Gender Religion Bildung

Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt

Herausgegeben von
Annebelle Pithan, Silvia Arzt, Monika Jakobs
und Thorsten Knauth

Eine Veröffentlichung des Comenius-Instituts

Gütersloher Verlagshaus

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

Verlagsgruppe Random House FSC-DEU-0100
Das für dieses Buch verwendete FSC-zertifizierte Papier *Munken Premium* liefert Arctic Paper Munkedals AB, Schweden.

1. Auflage
Copyright © 2009 by Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh,
in der Verlagsgruppe Random House GmbH, München

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: Init GmbH, Bielefeld
Umschlagmotiv: Sonia Delaunay »Joker« (Figure du je des carts), 1964
Satz: Satz!zeichen, Landesbergen
Druck und Einband: Těšínská tiskárna, a.s., Český Těšín
Printed in Czech Republic
ISBN 978-3-579-08093-2

www.gtvh.de

Inhalt

Gender und Religionspädagogik der Vielfalt
Einleitung
Silvia Arzt, Monika Jakobs, Thorsten Knauth, Annebelle Pithan 9

Grundlagen

Von der Emanzipation über die Dekonstruktion zur Restauration und zurück
Genderdiskurse und Geschlechterverhältnisse
Gisela Matthiae 30

Religionspädagogische Entwicklungen zur Frauen- und Geschlechterforschung
Monika Jakobs 47

Jungen in der Religionspädagogik –
Bestandsaufnahme und Perspektiven
Thorsten Knauth 72

Genderperspektiven zu Identität
Sandra Büchel-Thalmaier 95

Leben in Vielfalt und (Geschlechter-)Gerechtigkeit
Ethische Reflexionen
Ina Praetorius 106

Unterschiede als Brücke für Begegnung
Interreligiöses Lernen im Genderhorizont
Annette Mehlhorn 113

Rückblicke

Frauen-, Männer- und Geschlechterforschung
Neue Perspektiven für die Historiographie der Religionspädagogik
Annebelle Pithan 132

Konfession und Geschlecht
Bildung von der Reformation bis zur Aufklärung
Anne Conrad 151

Konfessionelle Bildung im 19. Jahrhundert
Ute Gause 163

Ist Religion etwas typisch Weibliches?
Religionslehrerinnen in Kaiserreich und Weimarer Republik
Anke Edelbrock 169

Glaubenswelten

Gottesvorstellungen von Mädchen, Jungen, jungen Männern und Frauen
Eine Betrachtung neuer Untersuchungen unter der Gender-Perspektive
Christine Lehmann 182

Geschlechterbewusste Arbeit zu Gottesbildern im Religionsunterricht
Andrea Lehner-Hartmann/Erich Lehner 194

Religiosität sozial benachteiligter Jugendlicher
geschlechtsbezogen interpretiert
Ergebnisse einer qualitativen Studie
Dörthe Vieregge 208

Frauenspiritualitäten
Edith Franke/Verena Maske 219

Theologische Horizonte des Mann-Seins
Gedankenanstöße
Björn Krondorfer 229

Männlichkeits- und Familienideale im »evangelikalen Amerika«
Das Beispiel »Focus on the Family«
Ludger Viefhues-Bailey 236

Männliche Identitäten heute
Ergebnisse aus den ökumenischen Männerstudien
Rainer Volz 244

Lebenstexte

Bibel lesen als Mädchen, als Junge
Gender und Textrezeption
Silvia Arzt 262

Lebens-Texte – genderreflektiert
Befreiende Bibeltexte für Kinder und Jugendliche
Mariele Wischer 273

Genderaspekte in Kinderbibeln historisch gesehen
Ruth B. Bottigheimer 287

Geschlechtergerechte Bibeln – geschlechtergerechte Bildung
Die Bibel in gerechter Sprache und die Gütersloher Erzählbibel
Kerstin Schiffner 294

Bildungsorte

Geschlechtergerechte Religionspädagogik im Kindergarten
Möglichkeiten, Grenzen und Chancen
Silvia Habringer-Hagleitner 306

Das Kreuz »mit dem Gender«
Überlegungen zum Verhältnis von Geschlecht und Schicht
in katholischer Kinder- und Jugendverbandsarbeit
Heike Anke Berger 317

Mich mögen, wie ich bin …
Geschlechterdifferenz im Religionsbuch
Ulrike Baumann 327

Geschlechtergerechtigkeit, Religion und Schulentwicklung
Edda Strutzenberger 341

Dialog zwischen »Kirche und Welt«?
Kirchliche Erwachsenenbildung unter der Genderperspektive
Stefanie Rieger-Goertz 360

Religionspädagogik der Vielfalt: Herausforderungen
jenseits der Heteronormativität
Kerstin Söderblom 371

Werkstatt

Religiöses Lernen mit Mädchen und Jungen
Beobachtungs- und Reflexionsfragen für eine
geschlechtergerechte Religionspädagogik in Kindertageseinrichtungen
Silvia Habringer-Hagleitner 388

»Vom verlorenen Kind« oder: Gott ist wie eine Galerie von Bildern
Zur Umsetzung einer Vielfalt der Geschlechterrollen im leib-körperlichen
Gender-Spiel anhand des Gleichnisses »Vom verlorenen Sohn« (Lk 15,11–32)
Sybille Becker 394

Gendersensibler Unterricht im Rahmen des Globalen Lernens
Britta Hemshorn de Sánchez 401

Homosexualität
Erfahrungen aus Unterrichtsprojekten
Martin Plöderl/Gregor Faistauer 409

Verrückte Welt der (neuen) Medien
Geschlechtersensible Firmvorbereitung
Alexander Schroeter-Reinhard 414

»… und schuf sie als Mann und Frau«
Die Bedeutung der Perspektive Gender in der kirchlichen Jugendarbeit
Dorothee Foitzik Eschmann 421

Das ökumenische Projekt ›Safe Space‹
Ein Trainingskurs für christliche Lesben und Schwule in Osteuropa
Kerstin Söderblom 429

Engel beherbergen
Interreligiöse Gastfreundschaft –
Erfahrungen aus den Bendorfer Begegnungen
Annette Mehlhorn 434

Die Autorinnen und Autoren 440

Namensregister 442

Sachregister 454

In: Pithan, Annebelle/ Arzt, Silvia/ Jakobs, Monika/ Knauth, Thorsten (Hg.), Gender – Religion – Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt, Gütersloh 2009, 9-28.

Silvia Arzt, Monika Jakobs, Thorsten Knauth, Annebelle Pithan

Gender und Religionspädagogik der Vielfalt
Einleitung

1. Eine Religionspädagogik der Vielfalt: Wo wir stehen

1.1 Mit Vielfalt umgehen

Weltanschauliche, religiöse, soziale und ethnische Pluralisierung ist zur selbstverständlichen Tatsache des gesellschaftlichen Lebens geworden. Selten aber werden die einzelnen Aspekte von Pluralisierung in einem Gesamtzusammenhang betrachtet, sie werden eher segmentiert in begrenzten und interessegeleiteten Kontexten diskutiert, z. B. wenn es um Fragen der AusländerInnenpolitik geht, der Sozialpolitik oder um den kleinsten religiösen Nenner für eine europäische Verfassung. Umso wichtiger wird die Aufgabe eines kompetenten und informierten Umgangs mit Vielfalt.

Eine der Kernaufgaben von öffentlicher Bildung besteht darin, Menschen für das Leben in von Vielfalt geprägten Gesellschaften zu befähigen. Dass dies nicht selbstverständlich ist, zeigt sich immer wieder. Häufig wird Vielfalt als Überforderung empfunden und mit Rückzug beantwortet: in entpolitisierte Nischen, auf das übersichtliche Privatleben, in Fundamentalismen, Vereinfachungen und Vereindeutigungen oder neue Hierarchien.

Auch in Schule und Kindergarten sind religiöse, soziale und kulturelle Pluralisierungsprozesse längst angekommen. Kinder und Jugendliche unterschiedlicher Herkünfte, Begabungen und Lernvoraussetzungen leben und lernen gemeinsam. In der Schulpädagogik wird diese Ausgangssituation seit einigen Jahren unter dem Begriff »Heterogenität« diskutiert. Mit dieser Bezeichnung wird der Tatsache Rechnung getragen, dass sehr unterschiedliche, mit anderen Worten differente Hintergründe von Lernenden bei der Strukturierung von Lehr-Lern-Situationen und für das Verstehen derselben zu berücksichtigen sind. Der Begriff steht außerdem für eine Untersuchungsperspektive, bei der versucht wird, die segmentierten Diskurse pädagogisch zusammenzudenken und Heterogenität grundsätzlich als Ressource, nicht als Problem anzusehen (Becker 2004).

Angesichts dieser in Pädagogik und Interkultureller Bildung breit geführten Diskussion über Heterogenität kann die Religionspädagogik nicht abseits stehen. Es liegt nahe, diesen Begriff auch in der Religionspädagogik ›einzubürgern‹, denn auch die Re-

ligionspädagogik hat es mit Situationen zu tun, in denen sich unterschiedliche religiöse und kulturelle Hintergründe, biografische Muster, körper- und geschlechtsbezogene Identitätsentwürfe etc. zu einem Ensemble von Faktoren formieren, die Ausgangsvoraussetzungen von religionspädagogischem Handeln bestimmen und auch Richtung wie Gestalt religiöser Lernprozesse mit beeinflussen.

In der Religionspädagogik wird die Diskussion über Heterogenität bislang nur begrenzt geführt. Seit Ende der 1980er-Jahre wird diskutiert, mit welchen Konzepten Religionspädagogik auf die zunehmende religiöse Pluralisierung reagieren kann. Ansätze ökumenischen, interreligiösen und integrativen Lernens und entsprechende Organisationsmodelle von Religionsunterricht wurden entwickelt und zum Teil kontrovers debattiert.[1] Es fällt auf, dass die Kategorie Gender in dieser Debatte keine systematische Beachtung gefunden hat. Parallel dazu haben im Ausgang und in der Weiterentwicklung von feministischer Theologie und Religionspädagogik Erkenntnisse der Gender-Forschung Eingang in die Religionspädagogik gefunden. Beide Diskussionszusammenhänge stehen bislang unverbunden nebeneinander und sind nicht in einem Gesamtzusammenhang reflektiert worden. Die auf Religion und Geschlecht bezogenen wissenschaftlichen Diskurse der Interreligiösen (Interkulturellen) Bildung und der (theologischen) Frauen- und Genderforschung werden selten miteinander verknüpft. Dies überrascht deshalb, weil sowohl die Diskussion über religiöse Differenzen als auch die Debatte über die Konstruktion geschlechtsbezogener Unterschiede Teil jener Phänomene von Heterogenität sind, die es gilt, in ihrer Interdependenz für religiöse Bildung zu bedenken.

Wir halten es für notwendig, beide Perspektiven einer pluralitätsbewussten und einer geschlechterreflektierenden religiösen Bildung in den größeren Zusammenhang einer Religionspädagogik der Vielfalt zu stellen. Dies bedeutet, die vorhandene Pluralisierung von Lebenswelten vor dem Hintergrund von Religion/Kultur, Geschlecht, Generation und sozialer Schicht/Klasse zu verstehen und religionspädagogische Perspektiven einer geschlechtergerechten religiösen Bildung zu entwickeln. Eine Religionspädagogik der Vielfalt wäre im interdisziplinären Dialog zwischen theologischer und religiöser Genderforschung, interreligiöser Bildung und empirischer Bildungsforschung zu entwickeln.

Die nachfolgenden Erörterungen sollen Genese, Hintergründe und konzeptionelle Grundzüge einer Religionspädagogik der Vielfalt erläutern.

1.2 Pädagogik der Vielfalt

Grundlegenden Anteil an dieser religionspädagogischen Neuorientierung hat die von Annedore Prengel vorgelegte »Pädagogik der Vielfalt« (1993), durch die ein konzeptioneller Rahmen geschaffen wurde, inhaltlich verwandte, aber unverbunden nebeneinan-

1. Zum ökumenischen Lernen vgl. z. B. Koerrenz 1994; zum interreligiösen Lernen vgl. z. B. Schreiner u. a. 2005; zum integrativen Lernen vgl. z. B. Pithan u. a. 2002; zur Diskussion über den konfessionellen RU vgl. z. B. Lott 1992; Weiße/Doedens 2000.

der bestehende Diskussionszusammenhänge und Forschungstraditionen zusammenzuführen und Vielfalt positiv zu würdigen.

Prengel arbeitet heraus, dass Heterogenität im Hinblick auf verschiedene Kategorien, die in einem komplexen Wechselverhältnis zueinanderstehen, analysiert werden muss. Am Beispiel von drei zentralen pädagogischen Kategorien (Behinderung/Nichtbehinderung, Geschlecht und Ethnizität) zeigt Prengel auf, dass Differenz (oder Vielfalt oder Heterogenität) und Gerechtigkeit Grundlage einer Pädagogik der Vielfalt sind. Diese Dimensionen der Heterogenität, ebenso wie andere, die sich auf die Chancengerechtigkeit auswirken, sind durch gemeinsame Problemlagen miteinander verknüpft:

– Essentialisierung vs. Konstruktionscharakter
In den unterschiedlichen religionspädagogischen Handlungsfeldern stoßen wir immer wieder auf das Problem der Essentialisierung: Religion, Geschlecht und sozialer Status werden als Wesenszuschreibungen mit daraus abgeleiteten Charaktermerkmalen und Eigenschaften aufgefasst. Unterschiede werden als naturgegeben angesehen und damit festgeschrieben. Aus diesem Grund ist eine historische Perspektive für eine Pädagogik der Vielfalt zentral: um in historischer Vergewisserung auf die Gewordenheit nicht nur hinzuweisen, sondern sie auch analytisch zu rekonstruieren.[2]

– Dichotomisierung vs. Dynamisierung
Diskriminierende Einstellungen basieren häufig auf dichotomischen oder dualistischen Denkmustern, wie etwa: Gläubige – Ungläubige, Christen – Nichtchristen, eigene Kultur – fremde Kultur, *die* Frau – *der* Mann. Eine Religionspädagogik der Vielfalt muss dazu beitragen, solche Denkmuster zu dekonstruieren und weitere Möglichkeiten der Selbstvergewisserung zu eröffnen. Analytisch geht es darum, die Vielfalt und den Prozesscharakter dieser Dimensionen im Blick zu behalten.

– Inklusion vs. Exklusion
In allen Dimensionen von Differenz sind Herrschafts- bzw. Macht-Effekte wirksam. Sie dienen dazu, bestimmte Gruppen in gesellschaftliche, kulturelle und/oder politische Partizipation einzubeziehen, andere aber auszuschließen. Ausgehend von Sozialwissenschaft und Sozialphilosophie werden die Herrschaftsstrukturen sozialer Beziehungen in der Gesellschaft unter dem Paradigma Inklusion vs. Exklusion diskutiert.

1.3 Gerechtigkeit und Anerkennung als Grundlage einer Religionspädagogik der Vielfalt

In der feministischen Theorie wie in sozialen Diskursen spielt die Frage der Bewertung von Differenz eine zentrale Rolle. Soziale Umwälzungen wie auch die Geschichte der Frauenbewegungen sind mit dem Anspruch von Gleichheit und Gleichberechtigung verknüpft; hierbei wird vor allem auf das gleiche Menschsein aller rekurriert. Um präzise

2. Vgl. dazu den Beitrag von Annebelle Pithan in diesem Band.

von Gleichheit zu sprechen, muss angegeben werden, was der entscheidende Vergleichspunkt bei der Feststellung von Gleichheit oder Verschiedenheit ist. Da Menschen (oder Gegenstände) niemals dieselben sind, kann sich Gleichheit immer nur auf ein partielles Verhältnis zwischen zwei Gegenständen beziehen. Gleichheit »bezeichnet also eine Form der Übereinstimmung zwischen Verschiedenem« (Prengel 1993, 30).

Da Ungleichheit und Unterdrückung oft mit essentiellen oder »natürlichen« Unterschieden begründet wurden, entwickelte sich kein emanzipatorisches Konzept von Verschiedenheit (ebd., 35). Eine Ausnahme stellen feministische Differenzkonzepte dar, die sich allerdings die Kritik gefallen lassen mussten, sie verträten die Idee der weiblichen Überlegenheit oder unterschieden sich nicht von den alten essentialistischen Auffassungen von Geschlecht.[3] Integrative Konzepte stehen unter dem Generalverdacht der »Gleichmacherei«, während die Befürworter von Separierung und Aussonderung, etwa in der Schule, mit qualitativ relevanten Differenzen argumentieren (Begabung, Biologie etc.).

Angesichts gesellschaftlicher Pluralisierung halten wir mit Prengel ein solches emanzipatorisches Konzept von Verschiedenheit für die Verwirklichung von Bildungsgerechtigkeit für dringend notwendig. »Pädagogik der Vielfalt« ist eine »Pädagogik der intersubjektiven Anerkennung zwischen gleichberechtigten Verschiedenen« (ebd., 62). Sie basiert auf einem Verständnis, das Verschiedenheit und Gleichberechtigung miteinander verknüpft. Differenz muss sich nicht hierarchisch und antiegalitär auswirken. Das geschieht nur dann, wenn die Proklamation von Gleichheit diejenigen ausschließt, die als ungleich definiert werden. Die Geschichte der Demokratie ist ein beredtes Exempel dafür. Notwendig ist die Akzeptanz gleichwertiger oder gleichberechtigter Differenzen.

Anerkennung zeigt sich als personale Anerkennung in Beziehungen, in der Garantie gleicher Rechte und als Anerkennung der Zugehörigkeit zu kulturellen Gemeinschaften (vgl. Benhabib 1992, 1999; Honneth 1998). Eine derartige Kultur der Anerkennung bringt »egalitäre Differenz« hervor.

Für die biblische und theologische Begründung einer Religionspädagogik der Vielfalt lassen sich vielfältige Anknüpfungspunkte finden. Schöpfungstheologisch ausgedrückt, bringt die jeder und jedem Einzelnen geschenkte Freiheit die Anerkennung der anderen mit sich. Rechtfertigungstheologisch ist auf Gal 3,28 zu verweisen, ein Kernsatz, der jegliche menschliche Kategorisierung – interessanterweise werden auch hier Geschlecht, sozialer Status und Herkunft genannt – als vorläufig ansieht und in Frage stellt. Eine leistungsorientierte Verteilungsgerechtigkeit wird etwa in dem Gleichnis von den Arbeitern im Weinberg (Mt 20,1–16) in Frage gestellt: die »ungerechte« gleiche Bezahlung für höchst unterschiedliche Leistungen wird begründet mit dem Notwendigen, dem, was zum Leben notwendig ist. Gerechtigkeit ist dann mit einer elementaren Anerkennung verknüpft, die man sich nicht mit Leistung verdienen kann.

Religionspädagogik der Vielfalt hat zum Ziel, die bildungsbezogenen und individuellen Voraussetzungen für das Lernen gegenseitiger Anerkennung zu garantieren. Sie betrachtet es als Aufgabe, in eine Hermeneutik einzuüben, die geschlechtsbezogene,

3. Vgl. dazu den Beitrag von Gisela Matthiae in diesem Band.

religiöse und soziale Differenzen wahrnimmt und Stereotype aufzubrechen vermag. Hierzu ist es notwendig, eine religiöse Kompetenz zu fördern, bei der die eigenen Erfahrungen produktiv im Lichte der Perspektiven anderer reflektiert werden können. Die Anerkennung von Verschiedenheit erfordert besondere Anstrengungen im Hinblick auf die Förderung und Einübung von aktiver Toleranz, von Beziehung und Kommunikation unter Verschiedenen. Im Hinblick auf eine Kultur der Anerkennung und aktiven Toleranz kann eine christliche Religionspädagogik starke inhaltliche Akzente setzen.

1.4 Gender und Religion

Geschlechtsdifferenzen mit ihren entsprechenden Zuschreibungen haben in der Theologie, in den Kirchen und in der gelebten Religion immer eine zentrale Rolle gespielt. Christliche Lebensformen und christliche Moral sind lange Zeit entlang der Geschlechtergrenzen buchstabiert worden. Die feministischen Theologien haben dies aufgegriffen und kritisch reflektiert.

Feministisch gesehen war die Analyse nach Geschlechtern, den persönlichen Beziehungen, der gesellschaftlichen Machtstruktur und der symbolischen Ordnung mit besonderem Schwerpunkt auf Frauen die Voraussetzung, um Gerechtigkeit zwischen den Geschlechtern erreichen zu können. Dieses Anliegen ist nach wie vor berechtigt, prägt doch die Trennung entlang der Zweigeschlechtlichkeit die Alltags- und Weltwahrnehmung nach wie vor – ebenso wie die Chancenverteilung und Machtstrukturen, gerade in globaler Perspektive. Allerdings muss die Genderperspektive in einen größeren Zusammenhang innergeschlechtlicher Heterogenität und anderer Strukturen, die Gerechtigkeit verhindern, eingeordnet werden. Anerkennung der Vielfalt ist eine folgerichtige Fortsetzung des feministischen Anliegens.

In der Religionspädagogik treffen die Kategorien Religion und Gender in spezifischer Weise aufeinander. Religiöse Ansprüche in der Erziehung werden häufig als normativ wahrgenommen; zugleich sind sie dem Wandel der Glaubenstradition und ihrer Interpretation wie auch der Veränderung gesellschaftlicher Vorstellungen von richtiger Erziehung ausgesetzt. So ist auch heutige christliche Erziehung als emanzipatorische, individualisierte und auf Selbstbestimmung gerichtete Erziehung kongruent mit einer Theologie, die die Verkündigung von Gerechtigkeit und Befreiung – das »Leben in Fülle« – als zentrale christliche Prinzipien erkennt.[4]

Gleichzeitig hat sich die jüdisch-christliche Tradition mit einer widersprüchlichen Geschichte auseinanderzusetzen, die die Behinderung dieser »missio Dei« zeigt, aber auch Aufbrüche zu verzeichnen hat.[5] Religiöse Erziehung steht immer wieder unter dem Verdacht der Indoktrination, Unfreiheit, einengender Moral, besonders im Hinblick auf Lebensformen, Geschlechtsrollen und Sexualität.[6] Dabei zeigt es sich, dass auch christ-

4. Vgl. dazu den Beitrag von Ina Praetorius in diesem Band.
5. Vgl. dazu die Beiträge von Ute Gause, Anne Conrad und Anke Edelbrock in diesem Band.
6. Vgl. dazu die Beiträge von Ludger Viefhues-Bailey und Kerstin Söderblom in diesem Band.

liche Geschlechtervorstellungen je nach religiösem Hintergrund unterschiedlich gestaltet werden.

