

Jungengerechter Kirchlicher Unterricht

Religionspädagogische Aufgaben, Herausforderungen und Perspektiven

Von Achim Härtner

Lehre einen Knaben, seinen Weg zu gehen, so lässt er auch nicht davon, wenn er alt ist.
(Sprüche Salomos, 22,6)

1. Warum braucht es einen „jungengerechten“ KU?

Seit Mitte des 20. Jahrhunderts wurde nicht nur in der Schule, sondern auch in der kirchlichen Jugendarbeit die Koedukation als pädagogische Leitvorstellung vorangetrieben. Heranwachsende beiderleiGe-

schlechts sollen dabei bewusst gemeinsam unterrichtet beziehungsweise in Lerngruppen eingebunden werden. Befürworter(innen) argumentieren damit, dass Mädchen und Jungen in der gemeinsamen Auseinandersetzungen mit Themen und Lebensvollzügen stets auch typische Sicht- und Herangehensweisen des jeweiligen anderen Geschlechts kennen lernen sollen. Gegner(innen) der Koedukation argumentieren damit, dass auf die-

sem Wege die spezifisch weibliche oder männliche Entwicklung nur unzu-reichend wahr- und ernst genommen würde und plädieren für geschlechtshomogene Lerngruppen (Monoedukation). Beide Argumente haben ihre Berechtigung und jede der beiden pädagogischen Grundpositionen erweist in der Praxis ihre Licht- und Schattenseiten.

Im Kirchlichen Unterricht¹ (KU) sind in aller Regel Teenager beiderlei Geschlechts vertreten, – häufig nicht primär aus pädagogischen, sondern aus pragmatischen Gründen (z.B. Gruppengröße, Geschwistersituation, Fahrgemeinschaften). In diesen Gruppen können die Chancen der Koedukation sinnvoll genutzt werden, während zugleich deren Grenzen im Bewusstsein bleiben müssen. Die Erfahrung zeigt, dass es ratsam ist, die jeweilige geschlechtsspezifische Entwicklung der Heranwachsenden aufmerksam im Blick zu behalten und danach zu fragen, ob nicht innerhalb eines gemischtgeschlechtlichen KU zumindest phasenweise beziehungsweise bei be-

stimmten Themen geschlechtergetrennt gearbeitet werden muss. Damit wird Jungen und Mädchen zugestanden, je spezifische Zugänge zum Leben und zu religiösen Fragen zu haben: dass sie je anders glauben, anders lieben, anders hoffen.

Hierfür argumentiert der vorliegende Beitrag und nimmt dabei vornehmlich die Jungen in den Blick, weil in Sachen „jungengerechtem“ KU am offenkundigsten Nachholbedarf besteht, und zwar in theoretischer wie praktischer Hinsicht. Dabei geht es in diesem Aufsatz wesentlich um eine Suchbewegung, in der erkundet werden soll, wie es gelingen kann, die uns im KU anvertrauten männlichen Jugendlichen während der sensiblen Umbruchphase der Pubertät achtsam und empathisch zu begleiten.

2. Jungs im KU – na und? Die Defizit-Perspektive überwinden

In der öffentlichen Wahrnehmung und im gesellschaftlichen Diskurs gelten Jungen seit den 1990er Jahren als „Bildungsverlierer“. Den Mädchen hingegen wird ein deutlicher „Bildungsvorsprung“ bescheinigt, in der Shell-Jugendstudie 2010 heißt es: „In fast allen hoch entwickelten Industrienationen schneiden die Mädchen bei der international vergleichenden Schulleistungsstudie (PISA) besser ab, besuchen häufiger weiterführende Schulen, strömen in die Universitäten und schließen diese oft mit hervorragenden Noten ab.“²

Häufig ist die Arbeit mit Jungen auch in gemeindepädagogischen Kontexten gewohnheitsmäßig vor-

rangig mit einer Problemwahrnehmung verbunden. Jungen gelten als weniger lernbereit als Mädchen, verhalten sich weniger regelkonform als diese, neigen vermehrt zu lautstarkem und aggressivem Verhalten, das sich im sozialen Miteinander in einschlägigen Vergleichs- und Abgrenzungsmustern zeigt. Jungs zeigen in der Regel einen größeren Bewegungsdrang als ihre Altersgenossinnen und weniger Freude beim Ausmalen von Mandalas... Wahrnehmungen wie diese sind nicht leicht von der Hand zu weisen, aber sind sie wirklich aussagekräftig im Sinne von „typisch Jungs“? Hier lohnt sich ein genaueres und differenzierteres Hinsehen.

Im Blick auf Wertorientierungen, Zukunftsvorstellungen, Lebenshaltungen und Vorstellungen von Partnerschaft etwa konnte die neuere Jugendforschung eine fortschreitende Angleichung der Geschlechter feststellen, pointiert zusammengefasst in dem für viele überraschenden Befund der Shell-Jugendstudie 2000: „Typisch ‚weibliche‘ im Unterschied zu typisch ‚männlichen‘ Lebensmustern scheint es bei den deutschen Jugendlichen nicht grundsätzlich zu geben.“³ In der fachwissenschaftlichen Auseinandersetzung mit den Beziehungen der Geschlechter untereinander haben sich in jüngerer Zeit bemerkenswerte Akzentverschiebungen ergeben. Standen traditionell die Unterschiede zwischen Männern und Frauen im Mittelpunkt des Interesses, werden inzwischen zunehmend auch die Unterschiede innerhalb der jeweiligen Geschlechtergruppen einbezogen: „Es wird versucht, sich mit der Vielfalt sozialer und kultureller

