei einem gemeinsamen Spaziergang gesammelt – oder von den Kindern mitgebracht werden. Darauf schreiben sie mit einem wasserlöslichen Foliestift die Ängste, die sie bei der Ballonreise über Bord geworfen haben.

Achtung:

Die Blätter sollten nicht auf den Schulhof fliegen. Sollten die räumlichen Voraussetzungen nicht gegeben sein, müssen fantasievolle Ersatzmöglichkeiten (z. B. beim Wandertag) gefunden werden.



Ich tue dir gut - Partnermassage

Material:
Gymnastik- oder Isoliermatten, Tennis- oder Igelbälle, ggf. ruhige Musik, ggf. Handlungskontext, hier: Rückkehr von einer anstrengenden Ballonreise.

Hinweis:

Schülerinnen und Schüler sollten bereits Erfahrungen mit Partnermassage gesammelt haben.

Übungsarrangement:

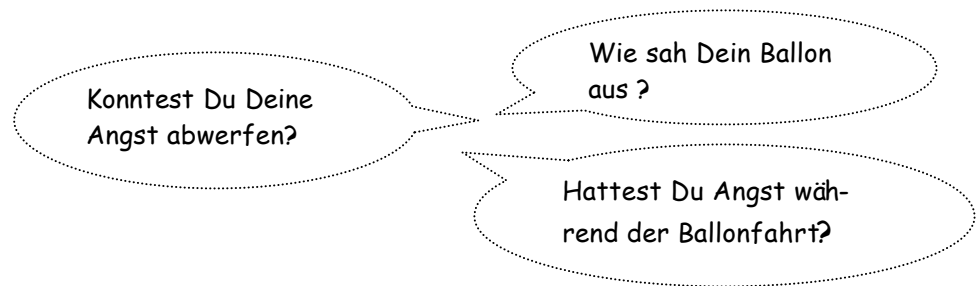
Ein Kind bleibt auf seiner Matte liegen, das andere massiert sanft vom Kopf beginnend, den Rücken, den ganzen Körper. Dies kann mit Händen, Tennis- oder Igelbällen geschehen. Die Kinder entscheiden selbst, wann sie die Rollen wechseln.

Die Partnermassage setzt voraus, dass ein Kind eine passive Rolle übernimmt, während es ein anderes Kind sensibel und verantwortungsvoll massiert. So wird die Erfahrung möglich, dass man einem anderen Menschen - ohne zu sprechen - Fürsorge und Anteilnahme spenden kann.

Bei der Partnermassage geben sich Jungen gegenseitig körperlich Zuwendung, die gekennzeichnet ist von Konzentration auf das Wohlbefinden des anderen, von Sorgfalt und Sanftheit. Dies unterscheidet sich deutlich von den sonst zu beobachtenden Raufereien, dem Kräfteressen und sogar Schlagen. Jungen entdecken und erleben eine andere Begegnungsweise im Umgang miteinander.



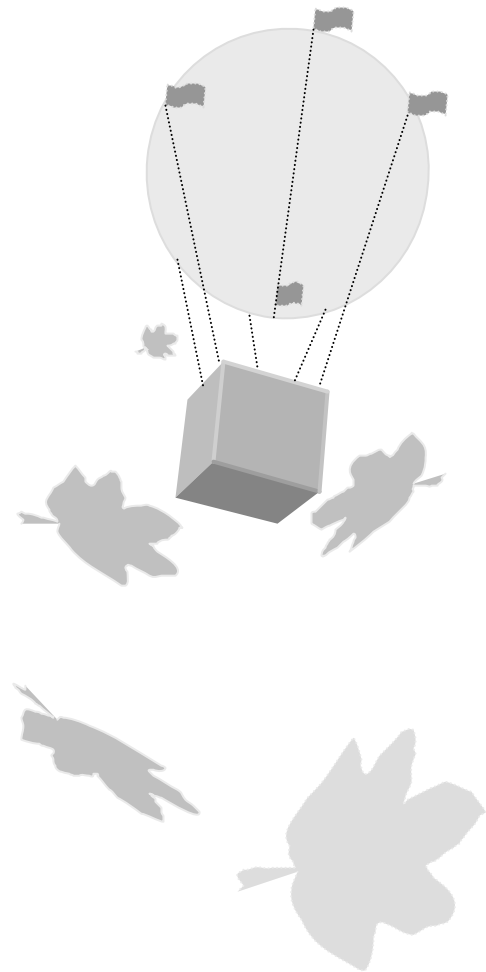
Erzählrunde



Das Mitteilungsbedürfnis der Mädchen und Jungen ist erfahrungsgemäß sehr hoch und sollte Raum bekommen. Lehrerinnen und Lehrer haben beim Zuhören Gelegenheit, die emotionale Befindlichkeit der Kinder zu erkennen und mögliche Entlastungsmaßnahmen zu entwickeln. Den Kindern selbst tut es gut, zu entdecken, dass auch andere vergleichbare Ängste haben und man darüber reden kann.

Organisatorische Hinweise:

Im Schulalltag ist es für Lehrerinnen und Lehrer oft schwierig, Zeit und das erforderliche Ambiente zu arrangieren, das die Atmosphäre zum Ausleben von Emotionen und Kreativität unterstützt. Das hier vorgestellte Arrangement lässt sich in mehrfacher Hinsicht nutzen. Vorteilhaft kann es auch sein, wenn eine Schule ein „schönes Zimmer“ einrichtet, das das Kollegium wie einen Fachraum nutzen kann. Die Mühe des Auf- und Abbauens entfielen. Der ästhetische Aufforderungscharakter des Raumes kann sich auch auf Lehrkräfte motivierend auswirken, sich auf pädagogisches und methodisches Neuland zu begeben.



Literatur:

- KRAUSE, CHRISTIANE: Gefühle erleben und verstehen. In: Grundschule 31 Jg. 1999, H. 6, 26
- RODE, K: Ängste von Kinder. In: Grundschule 31 Jg. 1999, H. 6, 40
- RÖHNER, CHARLOTTE: Kann ich dir vertrauen? In: Grundschule 17. Jg. 1985 b, H. 9, 44-46
- RÖHNER, CHARLOTTE: Kinder erfahren sich selbst im Umgang mit Wut und Aggression, Vertrauen und Zuneigung, In: Grundschule 1984, H. 6, 42-45
- RÖHNER, CHARLOTTE: Kindertexte im reformorientierten Anfangsunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag 1997
- STÜCKLE, CHR.: / WIDMER, C.: Manchmal bin ich. In: Grundschule 31 Jg., H. 6, 29-30
- STÜCKLE, CHR./ WIDMER, C.: Ich habe viele Gefühle. In: Grundschule 31 Jg., H. 6, 34-35
- STÜCKLE, CHR.: / WIDMER, C.: Ich habe Angst. In: Grundschule 31 Jg., H. 6, 27
- WIDMER, C.: Ich bin ich. In: Grundschule 31 Jg., H. 5, 16
- KRAUSE, CHR.: Ich bin okay – mir geht es gut. In: Grundschule 31 Jg., H. 5, 9-11
- LICHTENEGGER, BARBARA: Ge(h)fühle. Arbeitsmaterialien für Schulen, Hort und Jugendgruppen. Linz 1997

Anderen sagen, was man sich von ihnen wünscht

Magrit Janßen/Maria Wigger

Im Morgenkreis sitzen in dieser Woche jeden Morgen fünf Kinder abwechselnd auf einem „Ich-mag-an-dir-Thron“. Die anderen Mädchen und Jungen gehen zum Kind in der Mitte, legen ihm die Hand auf die Schulter und geben ihm „Ich-mag-an-dir-Botschaften“. Die Lehrerin protokolliert die Aussagen für das Klassentagebuch. Sie werden dann neben das Selbstportrait des Kindes in das Klassentagebuch geklebt.

Ich mag an dir...

Ich wünsch' mir von dir...

Lieber Daniel!

Du bist so klein, und man kann mit dir so tolle Witze machen. Du nervst nicht so. Du kannst so gut bauen. Du spielst gut Fußball.

Lieber Oliver!

Wenn man Langeweile hat, kann man gut mit dir spielen. Du ärgerst nicht. Du meckerst nicht. Du lachst so herzlich und kuschelst so gerne.

Lieber Markus!

Man kann mit dir mit deiner elektrischen Eisenbahn spielen. Du spielst immer mit uns. Du kitzelst mich immer durch. Du lachst immer so fröhlich. Du bist immer so froh, wenn du neue Sachen lernst.

Lieber Sven!

Du bist so lieb. Du spielst so gerne mit Mädchen. Du hilfst uns, wenn wir geärgert werden. Du bist ein guter Freund. Du machst gerne Scherze.

Liebe Svenja!

Du bist so nett. Du bist eine gute Freundin. Du bist eine tolle Tierfreundin.

Lieber Ole!

Du bist nett. Du hilfst immer so toll. Du bist nicht immer so blöd und laut. Du strahlst manchmal so. Ich finde dich rundherum toll.

Lieber Matthias!

Ich finde es toll, dass du immer so strahlst. Du magst Hasen, Hunde und Pferde so gerne. Du bist ein Naturfreund wie ich. Du wohnst im Wald, und man kann so toll mit dir im Waldsee baden. Ich finde es toll, dass Matthias bei mir wohnt und ich die Hausaufgaben abschreiben kann.

Liebe Jessica!

Du strahlst immer so. Du bist eine gute Tierfreundin. Du bist immer so nett. Du bist immer hilfsbereit.

Lieber Michael!

Du bist ein Natur- und Umweltfreund. Du trittst nicht immer gleich. Du magst alle Kinder in der Klasse. Du machst keinen schlecht.

Liebe Tanja!

Du kannst eine gute Freundin sein. Du lachst immer so toll. Du bist manchmal im Morgenkreis so nett. Du kannst so gut rechnen.

Liebe Ronja!

Du bist so nett. Du bist eine gute Freundin. Du hilfst gerne. Du siehst niedlich aus.

Die positive Rückmeldung der Kinder fördert Selbstbewusstsein und bereitet den Boden für die zweite Runde „Ich wünsche mir von dir....!“ .

Hier können Verhaltensweisen der Kinder, die die Gruppe immer wieder belasten oder problematisch im Verhältnis einzelner Kinder sind, artikuliert werden. Wichtig ist dabei, eine positive Formulierung wie „Ich wünsche mir von dir“ zu wählen und nicht den einfachen Gegensatz zur ersten Runde. Die Bedeutung des Wortes Wunsch steht in der kindlichen Lebenswelt für etwas sehr Bedeutungsvolles, Erstrebenswertes (Geburtstagswünsche, „Mein größter Wunsch ist es, ein eigenes Pferd zu kriegen“, drei Wünsche im Märchen frei haben, usw.). Jemandem anderen einen Wunsch zu erfüllen, kann eigene Glücksgefühle und Stolz erzeugen. Grundschulkinder kommen oft strahlend und mit erwartungsvollen Gesichtern zu ihren Lehrkräften und überbringen mit einem „Hab ich für dich gemacht, schenk ich dir!“ ein kleines Geschenk, in das viel Mühe, Anstrengung und Zeit investiert wurde.

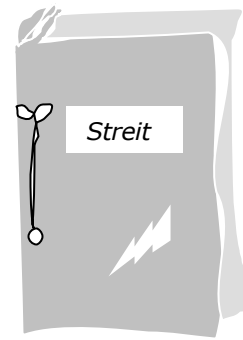


Die Sätze „Ich wünsch mir von dir, dass ...“ bieten die Möglichkeit, Kritik am Verhalten des anderen Kindes auszudrücken. In dieser Form kann Kritik vermitteln, dass ein ernsthaftes Interesse am ändern vorhanden ist. Eine solche Aufforderung zur Verhaltensänderung wird mit dem Erfüllen eines Wunsches verknüpft. Das Kind, an das der Wunsch gerichtet wird, sollte die Gelegenheit haben, zur Erfüllung des Wunsches etwas zu sagen.

Im Gespräch, z. B. im Wochenabschlusskreis, sollte dann ausgetauscht werden, welche Wünsche in Erfüllung gegangen sind und welche noch etwas warten müssen, bis sie sich erfüllen. Gemeinsam kann auch überlegt werden, wie die Kinder unterstützt werden können, nicht erfüllte Wünsche doch noch einzulösen.

Arbeit mit dem „Streitbuch“

Astrid Kaiser



In der Praxis des ersten Schuljahres sind Streitsituationen an der Tagesordnung. Sie sprengen in ihrer Dynamik oft das gesamte fach- oder sachbezogene Unterrichtsgeschehen für die anderen Mitschülerinnen und Mitschüler. Jungen sind dabei deutlich häufiger in Konflikte verwickelt und lenken auf diese Weise einen hohen Anteil der Aufmerksamkeit auf sich.

Für die Förderung sozialer Kompetenz sind diese Konflikte wichtige Anknüpfungspunkte. Im Rahmen des Schulversuchs wurde erprobt, wie der Notwendigkeit, Konflikte weiter zu bearbeiten, nachgekommen werden kann, ohne gleichzeitig die gesamte Lerngruppe durch diese partiellen Auseinandersetzungen an der Arbeit zu hindern. Eine angemessene Lösung war das Führen eines „Klassen – Streitbuches“.

Das „Klassen-Streitbuch“

Das „Klassen-Streitbuch“ ermöglicht Mädchen und Jungen, sich Art und Anlass eines Streites und seine verschiedenen Lösungsmöglichkeiten bewusst zu machen. Sie erklären ihren Standpunkt und setzen sich mit anderen Meinungen auseinander. Das ist gerade im Rahmen einer koedukativen Erziehung aufschlussreich, weil Mädchen und Jungen unterschiedliche Konfliktstrategien haben.

Das „Klassen-Streitbuch“ dient als Protokoll, in dem alle Beteiligten ihren Standpunkt darlegen können und auch die Lösungsstrategien oder Verabredungen eingetragen werden können. Als eine Grundregel gilt, dass alle Kinder, die am Streit beteiligt gewesen sind, unmittelbar nach der Konfliktsituation nacheinander je eine Seite darüber malen, wie sie selbst den Streit sehen (Dialog mit Bildern). Mit Hilfe der Lehrkraft können bei Bedarf noch ein bis zwei Sätze hinzugefügt werden. Wenn ein Kind fertig ist, gibt es das Streitbuch aufgeschlagen an das andere beteiligte Kind. Jedes Kind hat eine Seite. Am Schluss darf es einen Satz oder ein Wort dazuschreiben oder der Lehrkraft diktieren. In der freien Arbeit können dann Präzisierungen oder Veränderungen vorgenommen werden. Sie können auch später eingeklebt werden, wenn die Streitparteien in der Lage sind, eine neue Sicht des Konfliktes zu bieten.

In regelmäßigen Abständen, z. B. im Wochenabschlusskreis, wird über die bisherigen Eintragungen im Streitbuch geredet, Veränderungen betrachtet oder über Verhaltensalternativen beraten. Das „Klassen-Streitbuch“ bietet auch Ansätze für Elternarbeit. Im Rahmen eines Elternabends lassen sich Streitfälle vorstellen und gemeinsame Verabredungen im Umgang mit Konfliktsituationen treffen.

Material:

Ein selbstgestaltetes Buch mit vielen leeren Seiten und der Möglichkeit, weitere Seiten hinzuzufügen, ein großes Ringbuch oder ein dekoriertes Aktenordner.

Literatur:

BISKUP, CLAUDIA u. a.: Konflikte aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern. In: HEMPEL, MARLIES (Hg.): Grundschulreform und Koedukation. Weinheim 1996, 155-172

Der „Fit-für's-Leben“-Pass

Maria Wigger

Über das Ziel „Förderung sozialer Kompetenzen“ als zentrales Element grundlegender Bildung in einer jungen- und mädchengerechten Schule ist in Kollegien in der Regel schnell Übereinstimmung herzustellen. Kernfragen für die konkrete Umsetzung in den Schulalltag erfordern dann aber meist intensive pädagogische Diskussionen. Übereinstimmung zwischen den Lehrerinnen und Lehrern muss darüber erzielt werden, dass es für das Einüben von Sozialkompetenz Zeit geben muss. Die Einführung eines „Fit-für's-Leben“-Passes setzt die Bereitschaft eines Kollegiums voraus, seine Arbeit auf dessen Ziele auszurichten. Die Bausteine des Passes werden dann zu fest vereinbarten Teilen des Curriculums sozialen Lernens und konkurrieren nicht mit fachgebundenen Lehrgängen des Lesen-, Schreiben- und Rechnenlernens. Sie bieten in sich sinnvolle Anwendungsfelder für diese Kulturtechniken.

Der kollegiale Konsens – auch der mit der Elternschaft – erleichtert die Erarbeitung und die Durchführung von Handlungskonzepten und steigert deren Wirksamkeit.




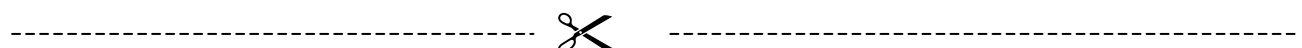
Die Umformulierung einer so allgemeinen Zielformulierung wie „Förderung sozialer Kompetenzen“ in konkrete Einzelziele kann hilfreich sein. Eine wichtige Frage für die jungen- und mädchengerechte Grundschule würde dann lauten: Was sollen die Jungen und Mädchen bis zum Abschluss ihrer Schulzeit in unserer Schule können?

Ein Beispiel für dieses Vorgehen ist der „Fit-für's-Leben-Pass“, den jedes Mädchen und jeder Junge in seiner Grundschulzeit erwerben soll. Das Konzept des Passes regt die Kinder an, Selbsteinschätzung an konkret nachvollziehbaren Leistungen zu üben und den Lernprozess auch selbstverantwortlich mitzugestalten.

Obwohl es sinnvoll ist, einen kollegial vereinbarten Kanon sozialer Kompetenzen für die ganze Schule im Schulprogramm festzuschreiben, sollten Lehrerinnen und Lehrer den Pass auf die individuellen Ansprüche der Kinder ihrer Klasse ausrichten. Dabei sind bei der Arbeit mit dem Pass individuelle Absprachen mit dem einzelnen Kind zu treffen. Während für das eine Kind ein erhöhter Bedarf für das Einüben rücksichtsvoller Fähigkeiten besteht, verfügt das andere vielleicht über ein Übermaß an Rücksichtnahme und sollte ermuntert werden, Übungsmöglichkeiten zur Durchsetzungsfähigkeit wahrzunehmen. Fehlt eine individuelle Beratung, die die Lerngruppe zunehmend selbst durch Feedback-Methoden geben kann, verliert der Pass seine Wirkung als Instrument biografischen und selbstverantworteten Lernens in der Gemeinschaft und wird letztlich verzichtbar.

Vorderseite:

<div style="text-align: center;">  </div> <p>Von:</p> <p>Klasse:</p> <p>Schule:</p> <p>Unterschrift:</p>	Zusammen in der Klasse:		Für mich und andere sorgen:	
	Geschenkgutschein für eine Massage schenken		Einen Knopf annähen	
	Behutsam eine Übung mit einer Partnerin/einem Partner durchführen		Ein Bett beziehen	
	Ich traue mich vor Publikum einen Vortrag zu halten, ein Gedicht vorzutragen, ein Lied zu singen etc.		Ein T-Shirt bügeln	
	Gesprächsleitung im Kreis		Servietten kunstvoll falten	
	Rücksicht nehmen		Einen Esstisch schön dekorieren	
	Ich kann mich bemerkbar machen		Ein kleines Essen zubereiten	
	Selbstständig einen Besuch vorbereiten, Termine vereinbaren		Einkaufslisten schreiben, einkaufen und abrechnen	
	Informationen zu Klassenthemen besorgen		Brot selber schneiden und schmieren	
			Sicher mit Küchenmaschinen (z. B. Mixer) umgehen	
			Abwaschen und abtrocknen	



Rückseite:

Für mich und andere sorgen:		Ich kenne mich mit Natur und Technik aus:		Das kann ich auch noch:	
Tisch nach einer Mahlzeit säubern		Sägen, nageln, schrauben			
Kleine Wäsche im Handwaschbecken, z. B. Socken		Einen Zauberstock sägen und schnitzen			
Schuhe putzen und pflegen		Sicher mit drei verschiedenen Werkzeugen umgehen			
Das Waschbecken in der Klasse reinigen		Ein Regal nach Anleitung zusammenbauen			
Saugen, fegen, aufwischen		Einen Fahrradschlauch flicken			
Pate/Patin für ein kleineres Kind in der Schule sein		Einen Computer anstellen und daran arbeiten			
		Ein Kartentelefon bedienen			
		Im Garten aussäen, pflanzen, bearbeiten und ernten			
		Alleine mit Bus oder Bahn fahren			

Eine Fülle weiterer Ideen für den „Fit-fürs-Leben-Pass“ sind zu entnehmen: Kaiser, Astrid: Praxisbuch handelnder Sachunterricht Band 2, Baltmannsweiler 1998

Kommunikativer Sachunterricht als Weg zu einer mädchen- und jungengerechten Didaktik

Astrid Kaiser

Verschiedene Untersuchungen im Sekundarbereich I konnten zeigen, welche inhaltlichen Voraussetzungen das Interesse von Mädchen an Naturwissenschaften erhalten und fördern. Insbesondere die in Schleswig-Holstein¹⁰ und Niedersachsen¹¹ entwickelten veränderten Konzepte naturwissenschaftlichen Unterrichts haben folgende Faktoren herausgearbeitet:

- Inhalte mit Bezügen zum Alltag
- Inhalte mit Bezug zum Menschen
- Inhalte im Kontext eines sozialen Verwendungszusammenhangs
- Erkennbarer praktischer Nutzen muss erkennbar sein

Im niedersächsischen Schulversuch „Soziale Integration in einer jungen- und mädchengerechten Grundschule“ wurde bereits ab dem 1. Schuljahr die Erprobung des kommunikativen Sachunterrichts¹² unter der Geschlechterperspektive aufgenommen. Dessen Ziel ist es, an offenen Problemstellungen das vertiefende Gespräch anzuregen. Dadurch sollen die Kinder lernen, eine andere Meinung gelten zu lassen und zuzuhören. So verstanden sollen Mädchen und Jungen aufeinander hören, verschiedene Deutungen wahrnehmen und bewusst nach gemeinsamen Lösungen suchen.

Diesen Zielen liegen folgende Annahmen zugrunde:

- Mädchen sind stärker für naturwissenschaftliche Versuche zu interessieren, wenn das Versuchsmaterial nicht aus komplizierten technischen Apparaturen besteht, sondern aus einfachen alltäglichen Versuchsmaterialien.
- Mädchen haben mehr Freude an naturwissenschaftlichem Denken, wenn die Fragestellung aus einem praktischen und thematisch gebundenen Handlungskontext erwächst. Deshalb liegt der Schwerpunkt im kommunikativen Sachunterricht in konkreten Handlungsaufgaben für die Schülerinnen und Schüler.
- Wenn in kreativen und sinnvollen Sachzusammenhängen gelernt wird, fühlen sich Mädchen besonders angesprochen. Alltagsbezug und sozialer Nutzen von Lerninhalten motivieren Mädchen besonders.
- Mädchen haben mehr Interesse an naturwissenschaftlichen Fragen, wenn sie in einen sozialen Kontext – hier in die Diskussionen der Klasse – eingeordnet werden.

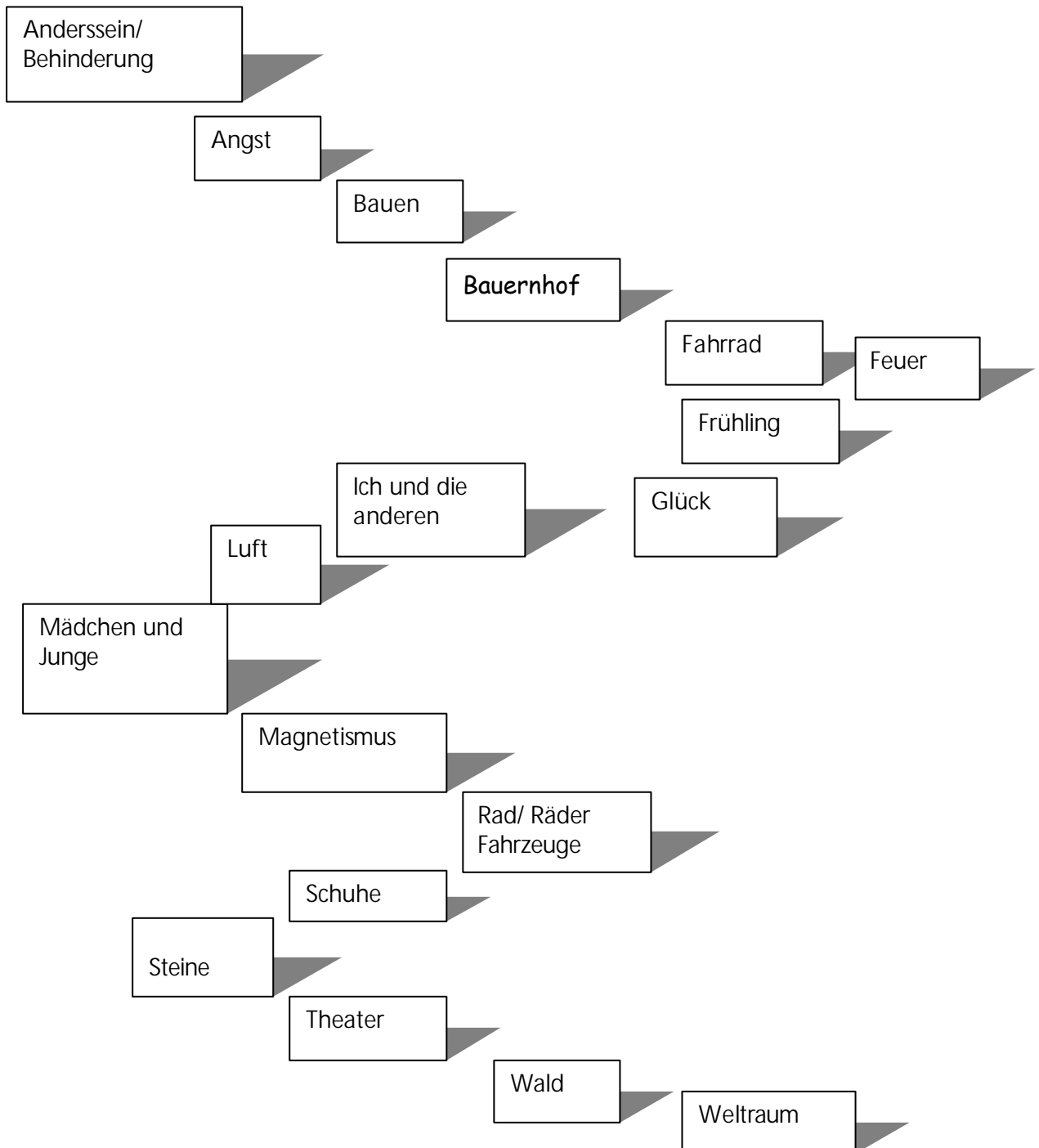
¹⁰ Häußler, Peter; Hoffmann, Lore: Physikunterricht - an den Interessen von Mädchen und Jungen orientiert. In: Unterrichtswissenschaft, 23. Jg. 1995, H 2, 107-126

¹¹ Reineke, Vera/Seefeldt, Dieter (Bearb.): „Naturwissenschaften für Mädchen und Jungen“ (Physik und Chemie). In: Beispiele - In Niedersachsen Schule machen. 2/1997, 40-41

¹² Praxisanregungen für dieses Konzept sind zu ca. 50 Sachunterrichtsthemen zu finden in:
Kaiser, Astrid: Praxisbuch handelnder Sachunterricht Band 1. Baltmannsweiler: Schneider 1999 (5)
Kaiser, Astrid: Praxisbuch handelnder Sachunterricht Band 2. Baltmannsweiler: Schneider 1999 (2)

- Jungen können bei Versuchssituationen, bei denen es um Verständigung und nicht um eindeutig definierbare Ergebnisse geht, nicht mit vermeintlich besseren Kenntnissen dominieren. Sie müssen mit anderen kommunizieren und lernen soziale Interaktion in der Verständigung mit anderen über deren Ergebnisse und Deutungen.

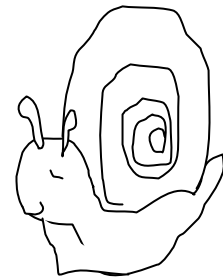
In Praxisbüchern sind über 50 verschiedene Unterrichtsprojekte vorgestellt worden. Im Schulversuch selbst wurden bislang die folgenden Vorhaben kommunikativen Sachunterrichts¹³ erprobt:



¹³ vgl. auch Kaiser, Astrid (Hg.): Praxisbuch handelnder Sachunterricht Band 3. Baltmannsweiler: Schneider 2000

Guck mal, was ich mitgebracht habe! - Schnecken im Klassenzimmer einer zweiten Klasse

Maria Wigger



Das Projekt „Schnecken“ ist ein Beispiel für kommunikativen, handlungsorientierten Sachunterricht. Es bietet Mädchen und Jungen differenzierte Handlungs- und Erfahrungsräume für individuelles Lernen. Ganz alltäglich und unspektakulär kann kindliche Erfahrung zum Ausgangspunkt für schulisches Lernen werden.

Lehrerinnen und Lehrer finden im Rahmen eines solchen Projektes umfangreich Gelegenheit, die Lernwege ihrer Schülerinnen und Schüler kennenzulernen. Sie können erfahren, wie weit die realen Fähigkeiten zur Gestaltung und Durchführung selbständig organisierter Arbeit bei den Kindern ausgeprägt sind. Ernst genommen und nicht vorschnell an „Richtig oder Falsch“ gemessen, zeigen Kinder ihre Gefühle und Gedanken. Das wiederum gibt den Lehrkräften weitreichende Anknüpfungspunkte für schulische Erfahrungs- und Handlungsangebote, die der Weiterentwicklung dienen können. Mädchen und Jungen bieten die sozialen, kommunikativen und kooperativen Arbeitsformen eines Projektes die Möglichkeit, vielfältige und sehr unterschiedliche Erfahrungen zu machen. Sie finden Anlässe, Hypothesen zu bilden, eigene Fragen zu entwickeln, Antworten zu finden und wieder zu verwerfen. In einem Projekt, das den Kindern neben intellektuellen auch körperliche, sinnliche und ästhetische Anregungen bietet, sind die individuellen Zugangsweisen - auch die geschlechtsdifferenzen - zu einem Thema berücksichtigt.

Das Projekt „Schnecken“ in einer zweiten Grundschulklasse hat gezeigt, dass Mädchen und Jungen gleichermaßen stark daran interessiert waren, in einem ganzheitlich verstandenen Sinn naturwissenschaftlich zu arbeiten. Lehrkräfte sollten die Lernprozesse der Kinder und die individuell bevorzugten Tätigkeiten und Arbeitsformen aufmerksam beobachten, um sensibel Anregungen zur Entwicklung neuer Fähigkeiten geben zu können. Unter diesem Aspekt wäre es z. B. sinnvoll, geschlechtsheterogene Gruppen anzuregen und den Morgenkreis bei der Präsentation der Ergebnisse als „Werbung“ für das Ausprobieren neuer Wege zu nutzen.



Wie sieht denn das ganz konkret im Unterrichtsalltag aus?



Zur Arbeit im Projekt

Projekte müssen geplant werden, Material muss beschafft werden, Arbeitszeiten können sich verändern. Die Mithilfe von Eltern oder Kolleginnen und Kollegen ist oft unerlässlich. Sie sollten ggf. in die Planung eingebunden bzw. vorab über grundsätzliche Vorgehensweisen informiert werden und ihre Zustimmung gegeben haben.

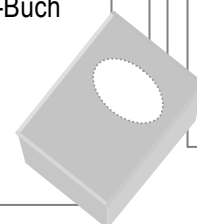
Material-
Liste

Verabredungen/
Vorhaben

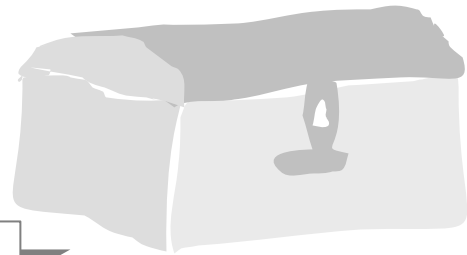
Elternbrief

Projekt-Buch

Terminplan



Diese Form der Arbeit trifft bei Lehrerinnen und Lehrern zunehmend auf Interesse. Ihre Lebendigkeit und Wirksamkeit überzeugt. Viele Fragen zur Umsetzung werden gestellt. Die folgende tagebuchartige Dokumentation des Projektes „Schnecken“ gibt viele Antworten.



Projektecke

Dienstag, 6. Mai



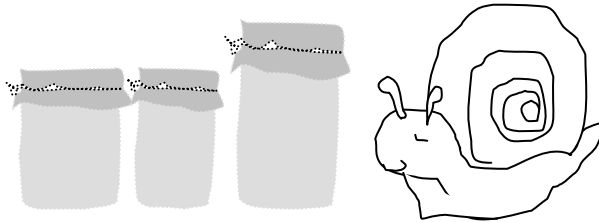
Guckt mal, was ich mitgebracht habe!

Es ist Morgenkreis in der Klasse 2b, den sogenannten „Marienkäfern“. Hannes hält beim Betreten der Klasse strahlend ein Marmeladenglas hoch. Er lässt es im Kreis herumgehen. Alle Kinder betrachten interessiert die Schnecke in ihrem Löwenzahnbett. Hannes berichtet über die Fundstelle und erzählt, warum er Luftlöcher in den Deckel gemacht hat. Ein lebhafter Austausch über Schnecken beginnt.

Ich kann morgen auch Schnecken mitbringen!

Ich hab mal in der Sendung mit der Maus gesehen, wie die so schleimige Spuren gemacht haben.

Mein Opa sagt: Die Mistviecher fressen meinen ganzen Salat auf!



Das geplante Rechenspiel vergesse ich. Die Idee eines Schneckenprojektes wird gemeinsam entwickelt. Hannes' Schnecke bleibt in der Klasse. Ich verspreche, am nächsten Tag eine Materialliste für die Einrichtung einer Projektecke zu verteilen. In der nächsten Woche wollen wir dann mit unserem Schneckenprojekt beginnen. Etwas mühselig kommen wir zu der Vereinbarung, erst ab Montag eigene Schnecken in die Schule mitzubringen. Da die Kinder aber bereits sehr vertraut mit projektorientiertem Lernen sind, akzeptieren sie, dass erst bestimmte Voraussetzungen geschaffen werden müssen.

Schnecken



Materialliste für die Einrichtung einer Experimentierecke

- 1 Becken aus Glas oder ein großes Einkochglas,
- Gardinstoff oder Perlongewebe
- Klebeband
- Sand, Kies, abgestochene Rasenstücke oder Moospolster
- Gießkanne und Blumenspritze
- Fotodosen mit verschiedenen Futterangeboten (Mehl, Ketchup, Hefe, Brot, Senf, Salz, Essig, Milch, Zuckerwasser), Salatblätter
- 1 Pipette
- dünne Holzstäbe
- eine Glasplatte (Ränder mit Isolierband gesichert)
- Schmirgelpapier, 1 Dose mit Sand
- Steine, Tannennadeln u.a. spitze Gegenstände
- 1 Lupe, 1 Taschenlampe, 1 Trillerpfeife
- 1 Zollstock, leere Fotodosen
- 1 Küchenwaage, 1 Küchenwecker
- 1 Wollknäuel, Stoffreste
- Reste von farbigem Tonpapier und Seidenpapier, weiße Pappe, Packpapier, kleine Karteikarten, evtl. linierte Papierschnitte für das Schneckenbuch
- Lexika und Kindersachbücher zum Thema Schnecken

Donnerstag 8. Mai - Freitag 9. Mai



Ab Donnerstag entsteht in einer Ecke ein faszinierendes Materiallager. Eltern schleppen mit den Kindern in Kisten und Tüten fast alles von der Sammliste herbei. Viele neugierige Fragen und Vermutungen werden angestellt. Das Prachtstück der Sammlung ist ein riesiges ausgedientes Aquarium, das wir als Klassenterrarium einrichten dürfen. Mehrere Eltern berichten, wieviel Spaß ihnen das Sammeln und Suchen mit ihren Kindern gemacht hat und welche Theorien sie schon über den Gebrauch der Materialien angestellt haben. Parallel dazu erstelle ich eine Schneckenkartei, die den Kindern Handlungsanregungen zu aktivem, selbständig entdeckendem Lernen geben soll. Dabei bin ich von den subjektiven Lernvoraussetzungen der Kinder ausgegangen, die sie mir ja im ersten Morgenkreis in Hülle und Fülle offenbart hatten.

Am Wochenende richte ich die Projektecke mit einer Kiste mit Handlungsmaterialien, einer Schneckenbücherkiste, einer Kiste mit Gestaltungsmaterialien und der Schneckenkartei ein.

Was kann man damit machen ?

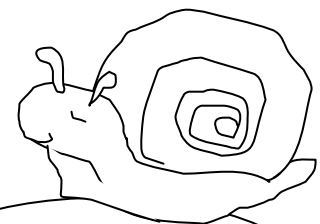
Schneckenkartei



Montag, 11. Mai

Eine Schneckeninvasion! Alle Schnecken werden im Morgenkreis vorgestellt. Dann erhalten alle Schülerinnen und Schüler

- eine Anleitung zur Gestaltung eines Terrariums,
- einen Umschlagdeckel für ihr eigenes Schneckenbuch
- die erste Seite dieses Buches: „Was Tierfreunde und Tierfreundinnen wissen“



Der Rest des Vormittags steht dann für freie Arbeit zur Verfügung.

Sofort beginnen Verhandlungen darüber, wer mit wem ein gemeinsames Terrarium einrichten will. Die meisten Kinder einigen sich ohne meine Hilfe, richten ihre Terrarien ein, beschriften sie mit ihren Namen, die ersten Schnecken bekommen auch Namen. Sie werden auf den Terrarien vermerkt. Einige Kinder sitzen ganz versunken, fast wie meditierend vor den Terrarien und beobachten ihre Schnecken, einige lassen ihre Schnecken auf ihren Händen und Armen kriechen und wirken dabei genauso ruhig und verlangsamt in ihren Reaktionen wie die Schnecken. Nirgends ist ein „Igit!“ zu hören. Markus, Sascha und Hannes haben sich zusammengetan und wollen gleich eine Karte aus der Schneckenkartei ausprobieren. Die Arbeit organisieren sie sehr selbstständig und zweckmäßig. Mark, der sicherste Leser, liest die Karte laut vor, und die anderen beiden suchen das Material zusammen. Gemeinsam führen sie den gewählten Futterversuch durch und machen dann Vorschläge für einen Text, den sie in ihr Schneckenbuch schreiben wollen. Über viele Formulierungen wird diskutiert, bis sie sich geeinigt haben und sich zufrieden in den Gruppenraum zurückziehen, um an ihrem Schneckenbuch zu arbeiten.