Religionspädagogik muss sich stets neu theologisch vergewissern; dabei ist sie mehr als nur Anwendungswissenschaft der (systematischen) Theologie. Sie fordert als Pädagogik immer wieder die »anthropologische Wende« in der Theologie, die Kontextualität und die Förderung des menschlichen Potenzials in der religiösen Erziehung und Bildung.

Trotz einer langen Geschichte feministischer und neuerdings männer- und genderbezogener Theologie ist die Geschlechterperspektive vielfach noch nicht in den Mainstream der Theologie vorgedrungen (»Glaubenswahrheiten haben kein Geschlecht.«). Die sprachliche Form, die Interpretation und die Rezeption des Glaubens ist jedoch ohne eine Genderanalyse nicht angemessen zu verstehen. Das zeigt auch die breite Auseinandersetzung mit der Gottesfrage sowohl in der Theologie wie in der Religionspädagogik.[7]

Auch für Prozesse religiöser Erziehung und Bildung gelten die gleichen Analysekriterien wie entsprechende nichtreligiöse pädagogische Prozesse. Religionspädagogik der Vielfalt hat dabei einen analytischen und einen zukunftsweisenden Anspruch: Als Reflexion von Praxis weist Religionspädagogik zugleich über gegebene Praxis hinaus auf Orientierungen und Ziele für zukünftiges Handeln.

2. Ein Blick zurück

2.1 Feministische Religionspädagogik

Die Frage der Differenz ist in der Religionspädagogik vor allem von der feministischen Religionspädagogik im Hinblick auf Geschlecht thematisiert worden (Pithan 1995, 2007). Sie hat sich dabei stark der Kritik androzentrischer Inhalte des Religionsunterrichts gewidmet. Flankiert wurde das religionspädagogische Denken dabei von der gleichzeitig sich entfaltenden feministischen Theologie mit ihrem Anspruch, Frauen in der religiösen Tradition und Praxis sichtbar zu machen und den Anspruch auf Gleichwertigkeit der Geschlechter – gegen frauenfeindliche Traditionen im Christentum – theologisch zu fundieren. Neben der Kritik wurde die feministische Perspektive auf die christliche Tradition auch zu einer Identitätsfrage für Frauen: Wenn die Kritik an der Frauenfeindlichkeit des Christentums zutrifft, wie kann es möglich sein, in der heutigen Zeit Christin zu sein? Diese Frage wurde unterschiedlich beantwortet.[8]

Entscheidend für unseren Zusammenhang ist die Tatsache, dass sich das Differenzbewusstsein in der feministischen Theologie zunächst ausschließlich entlang der

7. Vgl. dazu die Beiträge von Monika Jakobs, Christine Lehmann und Andrea Lehner-Hartmann/Erich Lehner in diesem Band.
8. Vgl. dazu die Beiträge von Gisela Matthiae, Monika Jakobs und Edith Franke in diesem Band.

Linien weiblich-männlich bewegte, auch als Reaktion darauf, dass in der Befreiungs- und politischen Theologie diese überhaupt nicht reflektiert wurden. Eine Integration der beiden Perspektiven war zunächst nicht möglich. Durch die Partizipation nicht-weißer und nicht-europäisch geprägter Frauen wurde jedoch der Universalitätsanspruch einer als weiß und europäisch empfundenen feministischen Theologie in Frage gestellt. Vor allem afroamerikanische, asiatische und Frauen aus Mittel- und Südamerika sahen sich selbstbewusst als Subjekte einer Theologie, in der Kultur und Geschlecht zusammengesehen wurden. Lesbische Frauen hatten ebenfalls angefangen, die unterschiedlichen Lebensformen und die Befreiungs- und Ausgrenzungserfahrungen zu thematisieren.

In der Genderforschung[9] wird die zweipolige Auffassung von Geschlecht entgrenzt: Verschwimmende Grenzen und Grauzonen ergeben sich einerseits durch die historische Betrachtung des Geschlechterverhältnisses, das sich als extrem wandelbar und kulturell differenziert darstellt, andererseits durch die Aufmerksamkeit für die zwischenmenschlich und gesellschaftlich kontinuierlich geschehende Konstruktion und Dekonstruktion von Geschlecht.

2.2 Heterogenität in der Schulpädagogik

In einer Klasse sitzen Jungen und Mädchen, Muttersprachige und Fremdsprachige, Gutbürgerliche und sozial Benachteiligte, Kinder unterschiedlicher Hautfarbe, Herkünfte, und Begabungen. Nach allen diesen Kriterien ließen sie sich gruppieren, und jedes einzelne Kind ist in individueller Mischung ganz verschiedenen Zuschreibungen ausgesetzt.

Einige der Gruppierungen sind vertraut: die geschlechtsspezifische bei der Frage nach geschlechtergetrenntem Unterricht, die nach Begabungen bei der Diskussion um das gegliederte Schulsystem und die Sonderschulen, die nach Herkunft und Kultur bei der Integration von Migrantinnen und Migranten. Diese Gruppierungen haben bewirkt, dass (mit Ausnahme der Grundschulen und dem Gemeinsamen Unterricht) in vielen Fällen Klassen real nicht so heterogen sind wie oben beschrieben; sie haben aber auch bewirkt, dass Heterogenität in relativ homogenen Klassen überhaupt nicht oder erst als extremer Störfaktor wahrgenommen wird.

Heterogenität als Vielfalt der Geschlechter, als Vielfalt sozialer, kultureller und religiöser Zuordnungen, Vielfalt von Begabungen wurde traditionell als Problem angesehen. In der Bildungsgeschichte finden sich zahlreiche Beispiele, dass katholische und evangelische Schülerinnen und Schüler nicht im selben Klassenzimmer Platz hatten. Noch in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts konnte man sich vielerorts keine Mädchen an einem humanistischen Gymnasium vorstellen, Schüler und Schülerinnen, die man als schwierig, minderbegabt, oder »behindert« einstufte, besuchten eigens für sie vorgesehene Schulen oder Klassen; der Ausländeranteil in Schulen ist politischer Dauerbrenner; Disziplinprobleme werden nicht selten mit der Heterogenität innerhalb einer Klasse begründet und die verschiedenen religiösen Prägungen geben Anlass zur Diskussion

9. Vgl. dazu den Beitrag von Gisela Matthiae in diesem Band.

über Organisationsmodelle von Religionsunterricht, die die Pluralität von religiösen Hintergründen und Bekenntnissen hinreichend differenziert abbilden können.

In der Pädagogik, besonders im Elementarbereich, erfährt die Heterogenität in den letzten Jahren unerwartete Wertschätzung. »Unterschiede nutzen – Gemeinsamkeiten stärken« lautet der Untertitel des 2004 erschienenen Friedrich-Jahresheftes zum Thema Heterogenität (Becker 2004). Heterogenität bezeichnet hier im Unterschied zu einer einzelnen Differenz das Zusammentreffen mehrerer Unterschiede (bzw. Differenzen) in einer Person oder Gruppe. Der Tenor lautet: Lerngruppen sind bunt, Heterogenität ist eine Chance, Differenz ein Nutzen. Heterogenität ermöglicht es, sofern angemessene didaktische und methodische Strategien gewählt werden, dass Kinder in ihrer Individualität gestärkt werden und der Anpassungsdruck von ihnen genommen wird, dass sie Unterschiede vorurteilsfrei anzuerkennen lernen und nicht zuletzt voneinander lernen.

Schulpolitisch konkretisiert sich das Heterogenitätskonzept z. B. in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen, die an vielen reformorientierten Schulen in der Bundesrepublik eingeführt worden sind, oder auch in der sog. »Basisstufe« heterogener Altersgruppen von 4- bis 8-Jährigen, das derzeit in der deutschsprachigen Schweiz politisch diskutiert wird und teilweise umgesetzt ist. Entwicklungs-, Leistungs- und Begabungsunterschiede werden nicht als Ausnahme, sondern als Normalfall angesehen, der pädagogisch zu nutzen ist, indem es Kindern ermöglicht werden soll, in individueller Weise und vor allem auch voneinander zu lernen. Die Aufgabe der Lehrperson besteht darin, eine anregungsreiche Lernumgebung zu schaffen und Kommunikation und Kooperation bei Kindern einzuüben (Hottinger 2006; Vpod 2004). In Deutschland sind hier auch integrative Schulen bzw. der Gemeinsame Unterricht zu nennen (z. B. Eberwein/Knauer 2002).

In der Interkulturellen Bildung ist es – nach dem Paradigmenwechsel von der Ausländerpädagogik zum Interkulturellen Lernen – üblich geworden, den Begriff Heterogenität als Schlüsselbegriff für die Beschreibung der mit Pluralisierung gegebenen Herausforderungen zu verwenden. Das Ziel ist es, die defizit- und assimilationsorientierte (Sonder-)Pädagogik für AusländerInnen zu überwinden und Interkulturalität als verändernde Herausforderung für alle Beteiligten anzusehen. Auch hier spielt die Heterogenität innerhalb einer Gruppe eine große Rolle: Kinder aus religiösen und ethnischen Minderheiten dürfen nicht als RepräsentantInnen ihres Glaubens oder ihrer Volksgruppe missverstanden werden (vgl. z. B. Auernheimer 2003).

2.3 Religionsunterricht und Heterogenität

Die Auseinandersetzung mit Heterogenität ist in der Religionspädagogik bisher nur begrenzt geführt worden. Doch haben sich einzelne Diskussionsstränge mehr oder weniger ausdrücklich mit Heterogenität auseinandergesetzt.

– Religiöse und kulturelle Pluralisierung spielt in Ansätzen ökumenischen Lernens seit Anfang der 1980er-Jahre eine wichtige Rolle. Hier wird der Versuch gemacht, die Herausforderungen der Umweltkrise, weltweiter Ungerechtigkeit und des bedrohten Friedens in einem ganzheitlichen Lernkonzept Rechnung zu tragen, das in der Ver-

schränkung von lokalen mit globalen Perspektiven religiösen und kulturellen Differenzen gerecht wird. Interkulturelles Lernen war eine durchgängige Lerndimension im ökumenischen Lernen. Eine explizite und systematische Berücksichtigung geschlechtsbezogener Aspekte des Lernens fand allerdings nicht statt.

- Anfang der 1990er-Jahre entstanden Ansätze, die auf die religiöse und kulturelle Pluralisierung an den Schulen reagierten. Im Zuge der Diskussion über mögliche Alternativen zum »homogenisierenden« konfessionellen Religionsunterricht wurden Vorschläge und Modelle zur Aufnahme und Beachtung anderer religiöser Hintergründe entwickelt; diese Diskussion über einen Religionsunterricht in der Pluralität versuchte dabei den Spannungsverhältnissen von Identität und Verständigung, von Beheimatung und interreligiöser Öffnung gerecht zu werden (vgl. Knauth 1996, 2007a, 2007b). Auch in diesem Diskurs über ein dialogisches und pluralitätsbewusstes religiöses Lernen blieb die Gender-Dimension wenig konturiert.
- Die Integration von »Behinderten« und »Nichtbehinderten« ist im Anschluss an die Integrationspädagogik seit den 1990er-Jahren auch in der Religionspädagogik diskutiert und nach Möglichkeiten der Umsetzung gesucht worden (z. B. Pithan u. a. 2002). Hierfür stehen auch Diskussionen und Veröffentlichungen im Umfeld des Forums für Heil- und Religionspädagogik (www.fhrp.de).
- Zu nennen ist auf katholischer Seite das Synodenpapier »Der Religionsunterricht in der Schule«, das schon 1974 die unterschiedlichen Prägungen und Erwartungen der – prinzipiell monokonfessionell gedachten – SchülerInnen und Eltern im Hinblick auf den Religionsunterricht sah. Es plädiert ganz klar dafür, diese Tatsache als unveränderliches Faktum zu akzeptieren und folgert daraus, dass eine konfessionelle Katechese nicht mehr den Horizont des Religionsunterrichts bilden kann, sondern ein an den Bildungsanliegen der Schule orientiertes Lernen, bei dem das Christsein als Ergebnis zwar noch wünschenswert, aber nicht zwingend sei und auf jeden Fall die Leistungsmessung nicht beeinflussen dürfe. Die hier festgestellte Heterogenität, die durchaus dazu geeignet gewesen wäre, den konfessionellen Religionsunterricht grundsätzlich zu hinterfragen, wurde theoretisch kaum weitergedacht. Lediglich Einzelne widersprechen hier, so sieht Englert Heterogenität in seiner berühmten Anfrage an die Korrelationsdidaktik als das entscheidende Hindernis, diese in der Schule durchzuführen. Für Schülerinnen und Schüler ohne religiöse Erfahrung oder Praxis sei Korrelation nicht verständlich (Englert 1993).
- Auch in den Gemeinden treffen anlässlich von Erstkommunion oder Konfirmation oft unvereinbar scheinende Gegensätze aufeinander. In der Katechese entwickelt man inzwischen Konzepte für einen differenzierten Zugang, der den unterschiedlichen Voraussetzungen und Erwartungen der Teilnehmenden gerecht wird. In der evangelischen Gemeindepädagogik liegen Konzeptionen vor, die zeigen, wie »Vielfalt Gestalt gewinnen« kann (Foitzik/Goßmann 1995). Genderbezogene Konzepte sind vielfach in der Frauen- und Männerarbeit entwickelt worden.

3. Aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen

3.1 Neue Benachteiligungsdebatten: Dramatisierung oder Entdramatisierung der Geschlechterdifferenz?

Die feministische Pädagogik forderte die Sensibilität für Geschlechtsunterschiede und richtete ihren Blick besonders auf die Mädchen, die sie durch eine Reihe von Faktoren benachteiligt sah: durch gesellschaftliche Optionen und Rollenbilder (Zugang von Mädchen zu höherer Schulbildung), durch den offiziellen Lehrplan, dessen Inhalte die Lebenswelt von Mädchen und Frauen kaum repräsentierten sowie durch den »heimlichen Lehrplan«, der Mädchen weniger beachtete und ermutigte als Jungen (Horstkemper 1997).

Die Annahmen der feministischen Pädagogik wurden durch den vor allem im Zusammenhang mit der PISA-Studie in der Presse breit vorgetragenen schulischen Misserfolg von Jungen herausgefordert. Er betrifft die Bildungsbeteiligung (Geschlechterverteilung in den verschiedenen Schultypen), die Schullaufbahn (spätere Einschulung und häufigere Wiederholungen) wie auch den Kompetenzerwerb, vor allem im sprachlichen Bereich (Kuhn 2008). Von der Feminisierung des Lehrberufs, der nicht-jungengerechten Schule und der übermäßigen Förderung von Mädchen durch feministische Pädagogik war die Rede. Gefordert werden z. B. eine höhere Bezahlung von Grundschullehrenden und die Eröffnung von Karrierechancen, damit der Beruf auch für Männer attraktiver werde und Jungen männliche Vorbilder hätten. In der Schweiz hat kürzlich die Nachricht für Aufregung gesorgt, dass Jungen trotz entsprechender Intelligenz in geringerer Zahl als Mädchen die Aufnahmeprüfung für das Gymnasium schaffen.[10] Spürbar ist das Bedauern über die Ungerechtigkeit, wenn »ein hochbegabter Junge nicht ins Gymnasium geht« (Stamm 2009).

Rainer Neutzling, Mitautor des 1990 erschienenen Buches »Kleine Helden in Not«, weist richtig darauf hin, dass einige dieser Faktoren, wie Entwicklungsverzögerung oder höhere Krankheitsanfälligkeit bei Jungen, schon lange bekannt seien. Diese Diskussion kann an dieser Stelle nicht in allen Details dargestellt werden.[11] Entscheidend ist, dass unter dem Aspekt der Heterogenität die Ergebnisse der PISA-Studie auch anders interpretiert werden können.

Schulisches Scheitern von Jungen ist signifikant mit sozialen Kriterien wie Herkunft, Schicht und Arbeitslosigkeit in der Familie verbunden; außerdem ist die Heterogenität im Hinblick auf die bei PISA evaluierten Kompetenzen innerhalb eines Geschlechts größer als zwischen den Geschlechtern. Das milieuspezifische Geschlechtsrollenbild spielt dabei eine große Rolle, wenn etwa bei Jungen aus bildungsnahen Schichten die Ansprüche an den männlichen Erfolg größer sind als an den weiblichen. Wenn Jungen ihre Intelligenz nicht im Sinne des Bildungserfolgs nutzen, wird das als größerer Verlust emp-

10. Der Besuch des Gymnasiums ist in der Schweiz in höherem Maße ein Bildungsprivileg als in den Nachbarländern: je nach Kanton liegt die Maturitätsquote zwischen 17 % und 30 %.
11. Vgl. dazu: Rose/Schmauch 2005; Prengel/Rendtorff 2008; den Beitrag von Thorsten Knauth in diesem Band.

funden als bei Mädchen. In anderen Milieus hingegen kann sich die Jungensozialisation ungünstig auf die Haltung zur Schule auswirken, weil schuladaptive Haltungen, z. B. die Wichtigkeit dessen, was in der Schule gefordert wird, eine geringere Rolle spielen. Den Mädchen sind – plakativ gesprochen – Bildungskompetenzen wichtiger, Jungen hingegen jugendkulturelle Fähigkeiten wie »Musik aus dem Internet herunterladen, wissen, wie man flirtet oder (…) wissen, wie man schummelt um gute Noten zu bekommen« (Kuhn 2008, 63).

Ein weiterer Diskussionspunkt ist die Frage der geschlechtsspezifischen Interessen und Begabungen – ein jungengerechter Unterricht sollte vielleicht weniger sprachliche, jedoch mehr technische und bewegungsbetonte Elemente enthalten, wird mitunter gefordert. Spiegelbildlich verhält es sich mit Mädchen und Naturwissenschaften. Hier stellt sich die Frage, welche Auswirkungen die Dramatisierung bzw. Entdramatisierung der Geschlechterdifferenz auf Lernprozesse hat. Die Adoleszenz ist eine besondere Phase, weil eine Entwicklungsaufgabe darin besteht, eine geschlechtliche Identität zu finden; durch probieren, provozieren, übertreiben. Gleichzeitig spielt die Anerkennung in der Peergroup eine entscheidende Rolle. Dadurch werden Präferenzen für bestimmte Fächer verhindert, wenn z. B. Physik als Jungenfach gilt. Zeigen Mädchen ein außergewöhnliches Interesse an diesem Fach, interagiert dies mit dem Prozess der geschlechtlichen Identitätsfindung, es wird befürchtet, dass ihre noch instabile Identität als Frau gefährdet würde. Geschlechterzuschreibungen können also hinderlich dabei sein, die Breite der Möglichkeiten wirklich zu prüfen (Kessels 2004).

Aufgrund dieser Überlegungen wird ein teilweise geschlechtergetrennter Unterricht wieder favorisiert. Die Begründung dafür ist heute jedoch nicht die spezielle Förderung im geschützten Raum, sondern der Gedanke der Entdramatisierung von Geschlechtsrollen. Erst wenn Kinder und Jugendliche genügend Freiräume haben, in denen sie nicht an ihrer Selbstdarstellung arbeiten müssen, in denen sie weder dem eigenen noch dem anderen Geschlecht zeigen müssen, dass sie ein richtiger Junge/ein richtiges Mädchen sind, können sie ihre Vorlieben und Fähigkeiten freier entwickeln.

3.2 Diversity und Intersektionalität

»Diversity« ist im Bereich der Interkulturalität, aber auch im Personalmanagement zu einem neuen Schlüsselbegriff geworden. Er korrespondiert mit dem Begriff der Heterogenität, wie er in der Pädagogik verwendet wird. Auch hier geht es darum, die Vielschichtigkeiten innerhalb einer Person und die Unterschiedlichkeit zwischen Menschen als Ressource wahrzunehmen. Dies geschieht einerseits in emanzipatorischer Absicht, wenn es etwa um die Integration von älteren Menschen oder von Menschen mit Familienverpflichtungen in die Arbeitswelt geht[12], andererseits geht es darum, das ganz besondere Profil jedes Einzelnen für die Wirtschaft zu nutzen. Das von Gardenswartz und Rowe in diesem Zusammenhang entwickelte Modell der »4 Layers of Diversity« wird

12. Vgl. URL: www.uni-goettingen-de/en/77992.html, mit einer Reihe von Vorträgen, einer Linkliste (z. B. von Universitäten, die aktives Diversity-Management betreiben).

oft auch in der interkulturellen Pädagogik verwendet (Gardenswartz/Rowe 1998). Darin geht es vor allem um eine veränderte Selbst- und Fremdwahrnehmung, die auf verschiedenen Ebenen (Persönlichkeit/Innere Dimension/Äußere Dimension/Organisationale Dimension) eine Kombination vielfältiger Elemente wie Alter, Geschlecht, soziale und ethnische Herkunft, Familienstand, Beruf usw. zulässt. In der interkulturellen Bildung wird das Instrument dazu benutzt, Überschneidungen und Unterschiede innerhalb von Gruppen aufzuzeigen und das Bewusstsein für Inklusion und Exklusion zu schärfen (Benbrahim 2009). Diversity bezieht sich vor allem auf die Ebene der individuellen Identität. Es legt nahe, jede/n Einzelne/n als unverwechselbar anzusehen. Unter dem Gesichtspunkt individueller Förderung, Berufs- und Arbeitsplatzwahl kann dies durchaus eine fruchtbare Zugangsweise sein, unter bildungspolitischem Aspekt ist es kaum noch möglich, sinnvolle Gruppierungen zu bilden. Die politische Lobbyarbeit ist damit erheblich erschwert.

Will man den Anspruch aufrechterhalten, komplexe gesellschaftliche Abhängigkeiten und Machtstrukturen zu analysieren, stellt sich die Frage nach dem methodischen Ansatz, der der Heterogenität innerhalb einer Zuordnung, wie z. B. Geschlecht oder Ethnie, wie auch der Interdependenz der verschiedenen Zuordnungen gerecht wird. Additive Verfahren stoßen dann an Grenzen, wenn sie die Interdependenz und Dynamik von zwei oder mehr Kategorien nicht berücksichtigen. Intersektionalitätstheoretische Ansätze ermöglichen eine Analyse des Zusammenhangs unterschiedlicher Einflüsse auf unterschiedlichen Ebenen. Leslie McCall nennt in ihrem grundlegenden Beitrag ein bekanntes Beispiel: »It was not possible, for example, to understand black women's experience from previous studies of gender combined with previous studies of race because the former focused on white women and the latter on black men. Something new was needed because of the distinct and frequently conflicting dynamics that shaped the lived experience« (McCall 2005, 1780). So ist etwa auch ein muslimisches Mädchen in Deutschland nicht einfach »doppelt benachteiligt«, noch repräsentiert es »*die* Mädchen« und »*den* Islam«. Vielmehr lässt sich ihre Situation nur durch eine sorgfältige Prüfung vieler Elemente beschreiben, zu denen neben Geschlecht und Religion auch der Bildungsstand, der Status und das Herkunftsland der Eltern gehört. Es spielt also eine Vielzahl von Faktoren in ihrer Interdependenz eine Rolle.