Entwürfe, Lebensweisen und Lebenslagen von Männern auseinander zu setzen, aber auch die damit verbundenen Ausgrenzungen und Benachteiligungen spezifischer Formen von Männlichkeit zu thematisieren. Konsequenz dieser erweiterten Perspektive in der Geschlechterdebatte ist eine intensivere Auseinandersetzung mit den Bedingungen des Aufwachsens von Jungen und den Besonderheiten männlicher Sozialisationsverläufe sowie die Frage nach Bedarfen und Konzepten für eine Jungenpädagogik und Männerbildung.“⁴

Viele Jungen wachsen heute in jener „vaterlosen Gesellschaft“ auf, die Alexander Mitscherlich bereits in den 1960er Jahren skizziert hat.⁵ Eine steigende Zahl von ihnen erlebt die Unwägbarkeiten, die brüchige oder zerrissene Familienverhältnisse mit sich bringen, am eigenen Leib, an eigener Seele. Dazu kommt, dass Kindererziehung, Schule und weitere „weiche“ Bereiche des gesellschaftlichen Lebens (soziale Aktivitäten, sich um andere kümmern etc.) im Wesentlichen frauendominiert sind, während andere, „harte“ Bereiche (Technik, Politik, Wirtschaft, Computer, Sport etc.), die mit Macht, Geld und Einfluss verbunden sind, männerdominiert sind. Viele Jungen haben ein recht unsicheres Bild davon, was es bedeutet, Mann zu werden und zu sein. Da männliche Bezugspersonen und Vorbilder in ihrem Nahbereich häufig Mangelware sind, suchen sie sich ihre Rollenideale und Vorbildfiguren im Fernbereich der medialen Welt (TV, Kinofilme, Computerspiele etc.)⁶. Da die Männer dort in der Mehrzahl entweder Superhelden oder gewalttätige Monster sind, wird

es den Jungs nicht leicht gemacht zwischen Fiktion und Realität zu unterscheiden, um ein wirklichkeitsnahes und alltagstaugliches Bild vom Mannsein entwickeln zu können. Sie erproben die in der Kindheit internalisierten und die von außen an sie herangetragenem Vorstellungen von Männlichkeit, indem sie mit ihren Altersgenossen auf unterschiedliche Weise in Konkurrenz treten (z.B. über Leistung in Schule und Sport, Kämpfe und Pöbeleien in der Öffentlichkeit etc.) und immer wieder „Zoff“ mit Erwachsenen suchen (bewusst abweichendes Verhalten, Provokationen etc.). Gleichermaßen erproben sie ihre Wirkung auf das andere Geschlecht im Spannungsfeld zwischen „Macho“-Gehabe und „Frauenversteh“-Verhalten. Wer mit Jungs im Teenageralter arbeitet, weiß: Hinter mancher harten Schale steckt ein weicher Kern, hinter manchem coolen Typen ein zutiefst selbstunsicherer und ängstlicher junger Mann, der im Modus Versuch und Irrtum unterwegs ist und seinen Weg sucht. Dies ist kein Makel, der den Jungen anzukreiden wäre, sondern ein für sie wichtiger und notwendiger Entwicklungsschritt in eine Gesellschaft hinein, die zutiefst von Selbstunsicherheit geprägt ist, gerade im Hinblick auf die männliche Geschlechterrolle. Das gesellschaftliche Bild unserer Zeit vom Mannsein ist „flüssig“, das heißt einerseits unbestimmt („Wann ist ein Mann ein Mann?“, Herbert Grönemeyer), andererseits aber auch gestaltbar („Neue Männer braucht das Land!“, Nina Hagen). Jede heranwachsende Generation hat die Aufgabe und die Möglichkeit, das gesellschaftsprägende

Bild vom Mann-Werden und -Sein zu verändern, also sozial neu zu konstruieren. Authentisch leben, Charakter zeigen, eine positive Ausstrahlung haben, Verantwortung wahrnehmen sind „Werte“, an denen man(n) sich hierbei orientieren kann. Zum angesprochenen Prozess kann auch der KU einen Beitrag leisten, wenn er Jungen als Jungen wahr- und ernst nimmt und sie in ihrer altersgemäßen geschlechtsspezifischen Entwicklung fördert, die ja wesentlich von sozialen Erfahrungen im Nahumfeld geprägt wird. Für einen jungengerechten (oder sagen wir bescheidenen: jungensensiblen) KU gilt daher sinngemäß: „Jungenarbeit ist zunächst keine Methode, sondern eine pädagogische Haltung, in der die Lebenslagen und Bedürfnisse der jeweiligen Jungen in den Blick genommen werden. Es geht darum, Jungen wertschätzend zu begegnen und mit ihnen ihre Fähigkeiten und Kompetenzen zu sehen und zu entwickeln.“⁷

Die männliche Sozialisation einseitig von einer Defizit-Perspektive her mit der weit verbreiteten Rede von Nöten und Problemen zu beschreiben, greift definitiv zu kurz, denn „viele Jugendliche machen ihre Selbstfindung geräuschlos mit sich selbst aus – und das ohne negative Folgen oder Defizite“⁸.