Tina, komm' und fühl' mal, wie glitschig mein Arm ist!

Vanessa, du musst deine Gardine am Terrarium mit einem Gummi festmachen, dein Mucki haut gleich ab!

Verblüffend einfach, wie die Verbindung von sachbezogenem und sozialem Lernen auf diese Wiese funktioniert. So vergeht ein sehr arbeitsintensiver, spannender Schulvormittag, und alle Kinder sind selbst um 11.30 Uhr bei Unterrichtsschluss noch sehr unwillig, nach Hause gehen zu müssen. Die Terrarien werden besprüht und fest verschlossen. Es ist schon 12.15 Uhr, als das letzte Kind mit mir die Klasse verlässt. Wie schön, dass die Klingel schon lange abgeschafft wurde und die Kinder keine 45-Minuten-Schneckenhäppchen zu sich nehmen müssen.

Dienstag 13. Mai - Freitag 16. Mai



Im Wochenplan gibt es diese Woche nur ein absolutes Mini-Pflichtprogramm: Zwei Rechtschreibkarten und jeden Tag eine Aufgabe zum Aussuchen aus dem Mathe-Lernpass, die andere Zeit steht für freie Arbeit im Schneckenprojekt zur Verfügung.

Ich verbringe hierbei die meiste Zeit mit Beobachtung der Kinder, Beratung oder Hilfestellung bei der Durchführung der Experimente. Je nach den individuell bevorzugten Tätigkeits- und Aneignungsformen wählen die Kinder Aktivitäten aus. Überwiegend wird in Partner- oder Gruppenarbeit gearbeitet. Dabei ist überraschend, dass durchaus nicht immer der beste Freund oder die beste Freundin gewählt wird, sondern dass überwiegend sach- und interessenbezogen nach Partnerschaften gesucht wird. Haben sie sich auf eine gemeinsame Aktivität geeinigt, arbeiten alle Kinder so zusammen, dass alle vorhandenen Kompetenzen gut genutzt werden. Die eine kann besonders gut lesen, also liest sie die Handlungsanweisungen vor.

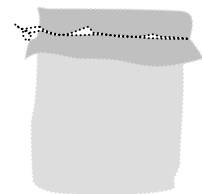
Jenny, du kannst so toll malen, kannst du mir mal den Tannenzweig in mein Schneckenbuch malen?



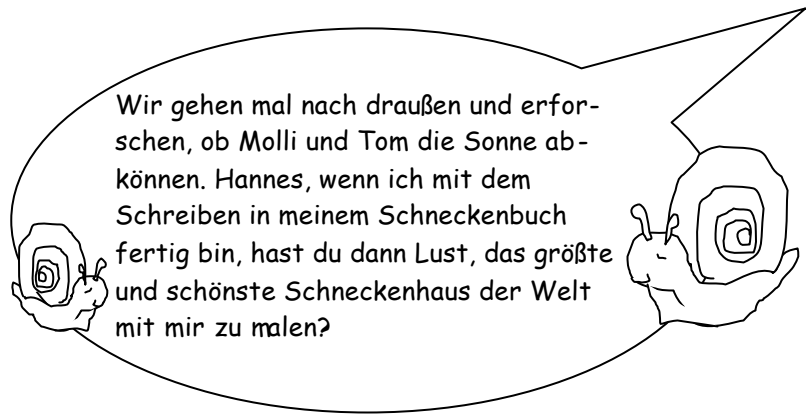
Die Kombination von konkret sinnlich fassbaren Objekten, handelndem Umgang damit und vielfältigen Zugangsweisen ermöglicht jedem Kind, den eigenen Spuren zu folgen. Lernen vollzieht sich besonders für die oft als lernschwach bezeichneten Schülerinnen und Schüler nicht in als überfordernd empfundenen kollektiven Belehrungssituationen, sondern durch das praktische Tun als individuelle Erfahrungserweiterung und selbstständige Differenzierung der vorhandenen Fähigkeiten, Fertigkeiten, Gedanken und Strukturen. Jeden Morgen lesen die Kinder im Morgenkreis aus ihren Schneckenbüchern vor und berichten von ihren nachmittäglichen Aktivitäten und Entdeckungen mit Schnecken. Immer mehr neugierige Eltern kommen in die Schule, um die langsam wachsende Schneckenausstellung zu sehen. Einige bleiben gleich den ganzen Vormittag und machen zusammen mit ihren Kindern Experimente.

Bei uns zuhause sind Schnecken das Thema Nummer eins. Ich habe so vieles, was Mark erzählt, selber nicht gewusst. Jetzt möchte ich es selber mal sehen und probieren !

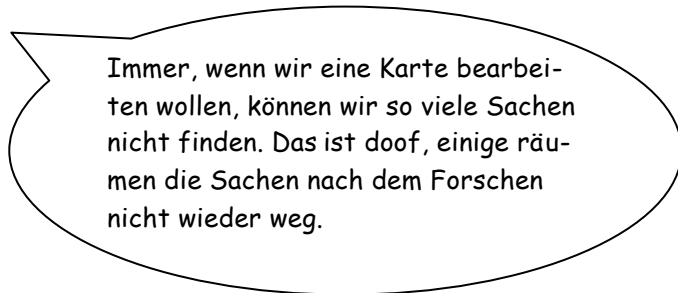
Groß ist das Erstaunen darüber, wie selbstverständlich diese Zweitklässler und Zweitklässlerinnen schon frei über die Gestaltung ihrer Arbeit in Raum und Zeit entscheiden können.



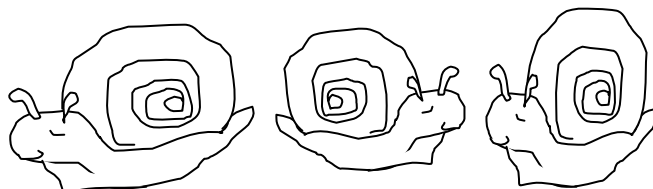
Mit diesen gemachten Erfahrungen bahnen sich interessante Diskussionen auf Elternabenden über eigene lange zurückliegende Schulerfahrungen und über Erwartungen von Eltern an. Am Mittwoch backt ein Vater mit einer Gruppe Hefeteigschnecken. Die offene Klassentür lädt Kinder aus anderen Klassen ein, unsere Ausstellung in der Projektecke anzuschauen. Die Terrarien machen natürlich besonders neugierig. In der Schule bricht das Schneckenfieber aus. Interessierte Kolleginnen und Kollegen informieren sich und lassen sich anregen. Ende Mai sind wir mit der Gestaltung des wöchentlichen Schulforums dran. Wir beschließen eine Infotafel über Schnecken zu erstellen und Schneckenlieder, -gedichte und selbst erfundene Schneckengeschichten vorzutragen.



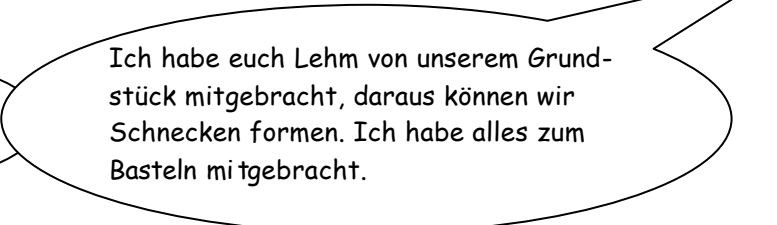
Als alltäglicher Konfliktpunkt taucht die Unordnung in der Projektecke auf. Im Morgenkreis werden einzelne Kinder von anderen zu mehr Ordnung angemahnt. Das funktioniert viel besser, als wenn ich den pädagogischen Zeigefinger erhebe. Jan bleibt jeden Mittag länger, besprüht noch einmal alle Schnecken und überprüft, ob alle Terrarien gut verschlossen sind. Wir beide räumen die Projektecke dann stillschweigend auf und umgehen damit den Ordnungsfrust und -kampf.



Montag 19. Mai

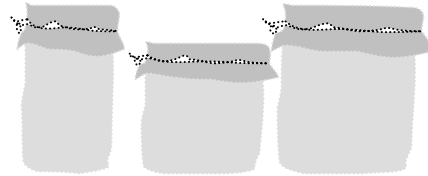


Alle Schnecken haben das Wochenende gut überstanden. Sina hat Wasserschnecken aus ihrem Teich mitgebracht und einen Lexikontext über die Haltung von Wasserschnecken. Diese Schnecken bekommen ihren eigenen „Minitteich“ in der Projektecke. Im Morgenkreis referiert sie über die artgerechte Haltung von Wasserschnecken.



Jan schleppt eine ganz schwere Plastiktüte in den Kreis. Er schlägt vor, aus dem Lehm, den er darin mitgebracht hat, Schnecken zu töpfeln. Karsten hat mit seiner Mutter am Wochenende kleine Schnecken aus Nudeln und Pfeifenreinigern gebastelt. Das Material hat er für die Klasse mitgebracht. Also bieten wir nach dem Morgenkreis zwei Arbeitsgruppen an. Eine Gruppe betreut Jan, die andere Karsten. Stolz und sehr geduldig geben die beiden ihre Anleitungen.

Dienstag 20. Mai



Ein Student kommt zu Besuch und möchte sehen, wie die Kinder im Projekt arbeiten. Ihm wird alles gezeigt, erklärt, und er darf auch mitmachen. Die Infotafeln und die Ausstellung sind inzwischen sehr beeindruckend gewachsen.

Das Wort Unterricht erscheint mir angesichts dieses lebendigen Lernens schon fast nicht mehr passend. Vielleicht müssen in einer Schule mit veränderten Inhalten, Lernorten, Organisationsformen und Rollendefinitionen auch neue Begriffe gefunden werden.

Mittwoch 21. Mai



Die ersten Fotos des Projekts sind fertig. Die Kinder verfassen dazu Texte als Fotoreporterinnen und -reporter. Der Student hat seine Weinbergschnecke ausgeliehen. Als sie in das große Terrarium gesetzt werden soll, fällt sie einem Kind aus der Hand. Dasselbe ist Vanessa am Morgen mit ihrer Schnecke passiert. Sina und Jan richten ein Schneckenkrankenhaus ein und beobachten fasziniert und erleichtert, wie die Schnecken ihr Haus in den nächsten Tagen mit Schleim reparieren.

Noch kein einziges Arbeitsblatt ist ausgefüllt worden, keine Merkttexte sind abgeschrieben worden, kein lernzielorientierter, lehrgangsbezogener Fachunterricht hat stattgefunden, und doch zeigen die Mädchen und Jungen mir täglich, wie ihr praktisches Handeln zu reflektierter Auseinandersetzung mit ihrer Lebens- und Sachwelt wird. Sie beweisen täglich, dass Denken, Handeln und Wissen zusammengehören.

Donnerstag 22. Mai



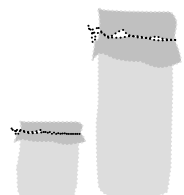
Anja hat einen Schnecken-Videofilm mitgebracht. Die Kinder vergleichen die Informationen mit ihren Beobachtungen. Die Jungen und Mädchen bestätigen, kritisieren und ergänzen, was sie durch den Film erfahren, mit ihrem Wissen. Einige haben andere Naturfilme im Fernsehen gesehen oder einen Bericht in Omas Lieblingszeitschrift über Schnecken gelesen.

Der Satz „Veränderte Kindheit heißt mediatisierte Kindheit“ sollte wohl doch nicht nur defizitär begriffen, sondern als subjektive Lernvoraussetzung produktiv in den Unterricht einbezogen werden.

Freitag 23. Mai

Wir machen eine Fantasiereise. Als Schnecken mit prächtigen Häusern verreisen die Kinder in ihre Traumwelten. Danach gestalten sie zu Musik die Bilder ihrer Erlebnisse. Es wird getuscht, gezeichnet, collagiert und frottiert. Markus hat zu Hause eine Rechenschnecke erfunden. Als Selbstkontrolle hat er sich das farbige Ausmalen des Schneckenhauses ausgedacht. Fünf Kinder melden sich.

Wer will meine
Schnecke nachher
rechnen?



Frau Wigger, kannst du nach dem Kreis mal fünf Kopien machen?

Noch deutlicher können die Kinder nicht zeigen, welche veränderte Lehrerinnenrolle ich in diesem Projekt einnehmen muss.

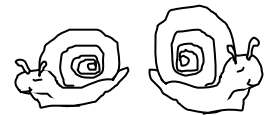
Freitagmittag werden die Terrarien für das letzte Wochenende im Klassenraum versorgt. Länger als drei Wochen sollten die Schnecken nicht im Klassenraum gehalten werden.

Montag 26. Mai

Es gibt einen letzten Schnecken-Experimentiertag. Wir gehen nach draußen. Die Kinder kriechen wie Schnecken durch das noch kühle Gras und betrachten die ganze Welt aus der Schneckenperspektive. Sie versuchen ihre Kenntnisse über die Fortbewegung der Schnecken möglichst genau umzusetzen und sind erstaunt, wie anstrengend dies ist.

Dienstag 27. Mai

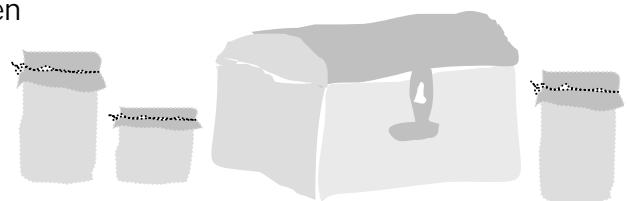
Gleich bei Schulbeginn tragen wir die Terrarien nach draußen und leeren sie auf dem schattigen, feuchten Gelände hinter dem Sportplatz aus. Unten im feuchten Mutterboden ihres Terrariums finden Tine und Tanja Schneckeneier, die sie ganz vorsichtig in die Erde eingraben. Die Trennung von den Mukis, Toms, Speedys usw. fällt den Kindern schwer, aber der Respekt vor den Lebewesen und die Einsicht, dass diese in ihrem natürlichen Lebensraum weiterleben sollen, überwiegt.



Juli – Die Arbeit am Schulprogramm geht weiter!

Das „Schnecken“-Projekt entfaltet eine ansteckende Wirkung. Die Gesamtkonferenz stellt einem Kollegen und mir zwei Stunden für den Aufbau einer Lernwerkstatt zur Verfügung. Lernen soll zunehmend vielgestaltig ermöglicht werden.

- spielerisches Üben
- Informationsvermittlung
- Veranschaulichung
- kooperatives Lernen
- selbständiges Lernen
- entdeckendes Lernen
- forschendes Lernen
- subjektive Bedeutungen erschließen
- Kreativitätsförderung
- mit allen Sinnen lernen
- Erschließen ästhetischer Bedeutungsdimensionen
- mehrperspektivisches Lernen
- verändertes Handeln im Schulleben
- verändertes Handeln im Schulumfeld
- verändertes Handeln im Ort/in der Region ¹⁴



¹⁴ vgl.: Kaiser, Astrid: Praxisbuch handelnder Sachunterricht Band 1, Baltmannsweiler: Schneider 1996

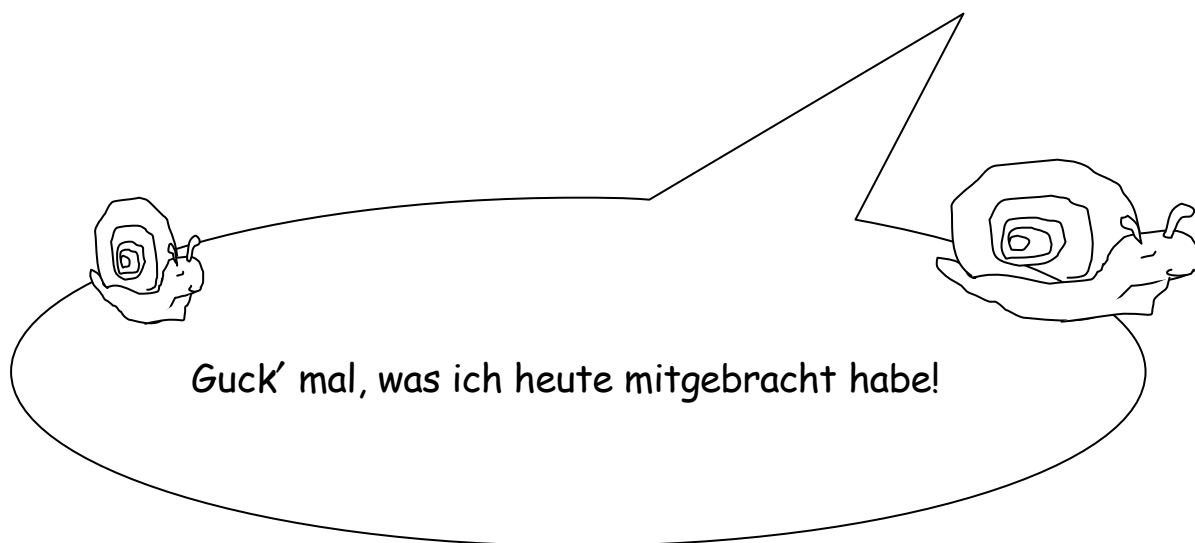
Nicht alle Aspekte können bei allen Themen gleichermaßen entwickelt werden. Das Projekt „Schnecken“ veranschaulicht, dass bei diesem Konzept praktisches Lernen nicht als spielerische Informationsvermittlung oder Veranschaulichung gesehen wird, die dem herkömmlichen Unterricht als rote Schleife wie einer Geschenkpackung umgelegt wird.

Die Idee mit den Projekt(Schatz)kisten überzeugt viele Lehrerinnen auch in der Fortbildung. Sie wollen sie für ihren Unterricht übernehmen. Einige lassen sich sofort die Schneckenkartei¹⁵ schicken.

November

Ende November bekommt die Klasse Post von einer Klasse aus der Region. Ihre Lehrerin war so begeistert über unser Projekt, dass sie sich gleich die Schneckenkiste ausgeliehen hat. Ihre Schülerinnen und Schüler schreiben von ihren Schneckenversuchen und wollen eine Briefpartnerschaft mit unserer Klasse aufbauen. Briefe gehen hin und her, es werden Berichte, Bilder, Rätsel und Geschichten von unseren neuen Projekten ausgetauscht. Im nächsten Februar besucht uns die Klasse.

Eigene Erfahrungen machen deutlich, wie wichtig es ist, durch eine praktische und emotionale Erziehung eine Brücke zu schlagen von schulischen Fachunterrichtsplänen zu den Primärerfahrungen der Kinder, zu ihren spezifischen Lerngeschichten mit ihren Motivationen und Emotionen, wie es im Tagebuchausschnitt vom 5. Mai deutlich wird. Hannes betrat strahlend die Klasse:



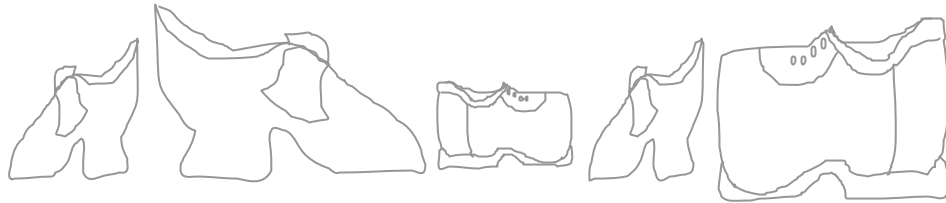
¹⁵ Wigger, Maria: Schnecken in unserem Klassenzimmer, Lernwerkstatt GS Huntlosen 1996

Jungen- oder Mädchenschuh?

Textiles Gestalten mit einer vierten Klasse - Ein Arbeitsbericht

Ute Nehring

Ausgangspunkt für das Thema „ Jungen- oder Mädchenschuh“ war ein brauner, hoher Kinderschnürschuh aus den Nachkriegsjahren, der zunächst in einem Schuhbeutel verborgen blieb. Er sollte eine Unterrichtseinheit über drei Doppelstunden einleiten.



Doppelstunde :

Etwas fühlen – darüber sprechen – dazu etwas gestalten – oder es erkundensm

Die Kinder sollten durch Fühlen herausbekommen, was es für ein Schuh war. Sie ertasteten erstaunlich viele Details – bis auf die Farbe natürlich – und Jungen wie Mädchen waren gleich interessiert.

Als der Schuh zu sehen war, stellten alle fest, dass niemand mehr diesen Schuh freiwillig tragen würde. Im Sitzkreis wurden anschließend die eigenen Schuhe begutachtet. Dabei kam es zu einem kompetenten Gespräch über Form und Material, zu dem Jungen wie Mädchen viel beizusteuern wußten.

Material: aktuelle Zeitschriften, Werbematerial, Scheren, Klebstoff, große Papierbögen, alte Schuhe

Die Kinder sollten in Gruppen entweder eine Collage über verschiedene Schuharten anfertigen oder den Schuh auseinander nehmen. Die Mädchen entschieden sich vorwiegend für die Collage, alle Jungen waren mit Begeisterung dabei, einen Schuh in seine Einzelteile zu zerlegen. Ein einzelnes Mädchen blieb Zuschauerin.

Es folgten Diskussionen über die Bestandteile von Schuhen und die heute in Illustrierten abgebildeten Schuhe, die einem aktuellen kommerziellen Angebot entsprechen. Bei den Gesprächen hielten sich die Jungen weitgehend zurück.

1. Doppelstunde „Schuhwerkstatt“

„ Was ich am liebsten habe oder worin ich mich besonders wohl fühle, bestimmt das Aussehen meines Schuhs.“

In der zweiten Doppelstunde folgte die Praxis, auf die sich die Kinder am meisten gefreut hatten: die Anfertigung eines Fantasieschuhs. Dazu führten wir ein Gespräch über Fortbewegungsmittel und ich forderte die Kinder auf, einen Schuh nach ihren Wünschen herzustellen. Dazu sollten sich die Kinder eine Geschichte ausdenken. Alle gingen mit Feuereifer ans Werk, und in einer Doppelstunde waren alle Schuhe fertig.

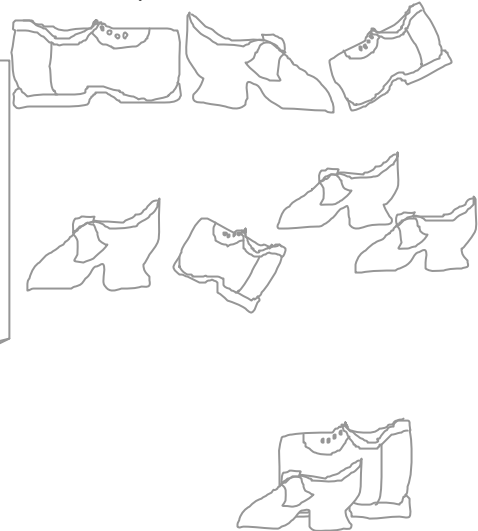
Die Mädchen taten sich zum Teil zusammen und fabrizierten Schuhe, die nach Möglichkeit nicht nur äußerlich, sondern auch inhaltlich zusammengehörten. Sie dekorierten die Schuhe dezent und geschmackvoll – vom Stil zusammenpassend. Ein Mädchenpaar schuf zwei männliche Schuhe (Streithähne), die anderen Schuhe hatten kein Geschlecht.

Bei den Jungen fiel die raumgreifende Dekoration auf. Auch hier bildeten sich Paare. Allerdings ließen die Schuhe kaum noch erkennen, dass sie zusammengehörten. Ein Junge überlud den Schuh so mit Material, dass er aus diesem Grund sehr groß und kompakt wirkte.

Schuhwerkstatt Fantastica

Material:

- gebrauchte Schuhe aller Art (ggf. mit Elternunterstützung),
- unterschiedliche Utensilien, die zur Dekoration geeignet sind, z. B. Federn, Steine, Perlen, Draht, Buntpapier, Stoffreste, ...
- Scheren, ggf. Drahtschere, Klebstoff, Unterlagen



2. Doppelstunde Geschichten zu den fantastischen Schuhen

Die Inhalte der Mädchengeschichten waren in der Regel immer märchenhaft:

Zwei Streithähne kommen zur Vernunft - ein Zauberschuh zaubert sich Freunde - ein Zauberschuh sucht einen Freund - ein Schuh verliebt sich und will heiraten - ein Schuh beherbergt eine Katze - ein Schuh geht mit seinem Freund auf eine abenteuerliche Reise - ein Zauberschuh bekommt seine verlorene Zauberkraft zurück.

Die Geschichten der Jungen-Paare rankten sich fast ausschließlich um das Thema „Retten“:

Zwei Nasa-Piloten (die Schuhe) retten die Erde vor einem Meteoriten.



Ein Flugschuh und sein Bruder stürzen ins Meer und werden von einem U-Boot gerettet.

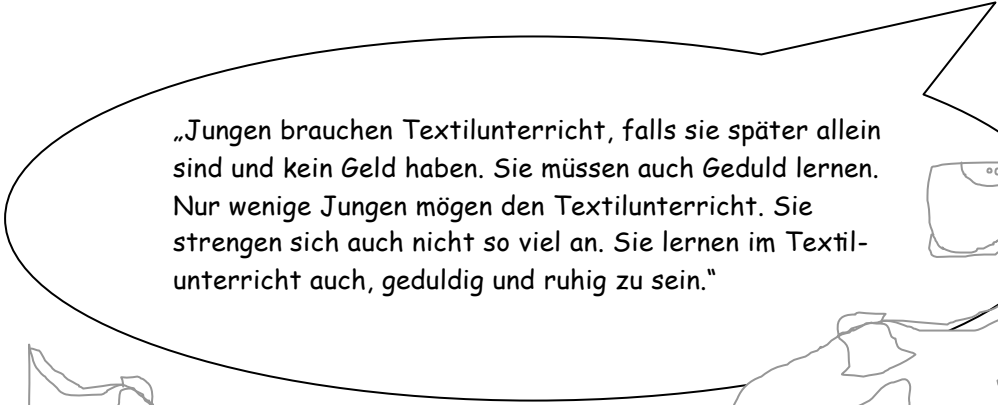
Es gab nur eine Ausnahme. Ein Junge, der seinen Schuh auch allein bearbeitet hat, erzählte ein andere Geschichte:

Ein Schuh läuft zu seiner Oma und bringt ihr eine Feder mit, die er unterwegs gefunden hatte.



4. Einzelstunde: Reflexion über Textilunterricht

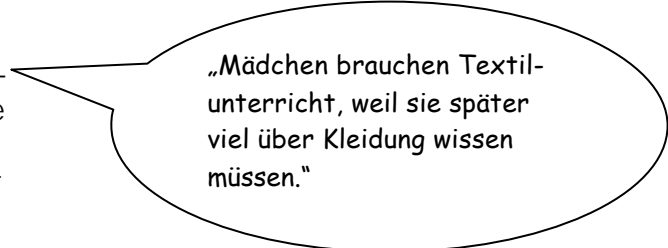
Am Ende des Halbjahres schätzten die Kinder die Bedeutung des Textilunterrichts ein. Die Jungen waren sich einig, dass sie später einmal Socken reparieren und Knöpfe annähen können müssten. Mehrere meinten, dass Jungen dabei Geduld lernten. Einer machte es deutlich.



„Jungen brauchen Textilunterricht, falls sie später allein sind und kein Geld haben. Sie müssen auch Geduld lernen. Nur wenige Jungen mögen den Textilunterricht. Sie strengen sich auch nicht so viel an. Sie lernen im Textilunterricht auch, geduldig und ruhig zu sein.“

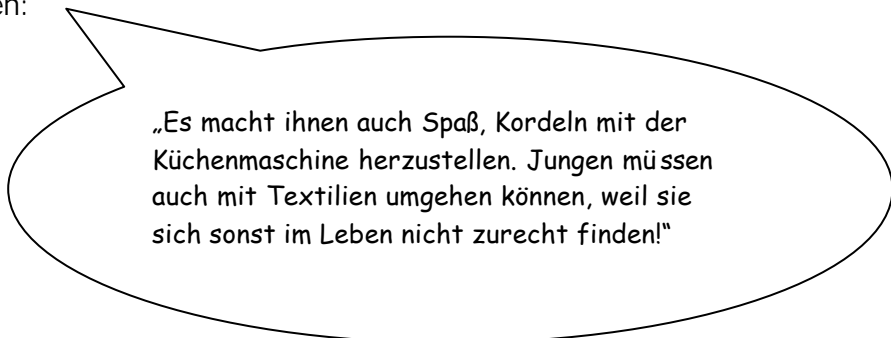


Mädchen hatten durchweg mehr Interesse am Textilunterricht. Sie hatten mehrere Begründungen: sie hätten mehr Geduld, mehr Interesse, sie brauchten auch mehr Wissen über Kleidung.



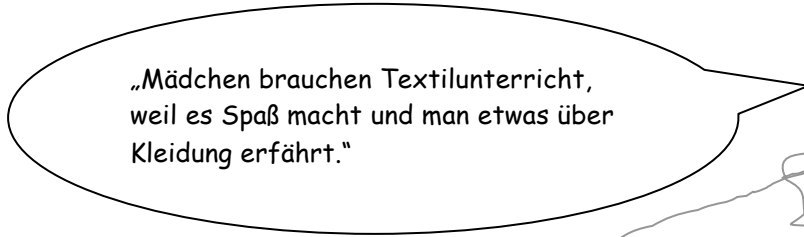
„Mädchen brauchen Textilunterricht, weil sie später viel über Kleidung wissen müssen.“

Mädchen über Jungen:



„Es macht ihnen auch Spaß, Kordeln mit der Küchenmaschine herzustellen. Jungen müssen auch mit Textilien umgehen können, weil sie sich sonst im Leben nicht zurecht finden!“

Jungen über Mädchen:



„Mädchen brauchen Textilunterricht, weil es Spaß macht und man etwas über Kleidung erfährt.“



Resümierend ließ sich in der Reflexion über den Textilunterricht erkennen, dass erworbene Einstellungen über das, was Mädchen oder Jungen brauchen, wollen oder sollen, schon in jungen

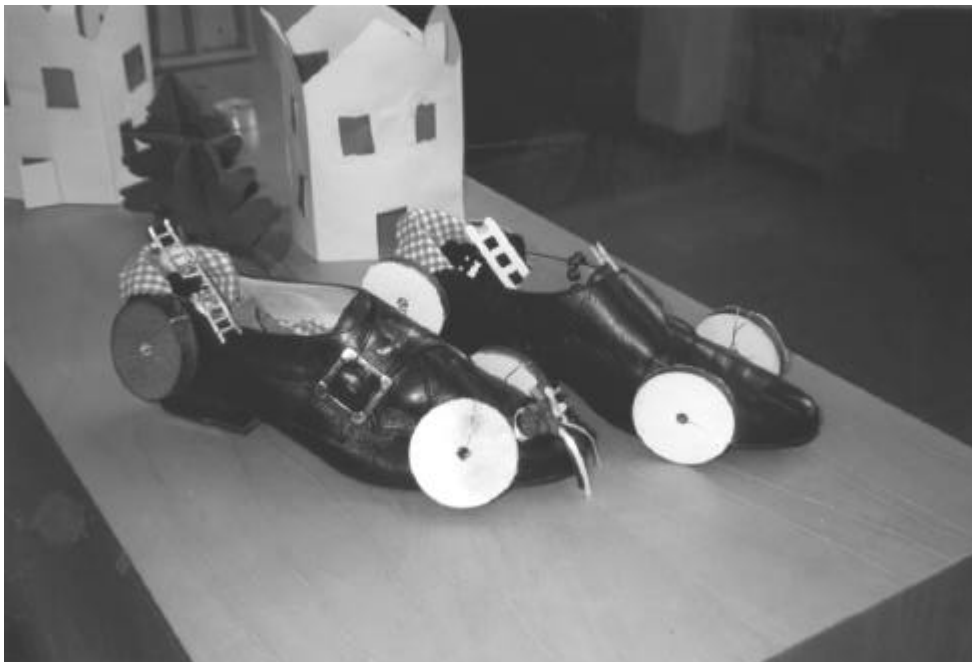
Jahren verankert sind und dass dies gut sichtbar wird. Veränderungen lassen sich nur langsam und mit viel Geduld erreichen.

„Mein bunter, bunter Schuh“

Eines Tages fuhr er in den Wald und fand einen Apfel, den er an der Seite befestigte. Nach einer Weile sah er eine Feder. Er fand die Feder schön und dachte: „Oma findet sie sicher auch sehr schön!“ Deshalb nahm er sie für die Oma mit und hängte sie an seine Sohle. Er traf noch einen Maulwurf im Wald und befreundete sich mit ihm. Eine ganze Weile liefen sie nun zusammen - da fand der Schuh einen Tannenzapfen. Der Maulwurf wollte ihn auch gern haben und fragte: „Schenkst Du mir den Tannenzapfen?“ Großmütig antwortete der Schuh: „Ja, gerne!“

Nun war er genug gelaufen und wollte zu seiner Oma. Eine Stunde war er gelaufen, und nun schenkte er ihr die Feder, die er gefunden hatte. Oma freute sich sehr darüber. Aber dann war er vom vielen Laufen so müde, dass er nur noch ins Bett wollte.

„Geschichte aus der Unterrichtseinheit“



Mit Kindern aus der Reihe tanzen

Jutta Michelmann-Hüneberg

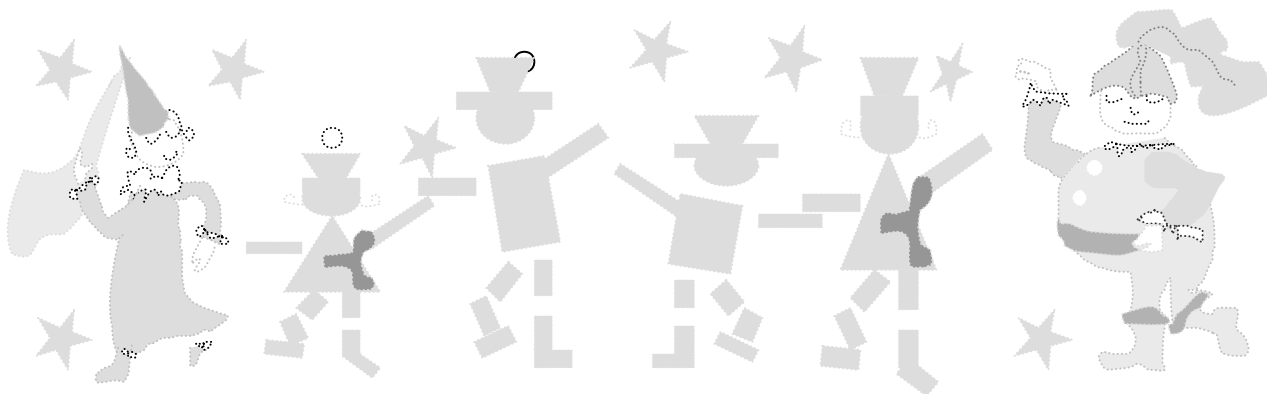
Bewegung, Spiel und Tanz gehören zu den elementaren menschlichen Ausdrucksformen, durch die wir Beziehungen zu anderen Menschen aufnehmen, in denen Fantasie und Kreativität angeregt werden und eine natürliche Gestalt finden. Beobachten wir die rhythmischen Bewegungsformen von Kleinkindern, wenn Musik erklingt, so gibt es keinen Zweifel, dass Tanzen auch sehr viel Freude macht.

Die Einstellung und der Zugang zu den eigenen Gefühlen und dem eigenen Körper sind bei Jungen und Mädchen sehr unterschiedlich. Wenn es um Ausdrucksformen, das eigene Körpergefühl und persönliche Befindlichkeiten geht, zeigen Jungen eher Berührungängste, Distanz zum Partner und Scham, sich mit dem eigenen Körper auszudrücken. Mit Beginn des Schulalters zeigen sich Mädchen deutlich eher als Jungen interessiert an tänzerischer Bewegung.

„Nee, das mach' ich nicht, das ist doch was für Mädchen.“

Dem gegenüber stehen diverse sehr erfolgreiche Boygroups, die ihre Musik mit teilweise sehr anspruchsvollen Tänzen in Videoclips präsentieren. Sie sind in ihrer Funktion als Idole für die Jungen sicher nicht zu unterschätzen. Hier finden die Jungen Stars, mit denen sie sich identifizieren können - die einfach „cool“ sind – und Mädchen zum Schwärmen bringen. Die angesprochenen Videoclips setzen hohe tänzerische Maßstäbe, die über die Fähigkeiten der Grundschulkinder im Bereich Tanz weit hinaus gehen. Es empfiehlt sich deshalb, das Tanzen vorerst in spielerischer Form zu vermitteln. Dazu bietet sich zunächst die ungebundene Tanzform an, die keine festen Schrittfolgen vorgibt. Inhalt, Thema sowie die Musik sollten einen möglichst großen Aufforderungscharakter haben, um die Neugier der Kinder zu wecken.

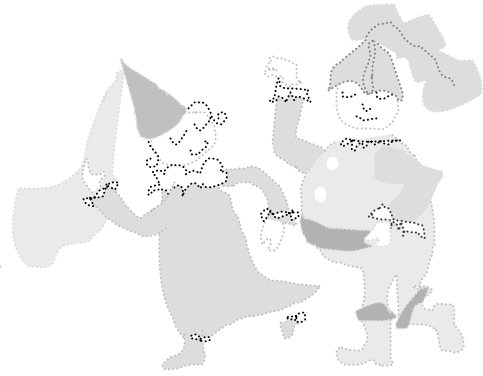
Empfehlenswerte Anregungen bietet die entsprechende Fachliteratur, beispielsweise „Heiße Füße, Zaubergrüße“ (inkl. CD) von Ulrike Meyerholz und Susi Reichle-Ernst.¹⁶ Nicht für das Fach Musik ausgebildete Kolleginnen und Kollegen finden hier überzeugendes Material, um ihren Schulalltag bewegter zu gestalten. Aus der Arbeit im Schulversuch sollen Beispiele unter dem Motto „Spielend tanzen – im Tanz spielen“ dargestellt werden.