Wenn man nun davon ausgeht, dass jede Zuschreibung bzw. Kategorie ein Konstrukt ist, das nicht nur nicht die Realität abbildet, sondern vielmehr Herrschaftsstrukturen reproduziert, kann die hier zur Diskussion stehende Komplexität nur »antikategorial« verstanden werden. Konsequenterweise kann die Methode nur in der Dekonstruktion analytischer Kategorien bestehen, womit gleichzeitig Ungleichheit dekonstruiert wird (ebd., 1777). Der antikategoriale Ansatz ist der radikalste innerhalb der Intersektionalität. McCall bezweifelt aber, dass Intersektionalität mit ihren Komplexitäten innerhalb eines antikategorialen Rahmens bearbeitet werden kann.

Eine zweite Möglichkeit besteht darin, Kategorisierungen strategisch-analytisch zu verwenden, obwohl man eigentlich jegliche Kategorie grundsätzlich in Frage stellt. Dabei wird anerkannt, dass es bestimmte Konstanten in sozialen Beziehungen gibt, die in einer Kategorie gefasst werden können. Man spricht hier von interkategorialer Komplexität: Es werden vorläufige Zusammenhänge zwischen sozialen Gruppen und Prozessen

der Ungleichheit angenommen, dazu werden Kategorien gebraucht, mit denen Hypothesen gebildet werden können.

Die dritte und von McCall favorisierte Möglichkeit schließlich erkennt an, dass gesellschaftliche Beziehungen durch Ungleichheit und Ungerechtigkeit geprägt sind (z. B. durch »race categories« und »gender«). Diese Beziehungen werden ins Zentrum der Untersuchung gerückt, auch wenn sie sich fortlaufend verändern. Die Fokussierung auf ein oder zwei Merkmale darf jedoch nicht dazu führen, dass die Unschärfen der Merkmale wie auch nicht berücksichtigte Merkmale ganz außer Acht gelassen werden.

Um Einseitigkeiten und blinde Flecken zu vermeiden, sind unterschiedliche methodische Ansätze notwendig. So können z. B. narrative Methoden (Erfahrungsberichte o. Ä.) oder Einzelfallstudien die Aufmerksamkeit für Unsichtbares erst einmal schärfen, für Unterdrückungsphänomene, die sich keiner Kategorie zuordnen lassen, aber auch nicht von vorneherein zum individuellen Einzelfall erklärt werden können.

In der Diskussion um Intersektionalität gibt es verschiedene Vorschläge, welches die relevanten Kategorien sind (Degele/Winker 2007). Lutz und Wenning z. B. benennen 13 bipolare hierarchische Differenzlinien (Lutz/Wenning 2001). Die schon im Anschluss an Prengel aufgekommene Frage, welche relevanten Gleichheiten und Differenzen man unter der Bedingung der Anerkennung von Vielfalt definiert, stellt sich nun noch dringlicher.

Es sind tatsächlich nicht alle Elemente von Heterogenität gleich wichtig: Da es um den Aspekt von Chancengleichheit in der Bildung und um Gerechtigkeit von Lebenschancen geht, treten solche Kategorien in den Blick, die sich als beeinträchtigend auswirken. Für unseren Ansatz sind diejenigen Dimensionen von Differenz wichtig, in denen Herrschafts- bzw. Macht-Effekte wirksam sind: Gemeint sind also Effekte, die Inklusion oder Exklusion bewirken, die auf einer essentialistischen Begründung der Differenz und auf dualistischen Denkmustern gründen.

Die Frage nach den Kategorien ist nur in einem konkreten Forschungsdesign zu beantworten, in dem die Relevanz jeder einzelnen Kategorie begründet werden muss. Auch aus forschungspraktischer Sicht ist eine Beschränkung notwendig. Die Ergebnisse müssen aber offenbleiben im Hinblick auf die Relativierung oder Verschiebung unter dem Aspekt einer anderen Kategorie.

Insbesondere im Hinblick auf den Fokus dieser Veröffentlichung ist im o. g. Sinne auch nach der Legitimität einer hervorgehobenen Kategorie Gender zu fragen. Die Genderperspektive rechnet damit, dass Geschlecht im Sinne der Zweigeschlechtlichkeit nach wie vor ein hermeneutischer Schlüssel zum Verständnis von Lernprozessen ist. Gleichzeitig ist die Geschlechterdifferenz eine kulturelle Differenz, die sich ständig wandelt, auf verschiedenen Ebenen wirksam wird und mit anderen Einflussgrößen interagiert. Gerade die immer wiederkehrenden Rollbacks, die mitunter auch biologistisch argumentieren, zeigen, dass die Genderperspektive gewohnte Alltagsannahmen irritiert; Gender wird als die Verkomplizierung des Offensichtlichen angesehen. Bei dem Thema Geschlecht fühlen sich alle als Expertinnen und Experten, weil es tief im Alltag verwurzelt ist. Kritische Perspektiven stellen dagegen u.U. das eigene Selbstverständnis und das Selbstbild in Frage. Auch die Ansätze von Diversity und Intersektionalität sind vor der Vernachlässigung des Genderaspektes nicht gefeit, wenn unter der Vielfalt der Kategorien

und Zuschreibungen das hegemoniale System der Zweigeschlechtlichkeit unterschätzt wird oder gänzlich unreflektiert bleibt. Dennoch wird Genderforschung in Zukunft nur unter Berücksichtigung von Intersektionalität möglich sein.

»Der Zusammenhang von kindlicher Entwicklung und Geschlecht kann nur analysiert werden, wenn seine Komplexität theoretisch erschlossen wird (…). Intersektionalitätstheoretische Ansätze ermöglichen Annäherungen an die Komplexität der Geschlechterverhältnisse.« (Prengel/Rendtorff 2008, 11). Wenn es innerhalb der Geschlechter also viele Männlichkeiten und Weiblichkeiten gibt und wenn diese mit anderen Faktoren interagieren, stellt sich die Frage, unter welchen Prämissen es sinnvoll ist, von »Mädchen« und »Jungen« zu sprechen, und welche Facetten Gender in unterschiedlichen Kontexten annimmt.

Weitere vertiefte Genderforschung unter der Prämisse der Intersektionalität halten wir für ein dringendes Desiderat nicht nur in Theologie und Pädagogik, sondern in allen Wissenschaftsbereichen. Wie die Überlegungen zur Intersektionalität zeigen, sind die theoretischen und methodologischen Ansprüche an eine Forschung, die Heterogenität ernst nimmt und ihr gerecht wird, sehr hoch. Dennoch sind die entsprechenden Schritte in diese Richtung nicht ohne eine Bestandsaufnahme des bereits Geleisteten zu machen. Genderforschung kann ohne den Blick auf Intersektionalität schwerlich betrieben werden, aber der Intersektionalitätsansatz wird sich nicht weiterentwickeln, wenn nicht die Erkenntnisse, aber auch die Fehlentwicklungen, die von Seiten der Frauen- und Genderforschung vorliegen, ernsthaft in die Überlegungen mit einbezogen werden.

4. Warum ein Buch zu Gender – Religion – Bildung?

Der komplexe Zusammenhang von Gender und Religionspädagogik insbesondere angesichts der neuen Paradigmen von Heterogenität, Intersektionalität und Diversity stellt die Religionspädagogik vor große Herausforderungen. Diese Veröffentlichung will einen Beitrag zu einer genderreflektierten Religionspädagogik der Vielfalt leisten und daran mitwirken, bisherige Desiderate in der religionspädagogischen Forschung einzulösen. Folgende Gründe haben uns bewogen, das Verhältnis von Gender, Religion und Bildung in das Zentrum dieses Buches zu stellen:

Die Vielzahl von Veröffentlichungen zu einer feministischen und neuerdings genderbezogenen Religionspädagogik ist inzwischen kaum noch zu überblicken. Diese Unübersichtlichkeit ergibt sich aus teils entlegenen Veröffentlichungsorten, ist aber auch Ausdruck einer differenzierten Theoriedebatte in der Genderforschung. Darüber hinaus gibt es divergierende Konzeptionen in Erziehungswissenschaft, Religions- und Gemeindepädagogik. Schließlich werden vielfältige Fragestellungen und Handlungsfelder kirchlicher Bildungsverantwortung thematisiert. Versuche, einen aktuellen Stand der feministischen und/oder genderbezogenen Religionspädagogik zu markieren, sind älter oder blieben begrenzt (z. B. Feministische Religionspädagogik 1999; Jakobs 2003; Gender und Religionspädagogik 2004).

Während in Erziehungswissenschaft und Theologie bereits entsprechende Überblicksdarstellungen, Handbücher und bilanzierende Werke vorliegen (Gieseke 2001; Glaser/Klika/Prengel 2004; Becker/Kortendieck 2004; Schottroff u. a. 2003), fehlt in der Religionspädagogik ein Überblickswerk, das den Stand der Forschung bündelt. Diese Veröffentlichung möchte darum Entwicklungen skizzieren, Theoriedebatten zusammenfassen und einen Überblick über innovative Ansätze in für Gender, Religion und Bildung relevanten Theorie- und Praxisfeldern geben. Das Buch bietet darum eine zusammenfassende Orientierungshilfe zum Themenbereich Feministische/Genderbezogene Religionspädagogik. Es orientiert sich darüber hinaus in interkonfessioneller Perspektive (evangelisch und katholisch) im deutschsprachigen Raum.

Dabei verstehen wir Religionspädagogik als eine im umfassenden Sinne auf Begründungen, Handlungsfelder und Didaktik/Methodik kirchlicher Bildungsverantwortung bezogene Disziplin. In den Blick kommen insbesondere pädagogische Prozesse in Schule und Gemeinde.

5. Aufbau des Buches

Das Buch gliedert sich in sechs Kapitel. Im ersten Kapitel »Grundlagen« finden sich einführende Artikel zu den für das Thema Gender und religiöse Bildung relevanten Theoriebezügen und ihren zentralen Entwicklungen. Gisela Matthiae stellt unterschiedliche Gendertheorien und deren sich wandelnde Bedeutung für die Theologie dar. Wie die Frauen- und Genderforschung von der Religionspädagogik aufgenommen wurde und welche Ergebnisse sie hervorgebracht hat, fasst Monika Jakobs zusammen. Diese Beiträge machen deutlich, dass die feministische Forschung und die Frauenforschung bereits auf eine längere Entwicklung und einen differenzierten Diskurs zurückblicken können. Demgegenüber steht die Männerforschung, insbesondere in der Religionspädagogik, noch ziemlich am Anfang. Sie kann allerdings auf Erfahrungen der Jungenpädagogik aufbauen. Welche Herausforderungen aufzugreifen und für eine an Vielfalt und Geschlechtergerechtigkeit orientierte Religionspädagogik weiterzuentwickeln sind, verdeutlicht Thorsten Knauth. Entscheidend für die genderreflektierte Religionspädagogik ist die Frage der Identitätsbildung angesichts unterschiedlicher Geschlechtervorgaben. Das dynamische Spannungsverhältnis zwischen rekonstruktiver und dekonstruktiver Geschlechteridentität skizziert Sandra Büchel-Thalmaier.

Eine christlich verantwortete Religionspädagogik der Vielfalt orientiert sich an der biblischen Tradition der Gerechtigkeit. Dabei versucht sie dualistische Vorstellungen zu überwinden und orientiert sich – wie Ina Praetorius zeigt – ethisch an einem auf Fähigkeiten basierenden gerechten und guten Leben für alle. Zur Überwindung einer dualistischen Sicht im Christentum gehört es auch, die eigene »Wahrheit« im Dialog mit anderen Religionen zu suchen und anzuerkennen, dass religiöse Bildung in einer multikulturellen Gesellschaft stattfindet. Dazu bietet Annette Mehlhorn Einsichten auf der Basis langjähriger Erfahrung mit dem interreligiösen Lernen unter Einbeziehung der Genderdimension.

Die Orientierung an Tradition ist für Christinnen und Christen selbstverständlich. Auch die genderreflektierte Bildung profitiert von dem Blick auf die Erfahrungen und Entwicklungen vorheriger Generationen. Aus diesem Grund werden im zweiten Kapitel exemplarisch drei »Rückblicke« unternommen. Den wechselvollen Weg zwischen Bildungsfortschritt und Geschlechterzuschreibungen zeigt Anne Conrad am Beispiel der konfessionellen Bildung von der Reformation bis zur Aufklärung. Diese Ambivalenz skizziert Ute Gause im Blick auf die religiöse Frauenbildung im 19. Jahrhundert, die auf der Basis traditioneller Geschlechterrollen Frauen einen Weg in Bildung und Öffentlichkeit bahnte. Dass die theologischen und pädagogischen Positionen derjenigen Frauen, die an dem Kampf und den Debatten für Mädchen- und Frauenbildung teilhatten, höchst unterschiedlich waren, verdeutlicht Anke Edelbrocks Einblick in die Auseinandersetzungen der Religionslehrerinnen in Kaiserreich und Weimarer Republik. Diese Rückblicke zeigen exemplarisch, dass die Tradition der Religionspädagogik und die in ihr verfolgten Bildungs- und Geschlechterideale vielgestaltig waren und eine reiche Tradition für eine aktuelle, an Vielfalt orientierte religiöse Bildung bieten. Um diese Perspektiven zu eröffnen und eine differenzierte Sicht auf die eigene Vergangenheit zu gewinnen, bedarf es einer genderreflektierten religionspädagogischen Geschichtsschreibung. Was diese bisher geleistet hat und wo weitere Herausforderungen liegen, führt Annebelle Pithan aus.

Eine Religionspädagogik der Vielfalt ist kontextuell. Sie orientiert sich an den »Glaubenswelten« der Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen, mit denen sie es zu tun hat. Dass diese auch gegendert sind, ist dabei noch weit mehr zu berücksichtigen. Das dritte Kapitel bietet daher zunächst Einblicke in die bisherige Forschung zu Gottesvorstellungen von Mädchen und Jungen, Frauen und Männern. Christine Lehmann zeigt dabei die Bedeutung der (auch methodischen) Perspektive auf die Wahrnehmung geschlechterdifferenter Bilder. Welche Konsequenzen ein Aufbrechen rein patriarchaler Gottesvorstellungen für eine zukunftsoffene Auseinandersetzung mit der Gottesfrage im Religionsunterricht hat, die auch Brüche und Irritationen ernstnimmt, entfalten Andrea Lehner-Hartmann und Erich Lehner. Diese Irritation bricht sich ihrerseits an der Frage des sozialen Status. So stellt Dörthe Vieregge durch die Einbeziehung dieser Kategorie die Bedeutung von benachteiligten Lebenslagen für die Ausprägung religiöser Vorstellungen fest, die zunächst die Geschlechterdifferenzen zurücktreten lassen. Gleichzeitig haben sich frauen- und männerbezogene Theologien und Spiritualitäten entwickelt. Welche Gestalten Frauenspiritualitäten über die letzten Jahrzehnte ausgeprägt haben, fassen Edith Franke und Verena Maske zusammen und zeigen dabei auch den Weg von Frauen aus der Kirche bzw. an den Rand verfasster Kirchen. Die männerbezogene Theologie ist jünger und baut auf Einsichten der feministischen Theologie und Liturgie auf. Die »critical men's studies in religion« werden bisher überwiegend in englischsprachigen Diskursen entwickelt. Zwei Beiträge aus dem US-amerikanischen Kontext verdeutlichen das innovative Potenzial, das hierin auch für die deutschsprachige Diskussion liegt. Björn Krondorfer entwickelt auf der Basis kritischer Anfragen an die patriarchale Theologie eine »sich entleerende« und am Schweigen orientierte männliche Theologie. Den Zusammenhang zwischen Männlichkeits- und Familienidealen zeigt Ludger Viefhues-Bailey am Beispiel des evangelikalen Mediennetzwerks »Focus on the Family« und macht auf die widersprüchlichen Anforderungen an die Geschlechter bei einer Gruppierung

aufmerksam, die vorgibt, eindeutige Richtlinien für eine christliche Lebensführung auf der Grundlage des Evangeliums zu haben. Inwiefern unterschiedliche Geschlechterbilder auch deutsche Männer beeinflussen und wie sie sich gesellschaftlich und kirchlich dazu positionieren, entfaltet Rainer Volz auf der Basis der neuen EKD-Männerstudie.

Gesellschaftliche Kontexte und persönliche Glaubenswelten sind in religiösen Bildungsprozessen in eine Beziehung/Korrelation zur biblischen Tradition zu setzen. Dem Umgang mit diesen »Lebenstexten« widmet sich das vierte Kapitel. Dass Bibellektüre immer mit der Genderbrille stattfindet, zeigt Silvia Arzt auf der Basis empirischer Untersuchungen zur (biblischen) Textrezeption. Die damit verbundene Frage der Hermeneutik diskutiert Mariele Wischer und zieht Konsequenzen für eine genderreflektierte befreiende Bibellektüre im Religionsunterricht. Dass nicht nur die Rezeption, sondern bereits Auswahl und Übersetzung der Bibel genderkritisch zu betrachten sind, skizziert Ruth B. Bottigheimer an konzeptionellen Entwicklungen von Kinderbibeln. Die Kritik patriarchaler Bibelübersetzungen und Kinderbibeln hat ihrerseits mit der »Bibel in gerechter Sprache« und der »Gütersloher Erzählbibel« neue Entwürfe hervorgebracht, die – so Kerstin Schiffner – eine Bereicherung religionspädagogischen Handelns darstellen.

Auch wenn sich genderbezogene Fragestellungen und Forschungen gewinnbringend für alle in religiöser Bildung Engagierte lesen lassen, stellen sich doch auch spezifische Herausforderungen an unterschiedlichen »Bildungsorten«. Diesen wendet sich das fünfte Kapitel exemplarisch von der Kindheit bis zum Erwachsenenalter zu. Gerade im Elementarbereich werden Grundlagen für Geschlechterzuschreibungen gelegt. Wie diese ernstgenommen und gleichzeitig erweitert werden können, zeigt Silvia Habringer-Hagleitner für die (religions)pädagogische Arbeit in Kindergärten. Im Dialog mit kritischen Jugendlichen sind Jugendverbände teilweise schon länger mit Gendergerechtigkeit befasst. Heike Anke Berger stellt die Entwicklung anhand katholischer Kinder- und Jugendverbandsarbeit dar. Welchen Niederschlag finden die Auseinandersetzungen mit patriarchalen Gottesvorstellungen und feministischer Hermeneutik in den Unterrichtswerken für den Religionsunterricht? Die bisherige Forschung referiert Ulrike Baumann und entwirft Perspektiven für eine genderreflektierte Elementarisierung. Veränderungen im Blick auf mehr Geschlechtergerechtigkeit gehen über das Fach Religion hinaus und müssen sich auch in der Schulentwicklung insgesamt wiederfinden, wozu Edda Strutzenberger Beiträge liefert. Stefanie Rieger-Goertz analysiert die Genderfrage in der kirchlichen Erwachsenenbildung im Blick auf ihre gegenwärtigen Herausforderungen für kirchliche Bildungsträger in der Gesellschaft. An allen Bildungsorten spielt die Existenz lesbischer, schwuler und anderer jenseits der »Heteronormativität« lebender Menschen eine Rolle. Welche – bisher weitgehend unreflektierten – Aufgaben und Möglichkeiten sich aus dieser Herausforderung für die Religionspädagogik ergeben, entfaltet Kerstin Söderblom und stellt exemplarische Unterrichtsbausteine vor.

Über die Praxisbeispiele und deren Reflexion hinaus bietet das sechste Kapitel eine »Werkstatt« unterschiedlicher Anregungen für konkrete religiöse Bildungsarbeit. Beobachtungs- und Reflexionsfragen für eine geschlechtergerechte Arbeit in Kindertageseinrichtungen, die auch in anderen Kontexten Anwendung finden können, formuliert Silvia Habringer-Hagleitner. Einen leib-körperlichen Zugang zu einem neuen Umgang mit dem Gleichnis vom verlorenen Sohn in der Sekundarstufe 1 entwickelt Sybille Be-

cker. Dass Religionspädagogik sich in einem globalen Horizont verortet, zeigen die Anregungen von Britta Hemshorn de Sánchez. Wie Homosexualität in Unterrichtsprojekten thematisiert werden kann, beschreiben Martin Plöderl und Gregor Faistauer. In die Firmvorbereitung integriert Alexander Schroeter-Reinhard Elemente geschlechtersensiblen Umgangs mit Medien. Vorschläge für die kirchliche Jugendarbeit stellt Dorothee Foitzik anhand jahrelanger Erfahrungen vor. Ein Trainingskurs für christliche Lesben und Schwule in Osteuropa von Kerstin Söderblom verdeutlicht die Pionierarbeit, die hinsichtlich der Anerkennung vielfältigen Lebens jenseits vorgezeichneter Geschlechterrollen noch zu tun ist. Dies gilt ebenso für den interreligiösen Dialog, für den Annette Mehlhorn Leitlinien zusammengestellt hat. Nach dem Verzeichnis der Autorinnen und Autoren beschließen ein Namen- und ein Begriffsregister den Band.

Die Konzeption dieses Buches wurde von den Herausgebenden in einem intensiven gemeinsamen Prozess erarbeitet. Dass das Buch nun vorgelegt werden kann, verdankt sich der guten Zusammenarbeit der Herausgebenden untereinander und mit den Autorinnen und Autoren. Wir danken allen, die zum Gelingen beigetragen haben. Besonderer Dank gilt dem Comenius-Institut und der Forschungskommission der Universität Luzern für finanzielle Unterstützung, Sylvia Dams für die Erstellung der Textvorlage sowie Katharina Karp und Angelika Boekestein für das Register. Zu danken ist auch dem Gütersloher Verlagshaus, namentlich Diedrich Steen und Gudrun Nickel, für die Aufnahme des Bandes in das Verlagsprogramm und die ebenso kompetente wie freundliche Begleitung des Projekts.

Mit dieser Veröffentlichung wird ein wichtiger Beitrag für eine genderreflektierte Religionspädagogik der Vielfalt vorgelegt. Wir wünschen uns, dass er kritisch diskutiert, mutig umgesetzt und kreativ weiterentwickelt wird.

Literatur

Auernheimer, Georg, Einführung in die interkulturelle Pädagogik, 4. Aufl., Darmstadt 2003.