3. Religionspädagogische Aufgaben eines „jungengerechten“ KU

3.1 Jungen dabei unterstützen, einen Bezug zur eigenen „Innenwelt“ zu finden

Die psychologische Forschung konnte erweisen, dass in der männ-

lichen Sozialisation der Bezug zur „Innenwelt“, also zu eigenen Gefühlen und Bedürfnissen bei Jungen in der Regel weitaus weniger ausgeprägt ist als bei Mädchen. Der Männertherapeut Björn Süfke stellt dazu ernüchternd fest: „Der mangelnde Bezug zur eigenen Innenwelt bleibt im Erwachsenenalter weitgehend aufrechterhalten.“⁹ Diesen Bezug zu finden und aufrecht zu erhalten scheint daher nicht weniger als eine Lebensaufgabe für jeden Mann zu sein. Nur wer Zugang zur eigenen Innenwelt hat, kann die eigenen Bedürfnisse erspüren, angemessen für sich sorgen und schließlich auch ein „reifer“ Partner für andere werden.

Eine jungensensible Gemeindepädagogik behält diese Aufgabe im Blick. Ein jungengerechter KU bemüht sich darum, die Jungen in ihrer Selbstwerdung, d.h. auch ihrer Identitätsbildung in der männlichen Geschlechterrolle bewusst zu unterstützen. Er will dazu beitragen, dass die Jungen lernen, das wahr- und ernst zu nehmen, was sie als männliche Heranwachsende „im Innersten“ ausmacht, d.h. eine ihrem Lebensalter entsprechende Fähigkeit zur Introspektion zu entwickeln. Die Verantwortlichen schaffen in Unterricht, Freizeiten oder Camps Gelegenheiten dafür, dass die Jungen auf verschiedenen Lernebenen (kognitiv, affektiv, sozial-pragmatisch) angesprochen werden. Sie ermöglichen ihnen, dass sie ihre Stärken und Grenzen ausloten und im geschützten Raum der KU-Gruppe Schritte in Richtung Selbstbestimmtheit und Eigenverantwortlichkeit machen können, die ihrer Lebensphase entsprechen. Hierzu bieten sich vor allem spielerische und erlebnis-

pädagogische Methoden an.¹⁰ Für die inhaltliche Reflexion kann die Auseinandersetzung mit biblischen Texten wertvolle Impulse und tragende Anhaltspunkte geben. So bieten etwa die Psalmen ein breites Spektrum von männlichen „Innen-Aussagen“ (z.B. Freude und Jubel, Mutlosigkeit und Verzweiflung, Sehnsucht und Erfüllung), die den Jungen in unterschiedlichen Lebenslagen Identifikationsangebote zur Wahrnehmung ihrer eigenen „Innenwelt“ machen.¹¹ Zugleich weisen sie mit ihrem grundlegenden Bezug zu Gott und zur sozialen Mitwelt stets über den Einzelnen hinaus: Momente von Kontinuität und Diskontinuität ergänzen sich, so dass in der Beschäftigung mit den Texten neue Einsichten für die

gegenwärtige Lebensgestaltung erwachsen können. Diese Perspektive drückt ein Sprichwort aus Äthiopien treffend aus: „Das Wort, das dir hilft, kannst du dir nicht selbst sagen.“

3.2 Jungen dazu anleiten, ihren Gefühlen und Bedürfnissen angemessen Ausdruck zu verschaffen und in soziale Kompetenzen zu investieren

Die Männerforscher Lothar Böhnisch und Rainer Winter haben in ihrer Theorie männlicher Sozialisation dargestellt, dass Jungen sich im Gegensatz zu Mädchen schwerer tun, kommunikative und selbstreflexive Kompetenzen zu entwickeln. Die Grundprinzipien der männlichen Sozialisation be-

zeichnen sie mit den Begriffen *Externalisierung* und *Nichtbezogenheit*. Dabei steht Externalisierung für ein Nach-Außen-Verlagern von Wahrnehmen und Handeln, *Nichtbezogenheit* für eine unausgereifte Qualität von Beziehungen und Bindungen zu sich selbst und zur Mitwelt.¹² Jungen lernen schon sehr früh, dass bestimmte Eigenschaften erforderlich sind, um dem gängigen Männlichkeitsideal zu entsprechen. Äußerlich wahrnehmbare Merkmale wie Leistungsbereitschaft und Stärke, Konkurrenz und Kampf, Ausdauer und Beharrlichkeit werden traditionell mit der männlichen Geschlechtsidentität verbunden. Gefühle wie Traurigkeit, Schmerz, Angst und ebenso Verhaltensmuster, die auf

Nachgiebigkeit oder Schwäche schließen lassen, sind demnach zu kontrollieren oder ganz zu unterdrücken. Jungesein und Mannwerden heißt also Abstand respektive Abschied zu nehmen von dem, was als „typisch Mädchen“ gilt, sich also möglichst deutlich vom Weiblichen abzugrenzen. Weil dies ihrer inneren Befindlichkeit nur selten wirklich entspricht, legen Jungen daher oftmals eine ambivalente Haltung an den Tag: Schwächen zeigen und Hilfe in Anspruch nehmen ist auf der einen Seite Erlösung und Befreiung, auf der anderen Seite eine Art seelische Kapitulation, die den Selbstwert herabsetzt und die Beziehung zu sich selbst belastet. Darüber hinaus lernen Jungen frühzeitig, dass das Zugeben von Unerfahrenheit und Unkenntnis, Ängsten und Grenzen – authentisches Verhalten also – bei anderen Jungen (und nicht selten auch bei Erwachsenen) ihre soziale Anerkennung gefährden kann.