¹⁶ Meyerholz, U., Reichle-Ernst, S.: Heiße Füße, Zaubergrüße, Zytglogge, Bern 1998

Fräulein Tüh und Ritter Trott

In einem fernen Land, in einem riesigen Schloss, umgeben von einem prachtvollen Garten leben Fräulein Tüh und Ritter Trott. Eines Tages erhalten sie eine Einladung zu einem großen Fest, auf dem auch getanzt wird, was beide noch nie zusammen probiert haben. Fräulein Tüh weiß Rat. Sie ruft die Burgmusiker herbei, und die Tanzstunde beginnt.



Die Musik gliedert sich in A- und B-Teil, immer im Wechsel, mal für den Tanz des Fräuleins mal für den Ritter. Sie hat einen sehr eindeutigen Charakter und so erkennen die Kinder sofort die Abfolge der Musikteile. Beim ersten Durchgang tanzen alle im Wechsel den Part des Ritters (ausladende Schritte, die Arme vor dem Bauch, wie zu einem Fass geformt) bzw. des Fräuleins (kleine Schritte, Drehbewegungen, Arme schlängeln über dem Kopf).

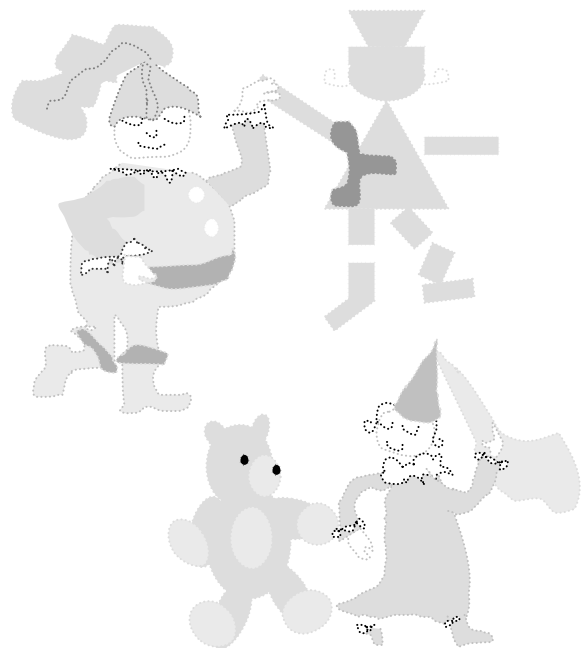
Schlüpfen die Mädchen in die Rolle des Ritters, lernen sie Raum für sich einzunehmen, während die Jungen in der Rolle des Fräuleins sich in grazilen Bewegungen versuchen.

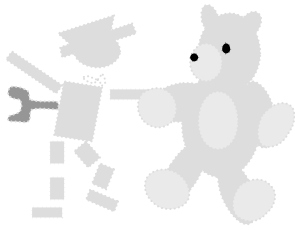
Im zweiten Durchgang sucht sich jedes Kind einen Partner oder eine Partnerin, und es wird vereinbart, wer welche Rolle übernimmt. Fräulein und Ritter schauen sich jetzt beim Tanzen sehr interessiert zu und versuchen ihre Bewegungen einander anzunähern. Die Schritte des Fräuleins werden ausladender, ihre Arme und Hände bewegen sich weitschweifender, sie nimmt mehr Raum beim Tanzen ein. Der Ritter versucht sich zu drehen, und seine Schritte werden behutsamer, sogar die Hände versuchen mitzutanzten.

Diese Spielphase sollte unbedingt mit getauschten Rollen wiederholt werden.

Im Spielzeugladen

Einige Tage später feiern Ritter Trott und Fräulein Tüh bis spät in die Nacht hinein ein rauschendes Fest. Die Kutschen fahren vor und wollen die Gäste nach Hause bringen. Doch Fräulein Tüh ist überhaupt noch nicht müde, und so überredet sie Prinz Trott dazu, noch etwas ganz Verrücktes zu unternehmen. Sie wünscht sich so sehr, einmal in der Nacht einen Spielzeugladen zu besuchen, denn sie hat davon gehört, dass die Puppen, Teddys und Affen dann manchmal heimlich ihre Feste feiern. Und es ist tatsächlich so. Als sie den Laden durch eine geheime Tür betreten, ist die Feier in vollem Gang. Ein Zinnsoldat stolziert mit Stechschritt durch die Spielzeugregale, ein Affe spielt auf seiner Trommel, eine Ballerina dreht sich immer und immer wieder im Kreis. Als Anregung können Aufziehfiguren dienen.





Auch hier gliedert sich die Musik in A- (mechanisches Aufziehen) und B-Teil (Fortbewegen durch den Raum).

Im ersten Durchgang entscheidet sich jedes Kind für eine beliebige Figur. Es zieht sich selber auf (Arm, Bauch, Finger, Zopf, Popo), und bewegt sich anschließend kreuz und quer durch den Raum.

Nachfolgend gehen die Kinder paarweise zusammen und entscheiden, wer die Rolle des Spielzeuges bzw. des Aufziehkindes übernimmt. Nach jeder Strophe werden die Rollen getauscht.

Die Kinder lernen hierbei intensiv, einmal das Führen zu übernehmen und andererseits sich auf jemanden einzulassen und ihm zu folgen. Führen und Folgen ist eine Spielform zur Förderung der sozialen Kompetenz.

Nach einer Phase des Erprobens eigener körperlicher Bewegungs- und Ausdrucksmöglichkeiten kann das Einüben einfacher Choreografien eines Pop-Tanzes erfolgen. Sie zählen zu den beliebtesten Tänzen in dritten und vierten Klassen. Jungen und Mädchen bewegen sich zu schwungvoller, moderner Musik und üben gleichzeitig Rhythmusgefühl, motorische Koordination und ihr Gedächtnis. Eine erfolgreiche Aufführung vor Publikum als Ergebnis ist ein gemeinschaftliches Erlebnis besonderer Art.

Vor dem Einüben des Tanzes sollten warming-ups nach beliebter Musik eingesetzt werden, die die Kinder aus ihren CDs gern beisteuern.

„Fee und Zauberin“



Alle bewegen sich zum Beat der Musik durch den Raum. Sie gehen im Rhythmus kreuz und quer, suchen Lücken, ohne jemanden zu berühren. Geeignet dazu ist beispielsweise temporeiche Musik wie z. B. „Mamboleo“ von Loona. CD: Bravo Hits 26. EMI Electrola 1999 .

Alle gehen zum Beat der Musik durch den Raum , dabei tippen sie hin und wieder einem Kind nur leicht auf die Schulter (Kein Tickerwettstreit!). Das berührte Kind bleibt wie verzaubert stehen und schließt, wenn es sich traut, die Augen. Durch sanftes Herumdrehen, verbunden mit engem Körperkontakt, wird es durch ein anderes Kind wieder erlöst. Die Kinder sind Fee und Zauberin in einer Person.

Musikidee: „I feel lonely“ von Sascha. Bravo Hits 26. EMI Electrola 1999



Ein Gruppentanz zur Musik: „Coco Jambo“ von Mr. President

Die Kinder stehen als Gruppe in versetzten parallelen Reihen im Raum und blicken in dieselbe Richtung. Die Musik beginnt mit „Ay ya ya Coco Jambo ay ya yai“ (2x), im Anschluss daran beginnt die Schrittfolge. Am Ende springen alle Kinder eine Vierteldrehung nach rechts. Die Schrittfolge wird wiederholt.



Zählzeit-Schritte:

- 1 Schritt rechts vor
- 2 Schritt links vor
- 3 Schritt rechts vor
- 4 Tap mit der linken Fußspitze neben rechten Fuß, dabei in die Hände klatschen

- 1 Schritt links rückwärts
- 2 Schritt rechts rückwärts
- 3 Schritt links rückwärts
- 4 Tap mit der rechten Fußspitze neben linken Fuß, dabei in die Hände klatschen

- 1 rechts Schritt seitwärts
- 2 links kreuzt vor rechts
- 3 rechts Schritt seitwärts
- 4 Tap mit der linken Fußspitze, dabei in die Hände klatschen



- 1 links Schritt seitwärts
- 2 mit rechts zur Drehung ansetzen
- 3 mit links die Drehung vollenden
- 4 Tap mit rechter Fußspitze, dabei in die Hände klatschen

- 1 + 2 Rechtes Bein nach vorne strecken, und mit der Hacke zweimal den Boden antippen („Gas geben“)
- 3 + 4 Rechtes Bein nach hinten strecken, und mit der Fußspitze zweimal den Boden antippen („Bremsen“)

- 1 Rechtes Bein nach vorne strecken, und mit der Hacke einmal den Boden antippen (1x „Gas geben“)
- 2 Rechtes Bein nach hinten strecken, und mit der Fußspitze einmal den Boden antippen (1x „Bremsen“)
- 3 Rechtes Bein mit der Fußspitze nach rechts zur Seite strecken
- 4 im Schlusssprung eine Vierteldrehung nach rechts springen, und dabei in die Hände klatschen

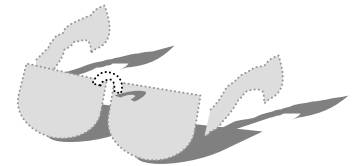
(vgl. Grundschule Musik, 1/97, S. 32, Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung, Seelze Velber).

Variation



Mit einigen wenigen Requisiten wie cooler Sonnenbrille, fetzigem Outfit, schillerndem Bühnenbild und vielleicht noch einer Lichtenanlage wird der Tanz ein wahrer Renner. Aufbereitet für den jungen- und mädchengerechten Unterricht in der Grundschule bietet sich folgende Variation des Tanzes an.

- Die Kinder stehen in versetzten Reihen im Raum, haben jetzt aber die Hände und Arme vor dem Gesicht verschränkt, und ihre Körper sind nach hinten geneigt, so als hätten sie vor etwas Angst und wollten sich mit den Armen davor schützen.
- Während des Intros lösen die Kinder ihre starre Haltung auf und beginnen auf dem Platz zu swingen.
- Nun folgt die oben beschriebene Schrittfolge, welche sich am Ende wie folgt ändert: Anstatt des Schlussprunges mit einer Vierteldrehung erfolgt ein Sprung auf der Stelle, wodurch die Kinder immer dieselbe Blickrichtung behalten.
- An den Stellen, wo das Stück durch einen Rap unterbrochen wird, nehmen die Kinder wieder ihre „Angsthaltung“ ein.
- Ein Mädchen tanzt zum Rap ihre ganz eigenen Schritte.
- Im Anschluss geht es weiter mit der Schrittfolge.
- Beim nächsten Rap steht ein Junge als Solotänzer vor der Gruppe.
- Wieder geht es weiter mit der Schrittfolge.
- Nun folgt noch 4x „Ay ya ya Coco Jamboo ay ya yai“, dabei löst die Gruppe die Formation auf, alle heben die Arme über den Kopf, klatschen in die Hände und stellen sich in einer Reihe am Bühnenrand auf.



Die Musik bietet an dieser Stelle eine gute Gelegenheit, unterbrochen zu werden, und damit endet diese Choreographie.



Immer wieder kommt es nach Phasen des Einstudierens vor, dass sich kleine Gruppen von Kindern aufmachen und zu ihrem Lieblingssong eine eigene Choreographie entwickeln, die sie der Klasse auch gern präsentieren wollen.

Wenn wir nicht in Perfektion ersticken, wohl aber einen Anspruch an lustvolles Bewegen haben und uns davon trennen, dass Tanzen gleichbedeutend ist mit dem Nachahmen vorgegebener Schritte, können wir mit unseren Kindern auf eine spannende Entdeckungsreise mit Spiel, Bewegung und Musik gehen. Nicht jeder Mensch hat Musik im Blut, aber unsere eigene Begeisterung wird auch unsere Kinder begeistern!

Empfehlenswerte Literatur zum Weiterlesen:

ZIMMER, RENATE (Hg.): Spielformen des Tanzes. Vom Kindertanz bis zum Rock'n Roll. Dortmund 1988

ZIMMER, RENATE: Handbuch der Bewegungserziehung. Dortmund 1993



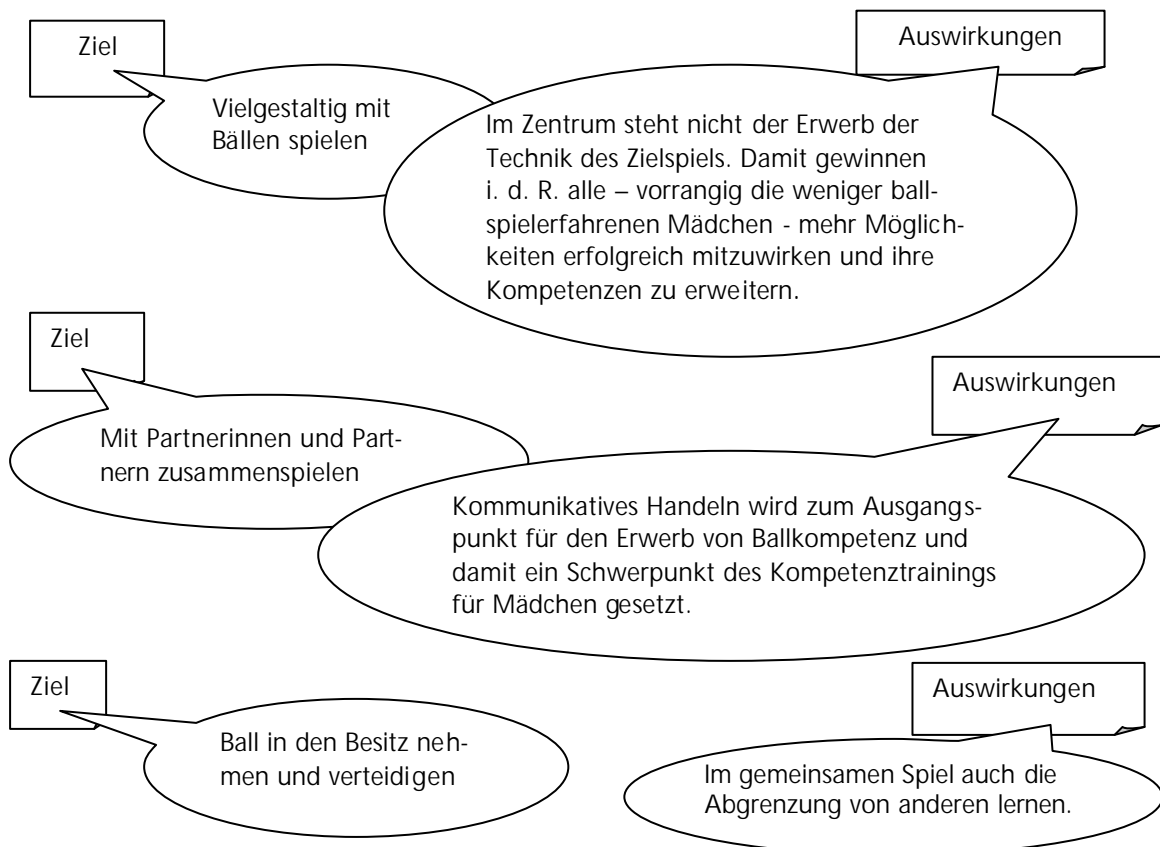
Veränderungen im Sportunterricht am Beispiel Ballsport

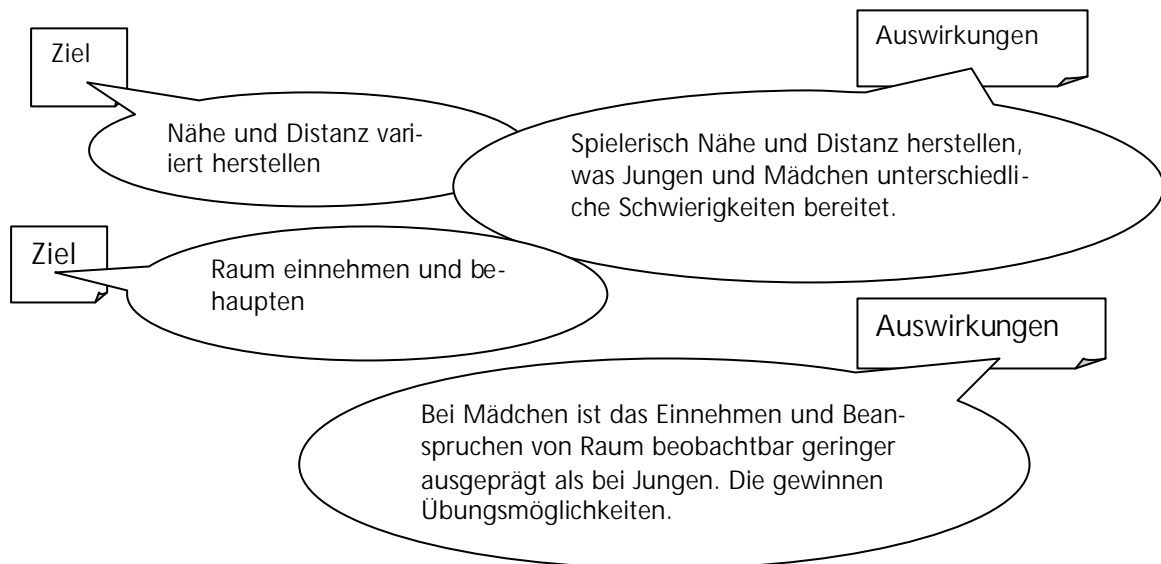
Astrid Kaiser

Bei fast jedem unterrichtlichen Thema ist es möglich und sinnvoll, die sozialisationsbedingten Leistungsvoraussetzungen oder Vorerfahrungen beider Geschlechter aufzugreifen. So kann die Verstärkung von Schwächen vermieden werden. Und nur so entsteht die Chance, neue Kompetenzen aufzubauen. Traditionelle Ballspiele sind ein geeignetes Beispiel, sich wichtigen Prinzipien einer geschlechtergerechten didaktischen Orientierung in der Grundschule zu nähern.

Zu den vorherrschenden traditionellen Zielen der Sportspiele gehört das Siegen im Wettkampf. Nach diesem Prinzip gestalten sich viele Lernsituationen. Beispielsweise werden häufig eingesetzte Mannschaftsspiele wie Völkerball, Fußball oder „Ball über die Leine“ im Wettkampf zweier Gruppen ausgeführt. Dabei dominieren Schülerinnen und Schüler, die im außerschulischen Bereich schon viele Erfahrungen mit wettkampforientierten Ballspielen gesammelt haben. Dies trifft vor allem auf die große Zahl der Fußball spielenden Jungen zu. Sie werden damit deutlich bevorzugt, weil sie ihre Vorerfahrungen - auf diese Ziele bezogen - leistungstärker einbringen, als es die meisten Mädchen und einige wenige Jungen können. Diese wiederum erfahren, dass ihnen nicht viel zugetraut wird, und sie trauen sich selbst tatsächlich weniger zu, weil sie das Fehlen von Vorerfahrungen als persönlichen Mangel erleben. Dem kann durch ergänzende Ziele bzw. durch deutlich stärkere Akzentuierung einer breiten Bewegungserfahrung entgegengewirkt werden, wie sie die Rahmenrichtlinien „Sport für die Grundschule“ ausdrücklich formulieren.

Veränderte Akzentuierung in den Ballspielen könnte eine konsequente Förderung der allgemeinen Spielfähigkeit sein.





Obwohl diese Ziele in den gültigen Rahmenrichtlinien vorgegeben sind, bleibt es eine ständige pädagogische Herausforderung, die Bedürfnisse der Jungen nach den „richtigen Spielen“ und den „richtigen Regeln“ zurückzudrängen. Sie kennen sie aus Verein oder Fernsehen. Viele Idole stammen aus diesem Bereich. Ähnliches gilt auch für die Mädchen. Ihre Idole liegen vorrangig in anderen Bereichen. Die schöne grazile Gymnastin oder Tänzerin übermittelt auch für sie Bilder des Frau-Seins, die ebenso Eingrenzung ihrer eigenen individuellen Möglichkeiten bedeuten, wie es die Bilder der Fußballer, Kraft- oder Kampfsportler für die Jungen tun.¹⁷ Veränderte Akzente in der Spielerziehung können dazu beitragen, dass Jungen und Mädchen gleichermaßen darin gefördert werden, in der Grundschule ein breites Spektrum von Bewegungserfahrungen zu sammeln und Bewegungsfreude zu gewinnen und zu vertiefen.

¹⁷ vgl. Fuchs, Claudia: „Mach` dich nicht so dick!“ Kleiner Exkurs zum Thema Mädchen und Jungen, Körper und Raum in der Schule, In: Kaiser, Astrid (Hg.): FrauenStärken – ändern Schule, Bielefeld 1996, S. 230-233

Mädchen und Jungen lernen mit dem Computer

Ein Arbeitsbericht aus der ersten Klasse

Astrid Kaiser

Die Bedeutung des Computers für Alltag und Berufsleben hat dazu geführt, dass der Umgang mit diesem Medium mittlerweile in den Kanon der Allgemeinbildung gehört. Es ist eine wichtige Bildungsaufgabe, den Arbeitsmarkt der Zukunft auch Mädchen rechtzeitig zu erschließen und sie gezielt auf die heutige und zukünftige Lebens- und Berufswelt vorzubereiten. Kaum ein Bereich in der Geschlechterpädagogik ist daher so intensiv erforscht worden wie das Verhältnis der Mädchen zum Computer¹⁸. Ziemlich einheitlich (vgl. Jungwirth 1994) wird dabei gezeigt:

- Mädchen und Jungen haben gleiche Kompetenzen.
- Sie haben unterschiedliche Zugänge.
- Jungen haben größere Vorerfahrungen.
- Jungen haben größere Motivation, sich mit Computern zu beschäftigen.
- Jungen verbringen deutlich mehr Zeit mit Computern.
- Jungen verfügen häufiger über einen eigenen Computer.
- Mädchen trauen sich selbst weniger Leistungen im Umgang mit dem Computer zu.

Die übereinstimmende Schlussfolgerung aller bisherigen Projekte¹⁹ legt nahe, dass gerade der Einstieg in die Computerarbeit gezielte Orientierung auf die Mädchen erfordert, damit sie den Erfahrungs- und Könnensvorsprung von Jungen aufholen können. Bislang wurden eigene Förderprogramme für Mädchen eher für ältere Schülerinnen entwickelt – insbesondere für die Sekundarstufe II²⁰. Da Erfahrungswissen beim Kompetenzerwerb mit dem Computer eine wichtige Rolle spielt, ist ein früher Umgang von Vorteil. Dieser wird im Familienalltag allerdings eher von Jungen praktiziert als von Mädchen.

Die Grundschule Friedrichsfehn hat sich im Rahmen des Schulversuchs die Aufgabe gestellt, als besonderen Schwerpunkt die Arbeit mit dem Computer unter der Geschlechterperspektive schon ab 1. Schuljahr zu erproben.

In einem Vorversuch wurde dort ein erster Zugang mit einem kleinen alten PC im Klassenraum gesucht.

„Schnuppern“

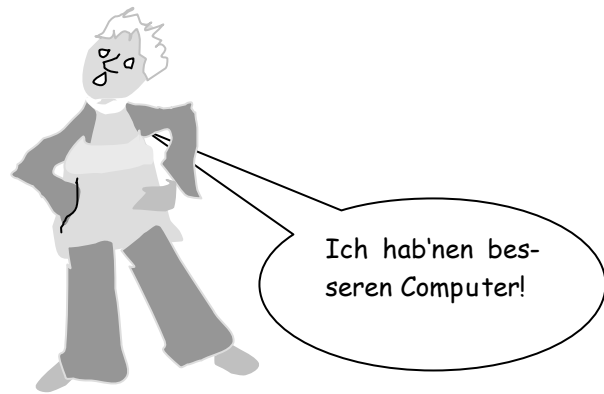
Dazu wurde ein Computer mit Bildschirm und Text- und einfachem Zeichenprogramm auf einem Tisch in der Klasse plaziert. Nach der ersten Unterrichtswoche wurde er von Schülerinnen und Schülern als „unser Computer“ bezeichnet. Die Kinder betrachteten ihn neugierig, einige begannen zu fragen, wann dieser Computer denn „angemacht“ würde.

¹⁸ Metz-Göckel, Sigrid u. a.: Mädchen, Jungen und Computer. Opladen 1991

¹⁹ Jungwirth, Helga: Mädchen und Buben im Computerunterricht - Beobachtungen und Erklärungen. In: ZDM 1994 26. Jg., H. 2, S. 41-48

²⁰ Niederdrenk-Felgner, Cornelia. Computer im koedukativen Unterricht. DIFF Studienbrief. Basisbrief aus dem Projekt "Mädchen und Computer". Tübingen: Deutsches Institut für Fernstudien (DIFF), 1993

Beim ersten Versuch, den für heutige Verhältnisse außerordentlich langsamen Computer im Rahmen der Freiarbeit zu starten, fielen sehr schnell abfällige Bemerkungen mehrerer Jungen. Diese zogen sich schnell zurück. Übrig blieb eine kleine Gruppe neugieriger Mädchen, die zusammen mit ihrer Lehrerin den mühseligen Weg des Startens eines Schreibprogramms erprobten.



Mädchen gehen auf den Computer zu

Nach dem Start des Schreibprogramms haben die Schülerinnen und Schüler zunächst versucht, den eigenen Namen zu schreiben. Dies fiel ihnen – nach Überwindung der Probleme des Programmstarts – wesentlich leichter als das eigenständige Drucken von Buchstaben auf Papier. Feinmotorische Schwierigkeiten werden mit dem Computer umgangen, und die Erfolgsbestätigung am Bildschirm ist besonders groß.



Computer - Chefinnen

Zwei Mädchen erhielten von der Lehrerin das Amt der „Computerchefin“. Wenn mit dem Computer gearbeitet wurde, sollten sie ihn ein- und ausschalten.

In der Klasse wurden Wüstenrennmäuse gehalten und gepflegt. Außerdem waren zwei große Stoff-Handpuppen beiderlei Geschlechts wesentliche Identifikationsobjekte in allen Fragen des sozialen Lernens. Im Unterricht wurde mehrfach heftig diskutiert, wie die Mäuse und Puppen wohl heißen könnten. Dabei kam es vor, daß manche Kinder ihre am Vortag gemachten Vorschläge für Namen auch wieder vergaßen. Von daher war es für die gesamte Klasse ein einleuchtender Schritt, alle Namensvorschläge mit dem Computer aufzuschreiben und zu speichern.

Mädchen organisieren ihre Arbeit

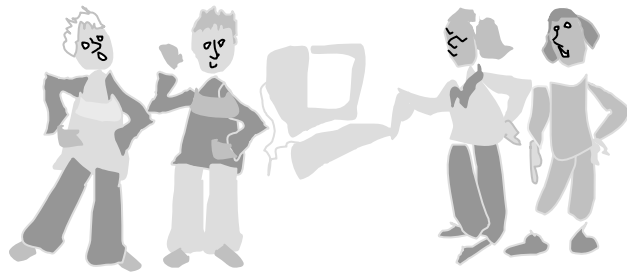
Vier, fünf Mädchen, die den Computer schon zu starten erprobt hatten, übernahmen die Anregung der Lehrerin, die vorgeschlagenen Mäuse-Namen aufzuschreiben. Diese Mädchengruppe meisterte geduldig Probleme beim selbstständigen Starten des Computers und sammelten die Namensvorschläge der übrigen Kinder. Bald entstand eine umfangreiche Datei „Mäuse“. Zwei Mädchen waren direkt mit Bildschirm und Tastatur beschäftigt, während die anderen sich als Kundschafterinnen im Raum bewegten und die neu einzutippenden Namen erfragten. Bald wurde analog zum schon einmal bei den Mäusenamen erprobten Verfahren begonnen, auch mit der Datei „Puppen“ zu arbeiten. Da immer wieder neue Vorschläge für die Mäuse und die Puppen kamen, gab es immer wieder im Rahmen der differenzierten Arbeiten Anlässe, diese Dateien neu zu öffnen, Inhalte zu ergänzen und zu speichern. Immer wieder wurde im Sitzkreis überlegt, ob schon ein konsensfähiger Name gefunden worden ist. Dabei mussten die „Computermädchen“ oft an das Gerät und nachprüfen, ob dieser oder jener Name schon in die Datei

aufgenommen worden war. Dadurch wurde das Interesse für den Computer bei immer mehr Mädchen und Jungen geweckt.

Nach vier Wochen bekamen zwei andere Mädchen die Aufgabe, den Computer verantwortlich zu bedienen. Die vorherigen Amtsinhaberinnen waren zu ihrer Einführung verpflichtet.

Gute Stimmung lockt Jungen an

Acht Mädchen hatten nach zwei Monaten den Umgang mit dem Computer im beschriebenen Rahmen erlernt und dabei intensive Schreib- oder Leseübungen absolviert. Sie durften beim Ämterwechsel Freundinnen wählen, die das Amt noch nicht hatten. Die gute Stimmung in der Computergruppe lockte schließlich auch einen ersten Jungen, dabei mitzumachen. Die Mädchen führten ihn in den Umgang mit dem schwer zu bedienenden Gerät ein. Ihm folgten weitere Jungen und Mädchen. Motivation zum Umgang mit dem Computer war gewachsen und wurde durch erste positive Erfahrungen gestärkt.



Computer in der Grundschule

Konzept der Halbtagsgrundschule Friedrichsfehn

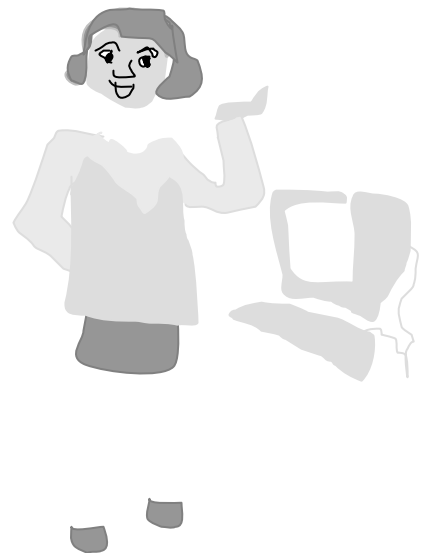
Heike Schulte-Bernd

Mädchen werden bei der Arbeit am Computer als kooperativ, hilfsbereit und sozial kompetent beschrieben. Jungen hingegen zeigen „in auffällig vielen Fällen“, dass eine Zusammenarbeit „nicht funktioniert“. Eine „stark arbeitsteilige“ Kooperationsform, zu denen ein „arbeitsbezogenes Zergliedern von Tätigkeiten“ gehört, wurde „nur in Mädchengruppen beobachtet“. ²¹

Das Kollegium der Halbtagsgrundschule Friedrichsfehn nimmt diese Erkenntnisse auf, indem es nach Geschlechtern getrennten Computer-Unterricht einrichtet. Handlungsleitend ist dabei die Überzeugung, dass sich in Mädchengruppen eine ausgezeichnete Lernsituation gestaltet. Für Jungen entfällt der Anlass, sich Mädchen gegenüber als Experten aufzuspielen. Damit kann sich auch ihre Lernsituation effizienter gestalten.

Die Schule verfügt inzwischen über einen Computerraum mit neun Multimedia PC's. Die Klassenlehrerinnen weisen die Schülerinnen und Schüler in den Umgang mit dem Computer ein. Danach werden die Mädchen bzw. die Jungen mit der Arbeit einer Multimedia CD in Ergänzung zur Fibel vertraut gemacht. Weiterhin lernen sie den Umgang mit einem Textprogramm WordPad. Nach Ablauf eines halben Jahres führen wir die Gruppen zusammen, da sie in der Regel einen vergleichbaren Kenntnisstand erreichen.

Die Computer werden nach dieser einführenden Phase zunehmend eingesetzt. ²² Im Sachunterricht dienen sie als Informationsquelle und als Werkzeug, mit dem man Texte verfassen und publizieren kann. Im Deutschunterricht werden sie als Lern- und Übungsmedium - auch im Förderunterricht - und als Werkzeug zum Schreiben von Texten eingesetzt. Im Mathematikunterricht steht ihre Funktion als Lern- und Übungsmedium - auch im Förderunterricht - im Vordergrund. Darüber hinaus werden einzelne Computer in den Medien-ecken der Klassenräume auch in die Freiarbeit integriert. ²³

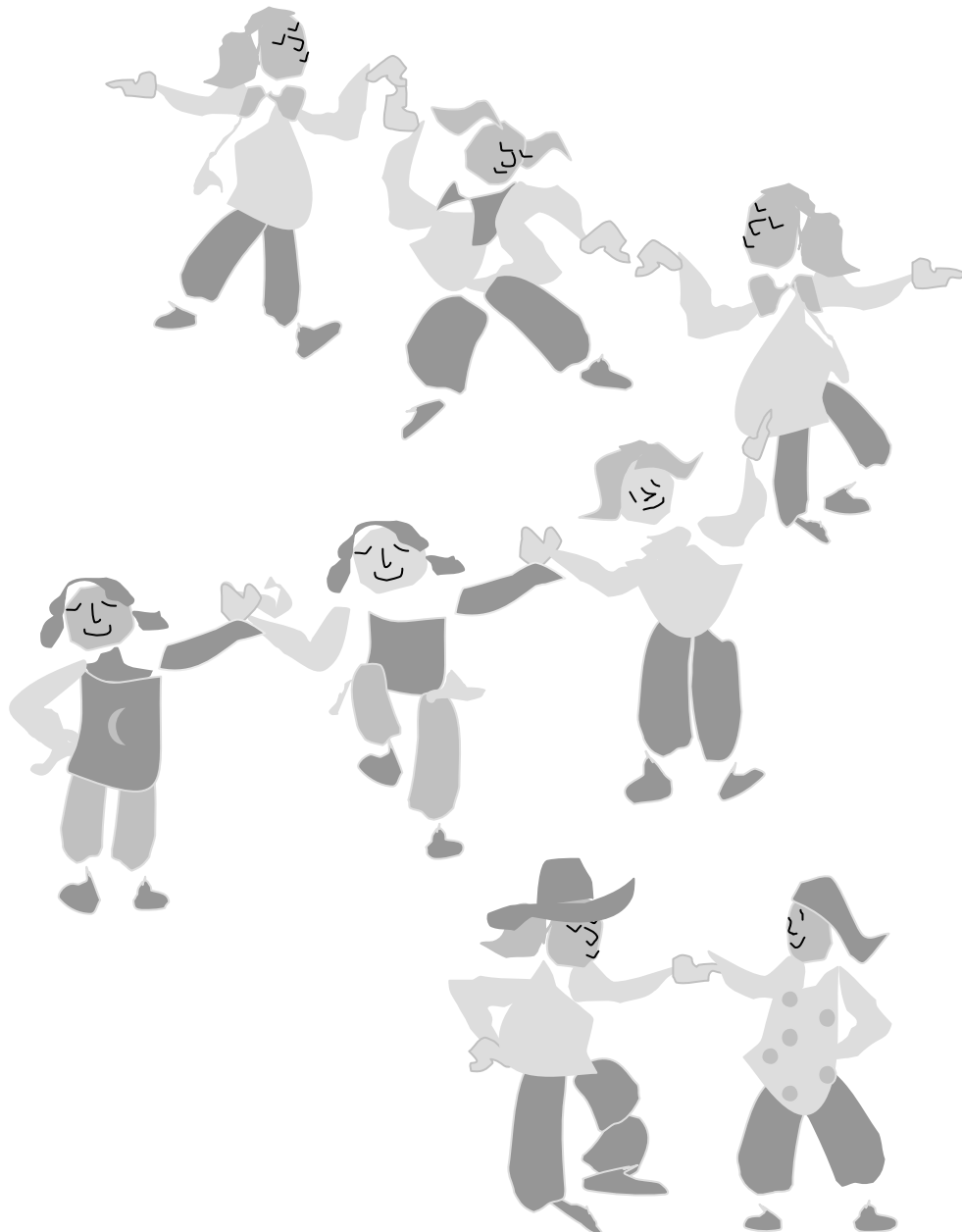


²¹ Faulstich-Weiland, Hannelore: Kooperationsverhalten geschlechtsspezifische Unterschiede im Umgang mit Computern. In: Computer und Unterricht 1992, S. 34-36

²² Weiler, S.: Computerkids und elektronisch Medien, Ergebnisse einer qualitativ empirischen Studien in: Media Perspektiven 5/1996, S. 228-234

²³ Mitzlaff, Hartmut: Lernen mit Mausclick. Computer in der Grundschule, Frankfurt am Main 1997

Beispiele für Mädchenstunden



Nachstehend werden Beispiele für Mädchenstunden vorgestellt, die im Rahmen des Schulversuchs von den Mädchen sehr gut aufgenommen wurden. Sie entstanden situativ und wurden teilweise wiederholt oder weiterentwickelt. Sie ergänzten Arbeitsformen des koedukativen Unterrichts, die den Mädchen schon bekannt waren, aber in der geschlechtshomogenen Gruppe noch einmal anders erlebt werden konnten.

Die Beispiele lassen sich in der Regel problemlos im Klassenzimmer durchführen. Manchmal würde eine Sporthalle und die dortige Geräteausstattung hilfreich sein.

Die Lehrerin in der Mädchenarbeit

Maria Wigger

Im Rahmen des Schulversuchs spürten die Lehrerinnen, dass sie als Mitglied der Mädchengruppe in durchaus ungewohnter Weise gefordert wurden. Beispielsweise mussten sie häufig immer dann ermutigen und unterstützen, wenn Mädchen bei einzelnen Übungen im wörtlichen Sinne einmal „über Tisch und Bänke“ gehen oder wenn sie laut werden wollten. Beides sind eigentlich kleine Anlässe, die für die meisten Jungen gar kein Problem darstellen, eigentlich sogar zu deren alltäglich beobachtbarem „Normalverhalten“ gehören. Sie zeigen aber, wie früh Hemmungen bei Mädchen auftreten, gesellschaftlich tradierte Handlungskonzepte des stillen Brav-Seins und des Respektes vor dem Ort Schule zu durchbrechen. Die Rückversicherung bei der Lehrerin war immer wieder erforderlich, auch wenn diese die Übungen selbst vorgeschlagen hatte.