Becker, Gerold u. a. (Hg.), Heterogenität. Unterschiede nutzen – Gemeinsamkeiten stärken, Friedrich-Jahresheft 22, Seelze 2004.

Becker, Ruth/Kortendiek, Beate (Hg.), Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie, Wiesbaden 2004.

Benbrahim, Karima, Diversity – eine Herausforderung für pädagogische Institutionen, URL: www.migration-boell.de/web/diversity/48_1578.asp (Stand: 7.7.2009).

Benhabib, Seyla, Selbst im Kontext. Kommunikative Ethik im Spannungsfeld von Feminismus, Kommunitarismus und Postmoderne, Frankfurt a. M. 1992.

Benhabib, Seyla, Kulturelle Vielfalt und demokratische Gleichheit. Politische Partizipation im Zeitalter der Globalisierung, Frankfurt a. M. 1999.

Degele, Nina/Winker, Gabriele, Intersektionalität als Mehrebenenanalyse, Harburg 2007, URL: http://www.tu-harburg.de/agentec/winker/pdf/Intersektionalitaet_Mehrebenen.pdf (Stand: 30.6.2009).

Eberwein, Hans/Knauer, Sabine (Hg.), Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. Ein Handbuch, 6., vollst. überarb. u. aktual. Aufl., Weinheim u. a. 2002.

Englert, Rudolf, Die Korrelationsdidaktik am Ausgang ihrer Epoche. Plädoyer für einen ehrenhaften Abgang, in: Hilger, Georg/Reilly, George (Hg.), RU im Abseits? München 1993, 97–110.

Feministische Religionspädagogik (Themenheft), in: Religionspädagogische Beiträge o. Jg. (1999), H. 43.
Foitzik, Karl/Gossmann, Elsbe, Gemeinde 2000. Vielfalt gestalten. Prozesse, Provokationen, Prioritäten, Gütersloh 1995.
Gardenswartz, Lee/Rowe, Anita, Managing Diversity. A Complete Desk Reference and Planning Guide, rev. ed., McGraw-Hill: New York 1998.
Gender und Religionspädagogik (Themenheft), in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 56 (2004), H. 4.
Gieseke, Wiltrud (Hg.), Handbuch zur Frauenbildung, Opladen 2001.
Glaser, Edith/Klika, Dorle/Prengel, Annedore (Hg.), Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft, Bad Heilbrunn/Obb. 2004.
Honneth, Axel, Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte, 2. Aufl., Frankfurt a. M. 1998.
Horstkemper, Marianne, Schule, Geschlecht und Selbstvertrauen. Eine Längsschnittstudie über Mädchensozialisation in der Schule, Weinheim 1987.
Hottinger, Ursula, Zu einem Rahmenkonzept für eine Didaktik für altersheterogene Eingangsstufenklassen, St. Gallen 2006, URL: http://www.ag.ch/gbs/shared/dokumente/pdf/b1_-_positionspapier_hottinger.pdf (Stand 18.8.2009).
Jakobs, Monika, Feminismus, Geschlechtergerechtigkeit und Gender in der Religionspädagogik, in: theoweb 2 (2003), H. 2, 73–93.
Kessels, Ursula, Mädchenfächer – Jungenfächer? Geschlechtertrennung im Unterricht, in: Becker, Gerold u. a. (Hg.), Heterogenität. Unterschiede nutzen – Gemeinsamkeiten stärken, Friedrich-Jahresheft 22, Seelze 2004, 90–94.
Knauth, Thorsten, Religionsunterricht und Dialog. Empirische Untersuchungen, systematische Überlegungen und didaktische Perspektiven eines Religionsunterrichts im Horizont religiöser und kultureller Pluralisierung, Münster u. a. 1996.
Knauth, Thorsten, Lernen in der Vielfalt – aber wie? Modelle religiöser Pluralität in der Schule, in: Knauth, Thorsten/Pohl-Patalong, Uta (Hg.), Religiöse Pluralität in der Schule (Themenheft), in: Zeitschrift Praktische Theologie 3 (2007a), 174–181.
Knauth, Thorsten, Religious Education in Germany: a Contribution to Dialogue or a Source of Conflict? Historical and Contextual Analysis of the Development since the 1960s, in: Jackson, Robert u. a. (Hg.), Religion and Education in Europe. Developments; Contexts and Debates, Waxmann: Münster u. a. 2007b, 243–265.
Koerrenz, Ralf, Ökumenisches Lernen, Gütersloh 1994.
Kuhn, Hans Peter, Geschlechterverhältnisse in der Schule. Sind die Jungen jetzt benachteiligt? Eine Sichtung empirischer Studien, in: Prengel, Annedore/Rendtorff, Barbara (Hg.), Kinder und ihr Geschlecht, Opladen 2008, 49–71.
Leicht, Irene u. a. (Hg.), Arbeitsbuch Feministische Theologie. Inhalte, Methoden und Materialien für Hochschule, Erwachsenenbildung und Gemeinde, Gütersloh 2003.
Lott, Jürgen (Hg.), Religion – warum und wozu in der Schule?, Weinheim 1992.
Lutz, Helma/Wenning, Norbert, Differenzen über Differenz – Einführung in die Debatten, in: Lutz, Helma/Wenning, Norbert (Hg.), Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft, Opladen 2001, 11–24.
McCall, Leslie, The Complexity of Intersectionality, in: Signs. Journal of Women in Culture and Society 30 (2005), Nr. 3, 1771–1800.
Neutzling Rainer/Schnack, Dieter, Kleine Helden in Not. Jungen auf der Suche nach Männlichkeit, Reinbek 1993.
Neutzling, Rainer, Besser arm dran als Arm ab, in: Rose, Lotte/Schmauch, Ulrike (Hg.), Jungen – die neuen Bildungsverlierer. Auf den Spuren eines öffentlichen Stimmungswechsels, Königstein/Ts. 2005, 55–77.
Pithan, Annebelle, Differenz als hermeneutische Kategorie im Vermittlungs- und Aneignungsprozess, in: Becker, Ulrich/Scheilke, Christoph Th. (Hg.), Aneignung und Vermittlung. Beiträge zu Theorie und Praxis einer religionspädagogischen Hermeneutik. Für Klaus Goßmann zum 65. Geburtstag, Gütersloh 1995, 94–104.

Pithan, Annebelle u. a. (Hg.), Handbuch Integrative Religionspädagogik. Reflexionen und Impulse für Gesellschaft, Schule und Gemeinde, Gütersloh 2002.

Pithan, Annebelle, Differenz als Kategorie der Religionspädagogik am Beispiel von Geschlechterkonstruktionen, in: Boschki, Reinhold/Gronover, Matthias (Hg.), Junge Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik, Münster 2007, 158–178.

Prengel, Annedore, Pädagogik der Vielfalt, Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik, Opladen 1993.

Prengel, Annedore/Rendtorff, Barbara: Kinder und ihr Geschlecht – Vielschichtige Prozesse und punktuelle Erkenntnisse, in: Prengel, Annedore/Rendtorff, Barbara (Hg.), Kinder und ihr Geschlecht, Opladen 2008, 11–23.

Rose, Lotte/Schmauch, Ulrike (Hg.), Jungen – die neuen Bildungsverlierer. Auf den Spuren eines öffentlichen Stimmungswechsels, Königstein/Ts. 2005.

Schottroff, Luise u. a. (Hg.), Kompendium Feministische Bibelauslegung, Gütersloh 1998.

Schreiner, Peter u. a. (Hg.), Handbuch Interreligiöses Lernen, Gütersloh 2005.

Stamm, Margrit, »Immer das Potenzial auszuschöpfen, ist gefährlich«. Interview im Tagesanzeiger/Zürich v. 2.7.2009.

Vpod Bildung Erziehung Wissenschaft (Verband des Personals öffentlicher Dienste Schweiz), Eine neue Basis für die Volksschule. Leitpapier des vpod zur Basisstufe, 2004, URL: http://www.vpod.ch/fileadmin/vpod_zentrale_files/Bildung_Erziehung_Wissenschaft/Leitfaden_Sept04.pdf (Stand: 18.8.2009).

Weisse, Wolfram/Doedens, Folkert (Hg.), Religiöses Lernen in einer pluralen Welt, Münster 2000.

Grundlagen

In: Pithan, Annebelle/ Arzt, Silvia/ Jakobs, Monika/ Knauth, Thorsten (Hg.), Gender – Religion – Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt, Gütersloh 2009, 30-46.

Gisela Matthiae

Von der Emanzipation über die Dekonstruktion zur Restauration und zurück

Genderdiskurse und Geschlechterverhältnisse

Wie der Blick in ein buntes Kaleidoskop ist der Blick in die verschiedenen Disziplinen, in denen Genderdiskurse geführt werden. Unterschiedliche theoretische Referenzrahmen werden herangezogen, unterschiedliche Positionen abgesteckt, unterschiedliche Begrifflichkeiten geprägt. Sowohl in der theoretischen Grundlegung, wie auch bei den Methoden und den sich daraus ergebenden politischen Strategien und nicht zuletzt im Hinblick auf die gesellschaftliche Akzeptanz der Problematik gibt es erhebliche Unterschiede und auffällige Ungleichzeitigkeiten. Feministische Positionen, die an der Diskriminierung von Frauen ansetzen, prägen Forschung, Gesellschaft und Kirche heute ebenso wie die Genderdebatte, die die Geschlechterverhältnisse in den Blick nimmt. Frauenforschung findet ihr Pendant längst in einer profilierten Männerforschung.[1] Daneben wird eine neuerliche Betonung der Geschlechterdifferenzen durch Ergebnisse der Hirnforschung gestützt und populärwissenschaftlich vermarktet.[2] Biologische und kulturwissenschaftliche Forschungsergebnisse legen aber ebenso die Überwindung zweigeschlechtlicher Normen nahe. Die verschiedenen, nebeneinander existierenden Perspektiven auf Geschlechterverhältnisse sind Gegenstand dieses Beitrags. Ich beziehe mich in erster Linie auf Veröffentlichungen aus dem deutschen und anglo-amerikanischen Diskurs. Am Ende jedes Absatzes gehe ich jeweils kurz auf Ansätze Feministischer Theologie und ihre Umsetzung in der Kirche ein.

Die Darstellung folgt historischen Entwicklungslinien und wird inhaltlich strukturiert durch Bestimmungen der sex-gender-Verhältnisse. Der Begriff »gender« hat seit den 1980er-Jahren in unserem deutschen Sprachraum ungewöhnlich schnell Verbreitung in allen wissenschaftlichen, politischen und beruflichen Zusammenhängen gefunden, prägt eine neue Forschungsrichtung (Gender Studies) und eine Anzahl auch politisch durchgesetzter Methoden, Diskriminierungen der Geschlechter entgegenzuwirken (Gender Trainings, Gender Mainstreaming) (u. a. Weseley 2000). Als Gegenbegriff bzw. als Ergänzung zum englischen »sex« ermöglichte der Begriff gender eine Unterscheidung zwischen biologischen Gegebenheiten einerseits und der Art und Weise, wie Weiblichkeit und Männlichkeit gesellschaftlich zum Ausdruck kommen, andererseits. Gender

1. Vgl. den Beitrag von Rainer Volz in diesem Band.
2. Etwa unter dem Titel: »Warum Männer nicht zuhören und Frauen nicht einparken können«.

bezeichnet demnach die kulturelle und soziale Interpretation physiologischer Geschlechtsunterschiede, anders gesagt: die Konstruktion männlicher oder weiblicher Geschlechtsidentitäten. Die Unterscheidung zwischen sex und gender machte es möglich, zwischen angeborenen und erworbenen Geschlechtermerkmalen zu unterscheiden und die kausale Verknüpfung von Biologie und Sozialisation zu unterbrechen. Durch ihre paarweise Anordnung blieben sie allerdings aufeinander bezogen, was zu bisweilen ermüdenden Diskussionen darüber führt, »wie viel Natur« und »wie viel Kultur« nun eine Frau oder einen Mann ausmachen. Auch wenn heute nahezu ausschließlich nur noch von gender gesprochen wird, steht der Begriff im Gegenüber zu sex und verlangt eine klärende Bestimmung des Verhältnisses.[3]

Strittig ist der Begriff gender auch, weil mit der Verschiebung von Frauenforschung und Feministischer Forschung hin zu Gender Studies eine Entpolitisierung der Debatte befürchtet wird. Ein undifferenzierter Fokus auf beide (sozialen) Geschlechter könne eine Gleichwertigkeit suggerieren und bestehende Diskriminierungen ausblenden. Andrea Maihofer hält diese Weiterentwicklung für einen wichtigen theoretischen Schritt, plädiert aber für eine institutionelle Verankerung der Frauen-, Männer- und der Genderforschung. Als wechselseitige kritische Korrektive tragen sie dazu bei, dass Geschlecht als gesellschaftliches Herrschafts- und Ordnungsprinzip Gegenstand der Forschung bleibt (Maihofer 2003, 144).

Unterschiedlich bewertet wird auch die Beziehung der Geschlechterkategorie zu anderen gesellschaftlichen Strukturgebern, wie Klasse, »Rasse«[4], Ethnie, Religion, Migrationshintergrund, sexuelle Orientierung, Behinderung etc. Gilt Geschlecht als Leitkategorie, ist damit die Auffassung von universaler Frauenunterdrückung verbunden, die jede Gesellschaft zwar graduell unterschiedlich, aber doch maßgeblich strukturiert (Weseley 2000). Für andere steht das Geschlechterverhältnis für differente Verhältnisse schlechthin, an ihm können Achsen der Ungleichheit paradigmatisch untersucht werden (Fuchs/Habinger 1996). Innerfeministisch setzt sich allerdings die Forderung nach einer »integralen Analyse von Achsen strukturierter Ungleichheit und kultureller Differenz« (Klinger/Knapp 2005) durch. Bereits 1987 prägte die US-amerikanische Juristin Kimberlé Crenshaw dafür den Begriff der »intersectionality«. Diese Forschungsrichtung geht nicht mehr additiv von einer mehrfachen Unterdrückung aus, sondern will einzelne Achsen der Ungleichheit im Zusammenhang betrachten. Eine Herauslösung etwa der Kategorie Gender ist demnach nur noch um den Preis der Verzerrung gesellschaftlich komplexer und dynamischer Verhältnisse möglich. Für die Erforschung des Zusammenhangs, aber auch der Differenz von Geschlecht, Klasse, »Rasse«/Ethnie[5] fehlen allerdings

3. Der deutsche Begriff »Geschlecht« lässt zumindest offen, ob das biologische oder das soziale gemeint ist. Bis zum 18. Jahrhundert hatte er eine ausschließlich genealogische Bedeutung: »Menschengeschlecht« (Weseley 2000, 53).
4. Ich schreibe »Rasse« in Anführungszeichen, um mich von einem biologistischen Verständnis der nationalsozialistischen Ideologie abzugrenzen. »Race« in den USA bezeichnet demgegenüber stärker das soziale Konstrukt, auch wenn sog. Natürlichkeiten wie Hautfarbe zugrunde gelegt werden (Schäfer-Wünsche/Schröder 2007, 114f.)
5. Cornelia Klinger und Gudrun-Axeli Knapp beziehen sich weiterhin auf diese drei »klassischen« Kategorien, was trotz aller Erweiterung der Kategorie gender wiederum eine Verengung bedeutet.

noch die theoretischen Grundlagen und das methodologische Handwerkszeug. Und so bleiben viele Beiträge dazu bei einem »multiculturalist mantra ›race, class, gender, sexuality‹« (Wendy Brown, zit. n. ebd.) stecken. Die Herausforderung besteht darin, Geschlechterverhältnisse als Herrschaftsverhältnisse weiterhin zu einem Untersuchungsgegenstand zu machen, also sektional und zugleich intersektional zu forschen.

1. Emanzipation

sex = gender

Wenn Geschlechterverhältnisse heute untersucht werden, ist es wichtig, sich vor Augen zu halten, dass der zweigeschlechtliche Körper und das »Selbst« als materiales Wesen (Weseley 2000, 51) erst auf Entwicklungen im 17. und 18. Jahrhundert zurückgehen. Bis dahin galt in einem »Ein-Leib-Modell« der weibliche Körper noch als eine geringere Version des männlichen (Laqueur 1992), die Unterschiede zwischen den Geschlechtskörpern waren graduell und nicht wesentlich. Geschlechterdifferenz gilt erst seitdem als binär und fand aufgrund der gleichzeitig stattfindenden Industrialisierung und Urbanisierung ihre Entsprechung in der Trennung Haus und Arbeit, Reproduktion und Produktion, dem privaten und dem öffentlichen Raum. Geschlechterverhältnisse sind daher von ihrer Entstehung und ihrem Zusammenwirken her als Produktionsverhältnisse zu verstehen (Haug 2003)[6]. Die zunehmende Biologisierung führte insgesamt zu einem »kulturellen System der Zweigeschlechtlichkeit« (Hagemann-White), das sich auf allen Ebenen des sozialen Lebens, Denkens und Arbeitens zeigt. Anders ausgedrückt, wurde das Geschlechterverhältnis zu einem Strukturierungselement der Gesellschaft mit der klaren Überordnung von männlich konnotiertem Denken und Handeln vor weiblichem und mit der Annahme, aus der »Natur« der Geschlechter Wesenseigenschaften und Zuständigkeiten ableiten zu können. Diese finden sich auch in der Theologie. In den 1940er-Jahren setzte Karl Barth das Mann-Frau-Verhältnis in eine Entsprechung von A (Mann) und B (Frau), womit zumindest eine Nachordnung begründet war.[7] Auffällig an diesem Konstrukt ist, dass die Wesensbestimmungen in erster Linie am weiblichen Körper festgemacht wurden, als Abweichung vom Mann, der als Standard gesetzt ist. »Nur die Frau scheint gender zu haben« (Laqueur 1992, 36).

In ihrem berühmten Standardwerk von 1948 bezeichnete Simone de Beauvoir die Frauen als das »andere Geschlecht«[8], um die vom Männlichen abgeleitete und diesem untergeordnete Existenz sprachlich zu fassen. Gleichzeitig stellt sie die »natürliche« Be-

6. Mit Frigga Haug kann Geschlecht nie getrennt von Geschlechterverhältnissen als »fundamentale Regelungsverhältnisse in allen Gesellschaftsformationen« Forschungsgegenstand sein (ebd., 443).
7. Die theologische Anthropologie begründete bis heute nachhaltig die dichotome Geschlechterordnung in der Schöpfungsordnung (Erschaffung Evas an zweiter Stelle) und dem Sündenfall (durch Eva kam die Sünde in die Welt). Vgl. zur feministisch-theologischen Auseinandersetzung damit grundlegend Helen Schüngel-Straumann 1989 und neuerdings Isolde Karle 2006, 217ff.
8. Im französischen Originaltitel noch deutlicher »deuxième sexe«, »zweites Geschlecht«.

gründung der Geschlechtsunterschiede radikal in Frage und entlarvt sie als Ideologie. Damit wurde sie Jahrzehnte nach dem ersten Erscheinen des Buches auch zu einer grundlegenden Referenz für den Gleichstellungsfeminismus.

sex ≠ gender

Ausgangspunkt sowohl der zweiten Frauenbewegung in den 1960er-Jahren als auch der Frauenforschung in dieser Zeit waren die vielfältigen Diskriminierungserfahrungen von Frauen als »anderes Geschlecht«. Der Fokus lag auf der Analyse alltäglicher Unrechtserfahrungen von Frauen sowie der strukturellen und politischen Verhältnisse, die diese hervorbrachten – ganz entsprechend dem Slogan der Zeit »Das Private ist politisch«. Unter diesem Blickwinkel wurde auch die Wissenschaft analysiert. So konnte der Nachweis erbracht werden, dass Leben und Denken von Frauen nur marginal Eingang in die Wissenschaften gefunden hatten. Besonders die Frauengeschichtsforschung erbrachte eine Fülle an Erkenntnissen über weibliche Lebenszusammenhänge und weibliches Wissen. Frauen sollten aber nicht nur Gegenstand wissenschaftlicher Forschung sein (»Objekt«), sondern forschende Subjekte. Damit ging es um mehr, als um eine bloße Addition zum vorliegenden Wissensbestand, sondern auch um die grundlegende Infragestellung des Objektivitätsanspruchs der »männlichen« Wissenschaft. Auch auf gesellschaftlicher Ebene suchten Frauen nicht lediglich nach mehr Beteiligung, weiteren Rechten und Chancen, sondern ebenfalls nach einer Neuverteilung aller Ressourcen und Positionen. Gesetzliche Gleichstellung, Frauenförderung, Quotierungen etc. waren rechtliche Instrumente zur Durchsetzung dieser Ziele. Diese Richtung des Feminismus wird als *Gleichheitsfeminismus* bezeichnet. Parallel entwickelten sich Frauengesundheitszentren und wurde etwa im Müttermanifest der Grünen von 1984 kritisch über Hausfrauen- und Erziehungsarbeit diskutiert. Das zentrale Anliegen dabei war Selbstbestimmung und sexuelle Befreiung, vor allem auch im Hinblick auf ungewollte Schwangerschaften. Doch es scheint, als habe sich die altbekannte Trennung in einen privaten und in einen öffentlichen Bereich innerhalb der Frauenbewegung noch einmal wiederholt – mit einer Schwerpunktsetzung einmal auf gender und politisch-rechtlichen Belangen, einmal auf sex und dem weiblichen Körper. Der früh formulierte untrennbare Zusammenhang ging m. E. auch aufgrund einer noch offenen Verhältnisbestimmung von sex und gender verloren.

Auch die Feministische Theologie zeigt sich in dieser Phase als Frauenforschung. Historisch bedeutende Frauengestalten, wie z. B. Mystikerinnen, erfuhren eine eigene Würdigung. Frauengestalten in der Bibel wurden wiederentdeckt, die Texte intensiv auf ihre Aussagen zum Geschlechterverhältnis befragt und die Rezeptionsgeschichte erforscht. Systematisch-theologische Aussagen, wie etwa die Sündenlehre, wurden auf ihre frauendiskriminierende Wirkung bis heute (vgl. Anm. 2) untersucht und mit den neuen exegetischen Erkenntnissen konfrontiert. Die Forschungsergebnisse spiegeln sich wider in den beiden Ausgaben der beiden Auflagen des Wörterbuchs der Feministische Theologie (Gössmann u. a. 1991; 2002).