Der Status der „Männlichkeit“ steht also permanent auf dem Spiel und muss immer wieder aktiv „verdient“ werden. Jungen und Männer stehen anhaltend im Spannungsfeld zwischen Gefühlsbedürftigkeit und Gefühlsabwehr, was man in der Forschung als das „männliche Dilemma“ bezeichnet hat. Der Männerforscher Walter Hollstein brachte es so auf den Punkt: „Jungen müssen ihre innere Welt leugnen, wenn sie die äußere erobern wollen.“¹³ Demzufolge ist darin eine Grundaufgabe von Jungenarbeit und „jungengerechtem“ KU zu sehen, die Heranwachsenden bei der Wahrnehmung und Artikulation ihrer eigenen Gefühls- und Bedürfniswelt zu fördern. Dies kann ein wichtiger Schritt dahin sein, einem späteren, schon fast sprichwörtlichen „Schweigen der Männer“¹⁴ vorzubeugen. In der gemeindepädagogischen Arbeit mit Jungen erscheint mir zweierlei wichtig: den Jungen zum einen ein Grundgefühl

der Annahme zu vermitteln („Du bist OK, Mann!“) und ihnen zum anderen einen weiten Horizont für ihr Denken und Handeln zu eröffnen („Mann kann auch anders!“). Hinzu kommt eine soziale Komponente: Die Gruppensituation im KU bietet den Jungen über einen längeren Zeitraum Gelegenheit zu lernen, wie man miteinander umgehen muss, damit sich ein vertrauensvolles Miteinander entwickeln kann. Dies kann zum Beispiel dadurch gefördert werden, dass Regeln des Umgangs miteinander (z.B. regelmäßige Teilnahme, Pünktlichkeit, einander ausreden lassen, andere Meinungen respektieren) in der KU-Gruppe gemeinsam erarbeitet, „in Kraft gesetzt“ und dann hoffentlich auch eingehalten werden. Auch an dieser Stelle können biblische Impulse weiterführend und wegweisend sein. Auf den Reichtum der Psalmen als Wahrnehmungs- und Artikulationshilfen männlicher „Innenwelten“ wurde bereits hingewiesen. Darüber hinaus ist das Alte wie das Neue Testament reich an Erzählungen, die etwas wissen von einem gelingenden Miteinander von Männern und ihrem sozialen Umfeld – im Licht des Glaubens an Gott. Zu nennen wären beispielsweise die David-Jonathan-Geschichten zum Thema wahre Freundschaft oder das Miteinander im Jüngerkreis Jesu mit allen Höhen und Tiefen, an denen uns die Evangelien teilhaben lassen. In vielen biblischen Texten spiegelt sich etwas von heutigen Männer-Erfahrungen wider, zugleich eröffnen die in ihnen bezugten Alternativerfahrungen neue Denkhorizonte und Handlungsperspektiven. Es lohnt sich, bekannte und weniger bekannte biblische Texte

neu aus der Perspektive einer jungensensiblen Gemeindepädagogik lesen und interpretieren zu lernen. Wertvolle Anregungen und überraschende Einsichten hierfür kann der noch ganz in den Anfängen befindliche Forschungszeitweig einer „männerspezifischen Bibelauslegung“¹⁵ beziehungsweise „maskulinen Theologie“¹⁶ beisteuern.

4. Praktische Konsequenzen für die Arbeit mit Jungen im KU

Bevor die Jungen in den Kirchlichen Unterricht kommen, standen sie bereits 12 oder 13 Jahre mehr oder weniger bewusst in der Auseinandersetzung mit ihrer eigenen Männlichkeit. Sie sind diesbezüglich also keine „unbeschriebenen Blätter“, sondern bringen Vorerfahrungen mit, die im KU an geeigneter Stelle aktualisiert und reflektiert werden können. Diese Chancen sollten nicht vergeben werden. Was ist hierbei zu beachten?

4.1 „Beziehung ist alles!“

Was Jungen hinsichtlich ihrer Selbstwerdung wohl am meisten brauchen, sind männliche Identifikationsfiguren, anders gesagt: „emotional verfügbare Männer“¹⁷ (Björn Sufke). Wer in einer männerarmen Umgebung aufwächst, lernt das Mann-Werden nicht über den Weg direkter Identifikation mit anwesenden Vorbildern, sondern über eine Art Des-Identifikation in der Abgrenzung zum Weiblichen: „Zur Erlangung einer männlichen Identität muss es wohl maßgeblich sein, nicht wie eine Frau, also ein Nicht-Mann, zu sein. [...] Jungen versuchen also nicht, Männer zu

sein, sie versuchen Nicht-Nicht-Männer zu sein.“¹⁸ Von daher ist es für einen jungengerechten KU ein klarer „Heimvorteil“, wenn die Gruppe von einem Mann geleitet wird, oder, falls eine Frau ihn leitet, auch ein Mann im Leitungsteam mit dabei ist. Mehr noch: Es wäre wünschenswert, dass der Kirchliche Unterricht generell von Teams verantwortet wird, in denen der/die Hauptamtliche, der/die in der Regel den KU leitet, sich mindestens eine(n) Teampartner(in) des jeweiligen anderen Geschlechts hinzuzieht, damit geschlechtsbewusste Denk- und Herangehensweisen auch in der Leitung des KU vertreten sind. In der gemeindepädagogischen Arbeit gilt: „Beziehung ist alles!“ – die Jungen werden wir in aller Regel nicht primär über Inhalte gewinnen, sondern über Beziehung. Wenn Jungen spüren „*Der/die interessiert sich wirklich für mich. Der/die meint es gut mit mir. Dem/der kann ich vertrauen!*“, werden sie sich leichter auch für die angebotenen Inhalte öffnen.¹⁹ Gleichwohl muss hier eine mögliche Überforderung des KU und dessen Leitung angesprochen werden: Das zumeist ambivalente, bei Jungen aber spürbare Bedürfnis nach einem „großen Bruder“, einer emotional verfügbaren Vaterfigur oder einem „besten Freund“ wird auch ein jungengerechter KU nicht befriedigen können und wollen. Aber er kann Hinweise geben, wo (zum Beispiel in der Gemeinde) solche männlichen Leitfiguren gefunden werden können. So können punktuell junge Erwachsene, „gestandene“ Männer des mittleren Alters oder ältere Männer als Gäste in den KU eingeladen werden. Hier können sich interessante und

richtungweisende Gespräche entwickeln! Zur Nachahmung empfohlen: In manchen Gemeinden gibt es KU-Patenschaften, in denen den Heranwachsenden ein Pate/eine Patin an die Seite gestellt wird, um sie während der gesamten KU-Zeit kontinuierlich zu begleiten.