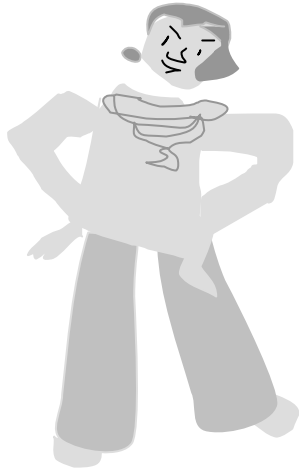
Ebenso war es wichtig, als Lehrerin selbst hemmungsfrei zu rufen oder zu schreien, entspannt zu tanzen oder übertrieben theatralisch zu agieren. Vergnügen ebenso wie Ehrlichkeit und Ernst müssen für die Mädchen bei der Lehrerin erfahrbar werden. Dabei ist es überhaupt nicht abträglich, auch den persönlichen Prozess des Überwindens von Hemmungen sichtbar werden zu lassen. Lehrerinnen, die das lernen, was die Schülerinnen in den Mädchenstunden lernen sollen, lassen deutlich werden, dass sehr vieles veränderbar ist.

Die Möglichkeit, die Auswirkungen von Streit oder verborgenen Konflikten über Anordnungen zu stoppen, können in der Mädchengruppe nicht mehr ohne weiteres eingesetzt werden. Sie sind bestenfalls in einer akuten Krise angemessen. Im Gegenteil unterstützen vor schnell angebotene Lösungen Mädchen nicht dabei, Handlungskonzepte zu finden, die sie selbst tragen und dauerhaft einlösen können. Dies gilt sowohl für das Zurückstecken in einer Auseinandersetzung als auch für eine entschlossene Selbstvertretung.



Als erwachsene Frau ist die Lehrerin gleichzeitig eine Quelle für authentische Blicke in die Vergangenheit. Wie war das eigentlich, als sie so alt war wie die Mädchen der Gruppe heute? Was hat sich verändert, und was hat man erlebt? Welche Lebensregeln hat sie gelernt – und haben sie sich bewährt? Das sind Fragen, die Mädchen immer wieder stellen. Sie ist auch diejenige, die Mädchen unterstützt und ihnen zeigt, wie man sich gegen provokative und beleidigende Äußerungen von Jungen schützt oder angemessen darauf antwortet. Mädchenarbeit wird von Jungen

nicht immer verständnisvoll aufgenommen, insbesondere dann, wenn es für sie keine vergleichbaren Angebote gibt. Sie attackieren Mädchen dann oft mit gemeinen Äußerungen und versuchen, deren Arbeit herabzuwürdigen.



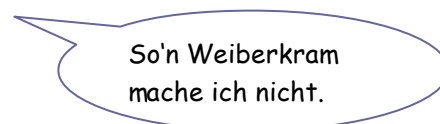
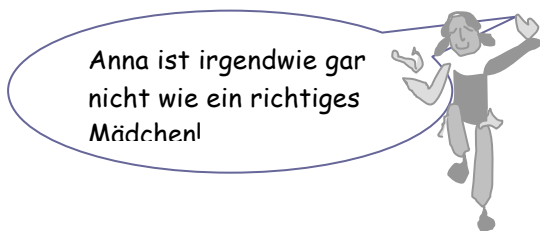
Da sind wir mal ganz unter uns! Mädchenarbeit in der Grundschule

Maria Wigger



„Klasse! Da sind wir mal ganz unter uns!“ ist die einfache und knappe Aussage von Mädchen auf die Frage, ob sie Mädchenstunden für gut oder überflüssig halten.

Mit Beginn der 2. Klasse wurde in den Schulversuchsklassen eine getrennte Jungen- bzw. Mädchenstunde in der Woche eingeführt. Ziel dieser Stunde war es, einer einengenden geschlechtsspezifischen Verteilung von Sozialkompetenzen entgegen zu wirken und den Mädchen und Jungen neue Erfahrungsräume zu öffnen. Den Jungen wurde ein Lehrer, den Mädchen eine Lehrerin zugeordnet. Die Annahme, dass in geschlechtshomogenen Gruppen die normative Kontrolle einer verinnerlichten sogenannten „Geschlechterpolizei“ nicht so wirksam ist, bildete die Grundlage für die inhaltlichen und methodischen Planungen dieser Stunden. Sie wurden von den Kindern schnell als fester Bestandteil und oft auch heiß geliebter Höhepunkt der Woche angenommen. Nachgefragt, ob sie es denn gut fänden, diesen getrennten Unterricht zu haben, war die häufigste Antwort: „Ganz getrennt wäre blöd, aber mal ganz für uns sein, ist toll!“



„Ganz für uns sein“ scheint für die Bildung von sozialer Geschlechtsidentität mindestens so bedeutsam zu sein, wie es wichtig ist, einen Erprobungs- und Erlebnisraum für den Erwerb dieser Identität in geschlechtsheterogenen Gruppen zu haben. Besondere Bedeutung kommt daher der Integration der Arbeitsergebnisse dieser Jungen- und Mädchenstunden in den gemeinsamen Unterricht zu. Dafür müssen bei den Kindern Kommunikationskompetenzen aufgebaut und diese kindgerecht ritualisiert werden. Ein Bewusstsein für die veränderte Rolle bei Lehrerinnen und Lehrern ist dafür unerlässlich. Soziales Lernen soll dabei integrativer Bestandteil des unterrichtlichen Geschehens sein und nicht additiv in speziellen Arrangements thematisiert werden.

Im Schulalltag werden die Sozialkompetenzen der Mädchen gern und oft genutzt. Sie erleichtern Lehrkräften den schulischen Alltag. Ihre Bereitschaft, sich an Regeln zu halten, Vorschläge



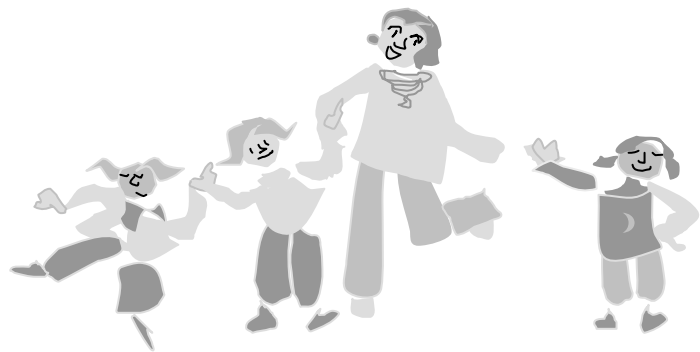
aufzugreifen, in unterschiedlichen Gruppen zu kooperieren, wird allerdings selten durch öffentliche Anerkennung verstärkt. Die Rückmeldung besteht oft lediglich in der Instrumentalisierung ihrer Arbeitsfähigkeit und -bereitschaft und enthält mitunter auch die Botschaft, dass die berechtigten Erwartungen der Mädchen, in Ruhe lernen und üben zu können, nachrangig sind. Dieses Beispiel für unterrichtliche Interaktion wiederholt sich täglich und überall. Hierin scheint auch ein gravierendes Hemmnis auf dem Weg zur Verwirklichung von Gleichberechtigung in den Schulen zu liegen, wenn nämlich soziales

Geschlecht unreflektiert in seiner einengenden Konsequenz für Mädchen und Jungen immer wieder neu bestätigt wird. Diese Sichtweise eröffnet andererseits ein Feld für pädagogische Interventionen, wie sie in den Beschlüssen im Rahmen des Schulprogramms verabredet werden können. Leitfrage ist dabei, ob pädagogisches Handeln, Planen und Kommunizieren bestehende Geschlechterverhältnisse stabilisieren oder eine kritische Auseinandersetzung und erweiternde Erfahrungen ermöglichen.

Die hier vorgestellten Anregungen für Mädchenarbeit an Grundschulen sollen Impuls sein für einen Unterricht, der Mädchen anspricht, von und mit ihnen lernt und Vertrauen in sie als aktive Gestalterinnen ihrer Lebenswelt setzt. Die Mädchenstunden im Rahmen des Schulversuchs haben folgendes verdeutlicht:

- Die Inhalte der Mädchenstunden müssen aus den Erfahrungswelten der jeweiligen Mädchengruppen wachsen. Es sollte immer wieder reflektiert werden, ob man als Lehrerin nicht über die eigene Biografie geprägte Bedürfnisse, Gefühle, Ängste oder Vorlieben von Mädchen voraussetzt, die diese selbst gar nicht haben.
- Das Bedürfnis der Mädchen, ihre Erfahrungen auszutauschen, ist groß und benötigt Zeit.
- Ein flexibles Methodenrepertoire und moderierende Gesprächsführung sind hilfreich.

Die folgenden Beispiele integrieren Rituale des normalen Unterrichts. Sie sollen neben den Anregungen für die Praxis auch zeigen, wie die in den Mädchenstunden gemachten neuen Erfahrungen für die Gesamtklasse vermittelt und die getrennt gemachten Erfahrungen für das Ziel der sozialen Integration nutzbar gemacht werden können. Die Zusammenführung ermöglicht es, dass Schritt für Schritt an die Stelle von kontroversen und überspitzten Auseinandersetzungen über die Geschlechterfrage der Wille und die Kreativität rücken, eine jungen- und mädchengerechte Grundschule zu gestalten.



Mädchenarbeit im Rahmen des Schulversuchs zum Thema „Soziale Integration in einer mädchen- und jungengerechten Grundschule“ knüpfte an Alltagserfahrungen der Schülerinnen an. Sie begann in der zweiten Hälfte des zweiten Schuljahres und setzte sich im dritten Schuljahr fort. Die Ziele unterschieden sich nicht von denen der allgemeinen Erziehungsarbeit. Sie sollten durch einen Rahmen besonders akzentuiert werden, in dem die Sicht und die Erlebnisse der Mädchen im Zentrum stehen würden: Die Mädchenstunden.

Zur Stärkung des Selbstkonzeptes der Mädchen wurden dabei insbesondere folgende Ziele angestrebt:

- Vertrauen in die eigene Kraft, Mut und Durchsetzungsfähigkeit entwickeln

Sich selbst wichtig und stark fühlen

Selbstbewusstsein bei öffentlichen Auftritten zeigen

Negative Gefühle wie Wut und Angst erkennen und mit ihnen umgehen

Kraft und Selbstbewusstsein ausstrahlen

Die eigene Kreativität in fantasievолlem Handeln erleben

Eigene Stärken erkennen und Schwächen als veränderbar erkennen

- Bedürfnisse bei anderen wahrnehmen, Unterstützung einfordern und die eigene Meinung vertreten

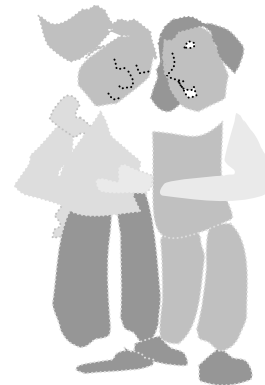
Kommunikative Strategien zur Konfliktlösung anwenden

Eigene Stärken öffentlich einbringen

Gefühlen lautstark Ausdruck verleihen

Körperlicher Durchsetzungsfähigkeit erproben

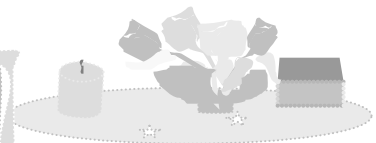
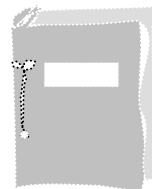
Vertrauen zueinander stärken



Konzeptionelle Struktur

Das Konzept der Mädchenarbeit bleibt integriert in das Gesamtkonzept. Dort eingeführte Rituale (s. S. 22/ Rituale...) und damit verbundene Handlungsregeln werden abgewandelt weitergeführt. Im Rahmen des Schulversuchs waren dies folgende Elemente:

- Der Sitzkreis und seine dekorierte Mitte
- Das Klassentagebuch wird zum Gruppen-Tagebuch.
- Der Erzählstein



- Die Kiste für die Requisiten:

Pannesamtuch, 1 Decke, Kerzenständer, Kerzen, Streichhölzer, eine Duftlampe, verschiedene ätherische Öle, 1 Glasschale für einzelne Blüten oder 1 Blumenvase, Glitzersteine, 1 Fell, 1 Fotoapparat, Filme, CD's mit Entspannungsmusik und aktueller Popmusik, Igelbälle, Massageöl, eine Bohrmaschine, 1 Säge, 1 Hammer, Schnitzmesser, Stöcke, 1 Schachtel....

Ein Anknüpfen an die Alltagserfahrungen der Mädchen oder ihre jeweils aktuellen Erlebnisse erlaubt keine weitreichende Vorausplanung. Sie fordert eher eine sensible Beobachtung, welches Ziel sich im Rahmen eines Ereignisses aufnehmen lässt. Darauf bezogen müssen dann Übungen, Gespräche oder Spiele eingesetzt werden. Die Möglichkeiten sind sehr vielfältig. Arbeitsformen oder Übungen die auch im koedukativen Unterricht eingesetzt werden, sind ebenfalls Bestandteil der Mädchenarbeit. Sie sind vertraut, gewinnen aber im Kreis der vertrauterer Mädchen nochmals eine besondere Akzentuierung.

Einige der Mädchenstunden sollen exemplarisch vorgestellt werden. Für die Praxisbeispiele wurden jeweils 60 Minuten – 90 Minuten Zeit eingeplant – und genutzt.

Die erste Mädchenstunde

Die Mädchen sitzen auf Matten im Kreis. Die erste Mädchenstunde beginnt mit dem Auspacken der Mädchenkiste und dem Gestalten der Kreismitte. Ein Mädchen sucht einen Duft für die Duftlampe aus. Jede Stunde wird ein anderes Mädchen ihren Duft der Stunde auswählen und den anderen vorstellen.

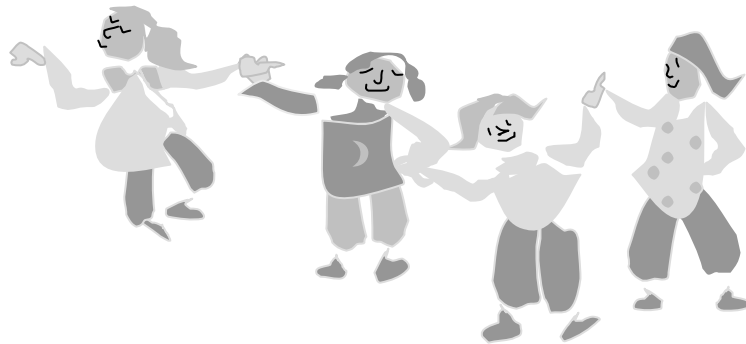
1. gemeinsame Übung: „Ich bin..., Wir sind...!“

Die Mädchen stehen im Kreis. Der Reihe nach stampfen, klatschen, singen und rufen sie ihre Namen.



(z. B. nach dem Rhythmus Queen Song: We will, we will rock you!)

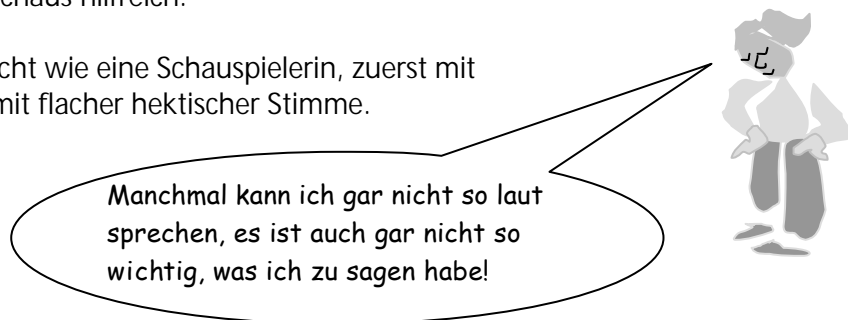
Einige Mädchen sind dabei noch leise und verhalten, andere rufen schon mit kräftiger Stimme in den Raum, wer sie sind. Diese Übung leitet die meisten Mädchenstunden ein und kann mit Pauke oder Handtrommel unterstützt werden.



2. Übung: Atemübungen

Die hier beschriebenen Übungen setzen nur geringe Vorkenntnisse seitens der Lehrerin voraus. Sie sind für die Mädchen ungefährlich. Sie setzen allerdings voraus, dass die Lehrerin ihre Rolle als Mitspielerin und Vormacherin relativ hemmungsfrei übernehmen mag. Dazu sind Erfahrungen mit Atemübungen durchaus hilfreich.

Die Lehrerin spielt und spricht wie eine Schauspielerin, zuerst mit „Piepsstimme“ und dann mit flacher hektischer Stimme.



Dann folgt mit voller und kräftiger Stimme :

Ich bin Maria, hört mir alle zu!

Die Mädchen finden diese sehr stark überzogen vorgespelte Szene witzig und fangen spontan an, die beiden Sprecharten auszuprobieren. Die Runde geht zweimal einzeln herum.

Zum Schluss stampfen, klatschen und singen alle Mädchen ihren Namen gleichzeitig:

Wir sind die....!

Die Übung macht allen sehr viel Spaß und löst dennoch vereinzelt Besorgnisse aus:

„Es ist komisch, in der Schule so 'rumzuschreien.“

„Oh, oh, wenn uns nun jemand gehört hat!“

3. Übung: Spiel mit dem Zauber – Atem : Ein erleichterndes Seufzen

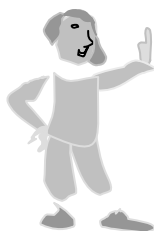
Anleitung:

Stelle dich fest auf den Boden und stütze deine Hände auf die Oberschenkel. Deine Füße sind etwas auseinander gestellt und deine Knie leicht eingeknickt. Jetzt stell dir vor, dass du gerade hart gearbeitet hast, z. B. viele Hausaufgaben erledigt oder endlich dein Zimmer aufgeräumt hast. Jetzt bist du endlich fertig geworden. Hole tief Luft, und halte sie einen kurzen Moment an. Dann beuge dich leicht nach vorne, und lasse die Luft mit einem Riesenseufzer aus dir herausströmen. Du kannst dazu einen eigenen Seufzlaut erfinden. Mit diesem Seufzer lässt du all die Mühe, die du gehabt hast, alle Anspannung einfach wegströmen. Dann atmest du frisch wieder ein. Du kannst so viele Seufzer ablassen wie du brauchst, um dich wieder leicht und frisch zu fühlen. ²⁴

Ohhhhhhh!

Ahhhhhhhh!

Zur Unterstützung ist es hilfreich, Atemübungen mit kleinen Geschichten zu verbinden. Die sollten zwar Lebenssituationen der Mädchen aufgreifen, aber dennoch für fantasievolles Handeln Raum geben. Das geschieht erfahrungsgemäß in jeder „Zauberwelt“, in der ausprobiert werden kann, was man täte „wenn man wäre wie ...“. Um sich besser gegen Jungen durchzusetzen, die in Gesprächsrunden keine Disziplin einhalten, fanden die Mädchen einen Zauberatem-Spruch, den sie mit einer theatralischen Geste unterstützten:

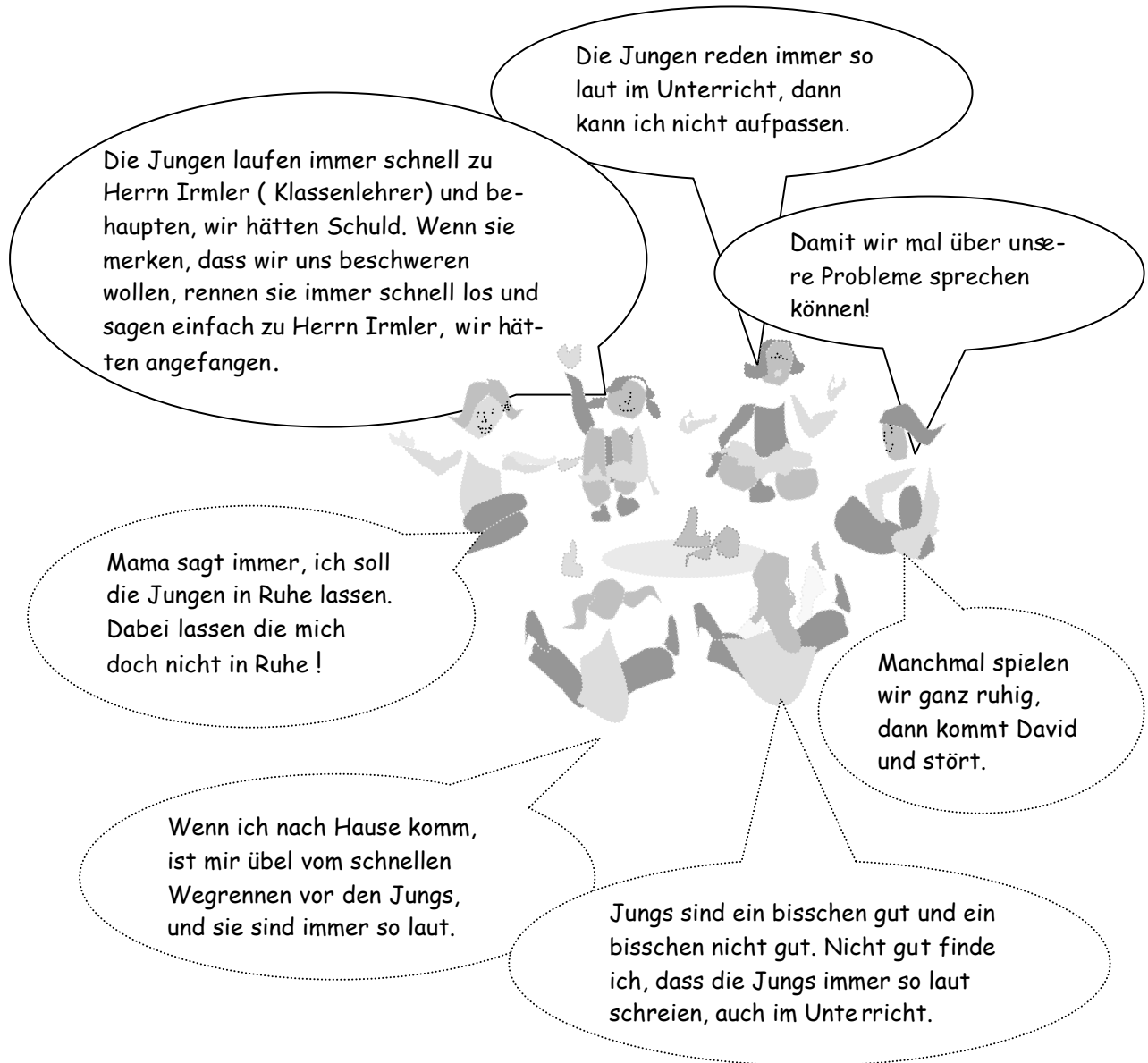


Manchmal ist es schwer im Morgenkreis...
Aber ich kann ja gaaaanz laut sprechen! !!!

²⁴ Nach Vopel, Klaus: Die Reise mit dem Atem: Seufzen. Salzhausen 1994

4. Gesprächsrunde: Was wollen wir gemeinsam erreichen ?

Im Sitzkreis erörtern die Mädchen, worüber sie in der Mädchenstunde sprechen wollen.



Auf die Nachfrage stellte sich heraus, dass hauptsächlich zwei Jungen gemeint sind. In der Gruppe sei das Ärgern, Stören, Schreien und Provozieren aber bei allen Jungen „ansteckend“ und schlimm. Aber alle stimmen zu : „Alleine sind sie ganz anders.“

5. Das Mädchenbuch

Der Vorschlag, aus einem leeren Buch ein Mädchenbuch zu machen, wird begeistert aufgenommen. Jede Woche führt ein anderes Mädchen das Mädchenbuch.



Erfahrungen

Lise hat als erste das Mädchenbuch geführt. Sie hat von sich und ihren Erlebnissen in der Woche geschrieben und dazu gemalt. Ich musste akzeptieren, dass die Mädchen dem Buch ihren eigenen Sinn geben. Es bleibt auch in Zukunft so, dass sehr viel Individuelles aus den Erfahrungen der Woche berichtet wird. Die anderen finden es interessant. Ich ergänze das Buch manchmal um Protokolle der Mädchenstunden, und gemeinsam wollen wir unsere Arbeit durch Fotos und Bilder der Mädchen dokumentieren.

Anregungen aus weiteren Mädchenstunden:

Rollenspiel zur Konfliktbearbeitung

Zum besseren Verständnis und Aufspüren von Lösungsmöglichkeiten für belastende Situationen auf dem Schulhof lassen sich einfache Rollenspiele nutzen. In einer vertrauten Gruppe macht es Spaß, in die Rolle anderer zu schlüpfen.

Ausgangssituation:

Zwei Mädchen spielen auf dem Schulhof, David kommt, provoziert und fängt an zu schubsen. Die Mädchen versuchen mit ihm zu reden.

Jedes Mädchen bleibt in der Rolle des Jungen bockig und uneinsichtig. Der Konflikt muss immer mit Hilfe einer Erwachsenen gelöst werden.

Im Gespräch danach schildern die Mädchen, wie sie sich in ihrer Rolle gefühlt haben. In der Jungenrolle erleben sie widersprüchliche Gefühle. Einerseits wird es als schwer beschrieben, nicht nachzugeben, besonders wenn man sieht, dass die anderen unter dem Verhalten leiden. Andererseits macht es Spaß, mit erhobenem Kopf und starrem Blick Gleichgültigkeit zu demonstrieren. Es wird durchaus auch als genussvoll erlebt. Der Rollentausch erweitert das Verständnis für die emotionalen Erlebnisse bei beiden Geschlechtern. In den Mädchenrollen erleben sie die bekannte Situation des Rückzugs und der vermeintlichen Einsicht :

Ist mir doch egal! Ph,
seh ich gar nicht ein!

Mit den Jungs reden,
hat gar keinen Zweck!

Gemeinsam Ideen sammeln zur Veränderung der Situation

Die Vorschläge zur Veränderung der Situation richteten sich zunächst an die Erwachsenen.

Sie beschlossen, die vorgeschlagene „Du-Regel“ bei Gesprächen einzuführen, d. h. nicht über jemanden zur Lehrkraft zu sprechen, sondern in ihrem Beisein zu demjenigen, der einen behelligt hat. „Du hast mich eben geschubst, Mike. Das hat mir doll weh getan!“

Immer sofort einen Erwachsenen zur Hilfe holen!

Die Mädchen haben sich dafür entschieden, den Jungen die Rollenspiele vorzuspielen und mit ihnen darüber zu sprechen.

Wir wollen mit den Jungen sprechen!



Tina holt sich Unterstützung

In der Erzählsteinrunde erfährt die Gruppe, dass Tina auf dem Schulhof von Jungen geärgert wird. Sie ist traurig, weil sie nirgendwo Hilfe findet:

Die Jungen schubsen mich in der Pause immer an die Wand. Ich erzähle es Mama und Papa. Mama sagt dann immer, ich soll die Jungen in Ruhe lassen. Dabei lassen die mich doch nicht in Ruhe!

In einem Rollenspiel übt sie, sich bei anderen Mädchen Unterstützung zu holen. Beide gehen zunächst zu dem Jungen, der Tina immer schubst und gegen die Mauer drängt. Der lässt sich aber auch nicht beeindrucken und so holen die Mädchen den Klassenlehrer.

Lise, die den Jungen spielte, fühlte sich nicht gut in der Rolle:

Er ist blöd, so bockig und so unfreundlich zu Tina zu sein!

Tina übt mit den anderen Mädchen, wie man seine Willen deutlich zum Ausdruck bringt. Die Mädchen stehen sich gegenüber, schauen sich in die Augen und rufen sich abwechselnd zu :



Zum Trost für Tina entscheidet sich die Gruppe für die Übung „Warme Dusche“ :

Tina stellt sich hin, d. h. die Füße werden hüftbreit gesetzt, und die Knie sind leicht gebeugt. Sie schließt die Augen. Die Mädchen stellen sich im engen Kreis um sie herum und streifen mit ihren Händen von Tinas Kopf bis zu ihren Füßen. Tina darf sich entscheiden, ob sie berührt werden möchte oder nicht.

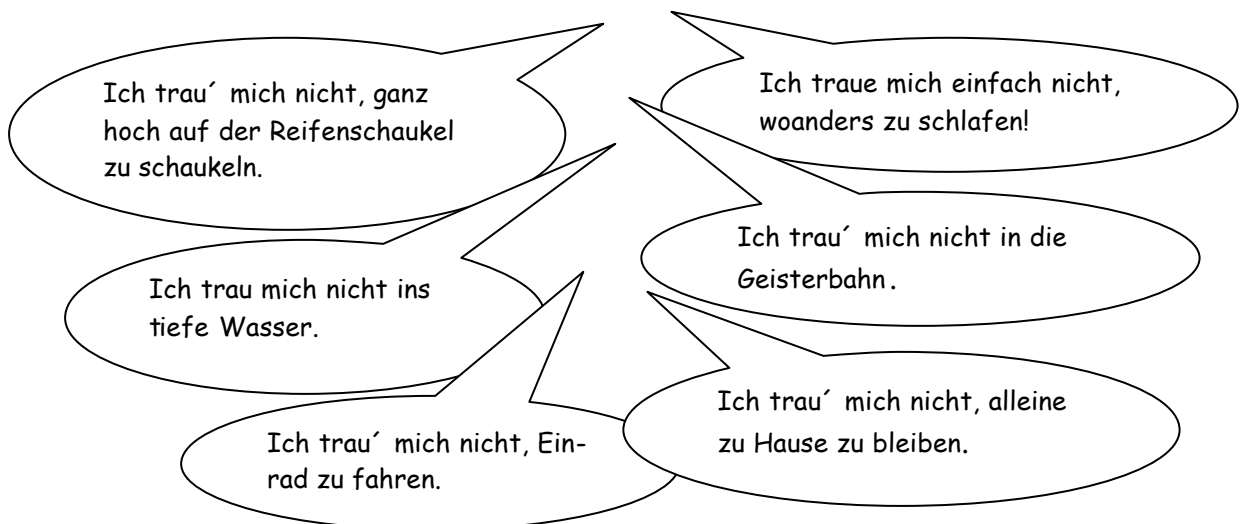
Am Ende der Mädchenstunde entscheiden sich die Mädchen, die beiden Jungen, von denen sie sich immer wieder gestört und belästigt finden, in die Mädchenstunde einzuladen.

Das Prinzip, „Gemeinsam Lösungen suchen“ wird immer wieder aktuell. Bei dem Versuch, sich weiter zu entwickeln, ist die Hilfe von anderen – oft sind es die Freundinnen – wichtig.



„Ich möchte mich so gerne trauen...“

In der Gesprächsrunde erzählt Lena, dass sie bei der Klassenfahrt in der Nacht von ihrer Mutter abgeholt werden musste, weil sie Angst hatte. Diesem Bericht folgen weitere der anderen Mädchen.

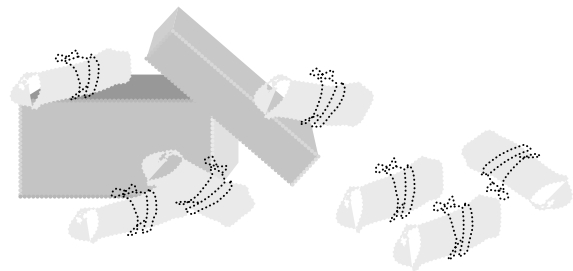


Jedes Mädchen überlegt, was sie sich unbedingt mal trauen möchte und von dem sie denkt, dass es mit Unterstützung auch zu schaffen sei. In der Mitte des Kreises steht ein dekoriertes Stuhl. Die Mädchen begeben sich abwechselnd an den sicheren Ort und sprechen laut in den Kreis. Die anderen Mädchen entwickeln Ideen, wie und mit welcher Unterstützung das Ziel zu erreichen wäre. Das Mädchen auf dem Stuhl wägt die Vorschläge ab.



Ich-trau-mich-Kiste

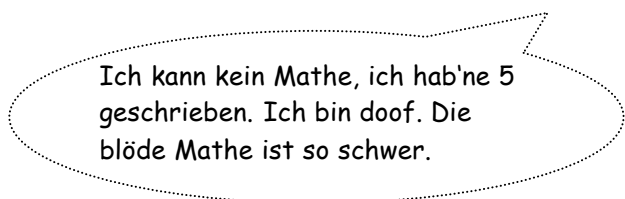
Auf ein Blatt Papier schreibt jedes Mädchen, welche Mutprobe oder Leistung es bald einmal vollbringen will. Es rollt dann das Blatt zusammen und bindet es mit einem schönen Band zusammen. Alle Rollen werden in einer besonderen Schachtel in der Mädchenkiste



aufbewahrt. Wann immer ein Mädchen seine Tat vollbracht hat, kann es die Rolle herausnehmen und den anderen davon erzählen. Die Einfälle zur Umsetzung waren kreativ. Mein Wunsch war: „Ich möchte mich so gerne trauen, alleine abends im Dunkeln mit dem Fahrrad von meiner Freundin nach Hause zu fahren!“ Ein Mädchen schlug mir vor, ein kleines Radio für das Fahrrad zu besorgen, damit ich abgelenkt würde und die gruseligen Geräusche nicht mehr so unheimlich wären. Sie hätte schon mal Leute mit so einem kleinen Radio am Fahrrad gesehen. Da viele Sätze sich auf Fahrgeschäfte vom Jahrmarkt beziehen, beschließen wir, im Oktober gemeinsam den Oldenburger Kramermarkt zu besuchen.

Freundinnen

Es ist die Stunde nach den Osterferien, darum beginnen wir mit einem Gesprächskreis, in dem die Mädchen sich mitteilen, wie es ihnen nach den Ferien in der Schule geht. Die Mädchen erzählen zunächst noch viel von ihren Ferienerlebnissen. Es ist zu spüren, dass sie es genießen, noch einmal ausführlich und in aller Ruhe über ihre Ferienerlebnisse sprechen zu können. Es wird viel nachgefragt und gelacht. Als Dilek an die Reihe kommt, bricht sie sofort in Tränen aus. Das Ganze wird immer wieder durch verzweifeltes Schluchzen unterbrochen. Die Mädchen sind betroffen, schweigen erst. Zwei stehen auf und nehmen Dilek in den Arm, sprechen leise tröstend auf sie ein. Das Schweigen wird gebrochen durch viele Zurufe, die schnell und durcheinander kom-



men. „Ich hatte auch schon mal'ne 4!“ oder „Ich kann nicht werfen, das ist beim Völkerball immer doof!“. Dilek weint immer noch. Ein Mädchen schlägt das Freundinnenspiel vor. Dilek findet das gut.

Das Freundinnenspiel

In die Mitte des Kreises wird eine Kuschedecke gelegt, Dilek legt sich auf den Bauch auf die Decke und schließt die Augen. Die Mädchen knien sich um sie herum. Nacheinander legen sie mit leichtem Druck ihre Hände auf Dileks Rücken. Die erste Runde beginnt:

- „Ich bin deine erste Freundin und mag an dir deine schönen wuscheligen Haare.“
- „Ich bin deine zweite Freundin und mag an dir dein nettes Lachen.“
- „Ich bin deine dritte Freundin und mag, dass du mir hilfst, wenn ich frage.“
- „Ich bin deine vierte Freundin und mag, dass du so toll singen kannst, vor allem „Big world“ .
- „Ich bin deine fünfte Freundin und mag, dass du so toll Bauchtanzen kannst.“
- „Ich bin deine sechste Freundin und finde, dass du so lieb bist.“

In der zweiten Runde verteilen die Mädchen „Trostgeschenke“ :

- „Ich bin deine erste Freundin und schenke dir das Wunschkonzert in der Musikstunde.“
- „Ich bin deine zweite Freundin und schenke dir Kopf-Kraulen, damit du nicht weinen musst.“
- „Ich bin deine dritte Freundin und schenke dir zum Rechnen Mut.“
- „Ich bin deine vierte Freundin und schenke dir, mit mir beim Rechnen zusammen zu sitzen. Ich helf' dir dann.“
- „Ich bin deine fünfte Freundin, und ich schenk' dir Spaß.“
- „Ich bin deine sechste Freundin, und schenk' dir, mit mir die Rechenzettel zu machen.“

Eines der wichtigsten Geschenke ist das der Praktikantin, die seit einer Woche in der Klasse mitarbeitet. Sie schenkt ihr 3 Wochen „Extramathe“ . Während der Wochenplanarbeit will sie Dilek betreuen, und dreimal in der Woche wollen Dilek und sie sich eine halbe Stunde vor Schulbeginn treffen, um Mathe zu üben. Dilek geht es besser, danach wollen alle Mädchen auf der Kuschedecke liegen. Alle kommen dran.



Zwischen den Mädchen herrscht nicht immer Eintracht. Neid ist ein Gefühl, das alle kennen. In der Regel gibt es für Mädchenstunden auch dafür immer einmal Anknüpfungspunkte.

„Ich bin neidisch auf dich“

In der Mädchengruppe wird sichtbar, wenn untereinander Unfrieden herrscht und sich gegnerische Grüppchen bilden. Die Körpersprache spricht oft Bände und signalisiert, dass ein Gespräch über die Quellen der Auseinandersetzung sinnvoll wäre. Ein wichtiges Motiv für Streitigkeiten ist der Neid. Übungen, die jedem Mädchen Gelegenheit geben, einmal bei sich selbst nach Gründen für Verärgerung zu suchen, können eine Gesprächsrunde vorbereiten.

Gesprächsrunde

Alle Mädchen sollen etwas über ihre Neidgefühle sagen, wenn sie das wollen. Dazu wird ein Sitzplatz für die jeweilige Sprecherin eingerichtet. Geeignet ist ein warmes Fell oder eine besondere Decke. Sie kennzeichnen den Platz, heben aber die Sprecherin nicht heraus, wie dies durch den Thron geschieht.



Solche Gesprächsrunden können einige Klärung und Entlastung bringen, nicht aber alle Konflikte auflösen. Annäherungen werden erleichtert.

Erfahrungen

Eine Neidaussage löste sich in einer konkreten Veränderung und Annäherung auf. Dilek äußerte ihren Neid auf Lenas Schlaghosen. Ihr Vater konnte ihr aus Geldmangel keine kaufen. Als Lena das hörte, bot sie der kleineren Dilek zwei Schlaghosen an, die ihr nicht mehr passten. Dilek nahm das Angebot freudig an und erschien zur nächsten Mädchenstunde in ihrer neuen Schlaghose.

Lustiger Kreis

Die Mädchen setzen sich im Kreis eng zusammen.