Eine wichtige Rolle für die Theologie und für die kirchliche Frauenbewegung spielen bis heute einzelne Bibelstellen, die in einem gleichheitsfeministischen Sinne ausgelegt werden. Nach Genesis 1,27 sind Frau und Mann gleichermaßen Gottes Ebenbild: »Da

schuf Gott Adam, die Menschen, als göttliches Bild, als Bild Gottes wurden sie erschaffen, männlich und weiblich hat er, hat sie, hat Gott sie geschaffen.«[9] Diese Aussage wird antithetisch fast wörtlich in der »Magna Charta der Gleichstellung« (Walz 2006, 18) in Galater 3,28 wieder aufgenommen: »Da ist nicht jüdisch noch griechisch, da ist nicht versklavt noch frei, da ist nicht männlich und weiblich: denn alle seid ihr einzig-einig im Messias Jesus.« Mit dieser urchristlichen Taufformel wird eine Ethik egalitärer und eben nicht hierarchischen Geschlechterbeziehungen begründet, mit der ein Ausschluss von Frauen aus bestimmten Ämtern und Funktionen innerhalb der Kirchen nicht mehr gerechtfertigt werden kann.[10]

sex > gender

Die *gynozentrische* Richtung des Feminismus, die sich in den 1980er-Jahren entwickelte, betont dagegen wiederum den engen Zusammenhang von sex und gender, allerdings verbunden mit einer Umwertung zugunsten von Frauen. Christa Mulack als prominente Vertreterin einer *gynozentrischen* Theologie vertritt die Höherwertigkeit und den Vorrang des weiblichen Geschlechts, für die sie in der Vor- und Frühgeschichte, in der religiösen Tradition wie auch in der Biologie Belege findet. Sie interpretiert die Tatsache, dass in der Embryonalentwicklung jeder Mensch zunächst weiblich ist, in der Weise, dass das weibliche Geschlecht das umfassendere sei. Auf der sozialen Ebene zeigt sich das weibliche Geschlecht als lebensfördernd und -erhaltend. Mit Verweis auf die Matriarchatsforschung beschreibt sie matriarchale Gesellschaftsformen als die ursprünglicheren und dem Patriarchat vorausgehende (Mulack 1988). Theologisch kritisierte dieser Ansatz v. a. den Monotheismus und die vorherrschende männliche Gottesmetaphorik, die sich stark aus einer kriegs- und herrschaftsbezogenen Metaphorik speist, und förderte damit eine breite Diskussion über die Entwicklung des Jahweglaubens und die Unterdrückung weiblicher Traditionen (vgl. als Überblick u. a. Wacker 1987). Auf einer religiös-praktischen Ebene ist gynozentrische Religiosität häufig mit Göttinspiritualität verbunden, die allerdings nie offiziell in kirchliche Zusammenhänge Eingang gefunden hat, in der Religiosität von kirchlichen Frauen aber durchaus in Kombination mit traditionellen Elementen vorkommt (Franke 2002)[11]. Die gynozentrische Richtung ist eine Variante des differenztheoretischen Ansatzes, wozu insbesondere die »Italienerinnen«, eine Forschungsgruppe um den Mailänder Frauenbuchladen und die Philosophinnengruppe »Diotima« gehört, gewendet allerdings durch dekonstruktivistisches Denken (s. u. 3.).

9. Alle biblischen Zitate folgen der Bibel in gerechter Sprache.
10. Im Abschnitt Dekonstruktion werde ich noch einmal auf Gal 3,28 zurückkommen.
11. Vgl. den Beitrag von Edith Franke in diesem Band.

2. Re-Konstruktion von Geschlecht

doing gender
undoing gender

Die 1980er-Jahre brachten frauenpolitisch eine zunehmende Institutionalisierung von Gleichstellungsarbeit und wissenschaftlich eine differenzierte sozialgeschichtliche und mikrosoziologische Erforschung der Geschlechterverhältnisse. Der Fokus wird jetzt nicht mehr zentral auf Frauen gerichtet, vielmehr werden die Geschlechterverhältnisse untersucht, innerhalb derer Frauen und Männer ihren Alltag, ihr Denken, Fühlen, Wissen und Handeln gestalten. Man spricht von Geschlecht als einer »sozialen Kategorie« (Regina Becker-Schmidt) und von »Geschlecht als Existenzweise« (Andrea Maihofer). Nach Gudrun-Axeli Knapp hat das Geschlecht vor allem »Platzanweiserfunktion« in einer Gesellschaft, in der Geschlecht nach wie vor Ausschlusskriterium (Maihofer 2003, 138) ist. Konnte man früher z. B. den bestehenden Ausschluss von Frauen aus bestimmten Berufen oder Positionen mit fehlendem Wissen und mangelnder Ausbildung begründen, so zählen Frauen inzwischen vielfach zu den besser Gebildeten, ohne dass ihnen nun alle Türen offenstünden.

Um die gesellschaftlichen Arrangements und die Prozesse zu rekonstruieren, die eine Ordnung der Zweigeschlechtlichkeit hervorbringen, unterscheidet man mit Sandra Harding (1991) zwischen drei – gleichwohl untrennbaren – Ebenen:

(1) Die individuelle Ebene der Herstellung von Geschlechtsidentität, deren Subjekte Frauen und Männer selbst sind, so dass von Frauen nicht mehr einfach als Opfern der Verhältnisse gesprochen werden kann, die Mikroebene;

(2) die Ebene gesellschaftlicher und struktureller Verhältnisse, besonders Formen der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung, die Makroebene;

(3) die Repräsentationsebene kultureller Bilder, von Sprache und nonverbaler Kommunikation[12].

Gender wird individuell, interaktional und institutionell alltäglich hergestellt bzw. konstruiert – »doing gender«. Gesellschaftliche Macht- und Arbeitsverhältnisse, Bewertungen von Differenzen, biologistische Argumentationen und Rollenzuschreibungen werden zugleich in den Blick genommen. Letztlich gelten alle Aspekte von Gesellschaft »als mögliche Momente der gesellschaftlichen Konstruktion und Organisation von Geschlecht« (Maihofer 2003, 141). Grundannahme ist also die gesellschaftliche Konstruktion von gender und die Arbeit mit gender als Analysekategorie in den sozialwissenschaftlichen Ansätzen[13]. »Doing gender« ist in einer zweigeschlechtlich organisierten Gesellschaft unvermeidlich. Kaum etwas irritiert so sehr wie eine uneindeutige Geschlechtsidentität. Weil aber Geschlechtsidentität auch auf der individuellen Ebene hergestellt wird, kann individuelles Handeln Veränderungen, Ver-

12. Man denke etwa an die Reproduktion von Geschlechterbildern in der Werbung, in Zeitschriften, im Produktdesign, im Alltagsgebrauch der Begriffe »männlich« und »weiblich« etc.
13. Die Forschungsrichtungen differenzieren sich u. a. in ethnomethodologische Ansätze (Carol Hagemann-White), den Symbolischen Interaktionismus, die Mikrosoziologie.

schiebungen oder Unterbrechungen bewirken. Man spricht dann von »undoing gender«.[14]

Eine Entsprechung in der Theologie stellen die Forschungsarbeiten zu religiösen Biographien von Frauen und zum Zusammenhang von Geschlecht, Religion und andere Sozialisationsinstanzen wie Familie, Schule etc. dar.[15] Darin zeigt sich, wie Frauen sich von behindernden Vorgaben weiblicher und religiöser Erziehung befreien und »ihre Sozialisation und Identitätsbildung selbst in die Hand nehmen« (Sommer 1995, 146). Dabei entwickeln sie nicht nur eigene religiöse Deutungsmuster, sondern auch vielfältige Varianten, die eigene Geschlechterrolle zu füllen.

Bis sich die Männerforschung stärker entwickelt hatte, blieb der Fokus auch der Genderforschung weitgehend auf Frauen gerichtet, wodurch der Eindruck bestätigt wurde, nur Frauen »hätten ein Geschlecht«. Die Männerforschung befasst sich mit männlichen Disziplinierungsprozessen und Hierarchien zwischen Männern, wofür der Begriff der »hegemonialen Männlichkeit« (Robert Connell) inzwischen zu einer Leitkategorie geworden ist[16]. Hier zeigte sich, dass es kaum Kenntnisse über das Fühlen, Wissen und Denken von Männern gab, da das spezifisch Männliche »im Wissen um das Allgemeine, in den Reflexionen über den Menschen an sich, in der Präsentation des allgemein Menschlichen« (Maihofer 2003, 139) verschwand. Dank der Männerforschung konnte sich die Einsicht, dass auch Männer geschlechtlich geprägte Wesen sind, überhaupt erst durchsetzen. Geschlechterforschung muss also nicht nur Hierarchisierungen zwischen den Geschlechtern, sondern auch innerhalb der Geschlechter in den Blick nehmen.

Dies ist in der Feministischen Theologie ein bereits bekanntes Thema: In der Diskussion um die »Allgemeingültigkeit« feministisch-theologischer Aussagen stellten Frauen von einem nicht europäisch oder weiß-US-amerikanisch geprägten Hintergrund diese massiv in Frage und wiesen auf die kulturelle Heterogenität zwischen Frauen wie auch auf die Hierarchie zwischen Frauen hin.

3. Dekonstruktion

Der von dem französischen Literaturtheoretiker Jacques Derrida geprägte Begriff der Dekonstruktion ist inzwischen zu einem Schlagwort in der feministischen Debatte geworden. In der Genderdiskussion wird er meist in einem Atemzug mit der US-amerikanischen Philosophin Judith Butler genannt, doch ist festzuhalten, dass Derridas Theorie zuerst von Luce Irigaray und in der Folge von den schon genannten norditalienischen Philosophinnen aufgegriffen wurde. Derridas Theorie ergibt sich aus der Arbeit mit Texten, die,

14. Vgl. den Beitrag von Monika Jakobs in diesem Band.
15. Vgl. die Arbeiten von Edith Franke, Regina Sommer, Gisela Matthiae, Stephanie Klein, um nur einige zu nennen.
16. Vgl. die Beiträge von Rainer Volz und Thorsten Knauth in diesem Band.

umfassend verstanden, alles Wissen von und über Gesellschaft repräsentieren. Durch Wieder- und Gegenlesen von Texten ist es möglich, »die Ordnungen polarer und hierarchisierter Begriffsoperationen, wie z. B. Kultur/Natur oder Mann/Frau« (Kahlert 2000, 32) umzuwerten und zu verschieben. Dadurch können neue Begriffe und neue Verhältnisse hervorgebracht werden, wenn es auch unmöglich ist, aus dem Prozess von Konstruktion und Dekonstruktion als solchem auszubrechen. Luce Irigaray unternimmt es in ihren Arbeiten, der Logik, wonach der Mann das Eigentliche/die Norm und die Frau nur das Abgeleitete repräsentiert, eine nicht-hierarchische Differenz der Geschlechter entgegenzusetzen. »An die Stelle der ›eins‹, die die traditionelle abendländische Logik beherrscht, setzt sie die ›zwei‹, statt der Totalität denkt sie die Differenz« (ebd., 37; Irigaray 1979).

sex » gender

Das positive Denken von Geschlechterdifferenz bei den »*Italienerinnen*« ist das Hauptmerkmal dieser Art von Differenzfeminismus. Es wird festgehalten: »Die Differenz zwischen Frau und Mann ist die Grunddifferenz im Menschsein.« (Libreria 1989). Diese Differenz begründet allerdings gerade keine Wesensbestimmungen der Geschlechter. Die biologische Größe »sex« bleibt sozusagen unbestimmt. Ziel ist es, in der Folge der Forschungen von Luce Irigaray, ein weibliches Symbolsystem, eine weibliche Repräsentanz als Gegenentwurf zur alleinigen männlichen Repräsentanz herauszubilden. Mit der Betonung einer grundlegenden Differenz zwischen den Geschlechtern geht die Betonung der vielfachen Differenzen zwischen Frauen einher.

Der Ansatz vollzieht eine grundlegende Akzentverschiebung weg vom Gleichheitsfeminismus und den rechtlichen Forderungen nach Gleichstellung, die nur zu einer Anpassung von Frauen an männliches Verhalten und Denken geführt hätten, hin zu einer Würdigung von Differenzen innerhalb des weiblichen Geschlechts als Ausgangspunkt für eine sowohl symbolische als auch politische Neuordnung. Auf einer diachronen Ebene führt die Betonung der Differenzen positiv zum Bezug auf weibliche Genealogie, gefasst in dem Ausdruck der »symbolischen Ordnung der Mutter« (Muraro 1993). Mit der Mutter ist weniger die leibliche Mutter – diese auch – als vielmehr eine »Figur des Ursprungs« gemeint, ein weiblicher Ausgangspunkt für die Subjektwerdung von Frauen. In synchroner Perspektive ermöglichen es die Differenzen zwischen Frauen, voneinander zu lernen (»Lehrmeisterinnenmodell«), sich aufeinander vertrauensvoll zu beziehen (»affidamento«) und sich gegenseitig als Autoritäten wahrzunehmen. Dieser veränderte Umgang miteinander schafft zugleich weibliche Freiheit, die Selbstbestimmung der weiblichen Geschlechtsrollen und die symbolische Überschreitung der Grenzen individueller Erfahrung. In dem Satz »Das Patriarchat ist zu Ende« (Libreria 1996) kommt dieses Denken zu seinem pointierten Ausdruck.

Andrea Günter, eine zentrale deutschsprachige Vertreterin dieses Ansatzes, fordert dies auch im Hinblick auf die Rede von Gott: Referenzpunkt muss der Bezug von Frauen zu anderen Frauen sein. »Was Gott ist, entsteht mit uns, in uns und durch uns.« (Günter 1996, 61). Begrifflich und in weiteren Formulierungen führt das in die Nähe der Theologie der US-amerikanischen Theologin Carter Heyward, die »Gott als Macht in (gerechten) Beziehungen« definiert, auch wenn damit nicht Beziehungen ausschließlich unter Frauen gemeint sind (Heyward 1986).

Der Differenzansatz der »Italienerinnen« ist in der kirchlichen Frauenpolitik zu einem wichtigen Referenzrahmen geworden, stärkt er doch die eigene Verbandsarbeit und fördert die eigenständige religiöse Bildung und Gestaltung von und durch Frauen.

Der vielfach geäußerte Vorwurf der Essentialisierung, einer Festschreibung biologisch weiblicher Wesenheiten, wie man sie bei anderen Differenzansätzen durchaus findet, trifft den Kern dieses Denkens nicht. Weiblichkeit ist gerade nicht bestimmt, sondern eine Leerstelle. Diese führt häufig jedoch zu einem theoretischen und einem praktischen Problem. Zum einen verleitet die leere Kategorie zu einem impliziten Determinismus und bedient eventuell doch wieder gängige Klischees von Weiblichkeit, insbesondere die »Mutter«-Metaphorik; zum andern bleibt die Notwendigkeit, Weiblichkeit zu bestimmen, erhalten. Zu Recht wird das mangelnde Interesse an der Analyse realer Machtverhältnisse kritisiert (Pinl 1993). Der Ansatz steht in der Gefahr, Gesellschaftsanalyse und Sozialgeschichte zugunsten einer symbolischen Ebene zu vernachlässigen.

gender (trouble)

Auch in Judith Butlers Arbeiten zeigt sich die Überwindung eines modernen Substanzdenkens, das im Selbst eines Menschen und in seiner/ihrer biologischen Gegebenheit die Voraussetzung für sein/ihr Denken und Handeln festmacht. Danach würde gender lediglich eine Überformung der menschlichen Natur darstellen. Doch Butler ist im Unterschied zu den »Italienerinnen« gerade nicht an einem neuen Differenzdenken, sondern an dessen Überwindung und an der Vervielfältigung der Geschlechter interessiert.

Das Erscheinen von Butlers Buch »Unbehagen der Geschlechter«, im Englischen »gender trouble« sorgte in den 1990er-Jahren in Deutschland für einigen Wirbel, auch wenn die grundlegenden Gedanken z. B. dem konstruktivistischen Denken der Soziologie an sich nicht fremd waren. Hier allerdings ist nicht gesellschaftliches Handeln Gegenstand der Untersuchung, sondern das sprachliche Handeln (»linguistic turn«). Mit Rückgriff auf Foucault und Derrida arbeitet Butler sprach- und diskursanalytisch, d. h., sie geht von den Bedeutungen aus, die wir den Dingen verleihen. Über diese Bedeutungen hinaus kommt den Dingen keine weitere Substanz zu.

Das betrifft auch Frauen und Männer. Hier zeigt sich exemplarisch, dass Diskurse keineswegs neutral sind, sondern Ausdruck gesellschaftlicher Machtverhältnisse, normierter und normierender Sprachregelungen, fester Begriffe und Bilder. An zwei Aspekten wird dies bei Butler besonders deutlich: an einer grundlegenden Kritik des Subjektbegriffs und an der sex-gender-Unterscheidung. Mit dem sprichwörtlich gewordenen Ausdruck »Es gibt keinen Täter vor der Tat« (Butler 1991, 209) drückt Butler aus, dass Subjekt ebenso wie Identität performativ entstehen, also durch Sprachhandeln, und diesem nicht substanzhaft vorausgehen. Anders gesagt: »Kein Subjekt ist sein eigener Ausgangspunkt« (ebd.). Und dennoch sind wir als Subjekte nicht einfach nur Produkte. Wir sind als Handelnde niemals vollständig konstituiert, weshalb Butler vom Subjekt als Möglichkeit spricht.

Das Gleiche gilt für die Geschlechtsidentität eines Menschen. Diese wird von Menschen selbst hergestellt, ohne dass ein eindeutiges biologisches Geschlecht, als »natürlich«

gedachtes, vordiskursives Geschlecht dieser vorausgehen müsste. Die Bestimmung des sozialen Geschlechts ist sozusagen unabhängig vom biologischen Geschlecht. Der geschlechtliche Körper ist der immer schon bezeichnete Körper, der diskursiv hervorgebrachte, und existiert nie als »reine Materialität«. Was immer wir also über unsere Körper sagen, denken oder fühlen macht sie zu dem, was sie sind. Damit verändert sich auch die Bedeutung der Kategorie sex, die nun im Genderbegriff aufgeht. Eine wie auch immer markierte Grenze zwischen sex und gender gilt selbst als kultureller Effekt. Butlers Denken ist deshalb so verwirrend, weil es das, was als natürlich und unhintergehbar gedacht war, gerade umgekehrt zu einem Effekt diskursiver Praktiken macht. Gleichzeitig ist die normative Kraft biologischer Geschlechtervorstellungen kaum aus den Angeln zu heben. Sie ist deshalb so stark, weil sie von der Prämisse der gegengeschlechtlichen Orientierung, also der Heterosexualität ausgeht. Biologisches Geschlecht, soziales Geschlecht und Begehren müssen folglich als zusammenhängende Trias dekonstruiert werden.

Dekonstruktion bedeutet, wie oben angeführt, als sich immer wieder selbst herstellendes Subjekt einen Handlungsspielraum zur Verfügung zu haben, der bestehende Geschlechterhierarchien verschiebt, vielfältiges Begehren zulässt und weitere Formen von Geschlechteridentitäten hervorbringt. Butler hat dafür den Begriff der »Geschlechterverwirrung« (gender trouble) geprägt. Wenn Geschlechtsidentität performativ gebildet wird, muss, als politischer Akt, diese Performativität selbst entlarvt werden – z. B. durch übertriebene Verdoppelung, wie es in der Parodie geschieht. Parodistisch vervielfältigt wird dann nicht ein Original, sondern die Idee des Natürlichen und Ursprünglichen (Butler 1991, 58).

Butler wurde in hitzigen Debatten vorgeworfen, mit der Abschaffung des Subjekts auch das Subjekt der Frauenbewegung abzuschaffen und letztlich dem eigenen Anliegen zu schaden. Kritische Weiterentwicklungen[17] des modernen Subjektbegriffs als fließend oder multiple stehen allerdings in deutlicher Nähe zu Butlers Verständnis. Interessanterweise wurden sie gerade zu dem Zeitpunkt virulent, als Frauen sich emanzipatorisch selbst zu Subjekten erklärten. Tatsächlich sind die Gendertheorien seither herausgefordert, sowohl die Konstruktion als auch die Kohärenz von Subjekt als Voraussetzung für Handlungsmöglichkeit zu fassen.

Ein anderer strittiger Punkt in der Debatte war der Körper bzw. die Materialität menschlicher Existenz, der, so wurde Butler vorgeworfen, zu einer bloßen Fiktion oder Illusion werde – und auch dies just in einer Zeit, in der Frauen sich ihren entfremdeten Körper wieder selbst aneigneten. Butler hat sich besonders mit diesem Vorwurf intensiv auseinandergesetzt (Butler 1997). Sie betonte dabei, dass sie nicht körperliche Existenz an sich leugne, wohl aber körperliche Existenz als Grundlage für Identitätsbestimmung. Über den Körper, so Butler, lasse sich nur innerhalb der symbolischen Ordnung reden, also immer bereits kulturell überformt. Eine außer- oder vordiskursive Bestimmung gäbe es nicht. Andrea Maihofer hat darauf mit dem Begriff »Geschlecht als Existenzweise« reagiert, der die gelebten Denk-, Gefühls- und Körperpraxen zugleich in den Blick nimmt (Maihofer 1995). Damit soll die Realität von »Geschlecht«, »Mann«, »Frau«

17. Als Überblick vgl. Zima 2000.

genauso begrifflich gefasst sein wie ihre kulturelle Hervorbringung, ohne zum Geschlechtskörper als vermeintlich natürlicher Basis wieder zurückzukehren.

Spätestens mit der Gentechnologie sei diese Rückkehr sowieso unmöglich geworden, wie die Technologiewissenschaftlerin Donna Haraway in ihrem berühmten Manifest »Lieber Kyborg als Göttin« schrieb (Haraway 1995). Auch wenn daran die Vermarktung von Organen und die Fortpflanzung als käufliche Dienstleistung, somit die Kapitalisierung des Lebens zu kritisieren sei, so ist doch eine erneute Naturalisierung der Körper keine Möglichkeit mehr. Vielmehr nötige die »hi tech Kultur« (ebd., 181) zu einer Überwindung der gängigen und geschlechtlich konnotierten Dualismen wie Natur/Kultur, Mensch/Maschine, Wesen/Erscheinung etc. Im Bild des Kyborgs gesprochen, der Verschmelzung von Mensch und Maschine, sind wir herausgefordert, neue Formen vielfältiger Verkörperungen jenseits dieser Dualismen zu bilden. Ob dies ein feministisches Projekt sein kann oder nur weiter in eine »neoliberale Entfesselung eines wilden Kapitalismus« (Haug 2003, 494) führt, steht allerdings noch aus.