4.2 Geschlechtshomogener KU – zumindest phasenweise und themenbezogen

Die übliche 45- oder 90-Minuten KU-Stunde bietet sicherlich nicht die günstigsten Voraussetzungen für einen geschlechtsbewussten, jungen- und mädchengerechten KU. Diese sind eher in ganztägigen Angebotsformen (z.B. „Boys’ Days“/ „Girls’ Days“) und idealerweise in Wochenenden und mehrtägigen Camps zu finden, bei denen genug Zeit bleibt, um speziell auf Jungen oder Mädchen zugeschnittene Aktivitäten, Reflexionsrunden, Gesprächs- und ruhige Phasen im Rahmen einer Themeneinheit sinnvoll miteinander zu verknüpfen. Auch in herkömmlichen, gemischtgeschlechtlich besetzten Unterrichtsstunden sollte zumindest phasenweise in geschlechtshomogenen Gruppen gearbeitet werden, so dass Jungen und Mädchen Raum für ihre Interessen und Themen bekommen. Möglich ist geschlechtergetrenntes Arbeiten im KU nur, wenn genügend und geeignete Mitarbeitende in den Leitungsteams zur Verfügung stehen – und dort die Bereitschaft besteht, sich den Fragen der Jugendlichen auch wirklich zu stellen.

Für die Arbeit mit Jungen im KU liegen beispielsweise folgende Themen aus ihrem Lebenshorizont nahe: Umgang mit den eigenen Stärken und Schwächen, Umgang

mit sich selbst (Körperlichkeit, Selbstannahme, Gefährdungen), Gestaltung von Freundschaften (beiderlei Geschlechts), Umgang mit der erwachenden Sexualität (d.h. möglicherweise auch: Homosexualität²⁰), Umgang mit Gewalterfahrungen (z.B. Mobbing, als Opfer und Täter), Wahrnehmung von Verantwortung (Zeit, Geld, Zusagen). Bezüglich Glaube und einer vom Glauben geprägten Lebensgestaltung bewegen sie

Fragen wie: „Hat tatsächlich Gott die Welt geschaffen?“, „Hilft mir Gott wirklich?“, „Wie stark ist Jesus?“, „Nach

der Bibel leben, wie soll ich das schaffen?“...

Als Bezugstexte für eine jungenspezifische Bibelauslegung eignen sich besonders diejenigen Geschichten, in denen profilierte – und damit immer auch ambivalente – Männerfiguren zu Wort kommen, z.B. Mose (Leitfigur mit Sprachschwäche), Abraham und Isaak (Träger göttlicher Verheißung), Jakob und Esau (Geschwisterstreit, Gewinner- und Verlierer-Typ), David und Jonathan (Männer-Freundschaft), Jesus (Siegertyp oder Loser), Petrus (Gefolgsmann Jesu, Verräter, „Fels“, auf den Jesus seine Kirche baut). In der Auslegung von Evangelientexten sollte auch die „wilde“ und widerständige Seite Jesu zum Vorschein gebracht werden, etwa in der Erzählung von der Austreibung der Händler aus dem Tempel oder

den zuweilen schroffen Streitgesprächen mit Gesetzeslehrern.²¹ In der Bearbeitung von Briefftexten kann man im KU, der – wie uns bewusst sein muss – stets in einer erotischen Grundspannung zwischen den Geschlechtern geschieht, auch einmal auf „Paulus und die erotischen Reize der Korintherinnen“ zu sprechen kommen.²²

4.3 Jungendpädagogische Methodik im KU

Nicht jede Methode passt zu jeder KU-Gruppe. Glücklicherweise gibt es inzwischen eine Vielzahl an Veröffentlichungen, die den Unterrichtenden ein weites Spektrum möglicher Arbeitsformen zugänglich macht.²³ Für die Arbeit mit Jungen ist insbesondere das Repertoire erlebnispädagogischer Methoden von Bedeutung, weil hier auch bewegungs- und wettbewerbsorientierte Arbeitsweisen berücksichtigt sind.²⁴

So wichtig die Methodenfrage zweifellos für das Gelingen von KU-Stunden ist, darf sie gleichwohl nicht überschätzt werden. Entscheidend ist die „Haltung“, in der wir den Jugendlichen begegnen (s.o., 2.) und damit die Qualität der Beziehung des/der Unterrichtenden zur Gruppe und ihren einzelnen Mitgliedern (s. o., 4.1). Dies schließt die Voraussetzung mit ein, dass der/die Unterrichtende selbst hinreichend Klarheit gewonnen hat über die eigenen Erfahrungen im Jugendalter, über die eigene Persönlichkeit mit ihren Vorlieben und Abneigungen, um in der Interaktion mit der Gruppe reflektiert und förderlich wirken zu können. Wenn die Jugendlichen spüren, dass wir ihnen authentisch, in einer respekt- und erwartungsvollen Grundhaltung begegnen, werden sie uns auch methodische „Schnitzer“ durchgehen lassen und sich um der bestehenden Beziehung willen auf die inhaltliche Arbeit einlassen.

a) Ankommen und Sicheinfinden

Der KU findet in einer Lebensphase statt, in den von den Teenagern viel abverlangt wird in Schule, Familie, Clique, Vereinen u.a.m. Dies schlägt sich bei vielen in prall gefüllten Terminkalendern nieder, die kaum mehr Spiel-Raum für zweckfreie Aktivitäten oder so etwas wie Muße bieten. In den unterschiedlichsten Alltagsbezügen bemühen sich die Jungen, „eine gute Figur zumachen“, sei es, um den Mädchen zu imponieren oder in der Jungs-Clique eine starke Position innerhalb der Rangordnung zu behaupten. All dies ist mit fortwährenden Anstrengungen und bisweilen mit „Beziehungsstress“ verbunden.