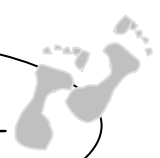
Anleitung: Hebt die Knie leicht vom Boden. Führt eure Arme unter euren Knien über Kreuz durch. Haltet das Gleichgewicht. Versucht mit beiden Händen die Hände eurer Nachbarinnen zu fassen und so einen festen Kreis herzustellen.

Diese Übung ist nicht ganz einfach, macht aber viel Spaß. So kann man nach einer spannenden und nicht immer erfreulichen Gesprächsrunde zum Abschluß der Mädchenstunde noch einmal gemeinsam lachen.

Fuß- und Handabdrücke



Ein gemeinsames erstelltes Bild mit ausgeschnittenen Abdrücken von Händen und Füßen für das Mädchenbuch stärkt die Gruppe und stellt eine sichtbare gemeinsame Leistung dar. Mädchen bemalen sich gegenseitig oder allein die Füße oder Hände mit Wasserfarben. Mit diesen nassen, bunten Füßen schreiten sie auf einer langen Papierbahn entlang. Die Fußabdrücke sehen unterschiedlich aus und zeigen, auf welchem kleinem Raum die Füße den Körper tragen. Über die Leistung von Füßen lässt sich eine Menge erfahren. Die Mädchen waschen sich gegenseitig die Füße und massieren sie beim Abtrocknen.



Ich darf meine Füße bestimmt nicht so dreckig machen!


Mit Lippenabdrücken, die mit echtem Lippenstift erstellt werden, läßt sich das Gruppenbild noch erweitern.



Eine Modenschau

Die Mädchen begründen, warum ihre heutige Bekleidung ihre Lieblingskleidung ist. Das ist nicht für jede einfach. Die Kleidung ist unterschiedlich und gehorcht keinem Diktat der Kindermode. Vier Mädchen tragen Hosen, drei andere Röcke bzw. Kleider.

Für die Hosen werden folgende Erklärungen gegeben:



Ist keine Jeans und trotzdem so bequem.

Das ist eine Jeans. Sie ist so schön knallig blau, dazu passt mein neuer Pullover.

Das sind meine Lieblingsleggings, und alles zusammen sind schöne Farben.

Das ist mein Sonntagskleid!

Fremd erscheint den Mädchen das rüschige und steif abstehende Matrosenkleid von Katja. Es wird gekichert und auch das abfällige Wort „affig“ fällt. Katja kommt aus Kasachstan. Die Mädchen können in einer solchen Situation erfahren, dass es früher einen andere Umgang mit Kleidern gab, welche Gründe es dafür gab und dass dies in anderen Ländern noch immer so ist. Die Lehrerin kann hier einen Rückblick in ihre eigene Geschichte geben.



Als ich klein war, hatte ich auch Sonntags- und Alltagskleider. Nach der Schule musste ich immer sofort die gute Schulkleidung ausziehen. Sie sollte geschont werden, weil meine Eltern mir nicht immer was Neues kaufen konnten. Außerdem war es viel schwieriger Kleider zu waschen und zu bügeln.

Wir sprechen darüber, dass in Kasachstan viel länger noch die alten Sitten geherrscht haben und auch hier Menschen nach ganz unterschiedlichen Vorstellungen leben. Alle acht Mädchen sehen ja auch völlig unterschiedlich aus, und jede findet ihre Kleidung wunderschön.

Für die Modenschau bauen wir ein Laufsteg aus Bänken und wählen rhythmische Musik. Die Mädchen wechseln ihre Rollen zwischen Mannequin und Moderatorin. Der Auftritt wird fotografiert. Die Mädchen merken schnell, dass es gar nicht so einfach ist, selbstbewusst über den

Laufsteg zu gehen. Aber es gelingt mit jedem Auftritt besser. Die Stimmung ist fröhlich. Auch die Moderationen werden immer fantasievoller.

Meine Damen, Sie sehen Modell Johanna mit der leuchtendsten Hose der Welt, ihr Lachen ist einfach super!

Modenschau vor Publikum

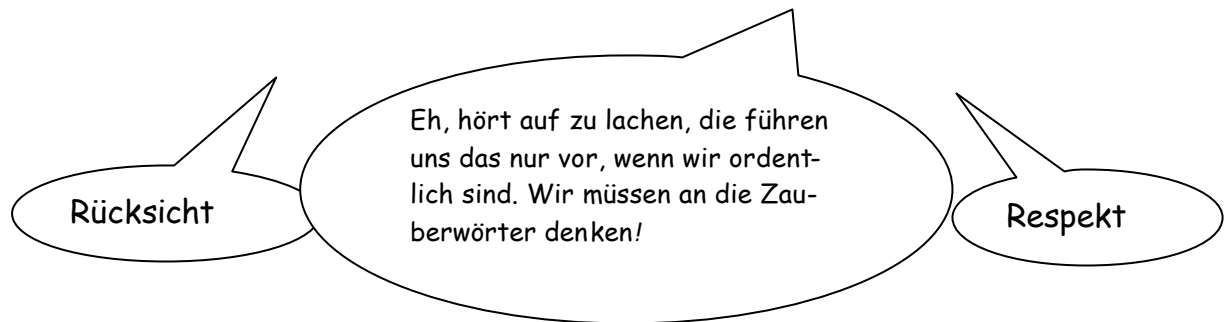
Die Zeit geht schnell vorbei. Die ersten Jungen stehen vor der Tür. Es wird diskutiert, ob man für Jungen eine Modenschau vorführen soll. Die Gefühle sind zwiespältig. Einerseits scheint es attraktiv und aufregend zu sein, es zu tun. Andererseits ist da die Angst, ausgelacht zu werden.

Schließlich werden die ersten fünf Jungen hereingeholt und gefragt, ob sie Lust hätten, sich die Modenschau anzusehen, und ob sie vermuten könnten, welche Befürchtungen die Mädchen hätten. Die Jungen wollen die Modenschau unbedingt sehen. Sie kichern, stoßen sich an und zeigen auf einzelne Mädchen. Auf Nachfrage bestätigen alle, dass sie schon einmal im Theater oder einem Konzert waren und wissen, wie man sich dort verhält. Ein Junge sagt: „Man muss Respekt haben!“, was er den anderen auch erklärt.

Danach ist es leicht, zu verabreden, dass die Mädchen die Modenschau aufführen, wenn die Jungen sie respektieren.

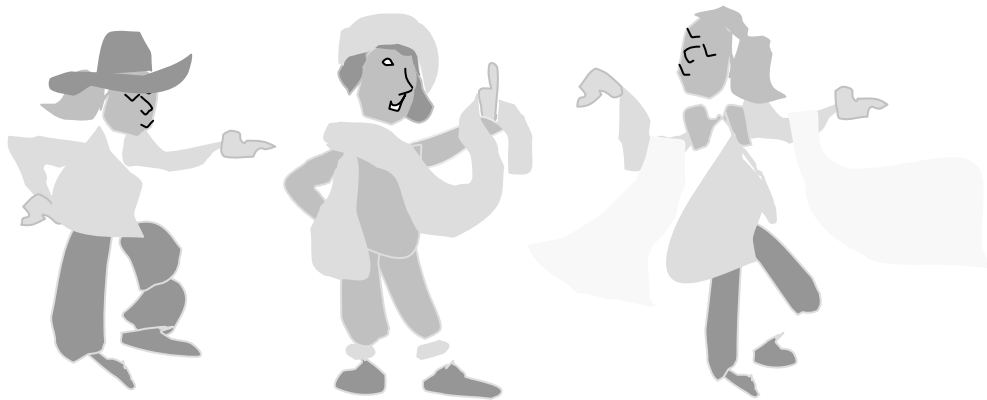
Na ja, wir gucken uns das an, und am Schluss klatscht man.

Als Unterstützung werden die Worte Respekt und Rücksicht zu Zauberwörtern. Nach und nach kommen die anderen Jungen dazu. Fast alle lachen und stoßen sich an, als sie den Klassenraum betreten. Sie werden von den ersten fünf ermahnt.



Die meisten akzeptieren die Erklärung, und denen, die das nicht wollen, wird angeboten, noch 10 Minuten draußen zu warten oder zu spielen, bis die Modenschau vorbei ist. Das Angebot nimmt keiner an.

Die Mädchen haben sich für ihren Auftritt im Gruppenraum vorbereitet. Die Jungen stellen mit der Lehrerin für das Publikum Stühle seitlich des Laufsteiges auf. Die Moderation liegt bei der Lehrerin, weil kein Mädchen sich vor ihrem Auftritt zeigen will. Die Vorführung wird ein voller Erfolg. Die Jungen klatschen und rufen oft: *Bravo!* Am Schluss wird der Vorschlag gemacht, dass die Jungen nächste Woche auch eine Modenschau vormachen mit ihrer Lieblingskleidung. Sie stimmen zu.



Maskenmädchen werden stärker

Ein Arbeitsbericht aus dem 2. Schuljahr

Britta Schumacher

Das bereits im Grundschulalter internalisierte geschlechtsspezifische Verhalten der Mädchen kann sie leichter in eine Opferrolle führen, in der sie ihre Rechte und Bedürfnisse gar nicht oder nur schwach vertreten können. In Mädchenstunden sollen sie dies erkennen und alternative Handlungsweisen üben. Die Mädchen sollen sich im Spiel Konfliktsituationen stellen und Stärke spüren. Ängstlichkeit und Unsicherheit können abgebaut werden, wenn Angreifen und Drohen selbst erprobt werden. Ziel ist es, dass Mädchen selbstbewusst auftreten und sich selbstbestimmt vertreten lernen.

Masken erleichtern das Übernehmen unvertrauter Handlungskonzepte. Ihre Herstellung verschafft das befriedigende und stärkende Gefühl, eine Aufgabe erfolgreich bewältigt zu haben und das Ergebnis sehen und vorzeigen zu können. Unterrichtlich lassen sich Masken in vielfältiger Weise einsetzen, so dass sich der damit verbundene Zeit- und Arbeitsaufwand durchaus lohnt.

Werkstatt

Für die Herstellung:

- Gipsbinden (selber zerschneiden ist zeitsparend)
- Wassergefäße
- Fettcreme (zum Einreiben des Gesichtes, damit sich die getrocknete Maske besser ablösen lässt)
- Haarreifen
- Toilettenpapier (zum Freihalten des Gesichtes bzw. Abdecken des Haaransatzes, damit nicht Teile des Haares in den Gips eingearbeitet werden),
- Hutgummi, zur Befestigung der Masken

Für die Gestaltung:

- unterschiedliche Farben
- Krepppapier
- Wollreste
- raue Schwämme für den Farbauftrag
- Strumpfhosen
- Alufolie
- Federn
- Schnüre
- ...

Anregungen bietet das Buch: „Wo die wilden Kerle wohnen“

Für die Herstellung der Masken in Partnerarbeit sind ca. 2 Stunden erforderlich. Für diejenigen, die noch nie eine Gipsmaske gefertigt haben, empfiehlt es sich, eine Modell-Gipsmaske zu erstellen, um Sicherheit bezüglich des konkreten Arbeitsverlaufs zu gewinnen, den Zeitaufwand und mögliche Schwierigkeiten abschätzen zu können. Zur Verdeutlichung der einzelnen Schritte zur Maskenherstellung kann es hilfreich sein, die genaue Vorgehensweise anhand von Bildern durchzusprechen, diese dann an die Tafel zu hängen oder als Arbeitsblatt den Maskenbauerinnen auszuhändigen. Die Mädchen können sich dann während der Arbeitsphase daran orientieren. Ein Beispiel dafür finden sie auf Seite 91.

Die Partnerin sollte nach Sympathie ausgewählt werden, da die Herstellung von Gipsmasken einen vertrauensvollen Umgang miteinander erfordert.

In der Zeit, in der die Maske trocknet und das Maskenmädchen noch nicht aufstehen darf, erzählen die Maskenbauerinnen eine Geschichte, um die Zeit des Wartens zu verkürzen.

Nach ca. 15 Minuten wird die Maske abgenommen, mit dem eigenen Namen gekennzeichnet und zum weiteren Trocknen abgelegt, dann wechseln die Partnerinnen.

In der dritten und vierten Stunde sollen die Mädchen ihre getrockneten Gipsmasken so gestalten, dass sie Angst erregen.

Hinweis:

Als Anregung kann das Bilderbuch „Wo die wilden Kerle wohnen“²⁵ dienen. Daraus wird vorgelesen bis zu der Stelle, an der die Hauptperson die „wilden Kerle“ antrifft. Sie sollte allerdings durch ein mutiges Mädchens ersetzt werden.

Die unterschiedlichen Materialien und Farben der Künstlerinnenwerkstatt wirken anregend. Wenn die Masken fertig gestaltet sind, hilft die Lehrerin Gummibänder einzufädeln.

Anderen Angst einjagen – Das kann ich auch!

Zu Beginn der fünften Stunde werden zwei Übungen gemacht, die auf ein Interaktionsspiel vorbereiten:

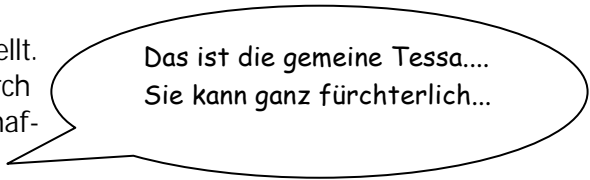
1. Übung:

Alle Mädchen stampfen zu Trommelmusik und erproben grimmige, böse Gesichtsausdrücke und Gesten.

2. Übung:

Die Mädchen teilen sich in zwei Gruppen, die sich stampfend aufeinander zu und voneinander weg bewegen. Sie versuchen dabei, sich durch Mimik und Gestik gegenseitig einzuschüchtern.

Nach diesen Übungen werden die Masken vorgestellt. Die Mädchen sollen ihnen Namen geben und durch die Beschreibung von Angst erregenden Eigenschaften eine bedrohliche Figur entstehen lassen.



Das ist die gemeine Tessa....
Sie kann ganz fürchterlich...

In einem anschließenden Interaktionsspiel stehen sich zwei Mädchen zunächst ohne Maske in einem gewissen Abstand gegenüber. Ein Mädchen geht auf das andere zu. Mit Mimik, Gestik und Sprache - aber ohne Körperkontakt - bedroht es das zweite Mädchen. Dieses soll die Bedrohung aushalten und dann laut „Hau ab“ schreien. Es soll seine Abwehr mit einer energischen Armgeste unterstützen.

Eine Wiederholung dieser Übung soll dann mit Masken durchgeführt werden. Die Maske stellt das vorher beschriebene Wesen dar. Somit schlüpft das Mädchen in diese Rolle, ist jetzt nicht mehr sie selbst, übernimmt also die Verhaltensweisen dieser Figur und kann sich dadurch leichter aus ihrer Mädchenrolle befreien.

In einem anschließenden Gesprächskreis erzählen die Mädchen, wie sie sich bei den einzelnen Übungen gefühlt oder was sie gelernt haben und wie sie das Erworbenes nutzen wollen.

²⁵ Sendak, Maurice: Wo die wilden Kerle wohnen, Diogenes Verlag AG, Zürich 1967

Den Abschluss bildet eine Übung mit der ganzen Gruppe. Im Kreis rufen alle laut: „Ich bin stark, stark!“ und stampfen dabei rhythmisch mit den Füßen. Die Mädchen wiederholen diese Worte erst gemeinsam, dann einzeln, in der Mitte des Kreises stehend.

Erfahrungen

Einige Mädchen zeigten u. a. ausgeprägte Fürsorglichkeit, Behutsamkeit und Empathie. Andere stellten sich dagegen kaum oder gar nicht auf die Partnerin ein. Die Gestaltung der Masken zeigte, dass die Mädchen keine konkreten Vorstellungen von gruseligen Masken hatten. Der Sinn für das ästhetisch Schöne überwog. Durch die Übungen und das Interaktionsspiel gelang es teilweise, dass Mädchen am Ende der letzten Stunde lauter sprechen, stampfen und bestimmte energische Gesten ausführen konnten. Sie wirkten selbstbewusster und durchsetzungsfähiger. Die Mädchen äußerten in der Auswertungsrunde, dass ihnen diese Stunde geholfen hätte, sich besser bemerkbar zu machen.

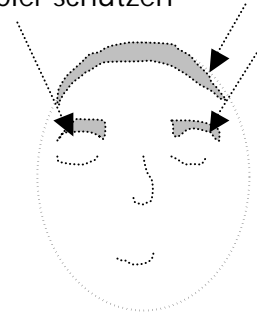


Maskenbauerin :

Deine Werkstatt:

1. Schalen für Wasser
2. WC-Papier
3. Haargummi oder Haarreifen
4. Creme
5. Gipsbindenstücke
6. Dekorationsmaterial

Haare mit angefeuchtetem WC-Papier schützen



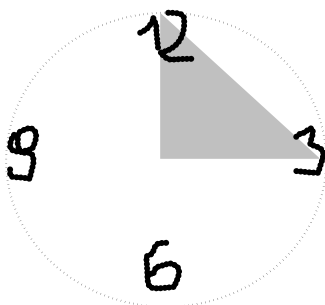
Gesicht vorsichtig eincremen



Eingecremte Flächen mit Gipsbindenstückchen belegen



15 Minuten trocknen lassen



Maske vorsichtig abnehmen und



zum Austrocknen hinlegen

Wenn Deine Maske gut ausgetrocknet ist, kannst du sie dekorieren. Suche dir dazu aus der großen Werkstatt aus, was du benötigst.

Leseübungen für Mädchen: Lautieren mit p-t-k- Ein Arbeitsbericht aus dem Anfangsunterricht

Astrid Kaiser

Möglichkeiten zur Entfaltung von Mädchenstärken lassen sich auch in einem konkreten Lernkontext, z. B. im Rahmen der inneren Differenzierung finden. Ein Beispiel möchte ich hier nennen.

Manchmal genügen auch Mädchenminuten, um Mädchenstärken zu entfalten.

Im Anfangsunterricht liegen die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler im Lesen weit auseinander. In der Freiarbeit werden zur Förderung der Lesefähigkeit verschiedene Anregungen bereitgestellt. Eine Aufgabe ist Buchstabenlernen in der Gruppe mit Unterstützung der Lehrerin. Bei freiwilliger Gruppenbildung finden sich erfahrungsgemäß in der Mehrzahl homogene Mädchen- oder Jungengruppen.

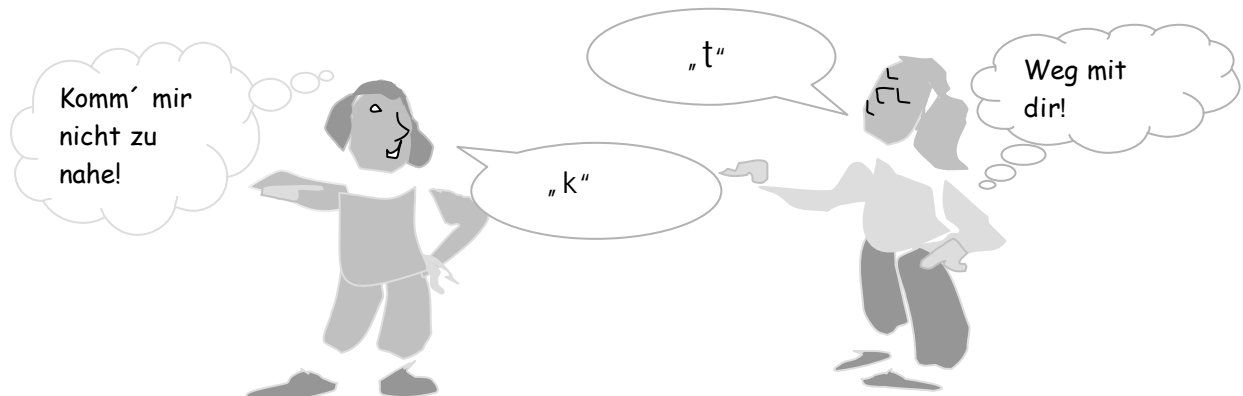
Mit einer solchen Mädchengruppe wurden Lautierungsübungen für die Konsonanten „p, t und k“ durchgeführt. Für das weibliche Geschlecht gilt es als typisch, Konsonanten weniger ausdrucksstark zu artikulieren. Diese werden von Mädchen in der Regel eher weich ausgesprochen. Eine stärkere Betonung verleiht der Aussprache mehr Dominanz und Kraft.

Zur Unterstützung einer profilierten Artikulation wurden den Mädchen für jeden Konsonanten eine spezifische Geste gezeigt. Sie sollten der Verstärkung der Artikulation dienen.

Beim „p“ wird die klare, harte und deutliche Aussprache „ph“ unterstützt durch eine schnelle, verächtliche Geste mit der Hand – einem Abwinken (vom Gesicht mit einem Halbkreis nach unten) und dem Satz „So was Doofes mache ich nicht mit.“

Beim „t“ wird mit dem ausgestreckten Zeigefinger eine schnelle Vorwärtsbewegung auf ein Gegenüber vollzogen, die so wirkt, als wolle man mit dem Zeigefinger wie mit einem Spieß zustoßen oder mit einer Pistole schießen. Ein Satz hierzu kann sein: „Weg mit dir!“

Beim „k“ wird mit der senkrecht gestellten Handfläche wie mit einem Fallbeil blitzschnell nach unten geschlagen, als würde man eine unsichtbare Mauer zwischen sich und seinem Gegenüber aufbauen. Ein Satz dazu wäre: „Komm´ mir nicht zu nahe!“



Es ist erstaunlich, wie die Mädchen mit dieser gestischen Unterstützung auch die Artikulation verschärfen und dabei aggressives, verächtliches und abgrenzendes Verhalten zeigen können.

Beispiele für Jungenstunden



Nachstehend werden Beispiele für Jungenstunden vorgestellt, die im Rahmen des Schulversuchs durchgeführt wurden. Sie ergänzten ebenfalls Arbeitsformen des koedukativen Unterrichts, die den Jungen schon bekannt waren, aber in der geschlechtshomogenen Gruppe noch einmal anders erlebt werden konnten.

Die Beispiele lassen sich teilweise problemlos im Klassenzimmer durchführen. Eine Sporthalle oder ein Sportplatz und die dortige Geräteausstattung bildet manchmal eine wichtige Voraussetzung.

Der Lehrer in der Jungenarbeit

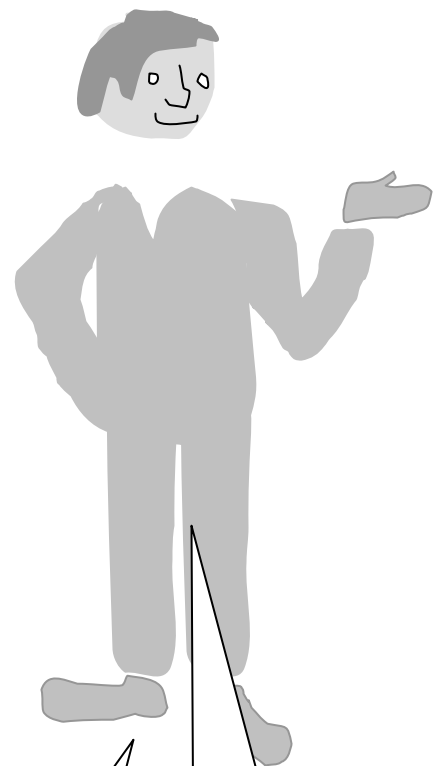
Detlef Pech

Für die Entwicklung der Geschlechtsidentität ist es wichtig, dass Jungen in ihrem Schulalltag gleichgeschlechtliche Identifikationspersonen vorfinden. Für die Durchführung von Jungenstunden in der Grundschule ergibt sich dabei das Problem, dass dort nur wenige Kollegen unterrichten und diese Aufgabe übernehmen können.

Im Schulversuch wurde deutlich, dass es kein Patentrezept für Jungenarbeit gibt. Die Persönlichkeit des Anleitenden wird noch wichtiger als im Fachunterricht, denn es gibt keine Inhalte, die außerhalb der Persönlichkeit des Durchführenden liegen. Daher wird das, was in den Jungengruppen gemacht werden kann, über die anleitende Person bestimmt. Für einen Mann, der Probleme hat, seine Emotionen zu zeigen, ist es wahrscheinlich schwierig, mit den Jungen eben dieses Thema aufzugreifen.

Authentisch-Sein ist eine unverzichtbare Prämisse, die von den Jungen auf Glaubwürdigkeit geprüft wird. Der Versuch, die Festlegung auf tradierte Geschlechterrollen zu beeinflussen, erfordert eine Auseinandersetzung mit dem eigenen Rollenverständnis als Mann und den darin liegenden Männer-, aber auch Frauenbildern. Hier haben Männer aus unterschiedlichen Gründen noch nicht viele Erfahrungen gesammelt. Das Einlassen auf die Arbeit mit dem Ziel, Jungen individuell und nicht eingeengt durch eine tradierte „Mann-Schablone“ zu fördern, bietet dazu viele Anlässe und Chancen.

Der begleitende und nicht der disziplinierende Mann wird gefordert. Damit wird eines der vertrauten Handlungsmuster des Mannes aufgegeben, der von Jungen oft als „mächtiger Macher“ erlebt wird, sei es in der Funktion des Schulleiters, des Lehrers oder auch Vaters, der scheinbar eine ultimative Entscheidungs- oder Sanktionsgewalt hat.



Rollenverständnis als Mann reflektieren, ist wichtig!

Begleiten - nicht disziplinieren - wenn es auch schwer fällt!!

GefühlsLeben - Ein Projekt mit Jungen

Detlef Pech

In der Literatur über männliche Sozialisation wird immer wieder eine fehlende differenzierte Emotionalität der Männer beschrieben. Dieses Forschungsergebnis bildete den inhaltlichen Bezugspunkt für das Jungenprojekt im Rahmen des Schulversuchs.

Auch wenn Jungen in manchen emotionalen Bereichen, z. B. beim Einfühlungsvermögen, oft Kompetenzen fehlen, verfügen sie in anderen über Stärken, z. B. sich zu wehren oder sich durchzusetzen. Diese Fähigkeiten setzen sie auch in der Auseinandersetzung mit Erwachsenen ein. Die Wahrnehmung dieses Verhaltens wird oft als Disziplinlosigkeit gesehen und sanktioniert. Gelegentlich dominiert gerade dies die Wahrnehmung von Jungen, obwohl es in jeder Klasse auch stille und einfühlsame Jungen gibt.

Die nachstehend vorgestellten Beispiele und Anregungen zeigen Möglichkeiten, sich Gefühlen in der schulischen Jungenarbeit zu nähern. Dabei sollten Jungen einen Zugang zu ihrem „verweherten Selbst“ finden und Möglichkeiten erproben, damit angemessenen umzugehen. Hierzu zählen Hilfen, um Emotionen auszudrücken, sich Handlungskompetenzen für Konfliktsituationen anzueignen, die Selbst- und Fremdwahrnehmung zu schärfen und auch das Körper selbstbild zu stärken. Die folgenden Beispiele knüpfen an Bedürfnissen der Jungen an. Die wollen sich u.a. wohlfühlen, erfolgreich sein, in Gemeinschaft eingebunden sein und geachtet werden. Außerdem agieren und produzieren sie gern. Die Aktivitäten der Jungenstunden nehmen dies auf und bemühen sich um ein Ausbalancieren zwischen vertrauten Handlungsmustern und dem Entdecken anderer, teilweise sogar neuer Verhaltensweisen, die die Bedürfnisse nach Anerkennung, Wohlbehagen und Erfolg in einer Gemeinschaft auch befriedigen.

Anknüpfungspunkte „●“


Jungenstunden sollten sich zunächst an den Wünschen und Bedürfnissen der Jungen zu orientieren, selbst wenn diese oft den Geschlechterstereotypen entsprechen. Hier gilt es für die anleitenden Kollegen, kreative Gestaltungsmöglichkeiten in Richtung alternativer Erfahrungsräume zu entwickeln. Beispielsweise wird ein Wunsch sicher sein, gemeinsam Fußball zu spielen.



Dieser Wunsch bietet unterschiedliche Anknüpfungspunkte. Fußball im Sportunterricht ist für manche Jungen oft frustrierend, denn Mädchen spielen in der Regel schlechter Fußball. Das Aufgreifen des Jungenwunsches „Fußball spielen“ kann hier dem Abbau von Reibungsflächen zwischen Jungen und Mädchen im Unterricht dienen. Zudem kann Fußball unter dem spielfördernden Aspekt der Teamarbeit und der erforderlichen kooperativen Fähigkeiten betrachtet werden.

Beispiele: „●“ Anfang und Abschluß der Jungenstunde

Jungenstunden sind etwas Außergewöhnliches im Schulalltag, und als solches sollten sie auch gekennzeichnet werden. Das Begrüßungsritual soll den Jungen die Möglichkeit geben, in „ihrer Stunde“ anzukommen und sich abzugrenzen vom regulären Unterricht. Häufig wird in der Jungenarbeit hierzu ein Windspiel oder eine Klangschale genutzt. Zweck ist hierbei, dass Jungen zur Ruhe kommen, sich auf sich besinnen und konzentrieren. Hier muss sicher von Fall zu Fall ein geeigneter Weg gefunden werden. Der Wunsch nach einer ruhigen und homogenen Gruppe darf allein nicht handlungsleitend sein. Entgegen diesen Beispielen ist ein Begrüßungsritual aus dem Sport für die Jungen vertrauter und knüpft schon deshalb wahrscheinlich eher an ihren Bedürfnissen an.



Wir sind eine Gruppe!

Die Schüler und der Lehrer stellen sich im Kreis auf. Sie fassen sich wie ein amerikanisches Baseball-Team an die Schultern, stecken die Köpfe zusammen und flüstern erst einen Begrüßungsspruch und rufen ihn dann ganz laut aus. Zum Abschluß wird dieses Ritual in umgekehrter Reihenfolge wiederholt.

Beispiel: „●“ Jungen fragen den erwachsenen Mann

Viele Jungen haben keine Möglichkeit, ihre Fragen zum Mann-Sein oder auch zu den Dingen, die sie gerade interessieren, loszuwerden. Viele Themenfelder sind tabuisiert, insbesondere jene, die dem Bereich der Sexualität zuzuordnen sind. Oft trauen sich die Jungen nicht, solche Fragen in gemischtgeschlechtlichen Gruppen zu stellen.

Der Lehrer stellt sich den Jungen zur Verfügung. Sie können ihn alles fragen, aber er muss nicht alles beantworten. Seine Intimsphäre bleibt geschützt.

Ist innerhalb der Gruppe ein Vertrauensverhältnis entstanden, kann die Fragerunde auch dahingehend ausgeweitet werden, dass sich die Jungen gegenseitig Fragen stellen.



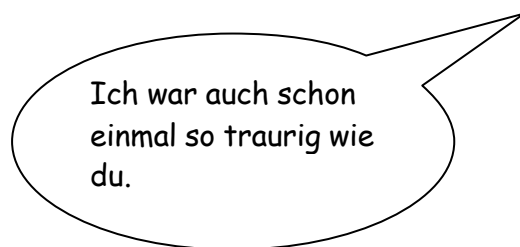
Erfahrungen

Die Themen, die von den Jungen nachgefragt wurden, variierten. Es lassen sich zwei Themenfelder benennen, die immer wiederkehrten. Im Mittelpunkt des ersten steht die Person des erwachsenen Mannes. Immer wieder fiel den Jungen etwas ein, was sie über den Komplex „Alltagsleben des Mannes“ wissen wollten. Es stellt sich

die Frage, ob dies reine Neugier war oder ob die Jungen wirklich so wenig darüber wissen? Der zweite Frageschwerpunkt ist die Sexualität. Zwar stellen Jungen schon in der ersten und zweiten

Klasse Fragen hierzu, doch wird dieses Feld erst in den dritten und vierten Klassen dominant. Die oft sexualisierte Sprache gerade von Jungen steht im Gegensatz zu ihrem tatsächlichen Wissen.²⁶

Oft ist es überraschend, wie sich einzelne Jungen oder auch die Gesamtgruppe verändern, wenn sie „unter sich“ sind. Im Fachunterricht zurückhaltende Jungen können zu Stützen der Arbeit werden und umgekehrt. In Jungengruppen geht es lauter und chaotischer zu als in geschlechtsheterogenen Gruppen²⁷. Die Möglichkeiten der Selbststeuerung sollte unbedingt gefördert werden, auch wenn die erforderlichen Situationen für Lehrkräfte oft nur schwer zu ertragen sind.



Für den Themenbereich „Gefühle“ hat sich ein Anknüpfungspunkt als geeignet erwiesen, der eine Beziehung zwischen dem erwachsenen Mann und den Jungen ermöglicht. Die Grundlage dafür ist der Austausch von Erlebnissen, die die Jungen bereits mit dem Mann teilen können. Im beschriebenen Beispiel waren es zwei Meerschweinchen. Über sie wurde es möglich, Verantwortungsübernahme für andere, aber auch eine breite Gefühlspalette zu thematisieren, z. B. Freude über lustige Erlebnisse, Sorge bei Krankheit oder Trauer bei Tod.

Einführung des Themas „GefühlsLeben“ - „●“

Für den Einstieg in das Thema Gefühle wurde eine Geschichte aufgeschrieben, die sich im Leben des Lehrers tatsächlich einmal ereignet hatte. Drei Gefühle spielen eine zentrale Rolle: Trauer, Allein-Sein und Freude.

²⁶ Eine Erfahrung, von der auch Ulfert Boehme von Zartbitter e.V. Köln in einem Vortrag auf dem 2. Münsteraner Symposium gegen sexuellen Missbrauch berichtete. Er stellte dar, dass er in den Jungengruppen immer wieder mit massiv sexualisierter Sprache, die in der Regel auch starke sexistische Züge trägt, konfrontiert wird. Boehme wies darauf hin, dass sich nach seiner Erfahrung zumeist grosse Unsicherheit hinter dieser sexualisierten Sprache verbirgt, die sich nicht zuletzt aus den gesellschaftlichen Anforderungen an den - auch sexuellen - Alleskönner Mann speist. Er wies darauf hin, dass es oft schwierig sei, den Sexismus der Jungen auszuhalten, da eine direkte Zurückweisung in der Regel den Zugang zu den Jungen unmöglich mache, da diese sich dann nicht ernst genommen sondern reglementiert fühlen würden.

Als Hinweis an dieser Stelle: Zartbitter hat unter dem Titel „Ey Mann, bei mir ist es genauso! Cartoons für Jungen - hart an der Grenze vom Leben selbst gezeichnet.“ einen von Rainer Neutzling und Burkhard Fritsche verfassten Comic herausgegeben, der sich m. E. sehr gut zur Thematisierung von männlicher Sexualität und Jungenproblemen ab der Orientierungsstufe eignet und zu den wenigen vorliegenden jungenspezifischen Materialien zählt.

²⁷ In diesen Erfahrungswerten wird die Tragweite der These von Enders-Dräger u.a. deutlich, dass Mädchen als „Sozialschmiere“ im Unterricht fungieren.

Die Geschichte von Walter

So lange ist es noch gar nicht her, da zogen zwei seltsame Gestalten bei mir zu Hause ein. Der eine war ganz schwarz. Sein Name war Walter. Der andere war bunt und hatte ganz lange Haare. Sein Name war Friedwart. Seltsame Namen findet ihr? Nun ja, sie haben sie sich nicht selber ausgesucht. Wer sucht sich schon den eigenen Namen aus? Ich habe ihnen diese Namen gegeben, denn Walter und Friedwart waren Meerschweinchen. Von nun an lebten sie bei mir im Zimmer oder, wenn das Wetter schön war, in einem großen Auslauf draußen im Garten. Wir drei waren sehr glücklich zusammen, bis zu einem ganz schrecklichen Tag. Eines Abends saß ich in meinem Schaukelstuhl und las in einem Buch. Walter und Friedwart freuten sich immer, wenn ich zu Hause war, und hüpfen durch die Gegend. An diesem Abend war alles anders. Walter saß in der Meerschweinchenhütte und bewegte sich nicht. Sonst durfte Walter nie in die Hütte, denn dort saß immer Friedwart und ließ niemanden herein. Friedwart jedoch saß in einer Ecke und war gar nicht fröhlich. „Was ist da nur los?“, fragte ich mich. Also guckte ich mir das genauer an und sah, dass Walter einen ganz dicken Bauch hatte. Doch den hatte er immer, weil ich ihm viel zu viel Essen gegeben hatte. Aber heute war der Bauch auch noch ganz hart. Als ich den Bauch berührte, schrie Walter. Es tat ihm weh. Am nächsten Tag fuhr ich zur Tierärztin. Sie untersuchte Walter und sagte: „Dein Meerschweinchen ist ganz doll krank. Er bekommt erstmal eine Spritze, aber vielleicht hilft das nicht mehr“. Nun musste ich jeden Tag zur Tierärztin. Jedesmal bekam Walter eine Spritze. Sogar am Sonntag musste er zur Ärztin! Der Sonntag war ganz furchtbar, denn da sagte die Tierärztin: „Walter wird nicht mehr gesund. Wir müssen ihn einschläfern.“ Ihr könnt euch vielleicht vorstellen, wie traurig ich war. Den ganzen Tag habe ich geweint. Von nun an saß Friedwart alleine im Meerschweinchenkäfig. Ein neues Meerschweinchen wollte ich nicht haben. „Kein Meerschweinchen kann Walter ersetzen“, das wusste ich ganz genau. Aber so sehr ich mich auch um Friedwart kümmerte, es machte Friedwart keinen Spaß, alleine Heu zu essen. Ihm fehlte Walter, denn wenn ich weg ging, hatte er niemanden, um sich zu unterhalten. Friedwart und ich wollten Walter zurück. Aber das ging ja nicht, Walter war tot. So wohnte Friedwart einen Monat lang alleine in seinem Käfig und wurde immer unglücklicher. Dann endlich zog ich los und fand eines neues Meerschweinchen. Doch halt! Ich fand eine Meersau. Sie hieß Constanze. Als Constanze bei uns einzog, freute sich einer von uns am allermeisten. Wisst ihr auch wer? Na klar, Friedwart. Der hüpfte durch seinen Käfig und zeigte Constanze schnell alles, was sie wissen musste. Erst zeigte er ihr, wo das Heu lag, dann, wo das Wasser war und auch wo der Fressnapf stand. Zuletzt zeigte er ihr die Meerschweinchenhütte. Und Friedwart hatte ganz viel gelernt. Walter durfte nie ins Haus, aber Constanze erlaubte er das von Anfang an. Seitdem wohnten wir wieder glücklich zu dritt in meinem Zimmer, Friedwart, Constanze und ich. Und trotzdem: Walter werden wir bestimmt nie vergessen!