Auch in der Feministischen Theologie schlägt sich die Aufhebung des Geschlechterdualismus hin zur Geschlechtervielfalt nieder. In 1 Kor 15, dem zentralen Text zur Auferstehung von Paulus, wird nach Ruth Heß Erlösung als ein leiblich-geschlechtlicher Transformationsprozess gedeutet. Der metaphernreiche neutestamentliche Text spricht von einer Verwandlung der Körper. Aus dem irdischen Leib in seiner Gebrochenheit wird ein Auferstehungsleib »voller Kraft von Gott« (V. 43), Menschen in einer Welt der Erniedrigung stehen als Erhöhte auf und erstrahlen im Glanz Gottes. Bemerkenswert ist die Vielfalt, denn jedes Lebewesen wird einen je besonderen Körper erhalten (V. 38). Ruth Heß deutet dies im Sinne einer »eschatologischen Travestie«, die auch den Geschlechtskörper mit einbezieht und zu einer Pluralität der Geschlechtsleiber unter den Auferweckten führt. Von hier aus betrachtet kündigt sich in Gal 3,28 nicht nur eine Gemeinschaft mit egalitären Geschlechterbeziehungen an, sondern eine auch geschlechtlich zu verstehende Vielfalt in der Einheit in Christus (»ihr seid eins in Christus«). Als Antithese zum Schöpfungsbericht Gen 1,27 erscheint die dort beschriebene Zweigeschlechtlichkeit als eine vorläufige und zu überwindende.

Isolde Karle nimmt diese Gedanken mit direktem Bezug zu Ruth Heß in ihrer »Theologie jenseits der Geschlechterdifferenz« auf. Auch Magdalene L. Frettlöh teilt »die eschatologisch radikalste und biblisch wohl nahe liegende Lektüre von Gal 3,28« (Frettlöh 2006, 170), schränkt sie aber aus strategischen – wohl gemerkt nicht aus theologischen Gründen – ein. Solange die exegetische Tradition noch »weit davon entfernt ist, überhaupt auch nur geschlechtergerecht von Gott zu reden« (ebd., 171), dürfe nicht der dritte Schritt vor dem zweiten getan werden und müsse – vorläufig – Gal 3,28 als »eine Erlösung aus den Pervertierungen des Geschlechterduals« (ebd.) gelesen werden, also als Erlösung aus Dichotomien und Hierarchisierungen.

Die Metapher »Clownin Gott« schließlich, die aus der biblischen Vielfalt männlicher, weiblicher und abstrakter Gottesvorstellungen gewonnen wurde, nimmt diese Vielfalt »bilderstürmend« (Frettlöh 2006, 241) auf (Matthiae 2001). »Clownin Gott« will nicht nur dem Bilderverbot gerecht werden, sondern greift inhaltlich auf Erfahrungen mit Gottes Wirken zurück. Als schöpferisch, mitleidend, rechtfertigend und befreiend zeigt es sich unerwartet und unerwartbar, überraschend und irritierend, parteilich für

das ausgeschlossene Andere. Es kehrt Unrechtsverhältnisse um und stellt herrschendes Denken und Handeln in Frage. Im Sinne des Dekonstruktivismus steht die Metapher für »Verwirrung« in der Gottesrede und, gottebenbildlich gedacht, für Verwirrung menschlicher (Geschlechter-)Identitäten (ebd.).

transgender

Mit dem Begriff »transgender« wird eine Position jenseits von Zweigeschlechtlichkeit und Heterosexualität markiert. Wenn auch eine Minderheit, so leben doch viele Menschen jenseits von Geschlechts- und Sexualitätsnormen und bilden vielfältige Geschlechtsidentitäten heraus. Sie werden bezeichnet als Intersexuelle/Hermaphroditen, Transsexuelle, Androphile, Gynäkophile, Ambiphile, Transvestiten oder einfach »trans«. In den USA gibt es den Begriff der Transgender Variant (TGV), in Großbritannien den des 3rd G, des dritten Geschlechts, für Menschen, die sich weder als Frau, noch als Mann, als transsexuell, Transvestit, lesbisch, schwul, bisexuell bezeichnen möchten. Ausgangspunkt ist die Erfahrung uneindeutiger biologischer Geschlechtsmerkmale: sex im Plural. Ursache ist die unterschiedliche Entwicklung der Keimdrüsen, oder die mangelnde Übereinstimmung von Keimdrüsen, Hormonen, Chromosomen und sekundären Geschlechtsmerkmalen. Das »Intersexualitätsmanagement« (Klöppel 2002; Dornhof 2004) in den Kliniken nimmt in diesen gar nicht so seltenen Fällen sofort nach der Geburt eine Vereindeutigung in männlich oder weiblich vor. Eine »Naturhaftigkeit« von Geschlecht wird hier im Operationssaal künstlich vollzogen, um die Abweichung in das System der Zweigeschlechtlichkeit zu integrieren. Interessant ist hier die Umkehrung der Argumentation. Ging man im 19. Jahrhundert noch davon aus, dass soziale Einflüsse der Natur äußerlich und nachgeordnet seien und bemühte sich von daher um Beschreibungen eindeutiger Geschlechteranatomien, so betont man heute die wichtige Bedeutung einer eigenen, stabilen Geschlechtsidentität, auch losgelöst von den biologischen Gegebenheiten. Ziel ist es jetzt, die Identitätsbildung zweigeschlechtlich zu organisieren – mit all den damit verbundenen gender-Attributen im Verhalten, bei den Interessen, Empfindungen etc. Hier wird deutlich, dass es sich bei sex um eine kulturell bestimmte Größe und nicht um unveränderliche Biologie handelt. In der mikrosoziologischen Forschung mit Transsexuellen hatte sich bereits gezeigt, dass Geschlechterdarstellung unabhängig von (unsichtbaren) Geschlechtsmerkmalen gelingt (u. a. Hirschauer 1999).

Aufgrund solcher Befunde kann Zweigeschlechtlichkeit kaum mehr uneingeschränkt als Norm und alle anderen Formen von Geschlecht als Abweichungen gelten. Dieser Zweig der Genderforschung sorgt für eine fortwährende »Verstörung des Wissens vom Geschlecht« und plädiert für eine Ausrichtung, die das biologische und das soziale Geschlecht »als komplett miteinander verflochtene Wissenssysteme« begreift (Dornhof 2004, 134f.). [18]

18. Zu theologischen Ansätzen vgl. den Beitrag von Kerstin Söderblom in diesem Band sowie Veröffentlichungen von Marcella Althaus-Reid.

4. Restauration

sex=gender

Die Genderforschung ist sich, trotz unterschiedlicher Ansätze und Methoden, darin einig, dass gender ebenso wie sex kulturelle Größen sind, ob nun von einer grundlegenden Zweiheit oder einer Vielfalt der Geschlechter ausgegangen wird. Tatsächlich aber klafft eine erhebliche Lücke zwischen solchem Forschungswissen und theoretischen Überzeugungen einerseits und der real gelebten Alltagspraxis andererseits.

Wie eine empirische Studie von Cornelia Koppetsch und Günter Burkart zur Wirksamkeit längst überholt geglaubter Geschlechternormen in Paarbeziehungen zeigt, verfügen Menschen über einen Fundus an sozusagen vorreflexiven, automatisierten oder »eingefleischten Handlungsroutinen« (Koppetsch/Burkart 1999, 197), die für einen reibungslosen Alltag sorgen und immer wieder auf traditionelle Orte gesellschaftlichen Handelns verweisen. Das zeigt sich etwa darin, dass Frauen immer noch vermehrt häusliche Arbeiten verrichten. Begründet wird das allerdings nicht (mehr) mit einer naturgegebenen Zuständigkeit. Vielmehr entsprechen die Motive einem autonomen Selbstverständnis und werden als egoistisch bezeichnet. Gebügelt oder aufgeräumt wird etwa, weil man etwas einfach besser kann oder mehr Bedürfnis nach Ordnung hat (ebd., 145ff.). Die befragten Frauen bewerten diese Tätigkeiten nicht als traditionell, schon gar nicht als Aufopferung, obwohl es von Seiten ihrer Partner keinen Ausgleich dafür gibt. Der Bezug auf die eigene Autonomie erweist sich als »Killerargument« gegen eine kritische Auseinandersetzung mit geschlechtsspezifischer Rollenverteilung (ebd., 192).[19] »Die Unterordnung der Frauen geschieht heute mit egalitärem Vokabular« resümiert daher Antje Schrupp (2008). Strukturelle Vorgaben wie übliche Arbeitszeitregelungen, mangelnde Kinderkrippenplätze und Halbtagsschulen mit den negativen Folgen für eine Berufstätigkeit von Müttern werden damit zu einer Angelegenheit des privaten Aushandelns und der Selbstverantwortung. Der Slogan zu Beginn der zweiten Frauenbewegung aus den 70er-Jahren: »Das Private ist politisch« scheint heute geradezu in sein Gegenteil verkehrt: »Das Politische ist privat« (Schwarzer 1999, 108).

Doch auch wenn heute eine bessere Vereinbarkeit von Beruf und Familie von Frauen gefordert wird, geschieht das nicht im Rückgriff auf Einsichten aus der Genderforschung oder Anliegen der »alten« Frauenbewegung. Der »F-Klassen-Feminismus« der Journalistin Thea Dorn, von dem sich 30- bis 40-jährige gut gebildete Frauen angesprochen fühlen dürften, sieht in fehlenden Karrierechancen das einzige Hindernis für eine wirkliche Gleichberechtigung der Geschlechter. Grundsätzliche Kritik an sozialen Diskriminierungen, an den Produktionsverhältnissen selbst sowie theoretische Überlegungen zu Geschlechteridentitäten und ihrer Hervorbringung sind hier ebenso selten zu finden wie bei der Generation der 20- bis 30-jährigen Frauen, die mitunter als »vierte Welle« des Feminismus bezeichnet werden – nach den ersten beiden Wellen der Frauenbewegung und der sog. »Third Wave« in den USA[20]. Die Inszenierung des eigenen

19. Vgl. den Beitrag von Rainer Volz in diesem Band.

20. Kritisiert werden auch hier die Probleme der Vereinbarkeit, gesucht wird aber auch eine aktive und gute

Körpers spielt hier als Ausdruck der eigenen Identität eine große Rolle und es scheint kaum Vorbehalte gegenüber sexualisierten Selbstdarstellungen und den damit reproduzierten Geschlechterklischees zu geben. Diese Haltung entspricht der medialen Propagierung von Geschlechterdifferenzen unter dem Motto: »Warum Männer nicht zuhören und Frauen nicht einparken können«. Sie erfährt seit einiger Zeit große wissenschaftliche Unterstützung von Seiten der Neurobiologie, die Geschlechterunterschiede als evolutions- und körperlich bedingt darstellt. Die aktivierten Hirnareale, häufig in den Medien abgebildet, zeigen bei Frauen meist bessere Sprachleistungen und eine stärkere Verbindung der beiden Hirnhälften, während Männern ein besseres räumliches und analytisches Denken attestiert wird.

Die Biologin Sigrid Schmitz weist demgegenüber auf die Widersprüchlichkeit der Befunde und die fehlende Repräsentativität der Untersuchungen hin (Schmitz 2008). Sie betont, dass bei ausreichend großen Forschungsgruppen die Variabilität innerhalb der Geschlechtergruppe weitaus größer ist als die Unterschiede zwischen den Geschlechtern. Auch rufen die Bilder falsche Vorstellungen hervor, handelt es nicht um Abbilder aus dem Inneren des Gehirns, sondern um schematische Darstellungen hochkomplexer mathematischer, informatischer und computergraphischer Berechnungsverfahren. »Im Verlauf der Bildkonstruktion wird eine Vielzahl von Entscheidungen getroffen, was ins Bild hineinkommt, was weggelassen wird, was hervorgehoben wird oder in den Hintergrund tritt.« (Schmitz 2008). Für Schmitz ist daher die Neuroforschung in erster Linie eine Geschlechterdifferenzforschung, da sie bereits von der Annahme der Zweigeschlechtlichkeit ausgeht und diese zu bestätigen sucht. Nur solche Befunde finden einen Weg an die Öffentlichkeit, welche Geschlechtsunterschiede bestätigen. Sie fordert anstelle der vorherrschenden Determinationsforschung eine Ausweitung der Hirnplastizitätsforschung, welche die Variabilität menschlicher Gehirne bis ins hohe Alter hinein aufgrund unterschiedlicher Erfahrungen und Tätigkeiten erforscht.

5. Zukunft de-gender?

Was die Größen sex und gender anbelangt, gibt es, wie dargelegt, unterschiedliche und widersprüchliche Verhältnisbestimmungen. Das Spektrum reicht von einer erneuten Biologisierung der Geschlechtskörper über die kulturelle Konstitution von Geschlecht bis zur Überwindung der Zweigeschlechtlichkeit hin auf Geschlechtervielfalt. Die Positionen haben jeweils ihre strategischen Vorzüge, sind wissenschaftlich umkämpft und

Zusammenarbeit mit Männern. Auch Vertreterinnen der »Third Wave« schätzen Kooperationen mit Männern, treten für verschiedene Lebensmodelle ein und sind ähnlich skeptisch gegenüber traditioneller Gleichstellungsarbeit. Dennoch haben sie in den USA eine eigene Organisationsstruktur gebildet. Mit dem Blick auf verschiedene Formen von Diskriminierungen treten sie auch politisch auf den Plan mit Forderungen nach »gender, racial, economic, and social justice« (vgl. Schrupp 2008).

werden alltagspraktisch gelebt. Vielleicht kann man den kleinsten gemeinsamen Nenner darin sehen, dass Geschlecht in jeglichem Denken und Handeln nicht als Grund für Diskriminierung gelten soll. Wäre es dann nicht sinnvoll, Geschlecht insgesamt weniger Bedeutung zuzumessen – und dies vor allem vor dem Hintergrund vielfältiger Strukturkategorien, nach denen Gesellschaft heute funktioniert? Eine Theorie zur Intersektionalität von Diskriminierungsverhältnissen steht zwar noch aus, aber Bilder stellen sich ein, wie das eines Gewebes, eines bunten Fadenknäuels, einer Jonglage, wobei gender eben nur einen Strang oder einen Ball darstellt, der in der Luft bald oben, bald unten, bald in der Mitte fliegt. Gleichwohl werden entlang von Geschlechtszuschreibungen weiterhin Macht und Chancen verteilt, und solange dies der Fall ist, muss gender eine relevante Größe und Forschungsgegenstand sein. Es wird darauf ankommen, Genderforschung als integralen – und nicht als partikularen – Bestandteil von intersectionality-Forschung theoretisch und methodisch zu verankern (Degele/Winker 2009).

Die Aufhebung der Kategorie de-gender – angesichts einer Vielzahl von Geschlechtsidentitäten oder angesichts der Verwobenheit von Strukturkategorien – ist vorerst politisch nicht angebracht. Die Hoffnung bleibt allerdings auf eine Gesellschaft, die Vielfalt als Bereicherung wahrnimmt, unterschiedliche Geschlechts- und Lebensmodelle würdigen kann und die Menschen weder nach körperlichen Gegebenheiten noch nach ihrer Sprache, ihrer Religion oder ihren finanziellen Möglichkeiten bewertet, sondern schlicht danach, ob sie für ein Leben in gleichberechtigter Vielfalt eintreten.

Literatur

Bail, Ulrike u. a., Bibel in gerechter Sprache, 3. Aufl., Gütersloh 2007.

Butler, Judith, Vom Unbehagen der Geschlechter, Frankfurt a. M. 1991.

Butler, Judith, Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts, Frankfurt a. M. 1997.

Degele, Nina/Winker, Gabriele, Intersektionalität als Mehrebenenanalyse, URL: http://www.tu-harburg.de/agentec/winker/pdf/Intersektionalitaet_Mehrebenen.pdf (Stand: 3.5.2009).

Dorn, Thea, Die neue F-Klasse: Wie die Zukunft von Frauen gemacht wird, München 2006.

Dornhof, Dorothea, Geschlecht als wissenschaftliche Tatsache. Intersexualität zwischen Reifizierung und Destabilisierung von Zweigeschlechtlichkeit, in: Helduser, Urte/Marx, Daniela/Paulitz, Tanja/Pühl, Katharina (Hg.), under construction? Konstruktivistische Perspektiven in feministischer Theorie und Forschungspraxis, Frankfurt u. a. 2004, 127–137.

Esser, Annette/Günter, Andrea/Scheepers, Rajah (Hg.), Kinder haben, Kind sein, Geboren sein. Philosophische und theologische Beiträge zu Kindheit und Geburt, Königstein 2008.

Franke, Edith, Die Göttin neben dem Kreuz. Zur Entwicklung und Bedeutung weiblicher Gottesvorstellungen bei kirchlich-christlich und feministisch geprägten Frauen, Marburg 2002.

Frettlöh, Magdalene L., Gott Gewicht geben. Bausteine einer geschlechtergerechten Gotteslehre, Neukirchen-Vluyn 2006.

Fuchs, Brigitte/Habinger, Gabriele (Hg.), Feminismen & Rassismen. Differenzen, Machtverhältnisse und Solidarität zwischen Frauen, Wien 1996.

Gerhard, Ute, Gleichheit ohne Angleichung. Frauen im Recht, München 1990.

Gössmann, Elisabeth u. a. (Hg.), Wörterbuch der Feministischen Theologie, Gütersloh 1991.

Gössmann, Elisabeth u. a. (Hg.), Wörterbuch der Feministischen Theologie, 2., vollst. überarb. u. erw. Aufl., Gütersloh 2002.

Günter, Andrea, Der Ort Gottes, Oder: Wie eine strukturelle Rede von »Frau« und »Weiblichkeit« Frauen von ontologischen Zuschreibungen befreit und Gott in den Beziehungen unter Frauen ansiedelt, in: Günter, Andrea, Feministische Theologie und postmodernes Denken, Stuttgart u. a. 1996, 63–67.

Hagemann-White, Carol, Sozialisation. Weiblich-männlich? Opladen 1984.

Haraway, Donna, Lieber Kyborg als Göttin! In: Haraway, Donna, Monströse Versprechen. Coyote-Geschichten zu Feminismus und Technowissenschaft, Hamburg 1995, 165–184.

Harding, Sandra, Feministische Wissenschaftstheorie. Zum Verhältnis von Wissenschaft und sozialem Geschlecht, 2. Aufl., Hamburg 1991.

Haug, Frigga, Art. Geschlechterverhältnisse, in: Haug, Frigga (Hg.), Historisch-kritisches Wörterbuch des Feminismus, Bd. 1, Hamburg 2003, 442–498.

Heß, Ruth, »…darin ist nicht männlich und weiblich«. Eine heilsökonomische Reise mit dem Geschlechtskörper, in: Ebach, Jürgen/Gutmann, Hans-Martin/Frettlöh, Magdalene L./Weinrich, Michael (Hg.), »Dies ist mein Leib«. Leibliches, Leibeigenes und Leibhaftiges bei Gott und den Menschen, Gütersloh 2006, 144–185.

Heyward, Carter, Und sie rührte sein Kleid an. Eine feministische Theologie der Beziehung, Stuttgart 1986.

Hirschauer, Stefan, Die soziale Konstruktion der Transsexualität. Über die Medizin und den Geschlechtswechsel, 2. Aufl., Frankfurt a. M. 1999.

Irigaray, Luce, Das Geschlecht, das nicht eins ist, Berlin 1979.

Irigaray, Luce, Speculum. Spiegel des anderen Geschlechts, Frankfurt a. M. 1980.

Kahlert, Heike, Konstruktion und Dekonstruktion von Geschlecht, in: Lemmermöhle, Doris/Fischer, Dietlind/Klika, Dorle/Schlüter, Anne (Hg.), Lesarten des Geschlechts. Zur De-Konstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung, Opladen 2000, 20–44.

Karle, Isolde, »Da ist nicht mehr Mann noch Frau …«. Theologie jenseits der Geschlechterdifferenz, Gütersloh 2006.

Klein, Stephanie, Theologie und empirische Biographieforschung. Methodische Zugänge zur Lebens- und Glaubensgeschichte und ihre Bedeutung für eine erfahrungsbezogene Theologie, Stuttgart u. a. 1994.

Klinger, Cornelia/Gudrun-Axeli Knapp, Achsen der Ungleichheit – Achsen der Differenz. Verhältnisbestimmungen von Klasse, Geschlecht, »Rasse«/Ethnizität, in: Transit – Europäische Revue 2005, H. 29, URL: http://www.iwm.at/index.pgp?option=com_content&task=view&id=232&Itemid=407> (Stand: 6.2.2009).

Klöppel, Ulrike, XXYX ungelöst. Störungsszenarien in der Dramaturgie der zweigeschlechtlichen Ordnung, in: polymorph (Hg.), (K)ein Geschlecht oder viele? Transgender in politischer Perspektive, Berlin 2002, 153–180.

Koppetsch, Cornelia/Burkart, Günter, Die Illusion der Emanzipation. Zur Wirksamkeit latenter Geschlechtsnormen im Milieuvergleich, Konstanz 1999.

Laqueur, Thomas, Auf den Leib geschrieben. Die Inszenierungen der Geschlechter von der Antike bis Freud, Frankfurt a. M. 1992.

Libreria delle donne di Milano, Wie weibliche Freiheit entsteht. Eine neue politische Praxis, 2. Aufl., Berlin 1989.

Libreria delle donne di Milano, Das Patriarchat ist zu Ende. Es ist passiert – nicht aus Zufall, Rüsselsheim 1996.

Maihofer, Andrea, Geschlecht als Existenzweise: Macht, Moral, Recht und Geschlechterdifferenz, Frankfurt a. M. 1995.

Maihofer, Andrea, Von der Frauen- zur Geschlechterforschung. Modischer Trend oder bedeutsamer Perspektivenwechsel?, in: Widerspruch 23 (2003), H. 44, 135–145.

Matthiae, Gisela, Clownin Gott. Eine feministische Dekonstruktion des Göttlichen, 2. Aufl., Stuttgart 2001.

Mulack, Christa, Im Anfang war die Weisheit. Feministische Kritik des männlichen Gottesbildes, Stuttgart 1988.