In diese Situation hinein wirkt der KU als ein weiterer „Stressor“, es sei denn, er enthält auch Elemente von Entspannung und Rekreation. Die Erfahrung zeigt, dass auch „wilde Jungs“ gerne einmal eine Stilleübung oder Phantasiereise machen, in denen die Anforderungen des Alltags von ihnen abfällt und sie ganz „zu sich“ kommen. Ein entsprechendes Ankomm-Ritual mit Lied und Gebet, einer Zeit der Stille oder einer Entspannungsübung kann das Miteinander und die Produktivität in einer KU-Stunde oftmals auf überraschende Weise verbessern.²⁵

b) Zuerst machen, dann reden

Viele Jungen lassen sich über den Lernweg *action/reflection*²⁶ ansprechen: Eine gemeinsame Aktion steht am Anfang, anschließend kommt man über die gemachten Erfahrungen miteinander ins Gespräch. Alexander Bentheim nennt *zuerst machen, dann reden* ein Grundprinzip für die pädagogische Arbeit mit Jungen: „Jungen finden besser zu sich und anderen durch gemeinsame Aktivitäten. Viele Jungen haben z.B. ichbezogenes Sprechen nicht erlernt, haben Angst davor und weichen auf ‚Sprüche‘ aus. Wenn jedoch Erlebnisräume geschaffen werden, kommen Jungen besser in Kontakt mit ihren Gefühlen und können eher mitteilen, was eine Übung, ein Spiel bei ihnen ausgelöst hat.“²⁷ Im Unterrichtsgeschehen sollte darauf geachtet werden, dass möglichst „lösungsorientiert“ gearbeitet wird, denn viele Jungs haben Freude am Austüfteln von Lösungsmöglichkeiten. Dabei können durch die Gruppensituation unterschiedliche Begabungen, Interessen und Kom-

petenzen zum Tragen kommen, was den Prozess des gemeinsamen Lernens sozial wie inhaltlich positiv beeinflusst.

c) Theologisieren mit Jungen

Der KU ist ein Bildungsangebot der Kirche, das mehr will, als lediglich Inhalte an die nach-wachsende Generation weiterzugeben. Die persönliche Auseinandersetzung der Jugendlichen mit Glaubensinhalten und Lebensfragen steht im Mittelpunkt. Diese soll im Geist der Ermutigung geschehen, sich für ein Leben in der Nachfolge Jesu Christ zu öffnen. Dabei werden die Jugendlichen in bildungstheoretischer Sichtweise als selbsttätige Subjekte ernstgenommen, d.h. ihnen wird zugetraut, ihrem Lebensalter und ihren geschlechtsspezifischen Zugängen entsprechend eigenständig über ihr Leben und ihren Glauben nachzudenken und sich zu artikulieren. In jüngerer Zeit hat in diesem Zusammenhang das Stichwort „Jugendtheologie“ an Bedeutung gewonnen.²⁹ Petra Freudenberger-Lötz fasst zusammen, um was es beim Theologisieren mit Jugendlichen – und damit auch beim Theologisieren mit Jungen geht:

„Theologische Gespräche sollen so geführt werden, dass sie zu kognitiver Klarheit und emotionaler Sicherheit beitragen, also zur Aneignung von vernetzten Grundwissen verhelfen und Kompetenzen unterstützen, die eine begründete und tragfähige Antwortsuche ermöglichen. Es geht dabei um Antworten auf theologische Grundfragen, die häufig existenzielle Fragen sind. [...] Jugendliche erwerben in theologischen Gesprächen einen eigenen Standpunkt, der sie

im Glaubensfragen diskursfähig werden lässt. Diesen Standpunkt können sie im Wissen, dass unsere Standpunkte immer vorläufige Standpunkte im Lebenslauf sind, glaubwürdig und selbstbewusst vertreten.“

Was hier formuliert wurde, mag als idealistischer Anspruch erscheinen, der im KU wohl kaum eingelöst werden kann. Auf der anderen Seite deutet dieser Anspruch bestehende Möglichkeiten an, auf die man bewusst hinarbeiten kann. Besonders in der Arbeit mit Jungen ist zu beachten, dass theologische Gespräche nicht immer nur im formalen Raum eines „gelenkten Unterrichtsgesprächs“ stattfinden und in „kirchlicher“ Sprache daher kommen. Nicht selten kommt es „zwischen Tür und Angel“ zu einem kurzen, intensiven Gespräch, dessen existenzieller Tiefgang oder dessen unbefangene Leichtigkeit im Umgang mit „schweren“ theologischen Fragen uns Erwachsene bisweilen sprachlos machen kann. Wenn wir uns darauf einlassen, was

die Jungs uns über Gott und die Welt zu sagen haben, können wir viel dazulernen.