Detlef Pech

Erfahrungen

Während ich diese Geschichte vorlas, wurde es auf einmal unruhig unter den Jungen. Einige nahmen sich Bilderbücher und fingen an zu lesen, andere standen auf und guckten sich Bilder an der Wand an. Ich verstand nicht, was da passierte. Nach dem Vorlesen entstand ein

langes und konzentriertes Gespräch. Viele Jungen hatten Haustiere und wollten Geschichten erzählen. Manche hatten schon erlebt, dass ein Haustier starb, und erzählten, wie furchtbar dieses Erlebnis war. Wir erinnerten uns auch an die beiden Wüstenrennmäuse, die die Klasse einmal besessen hatte, die aber gestorben waren. Die Jungen konnten in der Verknüpfung mit dem Thema Haustier sehr gut über ihre Trauer und ihre Freude erzählen. Die Beobachter der Stunde sagten, dass die Unruhe ausgebrochen sei, als die Geschichte berichtete, dass ich ganz traurig war und weinte. Warum das so war, bleibt unklar, denn es kann doch nicht sein, dass zuvor noch nie ein erwachsener Mann gegenüber den Jungen gesagt oder gezeigt hatte, dass auch er weint?²⁸

Natürlich wurden auch lange Geschichten über die lustigen und tollen Dinge erzählt, die mit Haustieren schon erlebt wurden. Solche Geschichten wurden dann oft aufgeschrieben oder gemalt und für alle Jungen zugänglich in ein „Jungenbuch“ geheftet. Das Thema Gefühle wurde in den weiteren Jungenstunden auf unterschiedliche Weise aufgegriffen.

Beispiel : „●“ Ferienerlebnisse

Ferienerlebnisse in Gesprächskreisen aufzugreifen, gehört wohl fast überall zum Schulalltag. In der Jungengruppe wurde – anders als üblich - das unerfreulichste Ferienerlebnis thematisiert. Es ist ziemlich schwierig, anderen gegenüber zuzugeben, dass die Ferien nicht nur toll waren. Einstieg in das schwierige Thema war ein Brief, den die Meerschweinchen Constanze und Friedwart aus den Ferien schrieben.



Schöne Grüße von Friedwart und Constanze. Die beiden haben den versprochenen Brief geschrieben. Wahrscheinlich ist euch die Zeit nicht so lang vorgekommen, weil ihr viel erlebt habt, z. B. in Urlaub fahren, mit Freunden spielen oder Verwandte besuchen. Die beiden haben viel erlebt! Darüber schreiben sie in ihrem Brief.

²⁸ 1998 erschien die quantitative Studie „Männer im Aufbruch. Wie Deutschlands Männer sich selbst und wie Frauen sie sehen.“ von Paul M. Zulehner und Rainer Volz (Ostfildern: Schwabenverlag). Nur 33% der befragten Männer erinnern sich daran ihren Vater jemals weinen gesehen zu haben. 87% hingegen können sich daran erinnern, ihre Mutter weinend erlebt zu haben. Immerhin scheint sich hier ein Wandel abzuzeichnen, denn von den Männern unter 30 Jahren, konnten sich 40% an einen weinenden Vater erinnern; in der Gruppe der über 50-jährigen waren es nur 28%. Bezüglich der Mutter existiert ein solches Altersgefälle nicht. Hier sind es 88% der unter 30-jährigen und 86% der über 50-jährigen, die sich an die weinende Mutter erinnern können. (Zulehner/Volz 1998, S. 75)

Hallo Jungs,

hier ist endlich unser 1. Brief. In diesem Schuljahr werden wir euch häufiger schreiben. Versprochen! Nun aber zu unserer Geschichte. Wir hatten tolle Ferien. Jeden Tag sind wir in den Garten getragen worden. Dort konnten wir herumlaufen, in der Sonne liegen oder soviel Gras essen, wie wir wollten. Das war wirklich super!

Doch dann passierte es. Eine Freundin von Detlef wollte in Urlaub fahren. Und bei der wohnt ein Kaninchen. Das heißt Fritz Mümmelmann. Fritz wusste nicht, wo er wohnen sollte, während seine Besitzerin in Urlaub war. So zog er bei Detlef ein. Das war eine schreckliche Woche! Fritz hat sich im Garten breit gemacht! Da war kaum noch Platz für uns! Außerdem hat er immer Löcher in den Rasen gegraben! Richtig große Höhlen. Ständig mussten wir aufpassen, dass wir da nicht reinfallen. Nach einer Woche war der Spuk vorbei und Fritz zog wieder aus. Endlich konnten wir unsere Ferien wieder genießen und in Ruhe den Tag verdösen. Naja, eigentlich war Fritz ja auch ganz nett. Sagt mal, liebe Jungen, habt ihr eigentlich auch doofe Sachen in den Ferien erlebt?

Liebe Grüße und eine tolle Jungenstunde wünschen euch

Friedwart und Constanze

Erfahrungen

Tatsächlich konnten viele Jungen von Dingen aus ihren Ferien berichten, die ihnen nicht gefallen hatten. Sei es, dass sie irgendwelche Verwandten besuchen mussten oder dass der große Bruder sie im Schwimmbad immer geärgert hatte. Ich war mir nach der Stunde

ziemlich sicher, dass diese unerfreulichen Ereignisse untereinander sonst bestimmt nie Thema gewesen wären!

Beispiel: „●“ Fragen auslösen - „Was sind Gefühle?“

Gefühle benennen oder beschreiben, entspricht nicht dem entwicklungspsychologischen Stand von Grundschulkindern. Gefühle sind in diesem Alter gebunden an Handlungen. Das heißt, die Jungen benennen oder beschreiben Handlungen, die zu einem Gefühl führen, oder Zustände, die Gefühle bedingen, und dies tun sie oft recht drastisch. In den Jungenstunden wurden verschiedene Gefühle thematisiert, z. B. Angst, Wut oder Sich-Wohlfühlen. Nachstehend einige Beispiele aus den Beobachtungsprotokollen.

Beispiel: „●“ Bilder erstellen – „GewitterGefühle“

Die Jungen sollten ein Bild zum Thema „GewitterGefühle“ gestalten.

Fabian setzt sich neben Detlef (Lehrer), umschlingt dessen Arm. Er legt seinen Kopf auf Detlefs Schulter.

Detlef: Wer möchte sein Bild vorstellen?

Nils: Hier steht die Überschrift: „Das coole Gefühl“, - auf der Abbildung ist ein Junge zu sehen, der durch ein Gewitter läuft und „Echt cool“ sagt.

Detlef: Gibt es auch Jungen, die im Gewitter Angst haben?

Nils: Ulli hat Angst vor Gewitter. Einige Jungen lachen.



Detlef: Was macht ihr, wenn ihr wütend seid?



Beispiel: „●“ Gefühle pantomimisch darstellen

In einem weiteren Schritt sollten Gefühle pantomimisch dargestellt werden. Hierzu wird jeweils ein Gefühl auf eine Karteikarte geschrieben, und ein Junge spielt das Gefühl. Die anderen sollen es erraten. Das Regelwerk für ein solches Spiel lässt sich abwandeln. Je nach Gruppe kann jeder vorspielen oder in Teams eingeteilt werden etc. Viele Jungen haben Probleme, ihre Gefühle pantomimisch darzustellen, und müssen lange überlegen, bis sie einen Weg finden, es den anderen zu vermitteln. So ist dieses Spiel auf zweierlei Ebenen von Bedeutung: Der jeweilige Junge muss darüber nachdenken, wie er ist, was er macht, wann er bestimmte Gefühle hat, und untereinander hilft es, sich gegenseitig einzuschätzen: „Ach so sieht der aus, wenn er sich freut.“

Ich bin traurig

Ich bin neugierig

Ich bin verliebt

Ich bin müde

Ich bin aufgeregt

Ich bin glücklich

Beispiel: „●“ Bedürfnisse thematisieren - Jungen bauen ein Traumzimmer

Jungen verfügen oft über ein eigenes Zimmer oder eines, das sie sich mit Geschwistern teilen. Sie sind aber selten in der Lage, einen Raum zu gestalten, in dem sie sich selbst wohl fühlen. Das gilt einmal für die Auswahl von Dingen, die den Raum verschönern, z. B. Kerzen, Blumen oder Tücher. Zum anderen gilt das auch für die soziale Atmosphäre, z. B. sich zuhören oder sich gegenseitig loben. Diese Bereiche und das darauf bezogene Handeln werden schon in der Grundschule - und dies nicht nur von den Jungen, sondern oft auch von Lehrkräften - an die Mädchen delegiert.

Ein Weg zur Thematisierung des Bedürfnisses nach einer Umgebung, in der man sich wohl fühlt, und zu den Fähigkeiten, sie aktiv zu gestalten, war es, ein Modell des Traumzimmers zu bauen.

Die Jungen malten oder bauten mit Hilfe von Bauklötzen (die sonst im Mathematikunterricht für die Mengenlehre genutzt werden) ein Modell ihres realen Zimmers oder ihres Wunschzimmers und stellten den anderen ihre Ergebnisse vor.

Erfahrungen

Hierbei stellten die Jungen schnell fest, dass die Dinge die jeder einzelne braucht, um sich wohl zu fühlen, sehr unterschiedlich sind. Aber sie bemerkten auch, dass sie selber etwas beitragen müssen, um sich in ihrer jeweiligen Umgebung wohl zu fühlen.

Ole baut ein Riesenzimmer.

Ich habe 3 Balkons und mehrere Fernseher!

Dieser Fernseher ist ganz groß. Ich bin nämlich Millionär!



Mit Blumen kann ich nichts anfangen!

Beispiel: „●“ Etwas Ausdruck geben - Jungen stellen Gipsmasken her

Die Erstellung und Gestaltung von Gipsmasken fordert Jungen in mehrfacher Hinsicht. Geduld, Sorgfalt, Behutsamkeit, fast Zartheit waren notwendig, um ein Ergebnis zu erzielen. Den Einstieg gestalteten wieder die Meerschweinchen Friedwart und Constanze. Sie erzählten von den Maskengesichterleuten.

Werden die Jungen ihre Partner behutsam behandeln und die nötige Geduld aufbringen?



Hallo Jungs,
vielleicht kennt ihr das ja. Manchmal möchte man so richtig böse aussehen oder eine Grimasse schneiden, vor der alle Angst haben. Aber das klappt meist ja nicht. Manchmal hat man vielleicht viel zu viel Angst, um böse auszusehen. Manchmal muss man eigentlich gerade lachen oder manchmal auch, weil man einfach keine Grimassen ziehen kann.
Vielleicht hast du ja auch schon mal von dem Volk der Maskengesichter gehört. Die wohnen ganz weit weg von hier. Niemand hat die je gesehen, weil die immer eine Maske aufhaben. Das sieht total komisch aus, ist aber praktisch. Immer wenn man sie trifft weißt man, welche Laune sie gerade haben. Mal tragen sie die Fröhlich-Sei-Maske, dann haben sie gute Laune, wollen mit dir spielen. Mal tragen sie die Lass-mich-in-Ruhe-Maske vor dem Gesicht, dann wollen sie alleine sein. Mal tragen sie die Ich-bin-traurig-Maske, dann brauchen sie Trost, und mal die Fürchte-dich-vor-mir-Maske, dann wollen sie Angst einjagen. Ein ganz schön komisches Volk, diese Maskengesichterleute. Wir fanden das nicht schlecht, oder habt ihr schon mal ein Meerschweinchen gesehen, das eine Grimasse ziehen konnte, bei der sich alle fürchteten? Nein, Meerschweinchen können das nicht. Deshalb fanden wir die Idee mit der Maske echt gut.

Friedwart und Constanze

Hinweise zur Maskenwerkstatt und Arbeitsanleitungen finden Sie auf den Seiten 88 – 91.

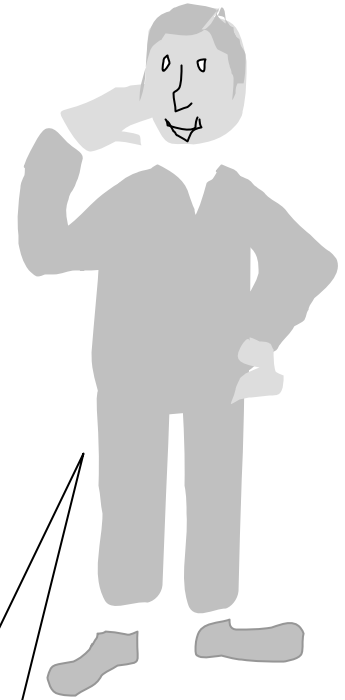
Erfahrungen

Nahezu alle Jungen gestalteten Angst einflößende Masken. Nur ein Junge baute eine „Liebesmaske“. Erstaunlich war der Umgang untereinander und im partnerschaftlichen Miteinander. In

dieser Jungengruppe waren Körperübungen, z. B. gegenseitige Massagen, oft schwierig. Das Erstellen der Gipsmasken war aber problemlos möglich, viele Jungen genossen sichtbar die vorsichtige und sensible Behandlung des Gesichtes. Auffallend waren Probleme der Wahrnehmung einer gleichmäßigen räumlichen Verteilung der Gipsbindenstücke auf dem Gesicht und der mangelnde Blick für ästhetische Qualität, z. B. gleichmäßige Proportionen oder die Definition von glatt.

Die Masken erhielten nach Fertigstellung Namen, und ihre jeweilige Aussage wurden durch Körpersprache unterstrichen. Einige Jungen nutzten die Chance, hinter der Maske verborgen mal ganz anders zu sein.

Sie haben es geschafft!



Ein anderes Beispiel aus den Jungenstunden sind neigungsdifferenzierte Stationen, die unterschiedliche Arbeitsmöglichkeiten offerieren.



Station A: Ein Hörspiel aufnehmen

Die Station forderte Jungen auf, ein Hörspiel zu gestalten und aufzunehmen. Grundlage bildete eine Geschichte um Friedwart und Constanze, die weiter erzählt werden sollte.

„Eines Morgens, als die Sonne schon hoch am Himmel schien, kam Friedwart zu Constanze gelaufen. Friedwart rief ganz laut: „Weißt du, was mir eben Schreckliches passiert ist?“ Er zitterte immer noch vor Angst!...“

Was sagt Constanze zu Friedwart? Was antwortet Friedwart? Was sagt Constanze dann?

Was sagt ein Junge, der dazu kommt? Was sagt ein Mädchen, das dazu kommt? Was sagst du?

Überlegt euch gemeinsam ein Gespräch und nehmt es auf Kasette auf!

Am besten spricht ihr mit verteilten Rollen, also ein Junge spricht Friedwart, ein anderer Constanze und so weiter.

Material:

Walkman oder Kassettenrecorder und einfaches Mikrophon

Es machte ihnen so viel Spaß, dass sie die Hörspielaufnahme zu Hause fortsetzten und letztlich eine komplette 90-Minuten-Kassette mit ihren Ideen füllten.



Erfahrungen



Station B: Ein Buch schreiben

Die zweite Station bezieht sich auf den gleichen Anfang einer Geschichte. Sie sollte für Jungen ein Angebot sein, denen die Erarbeitung eines Hörspiels zu laut und zu hektisch sein könnte.

„Eines Morgens, als die Sonne schon hoch am Himmel schien, kam Friedwart zu Constanze gelaufen. Friedwart rief ganz laut: „Weißt du, was mir eben Schreckliches passiert ist?“ Er zitterte immer noch vor Angst! ...“

Wie ging die Geschichte von Friedwart und Constanze weiter?

Was antwortet Friedwart?

Was ist Friedwart passiert?

Wie kann Constanze ihm helfen?

Überlegt gemeinsam und schreibt eure Geschichte auf.

Station C: Ein GefühlsAlbum erstellen

Die dritte Station knüpft an die Gefühlspantomime an. Aufgabe ist es, Gefühle darzustellen und auf Fotos festzuhalten.

Welches Gefühl hast du besonders oft? In welchen Situationen hast du das Gefühl?
Zeige den anderen Jungen, wie du aussiehst, wenn du dich so fühlst.
Suche einen Jungen aus. Der Junge soll dich und dein Gefühl fotografieren.
Für besonders Mutige und Schlaue!
Welches Gefühl hast du ganz selten?
Zeige den anderen Jungen, wie du aussiehst, wenn du dich so fühlst.
Suche einen Jungen aus. Der Junge soll dich und dein Gefühl fotografieren.

Material: einfache Kamera und mehrere Filme



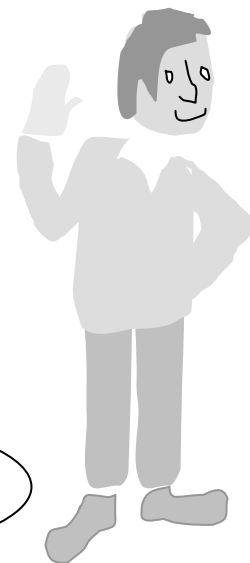
Station D: Die Geschichte des Lehrers aus Fotos herausfinden

Ein Wunsch der Jungen ist es oft, möglichst alles über den Lehrer zu erfahren. Wenn alle anderen Stationen Selbststeuerung durch die Jungen ermöglichen, kann der Lehrer sich dieser Station zuwenden. Mit den Jungen, die diese Station wählten, entwickelte sich ein lebhaftes Gespräch.

Material: eine Auswahl von Kinder- und Jugendfotos des Lehrers

Guckt euch **gemeinsam** Detlefs Kinderfotos an.
Was fällt euch dazu ein?
Habt ihr Fragen?
Erinnern euch die Fotos an eigene Erlebnisse?
Erzählt euch gegenseitig, was euch einfällt!

Mit den Jungen hat sich ein intensives Gespräch entwickelt!



Das Gegenteil von einem richtigen Jungen ist ein falscher, oder?

Jungenarbeit mit Drittklässlern - Bericht über einen Versuch

Thorsten Tiarks

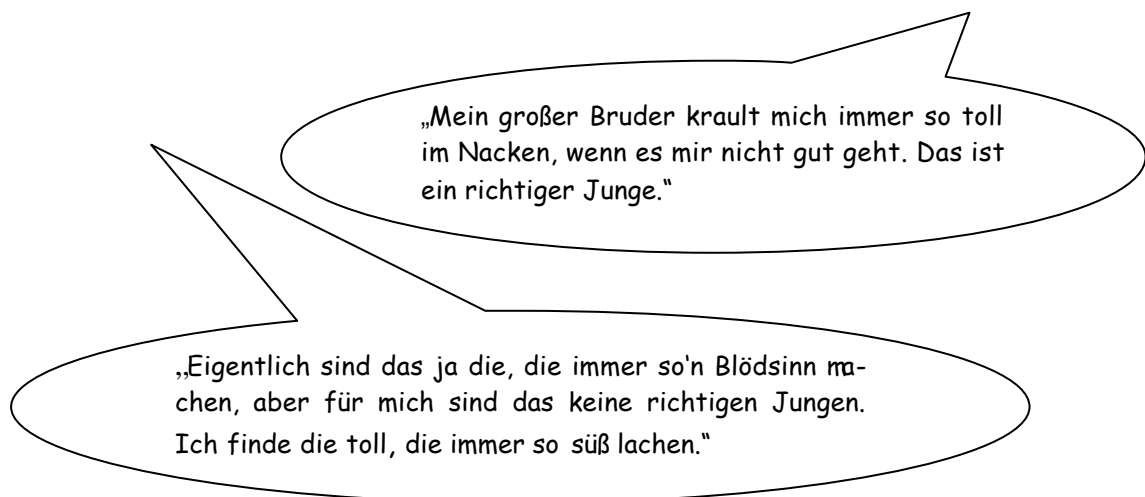
Wie das neue Bild des Mannes oder auch des Jungen auszusehen hat, ist uns allen bekannt: Im Haushalt soll er helfen, sozial kompetent soll er sein, am besten also ein Mädchen im Jungenkörper, oder? Aber wie sehen das die Jungen selber? Dreizehn Jungen geben in Wort und Bild eine Antwort darauf - etwas anders vielleicht, als einige es denken mögen.

Einem Gespräch zweier Jungen entnahm ich folgende Aussage: „Du sag mal, was ist eigentlich ein richtiger Junge? Na, das Gegenteil von einem falschen, oder?“ Damit war das Gespräch bereits beendet, so abrupt, wie es begonnen hatte. Die Antwort blieb man sich schuldig. Ich wollte es genauer wissen und hakte nach, doch die beiden Jungen hatten nur ein „Ich weiß nicht“ parat.

Dieses Gespräch ist nun bereits vier Jahre her, und ob die beiden bislang eine Antwort gefunden haben, ist mir nicht bekannt. Doch sie gaben mir mit ihrem Kurzdialog ein Rätsel auf:

Was ist denn nun ein richtiger Junge? Gibt es dann auch einen falschen Jungen?

Während der vergangenen Jahre stellte ich diese Frage mehreren Jungen und Mädchen und bekam recht unterschiedliche Antworten. Viele Jungen im Grundschulalter sagten mir, dass ein richtiger Junge stark ist und nicht weint. Sie stellten oft Vergleiche her mit Zeichentrickhelden wie den Power Rangers. Viele Mädchen antworteten Ähnliches. Nur vereinzelt - und dann häufiger von Mädchen - hörte ich Äußerungen, die anderes hervorhoben.



In den Stunden für 13 Jungen der dritten Klasse einer Grundschule gab es eine sehr deutliche Aussage, die mich dazu bewog, die Frage aufzugreifen. Ich möchte meinen Versuch, dies zu tun, protokollarisch darstellen und damit verdeutlichen, wie sehr Planung und Realität auseinandergehen können. Es soll auch deutlich werden, was einen erwarten kann, wenn man der Frage nachgehen will.

1. Jungenstunde

Ich möchte einige Spiele in der Turnhalle durchführen und schicke die Jungen voraus. Zwei Jungen kommen mir heulend entgegen gerannt, bevor ich überhaupt die Halle erreichen kann.

Junge 1: „Die wollen uns nicht mitspielen lassen!“

Junge 2: „Und die haben uns geschlagen, wir gehen da nicht mehr rein!“

Ich kann die beiden überreden, wieder mitzumachen, und verspreche, mit den verantwortlichen Jungen zu reden. Gemeinsam betreten wir die Turnhalle.

Einige Jungen im Chor: „Mädchen, Mädchen, Mädchen, Mädchen, ...“

Andere Jungen im Chor: „Memmen, Memmen, Memmen, die heulen ja, das machen nur Mädchen und Memmen!“

Beide Seiten sind so aufgebracht, dass ich nur durch ein lautes Wort wieder einigermaßen Ruhe schaffen kann. Die beiden Jungen rennen wieder hinaus, weil sie die Situation offensichtlich nicht ertragen können. Ich versuche, sie auf dem Flur nochmals zu überreden, doch beide wollen nicht mehr zu den anderen. Ich schicke sie in Jungenstunde der Parallelklasse, um mit den übrigen Jungen ein Gespräch zu führen. Die sind immer noch so aufgebracht, dass ein ruhiges Gespräch unmöglich ist.

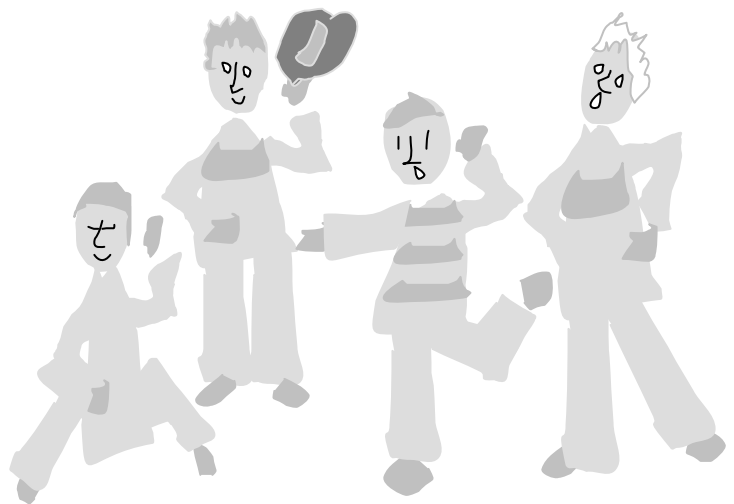
Lehrer: „Findet ihr das toll, dass die beiden jetzt nicht mehr mitmachen wollen?“

Junge, lachend: „Um so besser, dann brauchen wir die hier nicht mehr zu ertragen, die Mädchen!“ (sehr abfällig)

Lehrer: „Warum bezeichnest du sie eigentlich als Mädchen?“

Junge: „Weil Mädchen blöd sind und heulen, und die sind blöd und heulen!“

Es kommen nur noch abfällige Äußerungen, in die sich die Jungen regelrecht hineinsteigern. Durch ein lautes Wort verschaffe ich mir Ruhe und versuche zumindest das Verhältnis zu den beiden Jungen wieder zu normalisieren. Dies gelingt mir einigermaßen. Die Geschlechterfrage verschiebe ich - besser vorbereitet - auf die darauf folgende Stunde.



2. Jungenstunde: Was ist ein richtiger Junge? Was ist ein richtiges Mädchen?

Eine Woche später sind die beiden Jungen wieder recht gut in die Gesamtgruppe integriert.

Planung der Stunde

Begrüßungsritual im Stuhlkreis:

Als Signal zum Zur-Ruhe-Kommen wird eine tibetanische Klangschale angeschlagen.

1. Übung : Hart und weich

Anleitung: Die Jungen stellen sich im Kreis auf. Sie sollen die Muskeln wechselnd bewusst anspannen (hart machen), die Spannung zum Normalstand lösen und bewusst entspannen (weich machen). Auf ein Signal nach etwa 6 Sekunden wechseln sie die jeweiligen Spannungsformen. Eine Vorausübung stellt sicher, dass alle die Anweisung verstehen und umsetzen können.

Die Übung wird mehrfach wiederholt. Dabei wird aufgefordert, die Spannung und Entspannung zu steigern. Die Atmung wird durch Anweisungen ebenfalls gestützt. Das Tempo ist langsam.

2. Gemeinsames Gespräch über das Spiel und Übergang zur Thematik

Die Thematik wird eingeführt über das Aufgreifen der unterschiedlichen Gefühle und Eigenschaften des Körpers während des Spiels. So unterschiedlich kann ein Mensch fühlen und sein. Aber wie speziell unterschiedlich ist ein Junge oder ein Mädchen? Ich gebe den Jungen während der folgenden Aktivität Zeit zu überlegen.

3. Dreier-Gruppen: Ein Junge und ein Mädchen werden gemalt.

Material: Tapetenstücke, bunte Filzstifte

Dabei können typische Körpermerkmale oder Kleidungsstücke aufgezeichnet werden. Um die jeweiligen Körper können die Eigenschaften gemalt oder gezeichnet werden.

4. Die Bilder werden vorgestellt und gemeinsam besprochen

Dieser vorgesehene Verlauf der Stunde war bis zu Punkt 3 planmäßig umsetzbar. In der Gruppenarbeit ergaben sich interessante Dinge. Viele Jungen kicherten oder lachten. Jeweils einer in der Gruppe malte zuerst einen Umriss, die übrigen machten Vorschläge. Die erste der zu malenden Personen war in jedem Fall ein Junge.

Junge 1: „Mal dem einen Pimmel und Eier, das ist das Wichtigste!“

Junge 2: „Und Muskeln!“

Nun nehmen andere Jungen einen Stift und malen ohne Worte das Gesicht und die Haare. Die Muskeln gelingen nicht so ganz.

Junge 3: „Nein, mal' dem lieber Titten!“ (großes Gelächter)

Es werden Brüste gemalt. Im Folgenden gibt es eigentlich nur noch Gekicher. Fast jeder malt etwas dazu, ohne dass ein Austausch stattfindet. So malt ein Junge die Schamhaare und einen Schnurrbart. Ein anderer lässt diese männliche (oder weibliche?) Person urinieren, und zwar in

einen Behälter. Das Gesicht mit riesengroßen Augen, roten Wimpern, einem Lachen von einem zum anderen Ohr gleicht eher einem freundlichen Monster. Oder bedeutet dieses breite Grinsen mit der Zigarre im Mund, dass der Junge betrunken ist? Es werden nämlich zwei Flaschen, und zwar mit der Aufschrift „Wotka“ und „Wiski“ an die beiden Seiten gemalt.

Ich bitte die Jungen, etwas ernsthafter an die Sache heranzugehen, möchte sie aber in ihrer Kreativität, die ja offensichtlich vieles ohne Einschränkung widerspiegelt, nicht zu stark beeinflussen. Die übrigen Gruppen beginnen ernsthafter, entdecken dann aber das Interessante daran, diesem Jungen oder Mann auch Brüste zu malen, so dass die Idee teils kopiert wird. Eine Gruppe zeichnet lieber Haare auf der Brust und deutliche Muskeln an den Armen.

Die zuerst beschriebene Gruppe rundet ihr Kunstwerk durch ein Baby in Bauchhöhe ab, das mit einem roten Kreis umgeben ist. Auch dieses Baby hat Brüste, raucht und uriniert. Es ist bereits acht Minuten vor Ende der Stunde, als ich die Jungen bitte, ihr Bild jetzt zu beenden und nachzudenken, welche Eigenschaften ein richtiger Junge hat, um sie dazuzufügen.

Doch das sexuelle Attribuieren, das schon in den Bildern sehr deutlich zum Tragen kommt, setzt sich in der Wortwahl fort. So schreiben die Jungen „Transvestit“ und mehrmals Sex oder „sexi“ zum Jungen mit den Brüsten. Zu dem Jungen mit den Haaren auf der Brust setzen sie sehr klein „Kontome“, 11 Jahre alt, etwas größer „stark“ und sehr groß „schwul“.

Am Ende präsentieren die Kinder die einzelnen Bilder, können aber vor Lachen beinahe kein Wort herausbekommen. Die jeweils Zuschauer sind im Gegensatz zu den Präsentierenden recht ruhig.

Erwähnt sei hier noch, dass eine Gruppe, bestehend aus drei ruhigeren Jungen, zur gleichen Zeit auf dem Flur getrennt von den übrigen arbeitete. Sie präsentierten zwar ihr Bild, hatten aber nichts hinzugeschrieben und wollten auch nicht viel sagen. Auffällig war, dass sie als einzige Gruppe einen Jungen und ein Mädchen gemalt hatten, die sich äußerlich nicht unterschieden: ein buntes Wesen mit einer schwarzen Umrandung.

Was sagen die Jungen mit diesen Bildern?

Ist ein *richtiger* Junge in den Augen dieser Kinder nun doch ein Mädchen im Jungenkörper, also ein Transvestit? Oder doch eher derjenige mit den Haaren auf der Brust und Muskeln, der dann seinen Mann steht, wenn er eine Zigarre raucht und Alkohol trinkt? Und sexy, stark, aber auch schwul soll er sein mit regelmäßigem Sex, der natürlich geschützt abläuft? Ich möchte hier nochmals betonen, dass all diese Anmerkungen ein Zusammenschnitt der Aussagen von 8- oder 9-jährigen Jungen ist. Sehr überspitzt natürlich, aber noch mehr an sexualisierten Attributen sind angesichts dieser Aussagen schon undenkbar.

Natürlich ist die Antwort so nicht zu geben! Ich glaube nicht, dass diese Schüler solch ein sexualisiertes Bild von einem Jungen haben. Vielmehr ist hier alles Magische, das mit dem Wort Sex in Verbindung gebracht wird, verarbeitet worden. Ich denke, das Aufzeichnen eines Körpers - der ja nicht zwingend nackt sein sollte - hat bewirkt, Nacktheit mit Aufklärung und Sex in Verbindung zu bringen. Als Folge wurde das vorhandene Wissen hervorgeholt. Dennoch werden sicherlich einige Vorstellungen über das Bild eines Jungen unabhängig vom sexuellen Charakter verarbeitet worden sein.

In der Folgestunde distanzierte ich mich von den Bildern und versuchte in Gesprächen eine weniger sexualisierte Antwort auf die gestellte Frage zu erhalten.

3. Jungenstunde: Fortsetzung der begonnenen Thematik

Die dritte Jungenstunde sollte die Frage nach dem richtigen Mädchen oder Jungen einer Antwort näher bringen.

klein

Planung der Stunde

1. **Begrüßungsritual** im Stuhlkreis: (s. o.)
2. **Gespräch** anhand von auf Kärtchen geschriebenen Adjektiven mit ihren Gegenteiligen (Aufgreifen der Thematik der letzten Stunde)
3. **Rollenspiel**: verschiedene (Konflikt-)Situationen mit den Rollen von Mädchen und Jungen
4. **Abschlussgespräch**

Verlauf der Stunde:

groß

blöd

stark

nett

schwach

Letztes Mal haben wir schon versucht, darüber zu sprechen, wie ein richtiges Mädchen oder ein richtiger Junge sein kann. Doch da habt ihr euch mehr auf das Malen beschränkt, heute wollen wir darüber reden. Dazu habe ich euch viele Adjektive mitgebracht, z. B. hilfsbereit - nicht hilfsbereit. Überlegt einmal, welche Eigenschaften zu Jungen und welche zu Mädchen passen könnten!

Junge 1: „Also die Jungen sind stark, groß, nett, schön und vor allem immer lieb!“ (macht dabei einen Augenaufschlag)

Junge 2: „Haha, du bist immer lieb?“ (ironisch) Über die übrigen Aussagen scheint Übereinstimmung zu herrschen, so dass der Junge mit Zustimmung fortfährt.

Junge 1: „Und Mädchen sind blöd, hässlich, doof, schwach ...“

Lehrer: „Aber warte mal, J. (ein Junge) ist aber klein.“

Junge 1: „Dann ist der eben auch ein Mädchen“

Junge 3: „Was redest du da denn für einen Scheiß? Dann bist du selber ein Mädchen!“ Ein Streit beginnt zwischen den beiden.“

Lehrer: „Wartet mal, hört mal damit auf! Du benutzt Mädchen als Schimpfwort, warum eigentlich?“

Junge 1: „Weil die blöd sind...“

Junge 3: „Ich finde Mädchen eigentlich ganz nett, aber eins sein, möchte ich auch nicht!“

Junge 1: „Und die heulen immer!“ (macht es nach und erntet dafür großes Gelächter)

Lehrer: (zu Junge 1) Heulst du nie?

Junge 1: „Nein, natürlich nicht!“

Lehrer: (zur gesamten Gruppe) „Die anderen auch nicht?“

Junge 4: „Ich heul schon mal, wenn's mir ganz schlecht geht. Mama sagt auch, dass das nicht schlimm ist.“ (einige lachen)

Lehrer: „Heult dein Papa manchmal?“

Junge 4: (entrüstet) „Nein!“ (einige lachen wieder)

Lehrer: „Also, ich heul manchmal, wenn es mir ganz schlecht geht.“ (keiner sagt etwas)

Junge 5: „Ich find das hier langweilig, können wir nicht was anderes machen?“

Lehrer: „Warte mal, wir sind noch nicht fertig. Kennt ihr eigentlich auch Mädchen, die stark, groß, nett und lieb sind und Jungs, die schwach, klein und nicht so nett sind?“

Junge 5: „Kenn ich nicht!“

Junge 6: „Da gibt’s schon ein paar.“

Junge 1 und Junge 5 beginnen gemeinsam zu stören und werden von anderen unterstützt. Ich breche das Gespräch ab und versuche noch ein Rollenspiel mit den Rollen von verschiedenen Jungen und Mädchen. Keiner will die Rolle eines Mädchens übernehmen, so dass ich das Rollenspiel mit verschiedenen darzustellenden Jungen versuche.

Einige Jungen hindern den Rest an einer ernsthaften Auseinandersetzung, die durchaus von wenigen gewollt wird. Mir bleibt nichts anderes übrig, als das Rollenspiel abubrechen und einige Abschlussspiele durchzuführen, da die Jungen offensichtlich nicht mehr genug Konzentrationsfähigkeit für ein Gespräch aufwenden können.

Habe ich eine Antwort bekommen?

Ich denke schon. Es war eine indirekte Antwort auf eine Frage, die sich eigentlich klar nicht beantworten läßt. Vielmehr ist deutlich geworden, dass viele Jungen der dritten Klasse sich stark von ihrer jeweiligen Gruppe und deren Rädelsführern beeinflussen lassen. Wenn diese Gruppe oder ihre Gruppenanführer einem Idol folgen, das heute immer noch recht oft durch Stärke und „Cool-Sein“ gekennzeichnet ist, wird das wirksam. Augenscheinlich drückte sich dies im Beispiel der beschriebenen Gruppe im Alkohol- und Zigarettenkonsum aus, aber auch durch Sex – verbunden mit einem männlichen Macho-Gehabe, wie es z. B. schon seit vielen Jahren der Marlboro-Mann verkörpert. Jungen, die diesem Verhalten nicht entsprechen - und das ist eigentlich die Mehrheit - werden oft als Schwächlinge abgetan. Ein Synonym für solche vermeintlichen Schwächlinge ist offensichtlich immer noch „Mädchen“.

Jungenarbeit sollte Anregungen dafür geben, dass die zukünftigen Männerbilder nicht mehr nur einem tausendfach kopierten Werbeplakat entsprechen. Bei den Jungen sollte die Anerkennung ihrer vielfältigen, individuellen Eigenschaften gefördert werden. Lehrer – auch Lehrerinnen – können dazu beitragen, dass die Zahl der akzeptierten Männlichkeitsbilder wächst. Das es schwer ist und großer Geduld bedarf, habe ich erfahren. Das es wichtiger ist, als ich glaubte, wurde mir deutlich.

Mann-Sein in der Grundschule – Ein Erfahrungsbericht

Jörg Meyer

Die Grundschule bietet Jungen nur wenig Gelegenheit, sich mit Männern auseinander zu setzen. Sie scheinen dies als Mangel zu erleben, sodass sie überschwänglich reagieren, wenn ein Mann mit ihnen etwas unternehmen möchte. Es war für mich als angehendem Lehrer überwältigend, mit welcher Freude und Begeisterung ich von der Jungengruppe schon am Eingang des Schulgebäudes erwartet und empfangen wurde. Sie belagerten mich und hingen wie Trauben an meinen Armen und Beinen. Sie zeigten ein großes Bedürfnis nach Berührung und wollten mit mir spielen und toben.