Muraro, Luisa, Die symbolische Ordnung der Mutter, Frankfurt a. M. 1993.
Pease Allan, Pease, Barbara, Warum Männer nicht zuhören und Frauen schlecht einparken. Ganz natürliche Erklärungen für eigentlich unerklärliche Schwächen, Berlin 2005.
Pinl, Claudia, Vom kleinen zum großen Unterschied. »Geschlechterdifferenz« und konservative Wende im Feminismus, Hamburg 1993.
Schäfer-Wünsche, Elisabeth/Schröder, Nicole, Gender – *Race* – Kultur in den USA: Grenzen und Verflechtungen, in: Mae, Michiko/Saal, Britta (Hg.), Transkulturelle Genderforschung. Ein Studienbuch zum Verhältnis von Kultur und Geschlecht, Wiesbaden 2007, 111–141.
Schüngel-Straumann, Helen, Die Frau am Anfang. Eva und die Folgen, Freiburg u. a. 1989.
Schmitz, Sigrid, Typisch Frau? Von wegen!, URL: www.spiegel.de/kultur/gesellschaft/0,1518,482104–4,00.html (Stand: 13.11.2008).
Schrupp, Antje, Third Wave Feminismus, URL: http://www.antjeschrupp.de/third-wave-feminismus.htm (Stand: 17.11.2008).
Schwarzer, Alice, Wir brauchen Frauenbündelei, in: Der Spiegel 47 (1999), 105–109.
Sommer, Regina, »So manches, was man so Demut nennt, damit habe ich meine Probleme. Also, ich suche den befreienden Gott.« Zur lebensgeschichtlichen Aneignung und Verarbeitung religiöser und geschlechtsspezifischer Sozialisation, in: Becker, Sybille/Nord, Ilona (Hg.), Religiöse Sozialisation von Mädchen und Frauen, Stuttgart u. a. 1995, 146–165.
Sommer, Regina, Lebensgeschichte und gelebte Religion von Frauen. Eine qualitativ-empirische Studie über den Zusammenhang von biographischer Struktur und religiöser Orientierung, Stuttgart u. a. 1998.
Wacker, Marie-Theres, Der Gott der Männer und die Frauen, Düsseldorf 1987.
Walz, Heike, »… nicht mehr männlich und weiblich …«? Ekklesiologie und Geschlecht im ökumenischen Horizont, Frankfurt a. M. 2006.
Weseley, Sabine, Einführung in Gender Studies, in: Weseley, Sabine (Hg.), Gender Studies in den Sozial- und Kulturwissenschaften. Einführung in neuere Erkenntnisse aus Forschung und Praxis, Bielefeld 2000, 14–93.
Wetterer, Angelika, Widersprüche zwischen Diskurs und Praxis. Gegenstandsbezug und Erkenntnispotenziale einer sozialkonstruktivistischen Perspektive, in: Helduser, Urte/Marx, Daniela/Paulitz, Tanja/Pühl, Katharina (Hg.), under construction? Konstruktivistische Perspektiven in feministischer Theorie und Forschungspraxis, Frankfurt u. a. 2004, 58–67.
Zima, Peter V., Theorie des Subjekts. Subjektivität und Identität zwischen Moderne und Postmoderne, Tübingen u. a. 2000.

In: Pithan, Annebelle/ Arzt, Silvia/ Jakobs, Monika/ Knauth, Thorsten (Hg.), Gender – Religion – Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt, Gütersloh 2009, 47-71.

Monika Jakobs

Religionspädagogische Entwicklungen zur Frauen- und Geschlechterforschung

1. Zusammenhänge

Als 1981 die von Herlinde Pissarek-Hudelist verfasste Zusammenschau feministischer Theologie in deutscher Sprache erschien, war auf den ersten Blick kein Zusammenhang zur Religionspädagogik zu erkennen. Dass die Verfasserin selbst Ordinaria für Religionspädagogik war, konnte man erst am Schluss des umfangreichen Textes erahnen:

»Ich ziehe die Parallele zur Religionspädagogik aus: Wenn man lernt, Schüler [sic!] als ›Subjekte des Unterrichts‹ ernstzunehmen, wird man ihnen Zeit und Ruhe zum eigenen Nachdenken lassen, ihre Stellungnahmen ermutigen, Empfindlichkeiten respektieren, Provokationen als Signale von Verletzungen werten, unbefangen mit Angst und Aggressionen rechnen – auch bei sich selbst. Man wird einbringen, was man selber hat – neu aufmerksam geworden auch auf die verborgenen Schätze der eigenen Herkunft und Geschichte.« (Pissarek-Hudelist 1981, 425).

Was sie hier über die Schüler sagt, ist analog für Frauen als theologische Subjekte gemeint. Ihr Theologisieren führt zu neuen Perspektiven auf die Theologie, die auch für Männer interessant sind. Die Formulierungen, die Pissarek-Hudelist am Schluss ihres Textes wählt, zeigen an, dass die feministische Theologie und diejenigen, die sie vertreten, als massive Anfrage, ja als Provokation erlebt werden. Ihr Artikel ist der Versuch zu informieren, zu klären und um Verständnis zu werben.

Religionspädagogik ist von ihrem Selbstverständnis her in die Fachdiskurse der Theologie und in die der Pädagogik (mit den verwandten Fächern) eingebunden. Als praktische Religionspädagogik ist sie eingebettet in die Strukturen des Schulsystems sowie in die kirchliche Katechese und Bildungsarbeit (bzw. in die religiösen Lernprozesse nichtchristlicher Glaubensgemeinschaften), sowie in gesellschaftliche Bildungs- und Lernprozesse.[1]

1. Vgl. dazu die Grafik von Annette Mehlhorn in ihrem Beitrag in diesem Band, 117. Mehlhorn bezieht sich speziell auf das genderbezogene interreligiöse und interkulturelle Lernen. Die Darstellung erhellt m. E. ebenso die diskursiven Zusammenhänge feministischer bzw. genderbezogener Religionspädagogik (Mehlhorn 2005, 317).

Die feministische bzw. genderorientierte Religionspädagogik bezieht sich auf die feministische Theologie und Pädagogik, und zusätzlich auf den Genderdiskurs in der Philosophie und in den Sozialwissenschaften.[2]

1.1 Feministische Theologie

Feministische Theologie[3] ist eine kritische Theologie, entstanden als Reaktion auf die politische Theologie und die Befreiungstheologie, die im Hinblick auf die Unterdrückung von Frauen weitgehend blind waren.

Die feministisch-kritische Erforschung der christlichen Tradition war für Frauen von Anfang an mit der Frage nach der eigenen christlichen Identität verbunden. Gehöre ich/gehören wir als Frauen zu dieser Tradition, wie wurzeln wir darin? Wenn ja, wie ist eine christliche Identität für Frauen möglich? Daraus ergab sich, auch nach weiblichen Traditionslinien im Christentum zu suchen und damit Frauen und Weiblichkeit sichtbar zu machen. Dazu gehören Frauen in der Bibel und in der christlichen Theologie, »weibliche« theologische Motive, z. B. bei den MystikerInnen, weibliche biblische Gottesbilder, sowie »weibliche« Anteile in der Persönlichkeit Jesu. In der Kirchengeschichte wurden eine Reihe verborgener Schätze gehoben – es ging um weibliche Lebensformen überhaupt und um den unsichtbaren Beitrag, den Frauen als Ehefrauen, Schwestern und Sekretärinnen zu den Werken von Männern geleistet haben. Die Wiederentdeckung der Hildegard von Bingen ist wohl eines der am populärsten und inzwischen auch kommerziell bedeutsamen Beispiele.

Im systematischen Bereich wurden alle Kernthemen und Traktate feministisch beleuchtet: besonders Gottesfrage, Christologie, Mariologie und Ethik. In der Bibelwissenschaft trugen feministische Fragestellungen reiche Früchte und wurden relativ schnell in den Mainstream der Forschung integriert.

Mit der Frage nach der eigenen christlichen Identität wurde auch der Universalitätsanspruch der bisherigen, weitgehend »männlichen« Theologie (insofern sie so gut wie ausschließlich von Männern betrieben worden war) in Frage gestellt: Sprechen nicht männliche Theologen auch als Männer, und prägt nicht auch ihre Erfahrung als Mann ihre Theologie?

In der feministischen Theologie ging es bei Weitem nicht nur darum, Lücken zu füllen, sondern sie warf grundsätzliche erkenntnistheoretische und hermeneutische Fragen auf, letztere insbesondere in der Bibelwissenschaft.[4]

Feministische Theologie war immer von dem Gedanken geleitet, dass Frauenbefreiung in einem umfassenden Befreiungsprozess eingebettet sei und dass sie letztendlich auch Männern zugutekomme, da auch ihre Rollenzwänge und Modelle gegenseitiger Abhängigkeit (Starker/rationaler Mann – schwache/gefühlsbetonte Frau) dadurch aufgebrochen werden konnten. Wie das obige Zitat von Pissarek-Hudelist deutlich macht,

2. Zum Letzteren s. Matthiae in diesem Band.
3. Zum Überblick vgl. Jakobs 2008.
4. Zum Überblick über feministische Exegese vgl. Schottroff u. a. 1998.

wurde feministisches Anfragen und Denken vielfach als Provokation, »Übers-Ziel-Hinausschießen«, als die Formulierung neuer unberechtigter Machtansprüche aufgenommen.

1.2 Feministische Religionspädagogik

In der feministischen Religionspädagogik ging die Praxis der Theorie voraus. Religionslehrerinnen begegneten feministischer Theologie und suchten nach Umsetzungsmöglichkeiten im eigenen Unterricht, kirchliche Frauenverbände thematisierten »Frauen in der Bibel« und »Weibliche Gottesbilder« in ihren Bildungsveranstaltungen.

Dabei ging es um die neuen aufregenden Inhalte, die man didaktisch umsetzte (Kohler-Spiegel u. a. 1991; Jakobs u.a 1995)[5]. In den folgenden Jahren erschien eine Vielzahl weiterer Handreichungen für den Religionsunterricht und für die Bibelarbeit von Frauen.[6]

In den religionspädagogischen Fachzeitschriften taucht ab 1993 das Thema häufiger auf. Im *Evangelischen Erzieher* (4/1993) schreibt Friedrich Schweitzer über »Religiöse Entwicklung und Sozialisation von Mädchen und Frauen«, Annebelle Pithan betrachtet Religionsbücher aus feministischer Sicht. Ein Beitrag aus England von Nicola Slee erweitert die Thematik um eine interreligiöse Perspektive.

Zu dieser Zeit sind die Beiträge in den religionspädagogischen Zeitschriften oft nicht religionspädagogisch, sondern behandeln feministische Theologie, wie z. B. die *Katechetischen Blätter* (12/1994). Ziel war es, dem religionspädagogischen Publikum Grundideen und Kerninhalte feministischer Theologie zu präsentieren.

In den *Religionspädagogischen Beiträgen* wurde 1994 erstmals in zwei Artikeln feministische Religionspädagogik thematisiert. Pithan stellt feministische Erkenntnisse aus der Entwicklungspsychologie dar und prüft, inwiefern bei lebensweltlichen Themen in Religionsbüchern auf Mädchen eingegangen wird. Ergebnis: Mädchen sind dargestellt als »durchgängig auf Jungen und Männer hin orientiert«, positive weibliche Orientierungsfiguren fehlen, androzentrische Bibeltexte werden unkommentiert verwendet. Jakobs zeigt im selben Heft Grundlinien der bis dahin noch wenig profilierten feministischen Religionspädagogik auf. Für viele Beiträge zu dieser Thematik ist es typisch, dass die Grundlagen (was ist feministische Theologie?) immer wieder erklärt werden – eine mühsame Notwendigkeit.[7] Dabei wird schon zu diesem frühen Zeitpunkt betont, dass es bei der feministischen Theologie und Religionspädagogik nicht nur um Frauenthemen für Mädchen und Frauen geht, sondern auch um die Auseinandersetzung von männlichen

5. Themen, die für den Schulunterricht bzw. die Gemeindearbeitet didaktisch aufbereitet werden, sind: Situation von Frauen in der Gesellschaft, Frauen in der »Dritten Welt«, Frauen in der Kirche, Weibliche Gottesbilder, Frauen in der Bibel; Gottesbilder, Frauen im Exodus, Frauen und Macht in der Bibel, Frauen in der Kirchengeschichte, Konkurrenz zwischen Frauen, Hexen, Sexuelle Gewalt an Frauen, Kirchenlehrerinnen, Frauen, die ihrem Gewissen folgten .
6. Literaturübersicht in »Feministische Religionspädagogik« (1999); außerdem viele Veröffentlichungen und »graue Literatur« im Umkreis von kirchlichen Frauenverbänden.
7. So z. B. auch Kohler-Spiegel 1995.

Lehrern und Schülern mit diesen Themen, und damit letztlich mit ihrem eigenen Rollenverständnis. Frauengeschichte, Frauenleben und Frauenspiritualität muss nicht nur für Frauen sichtbar sein. Es ist »gerade für Jungen außerordentlich wichtig, dass auch Lehrer ernsthaft frauenfreundliche Interessen vertreten. (…) Nicht Einengung und Nivellierung [der Geschlechterrollen] ist angestrebt, sondern eine Vielfalt, die das herkömmliche weiblich-männliche Rollenverständnis bei Weitem übersteigt.« (Jakobs 1994, 105).

1995 erschien der Sammelband *Religiöse Sozialisation von Mädchen und Frauen*[8]. Die Zweiteilung von »religionsfreier« Entwicklungspsychologie und der feministischen Reflexion religiöser Lernprozesse ist deutlich bemerkbar. Daneben zeichnet sich schon ein Trend dahingehend ab, dass die traditionelle religionspädagogische Beschränkung auf Kinder und Jugendliche aufgebrochen wird – erwachsene Glaubensentwicklung ist bereits ein Thema.

Die *Religionspädagogischen Beiträge* widmen mit dem Heft 43/1999 der Feministischen Religionspädagogik ein ganzes Heft.[9] Hier wird die große Breite der Thematik ersichtlich: Leiblichkeit, Bibeldidaktik, Mädchen- und Frauenarbeit in verschiedenen religionspädagogischen Feldern.

Seit Ende der 1990er-Jahre wird vermehrt das Stichwort »Gender« aufgegriffen, z. B. von Andrea Lehner-Hartmann und Agnes Wuckelt in den *Katechetischen Blättern* (1998). Die interkulturellen Erfahrungen in der Frauenbewegung hatten schon früher dazu geführt, dass in der feministischen Theorie und Theologie die Annahme der Universalität einer uniformen Frauenerfahrung bestritten wurde. Außerdem wird die Auffassung von einer grundlegend kulturellen Prägung von Gender durch den interaktionsbezogenen Ansatz des Doing gender differenziert und bestärkt.[10] Eine geschlechtergerechte Religionspädagogik (Hofmann 2003) muss sich nicht nur auf beide Geschlechter beziehen, sondern auch auf die Vielfalt der Möglichkeiten innerhalb eines Geschlechtes und noch selbstkritischer die Festschreibung von Rollenstereotypen dekonstruieren.

Im Themenschwerpunkt von *Theo-Web* 2003 zeigt sich hingegen eine gewisse Ernüchterung. Volkmann weist nach, dass von einem Bewusstsein für die Anliegen von Mädchen und Frauen und für die feministische Religionspädagogik in den Religionsbüchern, wie in den religionspädagogischen Grundlagenwerken noch sehr wenig zu bemerken ist. Frauen und Mädchen werden, wenn überhaupt, als Sonderfall wahrgenommen.[11] Der Begriff »Gender« wird oft als Synonym für »Frau« verwendet. Was Pithan schon 1999 feststellte, galt 2003 immer noch: »Der eine Kontext ist die theoretische Religionspädagogik, die die Kategorie des Geschlechts immer noch viel zu wenig einbezieht, so dass deren Relevanz für Lehr-, Lern- und Forschungsprozesse hier (…) immer noch grundsätzlich nachgewiesen werden muss. Stattdessen wäre ein streitbares Bemühen um Methoden, Inhalte und theologische Implikationen einer geschlechtsspezifisch reflek-

8. Hg. von Sybille Becker und Ilona Nord.
9. Die Beiträge stammten größtenteils aus der Feder von Mitgliedsfrauen der Sektion »Religionspädagogik« der ESWTR (Europäische Gesellschaft für theologische Forschung von Frauen).
10. Vgl. den Beitrag von Gisela Matthiae in diesem Band.
11. So auch schon Burrichter (2001, 27) mit Blick auf den Lehrplan NRW. Frauenthemen bleiben am Rand, »mehr oder weniger schmückende Einzelthemen«. Das ist sogar beim Thema »Liebe und Ehe – Wachsen und Reifen zur Partnerschaft« so, das vollkommen ohne Genderbezug auskommt.

tierten Religionspädagogik notwendig. Der andere Kontext ist der der Frauenforschung, die längst wesentlich differenzierter ist, als sie von außen wahrgenommen wird.« (Pithan 1999, 11).[12] Gleichzeitig scheint das neue Paradigma »Gender« schon am Horizont auf, das die Geschlechterkategorien »aufmischt« – aber man kann sich des Eindrucks nicht erwehren, dass die Hausaufgaben, die von der feministischen Entwicklung her aufgegeben waren, noch nicht gemacht sind (z. B. sich des Ausmaßes von Frauenfeindlichkeit in Vergangenheit und Gegenwart bewusst zu werden) und manch einer diese mit dem Genderbegriff auch gerne hinter sich lässt.

Praktische Umsetzungen wurden kontinuierlich produziert. Seit 2000 kommen auch Männer bzw. Jungen stärker ins Visier der Überlegungen.[13] So folgt auf »KU – weil ich ein Mädchen bin«, einem Arbeitsbuch zum Konfirmationsunterricht (Ahrens/Pithan 1999), 2002 ein Pendant unter dem Titel »KU – weil ich ein Junge bin« (Knauth u. a. 2002). Im Mädchenbuch werden die »typischen« Themen weibliche Gottesbilder, sexuelle Gewalt und Selbstbejahung aufgenommen, dazu Segen und Rituale für Mädchen interpretiert. Das Jungenbuch hat dagegen einen grundlegenderen Charakter, es bearbeitet noch Neuland. Behandelt werden verschiedene Männlichkeitsbilder, männliche Spiritualität, Körperlichkeit, und es werden neue Arbeitsformen vorgestellt. Ungefähr zeitgleich sind im Bereich der Pastoraltheologie zwei grundlegende Arbeiten zum Thema »Männerarbeit« erschienen. (Lehner 2001; Weiß-Flache 2001).

In der Verbands- und Jugendarbeit hat die feministische Religionspädagogik wie auch die Weiterentwicklung der Jungenarbeit von Anfang an Spuren hinterlassen. Themen wie geschlechtsspezifische bzw. gemeinsame Angebote für Kinder und Jugendliche, die Reflexion der jeweiligen eigenen Verbandsstruktur und die Frage nach der Ausbildung der Verantwortlichen wurden bearbeitet.[14]

Feministische Religionspädagogik vertritt eine Option für die Mädchen – gründend auf der Überzeugung, dass es einen enormen Nachholbedarf an Kritik, aber auch an Wissen gibt, ebenso im Bereitstellen neuer Angebote zur Identifikation und zum Heimischwerden in der religiösen Tradition.

1.3 Feministische Pädagogik

Ein klassisches Thema der Pädagogik im Hinblick auf Geschlecht ist die Debatte um die Koedukation (Pfister 1988; Hoff/Horstkemper 2004). Der Kampf um Gleichberechtigung von Männern und Frauen war lange Zeit (und ist es heute noch in vielen Ländern) ein Kampf um gleiche Bildungschancen in einer Gesellschaft, in der Jungen anderes lernen sollten.[15] Mit der weitgehenden Abschaffung geschlechtergetrennter Gymnasien in

12. Eine rühmliche Ausnahme bildet Rothgangel/Fischer 2004, wo im Rahmen der Bildungsstandards auch Geschlechtergerechtigkeit berücksichtigt wird (Beitrag von Renate Hofmann).
13. Vgl. den Beitrag von Thorsten Knauth in diesem Band.
14. S. Foitzik und H. A. Berger in diesem Band, zur Jugendarbeit der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Bayern s. Hofmann 2003, 76f.
15. Schon Pestalozzi und Fichte hatten die Koedukation gefordert, allerdings erfolglos. Gegen Ende des 19. Jahrhunderts gab es wiederum Forderungen nach Koedukation von Seiten der bürgerlichen Frauenbewegung,

Deutschland bis zum Ende der 1970er-Jahre galten gleiche Curricula für Jungen und Mädchen. Diese jedoch orientierten sich allerdings am schon vorhandenen Curriculum für die Jungenschule (Hoppe u. a. 2001, 10).

Die feministische Kritik an der Koedukation bemängelte, dass unter dem Anspruch von Gleichbehandlung im Grunde die alte Geschlechterhierarchie reproduziert würde. In Anlehnung an Spender (1985)[16] sprach man vom »heimlichen Lehrplan des Sexismus«. Damit ist gemeint: Androzentrismus in den Lehrmitteln, erhöhte Aufmerksamkeit und mehr Bestätigung für Jungen in der schulischen Interaktion, männerdominierte schulische Hierarchien (Schultz 1978; Horstkemper 1987; Brehmer 1991; Orenstein 1996).

Eine weitere Diskussionslinie ist die geschlechtsspezifische Sozialisation. Scheu behauptete 1977: »Wir werden nicht als Mädchen geboren, wir werden dazu gemacht«.[17] Von Geburt an werden Präferenzen wie Spielzeug, Farben und geschlechtsspezifische Eigenschaften eingeübt und Konformität zur Geschlechtsrolle belohnt.

Der Sozialisationsbegriff selbst reproduziere den schematisierenden Dualismus von männlich-weiblich, so Bilden (1998). »Dem Sozialisationskonzept sind grundlegende Annahmen nicht auszutreiben (…): Erstens die Trennung von Individuum und Gesellschaft, sowie die Vorstellung, das sich bildende Individuum sei Objekt von Sozialisationsprozessen und zweitens das Konzept der stabilen Persönlichkeit bzw. des (…) mit sich identischen Individuums.« (Bilden 1998, 279).[18] Geschlecht, verstanden als duales System von Symbolisierungen, wird wie die gesamte Wirklichkeit fortlaufend in sozialen Praktiken produziert. Zwar ist die eindeutige Zuordnung zu einem Geschlecht ein zentraler Pfeiler des Zusammenlebens; allerdings trägt auch die Präsentation von Forschungsergebnissen zur Reproduktion der Zweigeschlechtlichkeit bei, wenn etwa der Bandbreite der Unterschiede zwischen den Geschlechtern weniger Beachtung geschenkt würde als jedem noch so kleinen Unterschied zwischen den Geschlechtern. Zwar kann man bei Kindern altersspezifisch eine rigorose Anpassung an geschlechtstypisches Verhalten beobachten, allerdings ist heute mehr als je zuvor klar, dass Identitätsentwicklung prinzipiell ein unabgeschlossener Prozess ist.[19] Es ist möglich, »Selbstkonzepte und Rollenbündel mehrmals im Leben zu verändern.« (Bilden 1998, 298). Ganz im Sinne von Heterogenität mahnt sie an, Rasse, Schicht und Geschlecht in ihrem Zusammenhang zu untersuchen.[20]

In der Jugendarbeit, auch in der kirchlichen, wird die Geschlechterfrage im Hinblick auf alle Bereiche pädagogischen Arbeitens wahrgenommen. Hier hat sich eine Entwick-

vor allem aus pragmatischen Gründen, wo es an einem kleinen Ort keine höhere Mädchenbildung gab. Es ging also nicht um den gemeinsamen Unterricht als Prinzip, sondern um die Zulassung von Mädchen zu Knabenschulen (Pfister 1988, 23).