Anmerkungen

Fußnoten

¹ Zum Kirchlichen Unterricht in der Evangelisch-methodistischen Kirche in Deutschland siehe: Achim Härtner, Glauben lernen in unsicherer Zeit. Aufgaben und Aussichten des Kirchlichen Unterrichts in der Evangelisch-methodistischen Kirche in den gesellschaftlichen Herausforderungen der Gegenwart, in: Theologie für die Praxis 38. Jg. (2012), Heft 1-2, 24-49.

² Deutsche Shell (Hg.): Jugend 2010, Opladen 2010, 45, detaillierter 74ff.

³ Deutsche Shell (Hg.): Jugend 2000, Bd.1, Opladen 2000, 345.

⁴ Thorsten Knauth/Joachim Schröder, Nicht immer nur in Not. Jungen in der Vielfalt ihrer Lebenslagen, in: Frie Bräsen et al. (Hg.): KU-Weil ich ein Junge bin. Gütersloh 2002, 14-25, hier 14.

⁵ Alexander Mitscherlich, Auf dem Weg zur vaterlosen Gesellschaft, München 1969 (orig.: 1963). Der Klappentext umreißt das Anliegen des Autors: „Die ‚Hierarchie der Vaterrolle‘ zerfällt, die prägenden Vorbilder verblassen. Die daraus entstehenden Konflikte erzeugen neuartige neurotische Verhaltensweisen wie Indifferenz dem Mitmenschen gegenüber, Aggressivität, Destruktivität und Angst. Als einen der folgenreichsten Konflikte unserer Zeit bezeichnet Mitscherlich die paradoxe Entwicklung, dass der einzelne immer mehr ‚subjektive Autonomie‘ fordert und auch erlangt, zugleich sich aber den bürokratischen und anderen konformistischen Zwängen immer stärker unterordnen muss.“

⁶ Zum Thema Vorbilder vgl. Christoph Bizer et al. (Hg.), Jahrbuch der Religionspädagogik“, Bd. 24 (2008), Neukirchen 2008.

⁷ <http://www.lag-jungenarbeit.de/?hintergrund>, 27.4.2014/AH.

⁸ Harald Willenbrock, Warum sie so seltsam sind, in: GEO 09/2005, Themenheft Pubertät, 155.

⁹ Björn Sufke, Männerseelen. Ein psychologischer Reiseführer, München 2010, 15.

¹⁰ Vgl. Thomas Binder et al. (Hg.), anknüpfen – Update 6, Erlebnisorientierte Konfirmandenarbeit, Stuttgart 2011.

¹¹ Vgl. Beate Leßmann (Hg.): Mein Gott, mein Gott... – Mit Psalmworten biblische Themen erschließen. Ein Praxisbuch für Schule und Gemeinde, Neukirchen-Vluyn 2002.

¹² Rainer Winter, Stehversuche. MännerMaterial Bd. 3, Tübingen/Schwäbisch Gmünd 1992. Vgl. Lothar Böhnisch/Rainer Winter, Männliche Sozialisation – Bewältigungsprobleme männlicher Geschlechtsidentität im Lebenslauf, Weinheim 1993.

¹³ Zitiert bei Lothar Reuter, Jungen im Blick, in KiTa aktuell, 12/2005.

¹⁴ „Wenn ein Mann schweigt, wenn auch deutlich wird, dass er etwas verschweigt, dann verschweigt er es in der Regel nicht seinem Gegenüber, sondern sich selbst.“ Björn Sufke, Männerseelen, 100.

¹⁵ Reiner Knieling/Andreas Ruffing (Hg.), Männerspezifische Bibelauslegung, Göttingen 2012; Richard Rohr, Die Männerbibel. Meditationen auf dem Weg zur Freiheit, München 2011; Andreas Ruffing, Männer Gottes. 12 Portraits aus Bibel und Tradition, München 2013.

¹⁶ Jürgen Reifarh, Schattenkämpfer. Andeutungen über männliche Theologie und Spiritualität, in Frie Bräsen et al. (Hg.): KU – weil ich ein Junge bin, 34-43.

¹⁷ Björn Sufke, Männerseelen, 50.

¹⁸ A.a.O., 51; Sufke spricht in diesem Zusammenhang auch von „Umweg-Identifikation“.

¹⁹ In der Arbeit mit Heranwachsenden gilt verstärkt: „Jede Kommunikation hat einen Inhalts- und einen Beziehungsaspekt, wobei letztere den ersteren bestimmt...“. Paul Watzlawick et al., Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien, Bern (1969), ¹²2011, 56.

²⁰ Die kontrovers und emotional geführte Diskussion, die Ende 2013 durch ein Arbeitspapier der rot-grünen Landesregierung Baden-Württembergs zum „Bildungsplan 2015“ angestoßen wurde, in dem sie an den Schulen fächerübergreifend die Thematisierung und „Akzeptanz sexueller Vielfalt“ forderte, zeigt einmal mehr die bleibende Brisanz des Themas sexuelle

Orientierung. Weit über das „Ländle“ hinaus fand das Outing eines Mitarbeiters des Evangelischen Jugendwerks in Württemberg (ejw) als Schwuler ein lebhaftes und nicht weniger kontroverses Echo, vgl. <http://flohswelt.de/blog/2014/01/12/ich-bin-schwul/>.

²¹ Zum Ganzen vgl. Martin Leutzsch, Männlichkeiten im Neuen Testament wahrnehmen, in: Reiner Knieling/Andreas Ruffing (Hg.), *Männerspezifische Bibelauslegung*, 121-158, bes. 141ff.

²² Peter Lampe, Paulus und die erotischen Reize der Korintherinnen, in: Reiner Knieling/Andreas Ruffing (Hg.), *Männerspezifische Bibelauslegung*, 196-210.