In den folgenden Beispielen möchte ich zwei Jungenstunden vorstellen, die dem Bedürfnis der Jungen zum einen nach gemeinsamem Toben und Spielen nachkommen und zum anderen ihrem Wunsch, gemeinsam etwas zu tun, was sie sonst in der Regel nur mit Frauen erleben.

Erste Jungenstunde: Toben und Spielen



Tobestunden sind besondere Stunden in der Jungenarbeit. Dort werden die Spiele gespielt, die den Jungen am liebsten sind, z. B. Autorennen oder Fußball. Zwei Jungen hatten, von der Formel 1-Berichterstattung inspiriert, vorgeschlagen, in der Turnhalle ein Autorennen zu veranstalten. Die Gruppe griff die Idee begeistert auf, und den Ideengebern wurde die Verantwortung für den Aufbau einer Rennstrecke übertragen. Nach dem gemeinsamen Umziehen in der Umkleidekabine bauten die Jungen eigenständig eine Rennstrecke und organisierten der Spielverlauf.

Sie benutzten Springseile, Fahnenstangen und Turnmatten. Alle beteiligten sich an der Streckengestaltung. Es gab viele Aushandlungsprozesse. Die Jungen verabredeten unterschiedliche Rennverläufe: Sie liefen alleine. Sie liefen zu zweit oder in Gruppen. Sie gaben sich Namen berühmter Rennfahrer.

Ein kleiner Junge, der sonst keine dominierende Rolle in der Gruppe hatte, entschied sich für die Rolle des Starters, wobei er verschieden farbige Tischtennisschläger als Startzeichen benutzte. Alle Jungen hielten sich an seine Anweisungen und Startzeichen. Ein anderer Junge holte aus dem Sportschrank eine Stoppuhr und nahm die Rennzeiten der Jungen.

Meine Unterstützung oder mein Eingreifen war nicht erforderlich. Ich konnte ruhig beobachten, wie die Jungen ihre selbst aufgestellten Regeln und Rituale einhielten.

Bald wurde ich unmissverständlich zum Mitmachen aufgefordert. Ich lief mit einigen Jungen um die Wette, wobei ich darauf achtete, das Rennen spannend zu halten, ohne dass die Jungen gleich merkten, dass ich gar nicht gewinnen wollte.

Jörg, jetzt du!

Am Ende der Stunde brauchten wir alle viel Geduld. Der Geräteabbau ging nur langsam voran und wurde durch viel Herumgetobe unterbrochen.

Zweite Jungenstunde:

Marmelade kochen und Brötchen backen für ein Frühstück mit Mädchen

Arbeitsteilung ist nicht einfach

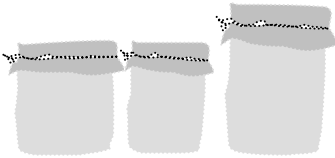
Als die Jungen mit der Herstellung des Brötchenteiges beginnen wollten, entbrannte ein heftiger Streit um die Arbeitsteilung. Ich traf dann die Entscheidung, dass immer zwei Jungen sich einen Arbeitsprozess teilten. Entweder sie stellten den Teig her, formten die Brötchen und backten sie, oder sie putzten die Früchte, kochten die Marmelade und füllten sie anschließend in Gläser.

Arbeiten nach Rezept

Einigen Jungen fiel es schwer, nach Rezept zu arbeiten, aber die Zweiergruppen regelten die Umsetzung der Aufgabe schließlich relativ selbstständig.


Zutaten für die Marmelade:

Verschiedene Früchte
Gelierzucker
Schraubgläser



Zutaten für die Brötchen

1kg Weizenmehl
2 Würfel Hefe
150g Zucker
½ Teelöffel Salz
2 Packungen Vanillezucker
500ml lauwarme Milch
200g weiche Butter



Während der „Gehzeit“ des Hefeteiges erzählte ich den Jungen die Geschichte „Jörg lernt kochen“²⁹. Die Geschichte sollte die Jungen davon überzeugen, wie praktisch es ist, wenn man als Mann selber kochen und putzen kann. Gleichzeitig sollten die Jungen darüber rätseln, ob der Jörg aus der Geschichte identisch mit dem lesenden Jörg sei. War es eine Geschichte, die „ihr“ Jörg selbst erlebt hatte? Das Rätsel löste sich für die Jungen nicht auf, aber sie waren sich schnell einig, dass etwas, was für Jörg gut sei, auch für sie Sinn machte.



Das haben wir geschafft!

Es entstanden viele unterschiedliche Brötchenformen, auf die die Jungen ebenso stolz waren, wie auf die Marmelade. Sie deckten den Frühstückstisch und luden die Mädchen und die Klassenlehrerin zum gemeinsamen Frühstück ein.

²⁹ Korschunow, Irina: Jörg lernt kochen. In: Menzel, Wolfgang: Pustebume, Lesebuch 3. Hannover

Mit den Ägyptern in die Disco

Mögliche Themen für Jungenstunden in der dritten Klasse

Thorsten Tiarks

Die nachfolgend dargestellten Projekte wurden innerhalb eines dritten Schuljahres mit Jungen durchgeführt. Die jeweiligen Einheiten variieren in der Länge zwischen etwa drei und sechs Unterrichtsstunden.

Disco

Viele Jungen haben einen hohen Bewegungsdrang, für den es im normalen Schulalltag keinen Raum gibt. Er zeigt sich dann oft unkontrolliert in aggressiven Handlungen. Vermindertes Konzentrationsvermögen oder eine gereizte Stimmung kann ebenso eine Folge sein. Verbunden mit der Motivation durch Musik bietet eine Disco den Jungen die Möglichkeit zur Bewegung. Zugleich müssen die Interessen einzelner toleriert und akzeptiert werden, falls mit der individuellen Lieblingsmusik nicht der Geschmack der Mehrheit getroffen wird.

Zu den Ritualen der Jungenstunde gehört es, dass ein Junge seine Lieblingsmusik vorstellt. Zu der kann getanzt werden. Es empfiehlt sich, die Vorhänge zuzuziehen, weil Jungen häufig Hemmungen zeigen, sich „tanzend“ zu bewegen.

Gebärdensprache

Einige Jungen benutzen die Sprache als Mittel verbaler Aggression. Dies geschieht durch Wortwahl und Schreien, das oft eine Vorstufe physischer Gewalt ist und Überlegenheit symbolisieren soll. Gebärdensprache kommt ohne diese Mittel der Überlegenheitsdemonstration aus. Sie fordert das Nachdenken darüber, wie ein Sachverhalt allgemein verständlich darstellbar ist. Verstanden werden und andere verstehen wollen, verändern gruppendynamische Prozesse. Drohgebärden o. ä. geraten angesichts der Möglichkeit, sich auf Entfernung mit einer Geheimsprache zu verständigen, in den Hintergrund.

Zu Beginn der Stunde erhält jeder Junge einen individuell vorbereiteten Zettel mit den Abbildungen von drei Gebärden und dem Anfangsbuchstaben seines Namens aus dem dazugehörigen Gebärden-Alphabet.

Verschiedene Spiele dienen der Aneignung der eigenen Zeichen. Sie werden dann anderen gezeigt. Als Abschluss dient eine „uralte“ Schriftrolle mit den Abbildungen verschiedener Gebärden, die wie die Sprache eines untergegangenen Volkes entschlüsselt werden soll.

Ägyptische Schriftrolle – Spielen mit Feuer

Ein Problem vieler Jungen ist das Erkennen von Grenzen akzeptablen Handelns. Gebote und Verbote reizen sie immer wieder zum Widerspruch oder zur Überschreitung. Damit ist oft reale Gefahr für sie selbst, andere und Sachen verbunden. Der Umgang mit Feuer ist ein solches herausfordernd gefahrenreiches und Verantwortung erfordernendes Beispiel. Eine Schriftrolle zu gestalten, schafft einen spannenden Handlungsrahmen für den sensiblen Einsatz von Feuer und steigert gleichzeitig das Bedürfnis, alle damit verbundenen Gefahren durch verantwortungsvolles Verhalten zu vermeiden.

In Weiterführung der Arbeit mit der Gebärdensprache wird in kleineren Gruppen eine Schriftrolle erstellt. Den nötigen Alterungseffekt erreicht man z. B. durch das Eintauchen eines Din-A3-Blattes in Tee, durch das Ansenken der Ränder oder mit Hilfe von Brandlöchern. Hieroglyphen werden aus Büchern abgemalt, die die Jungen mitbringen.

Basteln von Musikinstrumenten

Musik verlangt das Zuhören. Musizieren erfordert Instrumente, das Aufeinander-Hören und das Gehorchen im Sinne des Einordnens und die Befolgung von Gruppenregeln. Das Aufstellen eines Orchesters mit selbstgebastelten Instrumenten schafft einen motivierenden und erfolgsorientierten Handlungsrahmen, alle diese Aspekte zu realisieren. Nur wenn jeder bereit ist, auf den anderen zu achten und die für sich selber festgelegte Grenze zu akzeptieren, kann ein Musikstück gelingen.

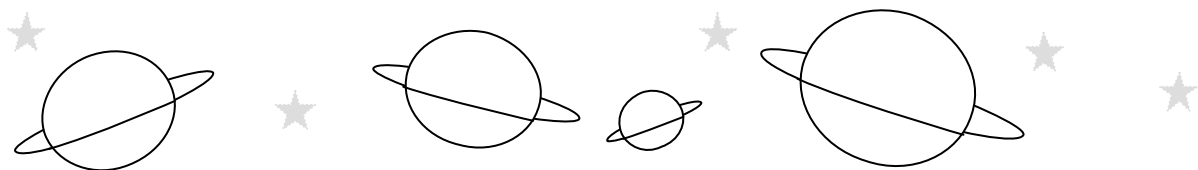
Instrumente - Werkstatt

Kämme, Blumentöpfe, Wischtüchern,
Klebeband, Bänder,....

Aus dem Material wird ein selbst erdachtes oder vorgegebenes Instrument gebastelt. Wenn es fertig ist, werden den anderen die Klang-Möglichkeiten des Instrumentes vorgestellt. Anschließend wird ein Orchester gegründet.

Sternengucker in der Nacht

Die Jungen bringen Materialien zu „Planeten und Sternen“ so wie zum anderen für sie interessanten Aspekten des Weltalls mit. Daraus entsteht eine Sternkarte. Sie motiviert zu einer Erkundung des Nachthimmels. Das Suchen des Großen Wagens, des Polarsternes oder der Cassiopeia kann im Rahmen einer Nachtwanderung – vielleicht sogar mit Vätern – stattfinden. Eine klare Winternacht bietet sich an, weil die Dunkelheit schon früh einbricht.



Stockspiele

Ein Arbeitsbericht aus Jungenstunden mit zweiten und dritten Klassen

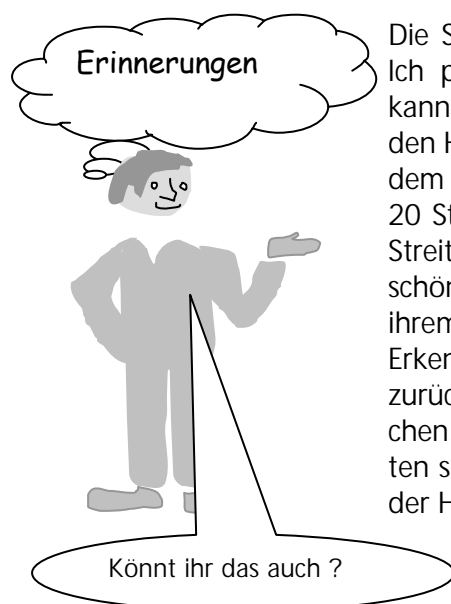
Jens Illgen

Eine Herausforderung der Jungenpädagogik ist es, die Balance zu finden zwischen dem Anknüpfen an „jungentypische“ Inhalte und dem Ziel, den Horizont erweiternde Erfahrungen zu ermöglichen. Hilfreich können dabei Medien sein, die in unterschiedlichen Formen in den Spielen der Jungen immer wieder vorkommen. Stöcke sind ein solches Beispiel mit hohem Aufforderungscharakter für Jungen. Sie kommen in Sportspielen modifiziert als Schläger vor und in Kinderspielen z. B. als Schwerter. Ihr Einsatz ist definiert in Spielen, die das Gewinnen anstreben. Stöcke können ebenso ein Medium für Spiele zur Förderung von Sensibilität und Achtsamkeit für unterschiedliche Formen oder Strukturen, ebenso zur Förderung von Geschicklichkeit und Kreativität sein. Mich persönlich begeistert das Spiel mit Stöcken auch. Es erinnert mich an meine eigene Kindheit, in der es verwilderte Grundstücke gab. Dort konnte man noch nach Herzenslust spielen, bauen, klettern und sich abreagieren. Viele Jungen haben heute kaum Gelegenheit, sich einen Stock zu beschaffen und mit ihm zu spielen. Sie sind meist auf Gekauftes angewiesen. Natürliche Stöcke schienen mir eine günstige Chance, verlorene Erlebniswelten für meine Schüler zurückzugewinnen.

Im Rahmen einer wöchentlich stattfindenden Jungenstunde in einer zweiten und dritten Grundschulklasse habe ich unterschiedlich geformte Stöcke aus Haselnuss für verschiedene Sensibilitätsübungen verwendet.

Mit Stöcken spielen

Material: 38-40 cm lange Stöcke aus Haselnuss, etwa fingerdick, möglichst unterschiedlich geformt, die bei alljährlichem Gehölzschnitt vor dem Frühjahr in vielen Gärten anfallen.



Die Stunde beginnt mit einem Sitzkreis auf dem Teppichboden. Ich präsentiere den neugierigen Jungen ein Bündel mit unbekanntem Inhalt. Es klappert, Geräusche von aufeinander schlagenden Hölzern, hohl und hell, sind vernehmbar. Sie erkennen, was in dem Bündel ist. Schon strecken sich gierige Arme nach den etwa 20 Stöcken. Die meisten wollen sich die dicksten sichern, es gibt Streit, aber es kann getauscht werden. Jeder sucht sich einen schönen Stock aus. Die Jungen beschreiben reihum, was ihnen an ihrem Stock gefällt, schildern das Besondere ihres Stockes, seine Erkennungsmerkmale und Farbe. Anschließend werden die Stöcke zurückgelegt und gemischt. Nun soll jeder seinen Stock heraussuchen. Das klappt nur teilweise, einige sind nicht ganz sicher, streiten sich mit ihrem Nachbarn, aber bald hält jeder seinen Stock in der Hand.

Ich lasse meinen Stock auf den beiden ausgestreckten Armen hin und her rollen. Das klappt auch bei fast allen sofort.

Schwieriger wird es beim Balancieren des Stockes in waagerechter Stellung auf dem ausgestreckten Zeigefinger. Die meisten bekommen es nicht hin, legen den Stock immer wieder mechanisch auf, finden nicht den Mittelpunkt. Die Sportskanonen, die es gewohnt sind, z. B. sehr geschickt mit Bällen umzugehen, verlieren die Geduld, wollen schnell aufgeben. Es klappt auch nicht bei allen. Erst in späteren Stunden stellt sich der Erfolg ein, und begeisterte Rufe aus hellen Kinderkehlen klingen mir als Erfolgsrufe entgegen.

Balancieren fällt auch den Sportskanonen schwer!

Endlich! Jetzt kann ich es auch!

Auch das Balancieren des Stockes auf dem Kopf ist nicht so einfach. Entweder haben einige zu „runde Köpfe“, oder sie halten ihren Kopf ungünstig. Es sieht recht lustig aus, wie alle sich bemühen, mit dem Stock auf dem Kopf herumzulaufen.

Auf dem Boden legen wir zusammen ein Bild, ohne uns abzusprechen. Jeder ergänzt das am Boden liegende Objekt, platziert seinen Stock passend dazu. Es dominiert vorwiegend das Ornamentale, und zum Schluss rätseln wir alle, um was es sich bei diesem Stockgebilde handeln kann. Stockmännchen, komisches Ding, Wesen vom anderen Stern, es könnte vieles sein.

Zwischendurch fallen den Jungen eigene Übungen bzw. Kunststücke ein, die sie stolz vorführen. Die anderen versuchen es ebenfalls. Es lässt sich herrlich mit den Stöcken herumspielen, und der Fantasie sind Tür und Tor geöffnet.

Bevor wir eine Entspannungsübung mit den Stöcken machen, probieren wir noch ein Bewegungsspiel zum Abreagieren aus.

Katze und Maus

In einem Kreis auf dem Fußboden (ca. 60-80 cm Durchmesser, mit Kreide oder Klebeband markiert) befindet sich eine Katze (Stock). Einige Mäuse (3-4 Stöcke) befinden sich in ihren gekennzeichneten Löchern außerhalb des Kreises zunächst in Sicherheit. Oft kommen die Mäuse aus ihren Löchern hervor (in den Kreis), um etwas Fressbares zu organisieren oder um die Katze zu ärgern. Dabei können sie von der Katze getickt werden. Die Katze kann allerdings nur so lange ‚ticken‘, wie die Mäuse sich im Kreis aufhalten. Die Mäuse haben 4 Leben. Manchmal tut die Katze nur so, als ob sie schliefte ...



Alle sind begeistert und versuchen geschickt und schnell zu reagieren. Jeder will mal drankommen. Nach und nach entwickeln einige eigene Strategien (tarnen, täuschen usw.). Die Stunde klingt aus mit einer Partnerübung. Zu Kalimbamusik³⁰ legen immer zwei Jungen auf einen

³⁰ Kalimba ist ein ursprünglich afrikanisches Musikinstrument, auch als ‚Daumenklavier‘ bekannt. Man bekommt es in Musikfachgeschäften oder Afrika-Läden. Es lässt sich leicht selber spielen und erzeugt faszinierende Töne, die zum Träumen anregen - oder: CD Kalimba Musik von W. Meyberg, Eigenverlag, ca. 15,00 DM, Alfred-Kubin-Str. 12, 26133 Oldenburg.

bäuchlings auf dem Boden liegenden Jungen ca. 10-15 Stöcke. Die Musik unterstützt den meditativen Charakter. Die meisten Jungen fangen gleich an, Muster zu legen. Einige Körperpartien wie z. B. die Füße werden ganz ausgelassen. Nach dem vollständigen Auflegen werden die Stöcke nach und nach behutsam entfernt. Hier ist eine leichte eng anliegende Kleidung günstig, um den sanften Druck der aufliegenden Stöcke auch wahrzunehmen.

Alle Übungen sollten öfter wiederholt werden, um den Schülern eine Entwicklungsmöglichkeit zu bieten und Erfolgserlebnisse zu ermöglichen.

Stöcke beschaffen und selbst gestalten

Die Stöcke können zunächst vorgegeben, später mit den Schülern selber geschnitten und mit geschärften Kerbschnitzmessern aus dem Werkraum geschnitzt werden, z. B. als Zauberstock.



Weitere Spiele mit Stöcken

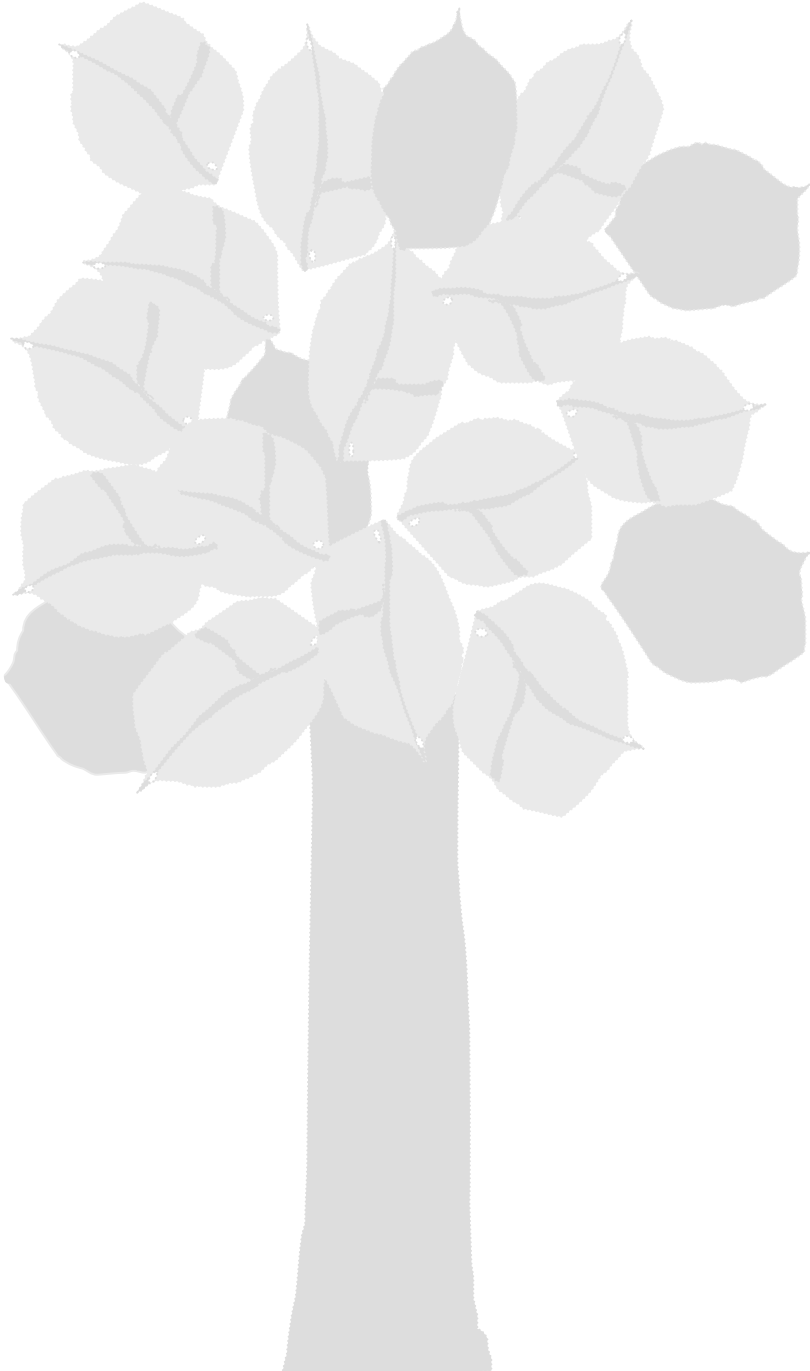
Mit den Stöcken lassen sich viele Übungen auch in koedukativen Gruppen und im Sportunterricht durchführen. In den meisten Sporthallen gibt es Gymnastikstäbe, die ebenso eingesetzt werden könnten. Allerdings sind sie nicht immer so fantasieanregend wie echte Stöcke aus der Natur. Eine weitere Möglichkeit sind Papierstäbe in der Länge der Längsseite einer großen Tageszeitung. Sie werden fest aus Zeitungen gedreht und mit Klebeband umwickelt. Dies könnte auf einem Elternabend gemeinsam mit Vätern und Müttern erledigt werden. Solche Stäbe können bunt und individuell gestaltet werden. Ihr Vorteil besteht darin, dass Misserfolgserlebnisse etwa beim Balancieren nicht mit lautem Scheppern auf dem Fußboden verstärkt werden. Beim Spielen kommt es manchmal zum Anticken oder zu heftigeren Schlägen gegen Schienbeine oder andere Körperteile. Sie tun dann nicht so weh. Hier seien noch einige bewährte Möglichkeiten aufgelistet

- den eigenen Stock mit geschlossenen Augen ertasten
- einen Gegenstand mit einem oder zwei Stöcken transportieren
- zu zweit oder mit der ganzen Gruppe eine Person transportieren
- mit Stöcken senkrecht balancieren, balancieren mit einem zweiten Stock
- Stöcke mit den Finger drehen
- Stöcke werfen und auffangen mit halber, ganzer oder doppelter Drehung, Zielwerfen dazu sollte man einen hohen Raum oder eine Wiese aufsuchen
- Dirigent:: einer dirigiert, die anderen müssen sich nach seinem Rhythmus bewegen
- Riesen-Mikado mit den Stöcken
- Blindenführer: am Stock einen Partner mit verbundenen Augen durch den Raum führen
- Gemeinsam einfache Rhythmen klopfen oder Stockmusik machen
- Stock als Gegenstand für ein Mini-Sketch oder Pantomime

Viele der recht sportlichen Jungen hatten zunächst große Probleme, die fein zu dosierenden Bewegungen auszuführen. Sie, die gewohnt waren, vieles mit Kraft und sehr guter Kondition zu meistern, stellten sich nach und nach auf die Übungen ein und agierten zunehmend geschickter und zielgerichteter.



Beispiele für Elternarbeit



Lasst uns reden – Tipps für die Elternarbeit

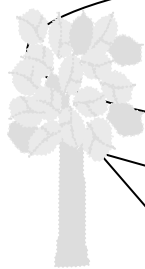
Maria Wigger/ Margit Janßen



Die Praxis im Schulversuch „Soziale Integration in einer jungen- und mädchengerechten Schule“ war verbunden mit Elternarbeit. Die Eltern sollten Erfahrungen mit den Arbeitsweisen im Schulversuch sammeln und Einsichten in Fragen der Koedukation und deren Auswirkungen auf ihre Töchter und Söhne gewinnen. Lehrerinnen und Lehrer sollten dazu ein methodisches Handwerkzeug erhalten, das die Kommunikation mit und unter den Eltern fantasievoll anregt.

Für Väter und Mütter ist der Eintritt eines ihrer Kinder in die Schule verbunden mit Erinnerungen an die eigene Schulzeit. Sie prägen oft das Bild davon, wie Schule und Lehrkräfte sein – oder wie sie nicht sein sollten. Selten werden solche Erinnerungen an Schönes oder Hässliches reflektiert. Besteht nun die Absicht, Unterricht und den Schulalltag insgesamt zu verändern, ist die Unterstützung durch Eltern in der Regel erforderlich. Die Vermittlung von Sachinformation und der konstruktive Dialog zwischen Eltern und Klassenleitung sind daher unverzichtbar. Darüber hinaus hat es sich als lohnenswert erwiesen, Eltern auch praktisch die Möglichkeit zu bieten, neue Methoden auszuprobieren, z. B. Fantasiereisen, wie sie Schülerinnen und Schüler auch kennenlernen sollen.

Die Aufnahme des Gesprächs über eine jungen- und mädchengerechte Grundschule ist spannend.



Als Mütter wollen wir für unsere Töchter, dass sie gleichberechtigt behandelt werden und ihr Selbstbewusstsein gestärkt wird.

Als Väter wollen wir für unsere Söhne, dass ihre Durchsetzungsfähigkeit und ihre Bereitschaft sich einzubringen nicht negativ gewertet werden. Es sind wichtige Fähigkeiten in unserem Wirtschaftssystem. Allerdings könnten die Jungen die Einsicht gewinnen, dass sie Mädchen den Raum geben müssen, die gleichen Entwicklungsziele zu erreichen.

Nachfolgend werden einige Beispiele in Form von Tipp-Karten beschrieben. Sie wurden während des Schulversuchs eingesetzt und haben sowohl die Unterstützungsbereitschaft als auch die Zustimmung der Elternschaft positiv beeinflusst.



Tipp-Karte 1 Elternabend zum Schulanfang

Mit dem Schulanfang beginnt ein Weg ins Unbekannte. Gute Wünsche begleiten den meist feierlichen Beginn einer Schulkarriere, Hoffnungen - aber auch Besorgnisse.

Fantasiereise: Unbekanntes erleben

Die Anleitung ist verkürzt. Sie muss auf die jeweilige Situation bezogen, textlich ergänzt werden. Unerfahrene Fantasiereisende benötigen manchmal eine ausführlichere Begleitung.

Anleitung: „Setzen Sie sich entspannt hin. Lassen Sie ihren Gedanken freien Lauf. Sie können die Augen schließen. Zur leichteren Entspannung läuft leise Musik. Ich werde jetzt im Folgenden die Du-Form benutzen. In meiner Anleitung werde ich immer wieder Pausen machen, die Zeit für Sie bedeuten. Sie können sich dann an den jeweiligen Stationen unserer Fantasiereise in Ruhe orientieren.“

„Stell dir vor, dass du an einem sehr behaglichen Platz bist. Das kann drinnen sein oder auch draußen. Du fühlst dich wohl. Schau dich dort um. Jetzt siehst du dort eine ganz neue Tür. Du bist neugierig auf das, was hinter dieser Tür ist. Geh langsam zu dieser Tür, und öffne sie! Du siehst etwas Neues - ein anderes Zimmer, einen anderen Platz, einen anderen Gegenstand, andere Personen. Was kommt dir zuerst in den Sinn? Schau dir das Neue genau an. Nun gehe darauf zu. Was könntest du mit diesem Neuen anfangen? Falls du dich etwas unbehaglich fühlst, schau' mal neben dich, dort steht eine gute Freundin oder ein Freund. Fasse sie/ihn bei der Hand. Die warme Hand gibt dir Stärke und Ruhe - und du kannst diesen neuen Platz viel aufmerksamer betrachten. Vielleicht findest du an diesem neuen Platz jetzt sogar etwas, was du gut gebrauchen kannst? Komme langsam hier in diesen Raum zurück.“

Wichtig ist anschließend der Austausch über die Erlebnisse und Empfindungen. Dabei läßt sich auch entdecken, ob Mütter und Väter diese Übung unterschiedlich erlebt haben.

(frei nach: Vopel, Klaus: Zauberladen. Phantasiereisen für kleine Kinder. Salzhausen 1996, S. 66, a. a. O,

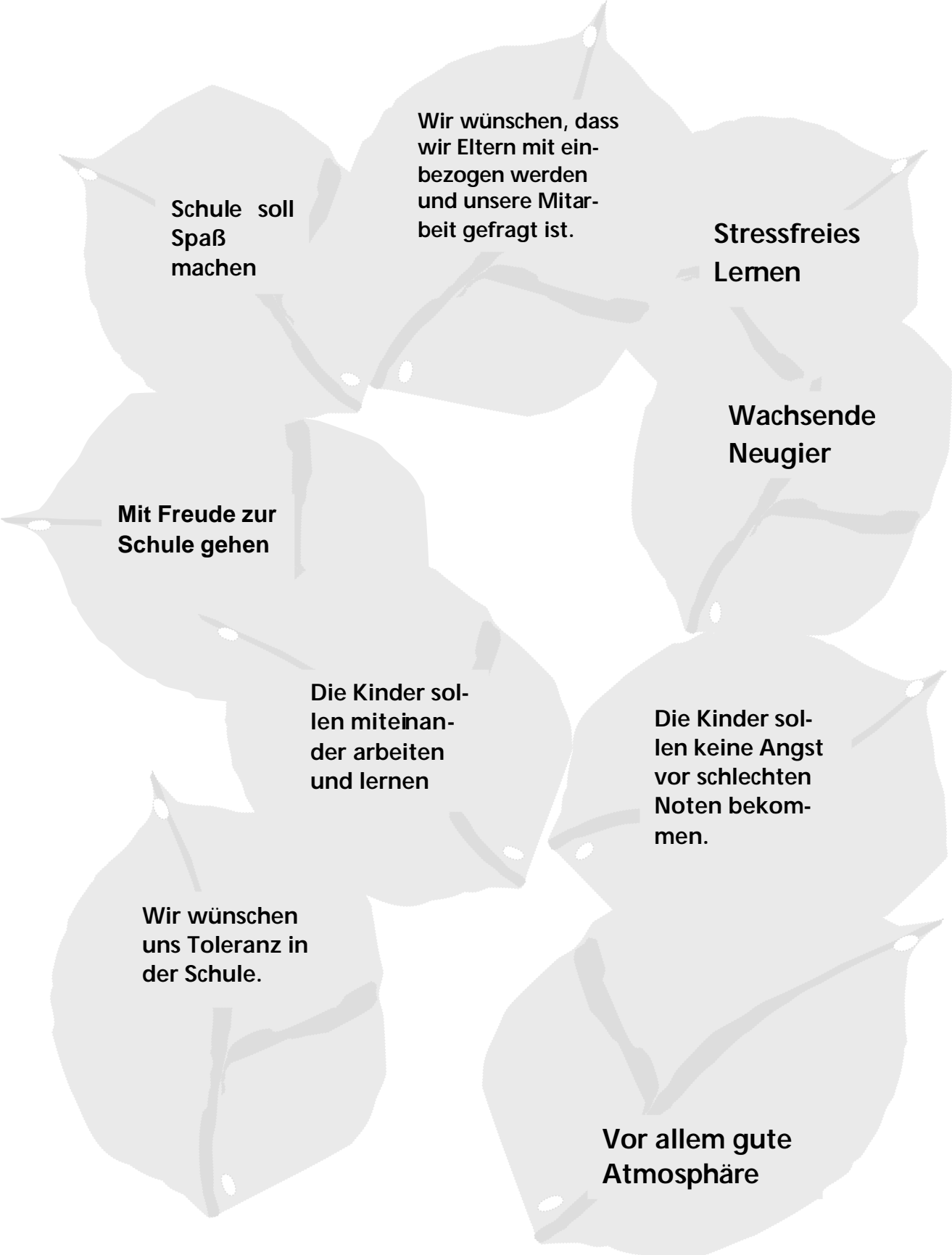


Tipp-Karte 2 Elternabend: Der Erwartungsbaum

Vorbereitet wird ein großer kahler Baum, der aus Tonpappe geschnitten, auf einen großen Doppelbogen Packpapier geklebt und im Klassenraum aufgehängt wird. Die Eltern bekommen Blattformen in drei verschiedenen Farben. Diese werden entweder ebenfalls vorbereitet oder am Elternabend mit den Eltern aus Tonpappe gefertigt (Material: ausreichende Menge Scheren, Tonpappen in drei Farben und dicke Filzschreiber)

- Welche Hoffnungen habe ich an diese Schule? (Farbe 1)
- Welche Befürchtungen habe ich? (Farbe 2)
- Wie kann ich die Schule unterstützen? (Farbe 3)

Alle können beliebig viele Blätter ausfüllen. Es sollte auf jedes Blatt immer nur eine Aussage geschrieben werden. Anschließend können die Aussagen der Reihe nach laut vorgelesen und an den vorbereiteten Baum geheftet werden. Der Baum bleibt in der Klasse hängen und kann auf den nächsten Elternabenden als Diskussionsgrundlage dienen.



**Schule soll
Spaß
machen**

**Wir wünschen, dass
wir Eltern mit ein-
bezogen werden
und unsere Mitar-
beit gefragt ist.**

**Stressfreies
Lernen**

**Wachsende
Neugier**

**Mit Freude zur
Schule gehen**

**Die Kinder sol-
len miteinan-
der arbeiten
und lernen**

**Die Kinder sol-
len keine Angst
vor schlechten
Noten bekom-
men.**

**Wir wünschen
uns Toleranz in
der Schule.**

**Vor allem gute
Atmosphäre**



Tipp-Karte 3 **Elternabend: Marktplatz**

Eine Übung zur Einstimmung auf das Thema schafft einen ungewohnten Rahmen für die Eltern. Sie werden eingeladen, sich einlassen, selbst etwas auszuprobieren.

„Stehen Sie auf und schlendern Sie zur Musik durch den Raum. Stellen Sie sich vor, Sie befinden sich auf einem Marktplatz. Es ist freundliches Wetter, Sie haben viel Zeit zum Schnuppern und Plaudern. Sie begegnen immer wieder netten Bekannten, mit denen Sie ins Gespräch kommen. Wenn ich die Musik unterbreche, verweilen Sie bitte bei einer Partnerin oder einem Partner und kommen miteinander ins Gespräch. Den Gesprächsimpuls gebe ich.

Regel: Erst spricht Partnerin A und Partnerin B hört zu. Beim Glockenzeichen wechselt das Rede-recht. Redezeit pro Person 1min 30sek.“

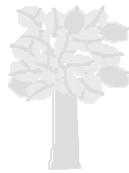
Beispiele für Gesprächsimpulse:

„Wenn ich an meine eigene Schulzeit zurückdenke, kommt mir in den Sinn...“

„Meine Tochter/ mein Sohn kommt jetzt in die Schule. Ich wünsche mir für mein Kind...“

„Ich finde (oder: finde nicht), dass es für das Lernen in der Schule eine Rolle spielt, welches Ge-schlecht ein Kind hat...“

Abschließend sollten die Eindrücke und Informationen gemeinsam erörtert werden.



Tipp-Karte 4 **Elternabend: Typisch männlich – typisch weiblich?**

In der Einladung wird gebeten, je einen Gegenstand, der als typisch männlich oder typisch weiblich zugeordnet wird, mitzubringen.

In der Mitte des Sitzkreises liegt ein großes Tuch, auf das die Gegenstände paarweise gelegt werden. Eine erste Person sucht sich ein Gegenstandspaar aus:

„Ich finde diese Dinge hier interessant, wer hat das mitgebracht?“

Die Person, die die Gegenstände mitgebracht hat, antwortet:

Ich bin die Mutter bzw. der Vater von „...“. Ich habe diese Dinge mitgebracht, weil...“

Anschließend darf diese Person etwas auswählen.

Die Methode ist als Einstieg in einen Elternabend zur Jungen- und Mädchenarbeit gut geeignet, erweckt Neugierde, lockert die Atmosphäre, hilft beim „Ankommen“ im Thema und erleichtert das Kennenlernen. Erfahrungsgemäß kommt es in der ersten Runde schon zu einem Austausch über subjektive Deutungsweisen und unterschiedliche Alltagsbeobachtungen. Sie können in einer Diskussion oder mit einem kleinen Referat vertieft werden. Die Vorstellung von 2 – 3 Büchern zum Thema wird in der Regel auch dankbar aufgenommen.



Tipp-Karte 5

“Wie sollen die Mädchen und Jungen Klasse sein?”

Zur Gruppeneinteilung liegt „Erkennungsmaterial“ für alle erwarteten Teilnehmerinnen und Teilnehmer bereit. Das können farbige Klebepunkte, Farbkarten, farblich sortierte Wäscheklammern, Spielkarten und vieles mehr sein, das sich eindeutig zuordnen lässt. Bei der Verteilung werden jeweils 4 zusammengehörige Teile ausgegeben. So können schnell Zufallsgruppen entstehen, z. B. alle Asse, alle blauen Wäscheklammern – oder nach Ansage jede Form gemischter Gruppen. Bei letzteren empfiehlt sich für größere Gruppen die jeweils gewünschte Mischung auch visuell vorzustellen, z. B. an einer Leine anklammern.

- In Kleingruppen von drei bis vier Personen werden Beschreibungen der Jungen und Mädchen gesammelt. Was sollen sie tun, was sollen sie können?
- Nach 20 Minuten schließen sich neue Kleingruppen zusammen, tauschen die Ergebnisse der jeweils ersten Gruppe aus und einigen sich auf einen gemeinsamen Kanon.
- Nach weiteren 20 Minuten werden diese Ergebnisse noch einmal ausgetauscht und ein von allen akzeptierter Katalog der angestrebten Kompetenzen verabschiedet.



Tipp-Karte 6

Soziale Integration in einer jungen und mädchengerechten Grundschule

Die Eltern teilen sich auf in eine Männer – und eine Frauengruppe. Sie haben 1 Stunde Zeit, Antworten auf folgende Fragen zu finden :

- Welche sozialen Lernziele sollen besonders für die Mädchen angestrebt werden?
- Welche sozialen Lernziele sollen besonders für die Jungen angestrebt werden?

Die Ergebnisse werden ausgetauscht und die Klassenlehrerin oder der Klassenlehrer stellen ihre Zielvorstellungen und Umsetzungsvorschläge vor, z. B. :

Mädchenstunden Jungenstunden	Gleichbehandlung der Geschlechter: Redeanteile und Zuwendung gleich verteilen, z. B. das Reißverschlussprinzip	Veränderter Unterricht : <ul style="list-style-type: none"> • Projektunterricht • Mini-Projekte • Kochen/Werken • Erweiterung der eigenen Erfahrungsfelder
Soziale Lernziele <ul style="list-style-type: none"> • Toleranz • Akzeptanz von Schwächen und Stärken • Offenheit • Vertrauen • Stärken des Selbstwertgefühls 	Soziale Lernziele <ul style="list-style-type: none"> • Äußerung eigener Bedürfnisse / Meinungen • Probleme/ Gefühle wahrnehmen • Zu Gefühlen stehen und sie mitteilen • Nachgeben des individuellen Bedürfnisses • Aktive Konfliktlösung 	Veränderte Lernformen <ul style="list-style-type: none"> • Tagesplan • Wochenplan • Lernspiele • Partnerarbeit • Miteinander selbstverantwortet lernen
Rahmenbedingungen: <ul style="list-style-type: none"> • Video-Unterrichtsaufzeichnungen 	Ergänzende Ideen der Eltern	Rituale – Rhythmisierung <ul style="list-style-type: none"> • Morgenkreis • Traumreisen • Streichelrunden • Interaktionsübungen • Gemeinsames Essen • Klassenpass

Elternarbeit ist oft Arbeit mit Müttern

Ein Arbeitsbericht

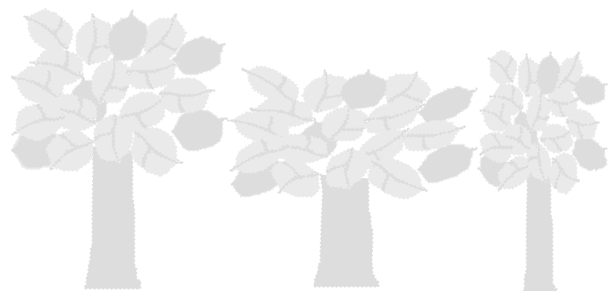
Margit Janßen

Zu einem Elternabend der 2. Klasse waren einmal nur Mütter gekommen. Sie wollten sich über die Arbeit ihrer Söhne und Töchter zum Thema Wald informieren. Neben den Information über bereits vorhandene Arbeitsergebnisse erlebten sie auch einige methodische Arbeitsschritte der Unterrichtsarbeit selbst – besonders die, die ihnen aller Wahrscheinlichkeit nach nicht so geläufig waren.

Bewegungsübung: Ein Waldspaziergang

Anleitung:

Einige von euch werde ich in einen Baum verzaubern. Diese stellen sich steif hin und werden zu einem Baum. Vielleicht weht der Wind ihnen durch die Zweige. Sie sind fest verwurzelt in der Erde. Die anderen gehen munter zu der flotten Musik im Wald spazieren. Wenn man genug gelaufen ist, sucht man sich einen Baum, legt beide Hände auf die Schultern und erlöst den Baum. Nun wird man selber zu einem Baum.



Fantasiereise: Welcher Baum bist du?

Anleitung:

Alle setzen sich auf die Stühle im Kreis und zünden nacheinander in der Dunkelheit ein Teelicht an, stellen es auf einen Unterteller zu einem Kerzenkreis in die Mitte. Waldmusik mit Vögelgezwitscher ertönt.

„Setze dich bequem hin, und höre der Musik zu. Vogelgezwitscher lockt dich nach draußen. Stelle dir vor, du wirst ein Baum. Aus deinen Fußsohlen wachsen Wurzeln - viele dicke und dünne Wurzeln. Deine Beine bilden den Stamm. Ist er glatt oder rau? Dick oder dünn? Dein Körper und deine Arme sind die Äste, und ein Blätterdach ist über dir. Du bist ein besonderer Baum, ein einmaliger Baum. Was bist du für ein Baum? Ich beschreibe dir nun verschiedene Bäume, und vielleicht bist du einer von denen.“

Ein kleiner Tannenbaum

Schön gerade bist du gewachsen und stehst im Wald. Du hast weiche oder piksige Nadeln. Du möchtest unbedingt ein Weihnachtsbaum werden und streckst deine Äste waagrecht nach außen.

Du träumst schon davon, wie du im Weihnachtszimmer stehst, geschmückt mit bunten Kugeln und leuchtenden Kerzen. Alle stehen um dich herum und freuen sich über dich und deinen Glanz.



Ein Baum im Wald

Vielleicht bist du eine Lärche, eine Kiefer, eine große Buche. Du bist riesengroß, stehst mitten im dichtgedrängten Wald. Du freust dich, dass viele Bäume um dich herum stehen. Manchmal, wenn der Sturm stark bläst, lehnst du dich einfach an einen anderen Baum an und wiegst dich gemeinsam mit ihm im Wind. Viel ist los in deinem Wald, viele Tiere klettern auf deinen Ästen, viele kleine Bäume sind unter dir, auf die du hinabschaust. Viel Leben. Viel Trubel. Nie bist du alleine - immer in der Gemeinschaft, eben: ein Baum im Wald.

Ein Obstbaum

Bist du ein Baum mit Früchten? Vielleicht hängen im Herbst an dir schöne reife Äpfel, Birnen, Pflaumen oder Kirschen. Schöne leuchtende Früchte hast du. Und wenn sie reif werden, kommen ganz viele Menschen, pflücken die Früchte, erfreuen sich daran. Du stehst in einem Obstgarten, und Vögel setzen sich auf dich. Dann hast du wieder das ganze Jahr Ruhe.

Ein ordentlicher Baum?

Vielleicht eine Buche, eine Kastanie, ein ordentlich gewachsener Baum bist du. Du stehst in einem ordentlichen Garten. Du wachst wunderbar, gerade und gleichmäßig. Es stört dich, wenn etwas an dir schief wächst, schnell wird das ausgebessert und beschnitten. Du streckst besonders elegant alle Äste nach außen, achtest auf dein Äußeres. Du wirst bewundert. Passanten bleiben stehen und schauen zu dir hinüber.

Eine Trauerweide

Vielleicht bist du eine Trauerweide und stehst an einem Fluss. Du hörst ständig das gleichmäßige Rauschen und Plätschern. Du hast Äste, die ins Wasser ragen. Für manche siehst du auch traurig aus, vielleicht aber bist du nur nachdenklich. Der Wind kann ganz leise und leicht deine Äste hin- und herschaukeln. Das ist wunderschön.
Eine Trauerweide.



Zum Abschluss der Fantasiereise teilen sich Frauen mit, welcher Baum sie gewesen wären. Wichtig bleibt aber in jedem Fall, dass sie wie jeder Baum einzigartig, wertvoll und wunderschön sind.

Anschließend werden weitere Arbeitsformen vorgestellt und ausprobiert.

Teil 3: Besuch von Käfern und anderen Tieren - Partnermassage

Die Klasse 2a hat sich im Rahmen des Projektes, angelehnt an ein Gedicht, eigene kleine Strophen ausgedacht.

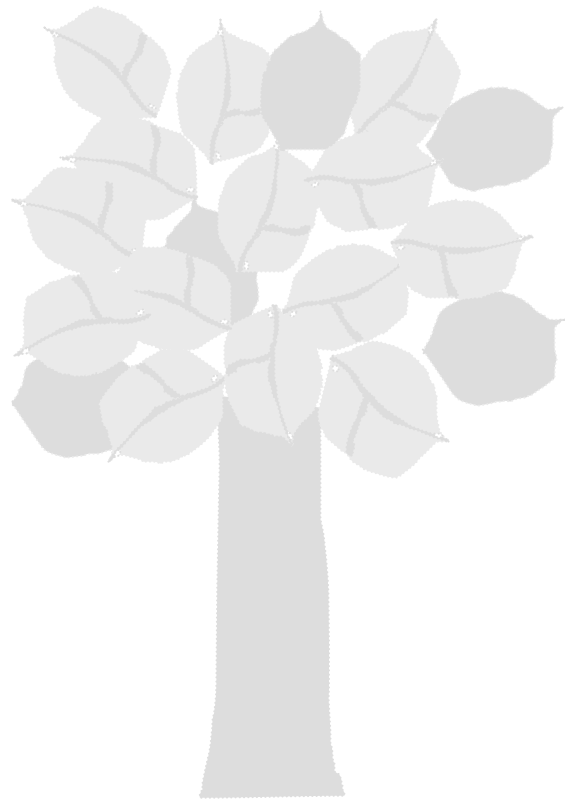
Ein Baum bekommt Besuch

Ein Käfer kommt gekrabbelt.
Er krabbelt hin und her.
Er krabbelt um deinen Stamm herum,
das gefällt ihm sehr.

Ein Käfer kommt gekrabbelt.
Er krabbelt hin und her.
Er krabbelt um deine Äste herum,
das gefällt ihm sehr.

Ein Specht kommt geflogen.
Er pocht an deinem Stamm.
Er pocht an deinen Ästen.
Er sucht einen Platz für seine neue Höhle.

Ein Eichhörnchen kommt gesprungen.
Es springt von Ast zu Ast,
schnell und ganz leicht und sicher.
Es sucht Zapfen zum Naschen.



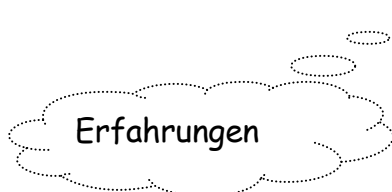
Die Aktivitäten der Baumgäste lassen sich in eine kleine Partnermassage übertragen.

Anleitung:

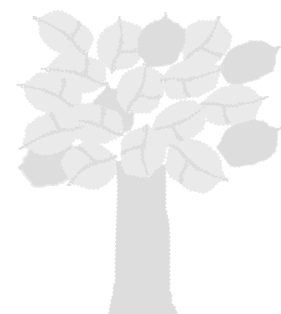
Alle stehen auf, stellen sich in einen Kreis, mit der rechten Schulter zur Kreismitte.

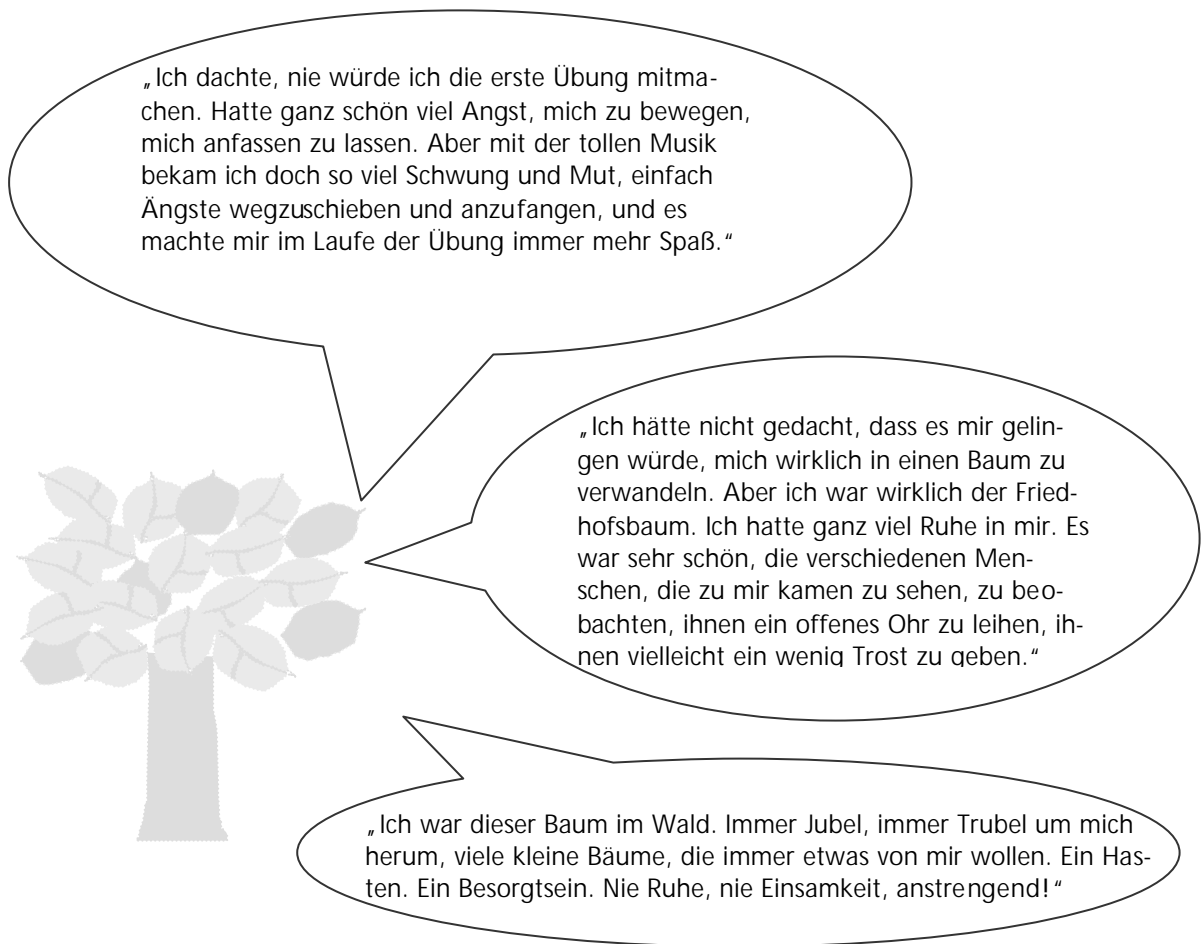
Zuerst begrüße ich dich, du Baum. Dazu werden beide Hände sacht auf den Kopf der Vorderperson gelegt. „Sonne scheint von oben und wärmt und beschützt dich. Du spürst, dass an deinem Stamm ziemlich viel los ist.“ Die Hände übersetzen sanft und vorsichtig die Tätigkeiten der Gäste. Sie krabbeln, pochen, zupfen ab zum Naschen....

Zum Abschied streicheln die Hände sanft den Kopf.



Nach diesen Übungen zum Thema Baum waren alle sehr still und versunken. Dann ging ein Erzählstein rund, und jede Person konnte etwas von sich berichten. Einige Beispiele:





„Ich dachte, nie würde ich die erste Übung mitmachen. Hatte ganz schön viel Angst, mich zu bewegen, mich anfassen zu lassen. Aber mit der tollen Musik bekam ich doch so viel Schwung und Mut, einfach Ängste wegzuschieben und anzufangen, und es machte mir im Laufe der Übung immer mehr Spaß.“

„Ich hätte nicht gedacht, dass es mir gelingen würde, mich wirklich in einen Baum zu verwandeln. Aber ich war wirklich der Friedhofsbaum. Ich hatte ganz viel Ruhe in mir. Es war sehr schön, die verschiedenen Menschen, die zu mir kamen zu sehen, zu beobachten, ihnen ein offenes Ohr zu leihen, ihnen vielleicht ein wenig Trost zu geben.“

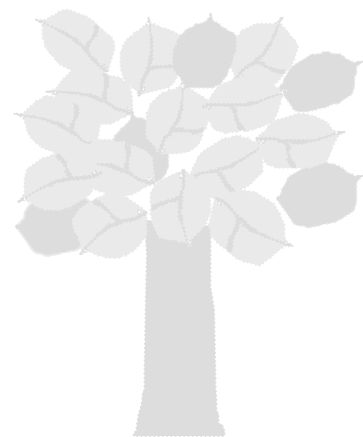
„Ich war dieser Baum im Wald. Immer Jubel, immer Trubel um mich herum, viele kleine Bäume, die immer etwas von mir wollen. Ein Hasen. Ein Besorgtsein. Nie Ruhe, nie Einsamkeit, anstrengend!“

Wir setzten uns nach dieser Runde an den Gruppentisch und stärkten uns mit Tee, Kaffee und Kuchen. Das Gespräch ging weiter. Bemerkenswert war die Bereitschaft zur Offenheit, das Vertrauen unter den Frauen und ein wohliges „Wir-Gefühl“.

In diesem Kreisgespräch wurde das Thema „Missbrauch“ angesprochen. Es gab einen aktuellen Anlass. Seit einigen Tagen fuhr ein schwarzer Kastenwagen durchs Dorf und fotografierte Kinder. Das beunruhigte die Mütter, und so machten sie es zu einem Thema auf dem Elternabend. Die Offenheit der Mütter war beeindruckend. Manchmal mit Tränen in den Augen kamen Erlebnisse aus der Kindheit wieder ins Bewusstsein. Wie man z. B. als Mädchen im Bus oder auf öffentlichen Plätzen belästigt worden war. Die weiteren tieferen Erlebnisse sollten an dieser Stelle nicht weiter preisgegeben werden.

Alle Anwesenden waren betroffen und glücklich zugleich darüber, welche Intimität an diesem Abend entstanden war. In den nächsten Tagen bestätigten etliche Rückmeldungen über diesen beeindruckenden Elternabend – der eigentlich ein Mütterabend war – meinen positiven Eindruck.

Wenn solche Erfahrungen miteinander geteilt werden können, wächst das Vertrauen in einen pädagogischen Ansatz, der emotionales Lernen in den Mittelpunkt stellt.



Literaturhinweise dieses nli-Berichtes

- BISKUP, CLAUDIA u. a.: Konflikte aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern. In: HEMPEL, MARLIES (Hg.): Grundschulreform und Koedukation. Weinheim 1996, S. 155-172
- FAULSTICH-WIELAND, HANNELORE: Kooperationsverhalten geschlechtsspezifische Unterschiede im Umgang mit Computern. In: Computer und Unterricht 1992, S. 34-36
- FUCHS, CLAUDIA: „Mach´ dich nicht so dick!“ Kleiner Exkurs zum Thema Mädchen und Jungen, Körper und Raum in der Schule, In: Kaiser, Astrid (Hg.): FrauenStärken – ändern Schule, Bielefeld 1996, S. 230-233
- HÄUBLER, PETER; HOFFMANN, LORE: Physikunterricht - an den Interessen von Mädchen und Jungen orientiert. In: Unterrichtswissenschaft, 23. Jg. 1995, H 2, 107-126
- JACKEL; BIRGIT: Rituale als Helfer im Grundschulalltag. Dortmund 1999
- JANßEN, MARGRIT: Mini-Rezepte. Lernwerkstatt GS Huntlosen 1999
- JUNGWIRTH, HELGA: Mädchen und Buben im Computerunterricht - Beobachtungen und Erklärungen. In: ZDM 1994 26. Jg., H. 2, S.41-48
- KAISER, ASTRID (Hg.): Praxisbuch handelnder Sachunterricht Band 3. Baltmannsweiler: Schneider 2000
- Kaiser, ASTRID: Didaktische Quotierung - eine Methode zur Mädchenförderung in der Grundschule? In: Die Grundschulzeitschrift 5. Jg. 1991, Heft 44, 47 - 48
- KAISER, ASTRID: Praxisbuch handelnder Sachunterricht Band 1. Baltmannsweiler: Schneider 1996
- KAISER, ASTRID: Praxisbuch handelnder Sachunterricht Band 1. Baltmannsweiler: Schneider 1999 (5)
- KAISER, ASTRID: Praxisbuch handelnder Sachunterricht Band 2. Baltmannsweiler: Schneider 1998
- KAISER, ASTRID: Praxisbuch handelnder Sachunterricht Band 2. Baltmannsweiler: Schneider 1999 (2)
- KOCH-PRIEWE, B./LATTA-BÜSCHER, S.: Methoden, Modelle, Mut, Herausforderungen und Qualitätsmerkmale einer Fortbildung für Lehrerinnen und Lehrer, nli-Bericht 60
- KORSCHUNOW, IRINA: Jörg lernt kochen. In: Menzel, Wolfgang: Pustebume, Lesebuch 3. Hannover
- KRAUSE, CHRISTIANE: Gefühle erleben und verstehen. In: Grundschule 31 Jg. 1999, H. 6, S. 26
- KRAUSE, CHRISTIANE: Ich bin okay – mir geht es gut. In: Grundschule 31 Jg., H. 5, 9-11
- LICHTENEGGER, BARBARA: Ge(h)fühle. Arbeitsmaterialien für Schulen, Hort und Jugendgruppen. Linz 1997
- METZ-GÖCKEL, SIGRID u. a.: Mädchen, Jungen und Computer. Opladen 1991
- MEYER, HILBERT & VOGT, DOROTHEA: Schulpädagogik, Bd. 1: Die Menschen zuerst
- MEYERHOLZ, U./REICHLE-ERNST, S.: Heiße Füße, Zaubergrüße, Zytglogge, Bern, 1998
- MITZLAFF, HARTMUT: Lernen mit Mausclick. Computer in der Grundschule, Frankfurt am Main.1997
- NIEDERDRENK-FELGNER, CORNELIA (1993): Computer im koedukativen Unterricht. DIFF Studienbrief. Basisbrief aus dem Projekt "Mädchen und Computer". Tübingen: Deutsches Institut für Fernstudien (DIFF).
- nli-Drucksache, Lernwerkstätten entdecken, Chance für die innovative Entwicklung, NLI, Hildesheim. 1999
- REINEKE, VERA/SEEFELDT, DIETER (Bearb.): „Naturwissenschaften für Mädchen und Jungen“ (Physik und Chemie). In: Beispiele - In Niedersachsen Schule machen. 2/1997, 40-41
- RODE, K.: Ängste von Kinder. In: Grundschule 31 Jg. 1999, H. 6, S. 40
- RÖHNER, CHARLOTTE: Kann ich dir vertrauen? In: Grundschule 17. Jg. 1985 b, H. 9, S. 44-46

- RÖHNER, CHARLOTTE: Kinder erfahren sich selbst im Umgang mit Wut u. Aggression, Vertrauen und Zuneigung, In: Grundschule 1984, H. 6, S. 42-45
- RÖHNER, CHARLOTTE: Kindertexte im reformorientierten Anfangsunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag 1997
- SENDAK, MAURICE: Wo die wilden Kerle wohnen, Diogenes Verlag AG, Zürich 1967
- SEYDEL, OTTO: Die Postmütze. Oder: Rituale sind klüger als Menschen. In: Pädagogik 1/1994
- STÜCKLE, CHR./WIDMER, C.: Ich habe viele Gefühle. In: Grundschule 31 Jg., H. 6, S. 34-35
- VON DER GROEBEN; ANNEMARIE: Was sind und wozu brauchen Schulen „gute“ Rituale? In: Pädagogik 1999, H. 4, S. 6-9
- VOPEL, KLAUS: Die Reise mit dem Atem: Seufzen. Salzhausen 1994
- WEILER, S.: Computerkids und elektronische Medien, Ergebnisse einer qualitativ empirischen Studie. In: Media Perspektiven 5/1996, S. 228-234
- WIDMER, C.: Ich bin ich. In: Grundschule 31 Jg., H. 5, S. 16
- WIGGER, MARIA: Schnecken in unserem Klassenzimmer, Lernwerkstatt GS Huntlosen 1996
- WIGGER, MARIA: Vom Erzählstein und Co. In: Praxis Schule 5-10. Heft 4/99, Westermann Verlag

Bücher und Geschichten für Jungen

In einer Broschüre von Zartbitter in Köln und dem Gleichstellungsministerium Nordrhein-Westfalens sind ausführlich Bücher vorgestellt, die

- a) differenzierte Jungenbilder
- b) differenzierte Vaterbilder und
- c) besonders vertrauensvolle Jungenfreundschaften zeigen.

Hier sind daraus einige empfehlenswerte Titel zusammengestellt ³¹:

Bilderbücher

- ALIKI: Gefühle sind wie Farben. Beltz&Gelberg 1991 (a)
- BAUER, JUTTA/BOIE, KIRSTEN: Kein Tag für Juli. Beltz&Gelberg 1991 (b) (und weitere Juli-Bände)
- COHEN, PETER/LANDSTRÖM, OLOF: Gustav will ein großes Eis. Oetinger Verlag 1993 (a)
- ENDERS, URSULA/SODERMANN, INGE/WOLTERS, Dorothee: Lilole Eigensinn. Anrich Verlag 1994 (a, b)
- ERLBRUCH, WOLF: Leonard. Hammer-Verlag 1993
- LANDSTRÖM, OLOF & LENA: Nisses neue Mütze. Oetinger Verlag 1991 (a) (und weitere Nisse-Bände)
- MAYER, MERCER: Da liegt ein Krokodil unter meinem Bett. Ravensburger Verlag 1988 (a)
- OXENBURG, HELEN: Tom und Pippo am Strand. Ravensburger Verlag 1995 (b)
- RASCHKA, CHRIST: Hey! Ja? Hanser Verlag 1997 (c)
- STENBERG, BIRGITTA/LEPP, MATI: Billy und das Monster. Carlsen Verlag 1995 (a) (und weitere Billy-Bände)
- TIDHOLM, ANNA-CLARA: Heute schlafe ich bei Frederik. Ravensburger Verlag 1992 (c)

³¹ aus: Astrid Kaiser: Mein Sohn soll kein Macho werden. München: SüdWest-Verlag 1999

Erstlesebücher (1.-2. Schuljahr)

BOJE, KIRSTEN: Vom Angsthasen. Oetinger Verlag 1992
MAAR, PAUL: Jakob und der große Junge. Oetinger Verlag 1993
STEINWART, ANNE: Hannes läßt die Fetzen fliegen. Arena Verlag 1995
ZEUCH, CHRISTA: Zusammen sind wir stark. Arena Verlag 1995

Kinderbücher

BIENIEK, CHRISTIAN: Immer cool bleiben. Arena Verlag 1995 (ab 13 Jahre)
DONELLY, ELFIE: Servus Opa, sagte ich leise. dtv junior 1992 (ab 9 Jahre, b)
EDE, BIES VAN: Tijn und die Hausgespenster. Anrich Verlag 1996 (ab 8 Jahre, a)
ELIAS, BETTIE: Zu Hause essen wir Affentorte. Anrich Verlag 1995 (ab 10 Jahre)
FUCHS, URSULA: Steine hüpfen übers Wasser. Anrich Verlag 1992 (8-12 Jahre, b)
HÄRTLING, PETER: Oma. Beltz&Gelberg 1991 (ab 8 Jahre, a)
HILL, DAVID: Bis dann, Simon. Anrich Verlag 1995 (ab 12 Jahre, a)
HOLM, ANIKA: Wehr dich, Mathilda! Hanser Verlag 1993 (ab 9 Jahre)
JACOBSSON, ANDERS/OLSSON, SÖREN: Berts intime Katastrophen. Oetinger Verlag 1992
(ab 12 Jahre)
JACOBSSON, ANDREAS/OLSSON, SÖREN: Svante macht Sachen. Oetinger Verlag 1991
(ab 6 Jahre)
KAISER, ASTRID (HG.): Geschichten für den Sachunterricht. Neue deutsche Schule Verlag 1997
(6-12 Jahre)
KREUZSALER, GABRIELE: Eberhard, die schwule Sau. taormina Verlag. 1998 (ab 8 Jahre)
KUYPER, SJOERD: Das Taschenmesser. Anrich Verlag 1997 (ab 8 Jahre, b)
KUYPER, SJOERD: Robin im Kindergarten. Anrich Verlag 1997 (ab 4 Jahre, b)
LINDGREN, ASTRID: Die Brüder Löwenherz. Oetinger Verlag 1973 (ab 8 Jahre, a)
MAAR, PAUL: Robert und Trebor. Ravensburger Verlag 1995 (ab 6 Jahre, a)
MANKELL, HENNING: Der Hund, der unterwegs zu einem Stern war. Oetinger Verlag 1992
(10-13 Jahre, b)
PHILIPPPS, CAROLIN: Milchkaffee und Streuselkuchen. Überreuter Verlag 1996 (ab 8 Jahre, b)
POHL, PETER: Jan, mein Freund. Ravensburger Verlag 1990 (ab 12 Jahre, b)
PREUSSLER, OTFRIED: Krabat. dtv 1981 (9-99 Jahre, a)
robson, jenny: Da musst du durch, Lurch. Elefanten Press 1996 (ab 10 Jahre)
SCHUBERT, ULLI/SLAWSKI, WOLFGANG: Hannes geht zum Mädchengeburtstag.
Nord-Süd Verlag 1996 (ab 7 Jahre)
TOCK, ANNELIES: Tapfer sein, wie macht man das? Anrich Verlag 1997 (ab 8 Jahre)

Aufklärungsbücher

FAGERSTRÖM, GRETHE/HANSSON, GUNILLA: Peter, Ida und Minimum. Ravensburger Verlag
1979 (3-10 Jahre, a)
ENDERS, URSULA/WOLTERS, DOROTHEE: Wir können was, was ihr nicht könnt!
Anrich Verlag 1996 (ab 4 Jahre, a)
HARRIS, ROBIE/EMBERLEY, MICHAEL: Total normal. Alibaba Verlag 1995 (ab 11 Jahre)
BRAUN, JOACHIM/KUNZ, DANIEL: Weil wir Jungen sind. Körper, Sexualität und Lust.
rororo 1997 (ab 12 Jahre)

Bücher zur Prävention von sexuellem Missbrauch

- ENDERS, URSULA/WOLTERS, DOROTHEE: Schön blöd. Anrich Verlag 1994 (ab 3 Jahre, a)
NELSON, MANDY/HESSELL, JENNY: Gut, dass ich es gesagt habe. Ellermann Verlag 1993
(ab 5 Jahre, a)
KÜHN, FRAUKE: Es fing ganz harmlos an. Herder Verlag 1990 (ab 12 Jahre, a)
TALBERT, MARC: Das Messer aus Papier. Beltz&Gelberg 1989 (ab 13 Jahre, a)
NEUTZLING, RAINER/FRITZSCHE, BURKHARD: Ey Mann, bei mir ist es genauso!
Zartbitter Verlag 1992
BRAUN, GISELA: Ich sag Nein. Verlag an der Ruhr 1989 (Gedichte, Reime, Spielideen ab
1. Lebensjahr)
MAEYER, GREGIE DE/VANMECHELEN, KOEN: Juul. Anrich Verlag 1997 (für die therapeutische
Arbeit mit männlichen Jugendlichen) Zur Ergänzung gibt es auch eine CD mit pädagogisch
geeigneten Liedern zum Problem sexueller Übergriffe:
ZARTBITTER KÖLN: Komm mit - Hau ab. Anrich Verlag 1997

Geeignete Kinderbücher

- ALIKI: Gefühle sind wie Farben. Beltz & Gelberg Verlag 1992 (Das Buch spricht unter anderem
das Thema "sexueller Missbrauch" an)
ALIKI: Ich sag dir was. ars edition 1995 (In diesem Titel geht es um Reden und Zuhören)
CHAMBERS, ALDAN: Wer stoppt Melanie Prosser? Arena 1984
Kinder-Judo: Weinmann, 1980
LEHNERT, HANNA: Wie ein rostiger Nagel im Bett - oder: Die zweite Flucht. Anrich Verlag, 1986,
(Das Thema Gewalt in einer Vater-Sohn-Beziehung)
MCKEE, DAVID: Du hast angefangen! Nein, du! Sauerländer Verlag 1991. (Streit von zwei Mon-
stern, die sich zum Schluss vertragen)
MCKEE, DAVID: Nicht jetzt Jakob. Alibaba Verlag 1988 (Handlung: Eltern vernachlässigen ihr
Kind, das Kind wird zum Monster. (Nicht als Einführung geeignet!))
PALMER, PAT: Die Maus, das Monster und Ich. Donavita Verlag 1993 (Ab 8 Jahre, zur Stärkung
des Selbstbewusstseins)
PFEIFER, OTTI: Zwischen Himmel und Hölle. Dressler, 1986 (Gewalt in einer Beziehung zwischen
Junge und Mädchen)
POLAK, EVA, LORENZ: Anton und die Folterkammer. Wolfgang Mann-Verlag 1992 (In diesem
Buch geht es über Gewalt zwischen Klassenkameraden)
REISS, JOHANNA: Und im Fenster der Himmel. Bensiger Verlag, Jugendroman, 1972,
(Kindheit eines jüdischen Mädchens in Holland)
RHUE, MORTON: Die Welle 1989. (Bekannter, viel diskutierter Buchtitel, der den Themenkom-
plex Faschismus und Nationalsozialismus in Form eines Experiments eines Lehrers an sei-
nen Schülern aufgreift. In einer Fallstudie stellt er die Autoritäts- und Befehlshörigkeit sei-
ner Klasse auf die Probe)
ROSS, CARLO: ... aber Steine reden nicht. Georg Bitter Verlag 1989 (Jugendbuchpreis; Jüdische
Schicksal im Ruhrgebiet)
STEENFATT, MARGARET: Hass im Herzen - Im Sog der Gang. Rotfuchs ro ro ro, 1992
(Jugendgangs und Faschismus)
STEENFATT, MARGARET: Nele - Ein Mädchen ist nicht zu gebrauchen. ro ro ro, 1990
(Sexueller Missbrauch)

Literatur zum weiteren Nachdenken

- BREIDENSTEIN, GEORG/KELLE, HELGA: Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur. Juventa, Weinheim-München 1998
- ENGELFRIED, CONSTANCE: Männlichkeiten. Die Öffnung des feministischen Blicks auf den Mann. Weinheim, München 1997
- FISCHER, DIETLIND/JACOBI, JULIANE/KOCH-PRIEWE, BARBARA (HG.): Schulentwicklung geht von Frauen aus. Weinheim 1996
- GEW LANDESFRAUENAUSSCHUSS BADEN WÜRTTEMBERG (HG.): Durchbruch zu einer feministischen Bildung. Kleine Verlag, Bielefeld 1995
- GILLIGAN, CAROL & BROWN, L.: Die verlorene Stimme. Wendepunkt in der Entwicklung von Mädchen und Frauen. Frankfurt 1996
- HACKL, BERND u. a.: Geschlechtshomogen geteilter Unterricht. Teil 1. Realgymnasium Schopenhauerstraße Wien. Schriften des Bundesministeriums für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten. Wien 1997
- HAGEMANN-WHITE, CAROL: Sozialisation weiblich - männlich? Opladen 1984
- HEMPEL, MARLIES (HG.): Grundschulreform und Koedukation. Juventa, Weinheim-München 1996
- KAISER, ASTRID (HG.): FrauenStärken ändern Schule. Dokumentation 10. Bundeskongreß Frauen u. Schule. Bielefeld 1996
- KAISER, ASTRID: Lernvoraussetzungen von Mädchen und Jungen für sozialwissenschaftlichen Sachunterricht. 2. Auflage Oldenburg 1996
- KAISER, ASTRID: Nicht-patriarchale Didaktik. In: Naumann, Britta (Hg.): Der Magdeburger Kongreß. Frankfurt 1996, 113-134
- KAISER, ASTRID (HG.): Koedukation und Jungen - Soziale Jungenförderung in der Schule. Weinheim 1997
- KAISER, ASTRID: Soziale Jungenförderung. In: Die Grundschulzeitschrift 11. Jg. 1997, H.103, 12-14
- KAISER, ASTRID: Mein Sohn soll kein Macho werden. München 1999
- LENZEN, KLAUS-DIETER/TILLMANN, KLAUS-JÜRGEN (HG.): Gleichheit und Differenz. Impuls 28. Laborschule. Bielefeld 1996
- LINTZEN, BRIGITTE/MIDDE NDORF-GREIFE, HEDWIG: Die Frau in ihrem Körper. Baltmannsweiler 1998
- LUTZAU, MECHTHILD VON (HG.): Frauenkreativität macht Schule. Weinheim 1998
- MILHOFFER, PETRA: Kindheit ist Mädchenkindheit und Jungenkindheit: Kinderrechte - Mädchenrechte, Jungenrechte. In: Carle, Ursula/ Kaiser, Astrid: Rechte der Kinder. Baltmannsweiler 1998, 86-100
- MINISTERIUM FÜR DIE GLEICHSTELLUNG VON FRAU UND MANN: Was Sandkastenrockers von Heulsusen lernen können. Bd. 36. Düsseldorf 1996
- NISSEN, URSULA: Kindheit, Geschlecht und Raum. Weinheim 1998
- Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport (Hg.): Mädchen sind besser – Jungen auch. Konfliktbewältigung für Mädchen und Jungen. Band II. Curriculum, Spiele und Übungen. Berlin 1998
- SENATSVERWALTUNG FÜR SCHULE, JUGEND UND SPORT (HG.): Mädchen sind besser – Jungen auch. Konfliktbewältigung für Mädchen und Jungen. Band I. Dokumentation eines Modellversuchs. Berlin 1998
- SLOOT, ANNEGRET (HG.): „Aus der Rolle fallen!“ Wider den heimlichen Lehrplan der Geschlechtererziehung. Dokumentation der 53. Pädagogischen Woche in Cuxhaven. Moisburg 1998, 101-134
- PFISTER, GERTRUD/VALTIN, RENATE: MädchenStärken. Probleme der Koedukation in der Grundschule. Frankfurt 1993
- VALTIN, RENATE/WARM, UTE (HG.): Frauen machen Schule. Frankfurt 1985
- WALKER, JAMIE: Gewaltfreier Umgang mit Konflikten in der Grundschule, Frankfurt a. M. 1995
- WARZECHA, BIRGIT: Geschlechterdifferenz in der Sonderpädagogik. Münster 199