²³ Z.B. Gottfried Adam, / Lachmann, Rainer (Hg.), *Methodisches Kompendium für den RU*, 2 Bde., Göttingen 2010; Franz Wendel-Niehl / Arthur Thömmes, 212 *Methoden für den Religionsunterricht*, Neuausgabe: München 2014; Marcell Saß, *Methoden für den Religionsunterricht. Ein interaktives Training*, Göttingen 2014.

²⁴ Z.B. Sven-Otto Lütz / Andreas Quattlander, *Erlebnisorientierte Konfirmandenarbeit*, Düsseldorf 1999; Thomas Binder et al. (Hg.), *anknüpfen – Update 6, Erlebnisorientierte Konfirmandenarbeit*, Stuttgart 2011; Annette Reiners, *Praktische Erlebnispädagogik 1. Bewährte Sammlung motivierender Interaktionsspiele*, Neuausgabe: Augsburg 2011.

²⁵ Vgl. Redlef Neubert-Stegemann, *Wo Himmel und Erde sich berühren. Jungendpädagogische Perspektiven auf einen ganz normalen (koedukativen) Konfirmandenunterricht*, in: Frie Bräsen et al. (Hg.), *KU – Weil ich ein Junge bin*, 44-59, hier 47ff; Elisa Diekemper, *Mehr als zur Ruhe kommen. Die Bedeutung von Phantasie Reisen und ihre praktische Gestaltung*. Freiburg u.a. 2002.

²⁶ Die Anfänge des action reflection learning (ARL) gehen auf Reginald Revans zurück, z.B. *Action learning: New techniques for management*, London: Blond & Briggs 1980.

²⁷ Alexander Bentheim, *Jungenarbeit und Methoden*, das *baugerüst: Zeitschrift für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der evang. Jugendarbeit und außerschulischen Bildung*, Nr. 3/2001: „Mann, oh Mann, die Jungs“, 66-73.

²⁸ Vgl. Achim Härtner, *Glauben lernen in unsicherer Zeit*, 32ff.

²⁹ Carsten Gennerich, *Empirische Dogmatik des Jugendalters. Werte und Einstellungen Heranwachsender als Bezugsgrößen für religionsdidaktische Reflexionen*, Stuttgart 2010; Thomas Schlag/Friedrich Schweizer, *Brauchen Jugendliche Theologie? Jugendtheologie als Herausforderung und didaktische Perspektive*, Neukirchen-Vluyn 2011; Dies., *Jugendtheologie. Grundlagen – Beispiele – kritische Diskussion*, Neukirchen-Vluyn 2012; Petra Freudenberger-Lötz/Friedhelm Kraft/Thomas Schlag (Hg.): *Jahrbuch für Jugendtheologie Band 1: „Wenn man daran noch so glauben kann, ist das gut“: Grundlagen und Impulse für eine Jugendtheologie*, Stuttgart 2012; Band 2: *„Der Urknall ist immerhin, würde ich sagen, auch nur eine Theorie“: Schöpfung und Jugendtheologie*, Stuttgart 2013; Band 3: *„Dann müsste ja in uns allen ein Stück Paradies stecken“: Anthropologie und Jugendtheologie – Jahrbuch für Jugendtheologie*, Stuttgart 2014.

Eine kritische Auseinandersetzung mit Begriff und Sache einer „Jugendtheologie“ findet sich in ZPT 66 (2014), Nr. 1, 85-95 (Ingo Reuter/Wolfram Weiße).

³⁰ Petra Freudenberger-Lötz, *Theologische Gespräche mit Jugendlichen, Erfahrungen – Beispiele – Anleitungen*, Stuttgart 2012, 13.

Literaturhinweise:

- Frie Bräsen et al. (Hg.), *KU – Weil ich ein Junge bin. Ideen – Konzeptionen – Modelle für jungengerechten KU*, Gütersloh 2002.
- Lothar Böhnisch/Rainer Winter, *Männliche Sozialisation – Bewältigungsprobleme männlicher Geschlechtsidentität im Lebenslauf*. Juventa Verlag, Weinheim, 1993
- Reiner Knieling/Andreas Ruffing (Hg.), *Männerspezifische Bibelauslegung*, Göttingen 2012.
- Rainer Oberländer, *Mit Jungs unterwegs. Auf dem Weg zu einer starken Persönlichkeit*, Stuttgart 2006
- *Jungenarbeit. Evangelische Perspektiven*, in: Yvonne Kaiser et al. (HG), *Handbuch Jugend. Evangelische Perspektiven*, Opladen 2013, 390 - 394.
- Uwe Sielert, *Jungenarbeit, Praxishandbuch für die Jugendarbeit*, Bd. 1 (Weinheim 1989), Bd. 2 (Weinheim 2002).

- Themenheft: „Mann, oh Mann, die Jungs, in: das *baugerüst. Zeitschrift für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der evang. Jugendarbeit und außerschulischen Bildung*, Nr. 3/2001
- Tim Rohrmann, *Echte Kerle. Jungen und ihre Helden*. Reinbek bei Hamburg 2001

Websites:

- www.lagjugenarbeit.de
- <http://www.initiative-jungenarbeit.nrw.de>
- <http://www.neue-wege-fuer-jungs.de>
- <http://www.switchboard-online.de>
- <http://www.emk-jugend.de>

Info

Prof. Achim Härtner M.A. lehrt Praktische Theologie/Gemeindepädagogik und ist Gleichstellungsbeauftragter an der Theologischen Hochschule der EmK in Reutlingen.