16. Das Buch erschien in London 1992 unter dem Titel »Invisible Women – The Schooling Scandal«.
17. In Anlehnung an das berühmte Diktum von Simone de Beauvoir »Man wird nicht als Frau geboren, man wird dazu gemacht«.
18. Das mag vielleicht der Grund dafür sein, dass sie in der 7. veränderten Neuauflage 2008 den Artikel nicht mehr verfasst hat. Er heißt nun: »Sozialisation und Geschlecht«, geschrieben von Faulstich-Wieland.
19. Religionspädagogisch genderbezogen bearbeitet von Büchel-Thalmaier 2005.
20. Die seit 2005 von Casale u.a herausgegebnen Jahrbücher für Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft nehmen die Themen Konstruktivismus, Identität, Grenzen der Geschlechter weiter auf; ebenso Bilden/Dausien 2006.

lung vollzogen: erst von der selbstkritischen Wahrnehmung einer einseitigen Jungenbezogenheit in der Jugendarbeit, repräsentiert durch Tischfußball, Geländespiele u. a. hin zu einem eigenen Angebot für Mädchen; dann die bewusste Gestaltung geschlechtergetrennter oder gemeinsamer Anlässe (Deinet/Sturzenhecker 2005). Die Frage heißt nicht mehr: geschlechtergetrennt oder nicht, sondern: wann getrennt, wann gemeinsam?

2. Forschungserträge

2.1 Lehrmittel

Die Analyse von Lehrmitteln und Lehrplänen ist ein klassisches Feld schulpädagogischer Genderforschung.[21] Androzentrismus ist dabei keineswegs ein Spezifikum des Religionsunterrichts. In Schulbüchern aller Fächer haben Mädchen erheblich weniger Anknüpfungsmöglichkeiten als Jungen (Hoppe u. a. 2001, 11).

Es geht dabei um die angemessene Repräsentation der Wirklichkeit – wobei zunächst vor allem argumentiert wurde, dass Mädchen ihre (bzw. ihre mögliche zukünftige) Wirklichkeit in den Lehrmitteln wiederfinden müssten, weniger aber, dass Jungen genauso dieses vollständigere Bild der Wirklichkeit kennen lernen müssten. Ein zweites Argument – welches sich in der feministischen Theologie bei der Auseinandersetzung um die Gottesfrage findet (Jakobs 1993) – ist die Notwendigkeit von Identifikationsmöglichkeiten für Mädchen, etwa biblische Figuren, sog. »Vorbilder«, »starke Frauen«, die möglichst nicht nur dem gängigen Bild der aufopfernden und fürsorglichen Frau entsprechen sollten.

Winkler (1994) und Wuckelt (1994) haben darauf hingewiesen, dass hierbei im Grunde die Korrelation (Interdependenz von Glauben und Leben) verhandelt wird. Die empirische Wende in der Religionspädagogik, das heißt das Interesse für die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler und der entsprechenden lebensgeschichtlichen Verortung des Religionsunterrichts, hat bisher nicht dazu geführt, Zweigeschlechtlichkeit in den Blick zu nehmen. Da die Lebenswelt zweigeschlechtlich und hierarchisch strukturiert ist, muss dies im religiösen Lernprozess seinen Niederschlag finden. Burrichter weist richtig darauf hin, dass schon bei den Bibeltexten selbst die Genderperspektive berücksichtigt werden muss, indem man anschaulich macht, dass Frauen und Männer bei einem Ereignis anwesend waren, z. B. beim Exodus. Erst dann ist eine Korrelation möglich, z. B. als Analogie vom Fremdheits- und Fluchterfahrungen im Alten Testament und heute (Burrichter 2001, 29f.).

Religionsunterricht darf nicht dazu beitragen, die Hierarchie zwischen den Geschlechtern und die Abwertung des Weiblichen zu verstärken. Der Anspruch der Religionspädagogik, Identität in universaler Solidarität zu ermöglichen, muss auch für Mädchen

21. Zur Analyse von Religionslehrbüchern s. den Beitrag von Ulrike Baumann in diesem Band; Burrichter 2001; Volkmann 2003a, 2003b.

und Frauen gelten (Wuckelt 1994). Neben den offiziellen Lehrmitteln würde es sich wohl lohnen, andere Materialien (beliebte Kopiervorlagen, didaktische Anregungen in Fachzeitschriften und im Internet) zu untersuchen.

Ähnliche Überlegungen finden sich bei der Erstellung von Kinderbibeln.[22] Die Bibeldidaktik ist hierbei schon einen Schritt weiter. Hermeneutik und Rezeption werden berücksichtigt.[23] Im Unterricht muss die Zweigeschlechtlichkeit aufgenommen, aber auch aufgebrochen werden. An der geschlechtergerechten Bibeldidaktik zeigt sich, dass es bei den Lernarrangements nicht um eine neue Methode geht oder »um das ›Herunterbrechen‹ feministischer Exegese für die Schule. Vielmehr sind ihre grundsätzlichen Eckpunkte: Geschlechterverständnis (Existenzweise, aber nicht ontologisch) und die ethische Forderung nach Gerechtigkeit (sichtbar machen und Ermöglichung von Vielfalt) mehr als die Bestimmung von Arbeitsbegriffen, denn sie begründen eine Haltung, welche alle weiteren bibeldidaktischen Überlegungen und Konkretionen prägt und den Einsatz von Methoden im Kontext einer Bibeldidaktik der Postmoderne strukturiert.« (Wischer 2007, 151).

Die rezeptionsorientierte Analyse zeigt, dass quantitative Zugänge zu den Lehrmitteln nur einen begrenzten Aussagewert haben.[24] Um zu validen Ergebnissen zu kommen, müsste außerdem das gesamte Lernarrangement auf Geschlechterklischees hin befragt werden.

2.2 Methoden

Wie bereits von Wischer in Bezug auf die Bibeldidaktik festgestellt (s. o.), braucht eine gendersensible Didaktik keine neuen Methoden jenseits des bereits bekannten Spektrums zu erfinden. Wie in jedem Lernprozess müssen die gewählten Methoden dem angestrebten Ziel oder erwünschten Prozess entsprechen. Interessant ist jedoch die Überlegung, welche Rolle elektronische Medien in der religionspädagogischen Praxis spielen.[25] Die Art des Medieneinsatzes kann integrieren oder ausschließen.[26] Dinter untersucht die Computernutzung bei männlichen und weiblichen Jugendlichen. Obwohl der Computer für männliche Jugendliche eine größere Rolle zu spielen scheint als für weibliche, muss festgehalten werden, dass »Medienbesitz und Mediennutzung zu einem Kennzeichen moderner Adoleszenz geworden sind«, und zwar für Jungen wie für Mädchen (Dinter 2007, 356). Allerdings unterscheidet sich die Art der Nutzung. Jungen beschäftigen sich mehr mit Computerspielen, Mädchen nutzen ihn mehr für Schule und Arbeit; ebenso ist für sie die »starke soziale Einbindung des Computerumgangs« wichtiger (ebd., 357, Schroeter-Reinhard in diesem Band). Allerdings ergaben sich beim Chatten keine rele-

22. Vgl. die Beiträge von Ruth B. Bottigheimer und Kerstin Schiffner in diesem Band.
23. Vgl. die Beiträge von Silvia Arzt und Mariele Wischer in diesem Band.
24. Vgl. den Beitrag von Ulrike Baumann in diesem Band.
25. Zur Mediennutzung und Mediensozialisation im RU vgl. Pirner 2004.
26. Vgl. auch den Beitrag von Alexander Schroeter-Reinhard in diesem Band. Interessant wäre hier einmal die Überprüfung der These, ob die Methoden- und Medienwahl im Religionsunterricht der Grund- bzw. Primarschule zur größeren Beliebtheit des Faches bei Mädchen führt.

vanten geschlechtsspezifischen Unterschiede. Kumher (2005) weist auf die Inszenierung von Geschlechterstereotypen in Computerspielen hin.

2.3 Religionslehrerinnen

Gerade im Fach Religion wird – vor allem von kirchlicher Seite – die personale Dimension, die Zeugenschaft der Lehrperson besonders betont, die eigene Glaubensüberzeugung, die Bindung zur Kirche und ein authentischer, womöglich vorbildlicher Lebensstil. Wie geht es den Religionslehrerinnen, die theologische und biografische Aufbrüche erlebt haben?[27] Die Frage nach der Identifikation mit Kirche und nach der Rolle als VertreterIn von Kirche stellt sich für Religionslehrpersonen überhaupt.[28] Da das Christentum, insbesondere die katholische Kirche, als frauenfeindlich gilt, kann dies kritische Rückfragen von Seiten der SchülerInnen zur Haltung von Lehrerinnen provozieren.[29]

Feministisch inspirierte LehrerInnen, die entsprechende Themen in den Unterricht einbringen, müssen gelegentlich die Erfahrung machen, dass diese auch bei den Mädchen auf ein geringes Echo stoßen. Wenn diese Themen eine Ausnahme im Curriculum bilden und der Bezug zum normalen Stoff für die Schülerinnen und Schüler nicht erkennbar ist, wird an dieser Stelle Geschlecht dramatisiert, Mädchen werden zu einer benachteiligten Sondergruppe, mit der sie sich nicht identifizieren möchten, denn sie möchten »dazugehören«.[30] Ein weiteres Problem kann dann entstehen, wenn die Lebenskrisen von Lehrerinnen zu schulischen Lerninhalten werden. Die eigene Dramatisierung lässt sich jedoch nicht auf die SchülerInnen übertragen.

Der rote Faden aller Untersuchungen ist, dass sich Religionslehrerinnen in erster Linie als Lehrerinnen, als Pädagoginnen, verstehen. Ihr Selbstverständnis definiert sich in hohem Maße in Auseinandersetzung mit den Bedingungen der jeweiligen Bildungsinstitution und ihrer Rolle den Kindern oder Jugendlichen gegenüber. Für Lehrerinnen allgemein gilt: »Besonders jüngere Lehrerinnen sind stärker an Beziehungen zu SchülerInnen interessiert als Lehrer: sie lassen sich dadurch auch stärker von SchülerInnen beanspruchen.« (Fischer in: Pithan u.a 1999, 72). Dies wird gestützt durch die Fächer, die sie unterrichten – in der Regel weniger naturwissenschaftliche Fächer und Mathematik. Kubera stellt diese Problematik in den Kontext der Professionalisierung. Der diakonische

27. Im Sammelband zur religiösen Sozialisation von Mädchen und Frauen (Becker/Nord 1999) ist dem Thema ein eigenes Kapitel gewidmet. Mit Beiträgen von Becker, Pithan, Häusler; ebenso in »Geschlecht – Religion – Bildung« (Pithan u. a.1999), dort allerdings nicht speziell im Hinblick auf Religionslehrerinnen.
28. Im Synodenpapier der katholischen deutschen Bischöfe »Der Religionsunterricht in der Schule« heißt es dazu: »Die Bindung des Religionslehrers an die Kirche erfordert gleichzeitig ein waches Bewusstsein für Fehler und Schwächen sowie die Bereitschaft zu Veränderungen und Reformen.« (Deutsche Bischöfe 1974, 2.8.5).
29. Ein Problem, das im Hinblick auf Religionslehrpersonen für den islamischen Unterricht zu untersuchen wäre.
30. Dass sich Feminismus/Feministische Theologie »deutlich vom ›Opferrollenfeminismus‹ der Vergangenheit distanziert« sieht eine junge Studentin als Voraussetzung für die erfolgreiche Vermittlung der feministischen Theologie. (Loder 2009, 324). (Diesen Hinweis verdanke ich Silvia Arzt.)

Anspruch des Religionsunterrichts bestärkt den Drang, in ihrem Beruf »zu helfen«, die schulischen Rahmenbedingungen zu sprengen und die Rolle als Lehrerin zu überschreiten. Kubera spricht von einer »Kuschelmentalitätslüge«, wenn Lehrerinnen meinen, »in allen Lebenslagen Hilfen anbieten zu können (…) Geborgenheit in der rauen Welt der Schule schaffen (…) Gewalt durch Liebe besiegen« zu können (Kubera 1999, 131). Insbesondere für nebenamtliche Religionslehrerinnen ist eine entsprechende Bewusstseinsbildung in Aus- und Weiterbildung notwendig.[31]

Aus heutiger Sicht wäre die Forderung, wie sie von Geschwentner-Blachnik (1995) erhoben wird, »christliche Religionslehrerinnen sollten sich besonders für Mädchen (…) einsetzen«, weil sie von ihrer religiösen Gemeinschaft diskriminiert würden, einerseits im Hinblick auf Geschlechtergerechtigkeit zu erweitern und andererseits nicht auf weibliche Religionslehrpersonen zu beschränken.

2.4 Gottesvorstellungen

Die Gottesvorstellung bzw. die Beziehung zu Gott/zum »Ultimaten« ist der zentrale Referenzpunkt bei Theorien der religiösen Entwicklung (Oser/Gmünder; Fowler). Der Gottesglaube gilt als das zentrale Glaubensgut, von dem alle anderen Inhalte abhängen. Mit dem Aufkommen der sog. Kindertheologie sind die Gottesvorstellungen von Kindern, insbesondere in gemalter oder in einer anderen kreativen Form zu einem der am besten untersuchten Themen geworden. Dabei geht es vor allem darum, Zugang zu religiösen Vorstellungen aus der Sicht der Kinder selbst zu bekommen. In der Jugendforschung liegen eine Reihe von Befragungen zum Gottesbild vor.[32] In der Regel werden geschlechtsspezifische Aspekte dabei nicht berücksichtigt.

Kleins (2000) viel beachtete Pilotstudie zum Gottesbild von Mädchen ist theoretisch und methodisch im Kontext der Kindertheologie zu sehen. Nach Klein kommen weibliche Gottesbilder als Ergänzung von Gott vor (»seine Frau«), oder weibliche Figuren werden männlich benannt. Dieser Sachverhalt wird, ebenso wie nicht-personale Darstellungen von Gott, als Umgehung des »Verbots«, weibliche Gottesvorstellungen nicht äußern zu dürfen, interpretiert.[33] Kritisch äußern sich dazu Hilger/Dregelyi. Die geschlechtsspezifischen Unterschiede bei den Gottesbildern bestätigen sich bei ihnen: »Meist realistischere, stärkere und provokativere Darstellungen bei vielen Jungen« (Hilger/Dregelyi 2002, 73) mit Motiven aus der Comic- oder Computerwelt und stärker von männlichen Stereotypen geprägt. Die Darstellungen der Mädchen sind hingegen personaler und drücken stärker seine Fürsorglichkeit, seinen Schutz, seine Nähe aus und enthalten öfter weibliche Attribute. Jedoch bestreiten sie, dass ein männliches Gottesbild für Mäd-

31. Diese finden sich z. B. im Kontext von Gemeindearbeit; in der Schweiz mit seiner großen Zahl von »nebenamtlichen Katechetinnen«, die nur eine Kurzausbildung brauchen, ist das ein besonderes Problem.
32. Vgl. den Beitrag von Christine Lehmann in diesem Band; ausführlich bei Lehmann 2003.
33. Diese These wird vorsichtig bestätigt von Wiedmaier (2008, 382): »Es finden sich in der vorliegenden Studie Hinweise, die die These Kleins bestätigen, dass Mädchen mit einem internalisierten Denkverbot der Weiblichkeit Gottes Gott symbolisieren.«

chen problematisch sei. Hilger/Dregelyi sehen das Problem dadurch entschärft, dass die Mädchen frei und spielerisch mit dem männlichen Gottessymbol umgehen. Szagun wiederum ist der Auffassung, »dass Jungen im Grundschulalter bereits deutlich zu spüren scheinen, welchen Gewinn für das Selbstwertgefühl eine Person aus der gleichgeschlechtlichen göttlichen Figur ziehen kann.« (Szagun 2006, 362).

Diese beiden Beispiele weisen auf die Problematik der Untersuchungen hin. Da qualitativ gearbeitet wird, wird jeweils von sehr kleinen Stichproben ausgegangen und die Untersuchungen sind schwer miteinander vergleichbar. Insgesamt zeigt sich – und das wird in vielen Untersuchungen bestätigt –, dass die Gottesdarstellungen der Kinder äußerst vielfältig und keineswegs nur konkret-anschaulich sind. Neben den geschlechtsspezifischen Unterschieden legen sich auch Gruppierungen nach anderen inhaltlichen Aspekten nahe, z. B. Abstraktionsgrad, dualistische Vorstellungen, Verbindung von Gott und Welt.

Es ist weiterhin nicht klar, wie genuin diese Gottesbilder eigentlich sind, aus welchen Versatzstücken und auf welche Weise sie entstehen. Auch die Rolle des Entstehungsprozesses selbst ist nicht geklärt. In der neueren Forschung wird deshalb mehr Aufmerksamkeit auf die Analyse des Malprozesses gelegt (Wiedmaier 2008), oder es werden, um eine größere kreative Freiheit und Vielfalt entstehen zu lassen, unterschiedliche gestalterische Methoden angeboten und die Entwicklung über einen längeren Zeitraum beobachtet (Szagun 2006)[34].

Die genauere Untersuchung des Konstruktionsprozesses ist also geboten. Aus welchen Quellen schöpfen die Kinder, und wie werden Vorgaben verarbeitet? Wie bedeutsam ist dieses Gottesbild für ein einzelnes Kind, ist es schon länger vorhanden oder wird irgendetwas erstmals auf Aufforderung hin produziert? Wie hängen die religiösen Vorstellungen (hier wären z. B. auch ethische Fragen oder die nach dem Tod einmal zu erörtern, ebenso wie die Frage nach der religiösen Kompetenz) mit den Entwicklungsaufgaben und der Lebensbewältigung zusammen? Der existenziellen Bedeutung des Gottesbildes und dem Stellenwert des Gottesbildes im Gesamt des persönlichen Glaubens ist wohl nicht ausschließlich mit gestalterischen Prozessen beizukommen, sondern benötigt werden, insbesondere mit zunehmendem Alter, auch intellektuelle Zugänge.

In der Untersuchung über das Gottesbild erwachsener Frauen in der Bremischen Evangelischen Kirche bilden sich einerseits die Prozesse der religiösen Pluralisierung und Individualisierung innerhalb des Christentums ab, andererseits zeigt sich die Entwicklung einer spirituellen Frauenkultur und religiösen Selbstthematisierung im Glauben (Franke 2002).

34. Auch die thematische Begrenzung auf das Gottesbild sollte durchbrochen werden. In einer in der Innerschweiz von Studierenden meines Seminars an der Universität Luzern durchgeführten Untersuchung zu Jenseitsvorstellungen von 8- bis 12-jährigen Kindern zeigte sich eine komplexere Vorstellung über den Zusammenhang von Diesseits und Jenseits, über den Umgang mit Trauer, die Einordnung des Bösen und die eschatologische Bedeutung von Wunschvorstellungen. Diese Untersuchung wurde mit ca. 50 Kindern durchgeführt und bisher nicht publiziert.

2.5 Gelebte Religion von Frauen

Eines der drängendsten theoretischen wie praktischen Probleme der feministischen Theologie war die Erkundung weiblicher Erfahrung. Was bedeutet es aber nun, wenn reklamiert wird, Frauenerfahrungen seien in der androzentrischen Theologie nicht berücksichtigt worden, und was, sie einzubeziehen? Da gleichzeitig biologistisch begründete Geschlechtsrollen verworfen wurden, konnte weibliche Erfahrung schwerlich als Mutterschaft, Zyklus, Fürsorglichkeit u. Ä. beschrieben werden. Das Anliegen wurde Anlass zu einer tiefgreifenden Methodenreflexion, die sich auf die gesamte praktische Theologie ausgewirkt hat.

Den Grundstein legte Maaßen (1993) mit »Biographie und Erfahrung von Frauen. Ein feministisch-theologischer Beitrag zur Relevanz der Biographieforschung für die Wiedergewinnung der Kategorie Erfahrung«, indem sie auf »Oral History« zurückgreift. In der Religionspädagogik entwickelte sich ein Methodenrepertoire, das u. a. auf Schütze, Oevermann, Haug und Mayring basiert.[35] Des Weiteren wird mit der Erforschung des Glaubens erwachsener Frauen der religionspädagogisch vernachlässigte Bereich von Glaubensentwicklung jenseits der Adoleszenz[36] aufgenommen (z. B. Söderblom 1998).

Die Arbeiten zur Biografieforschung überschreiten den engeren religionspädagogischen Kreis hin zu pastoraltheologischen und religionssoziologischen Fragen. Da die Arbeiten empirisch-qualitativ und auf verschiedene Zielgruppen ausgerichtet sind, lassen sie sich nur schwer vergleichen. Gemeinsam ist allen mehr oder weniger, dass »Religion« und/oder »Geschlecht« sich als fast unsichtbare Kategorien erweisen, deren die Befragten sich teilweise durch das Interview erst wieder bewusst werden. Bei allen Studien zeigt sich die Inanspruchnahme von Freiheit gegenüber religiösen Institutionen und im Umgang mit Glaubensinhalten – soweit sie überhaupt bekannt sind.[37] Individualisierung und Deinstitutionalisierung von Religion bestätigen sich hier, auch bei relativ kirchennahen Frauen.

Sommer (1995) untersucht 30- bis 50-jährige Frauen mit evangelischem oder freikirchlichem Hintergrund mit zum Zeitpunkt der Untersuchung sehr unterschiedlichen religiösen Standpunkten. Ihre Probandinnen konnten sich von Einschränkungen der religiösen bzw. geschlechtsspezifischen Erziehung auf verschiedene Weise befreien und eine eigene Glaubenshaltung entwickeln.[38] Dabei entwickeln sie nicht nur eigene religiöse

35. Die Methodenreflexion ist in den einzelnen Untersuchungen wie auch in Buchform gut dokumentiert (Klein 1994; Franke u. a. 2002; Klein 2005). Dass diese Methoden sich in der Religionspädagogik etablieren konnten, ist wohl auch auf die »empirische Wende«, die zunehmende Bedeutung empirischer Forschung, insbesondere der empirischen Jugendforschung, zurückzuführen. Ein beredtes Zeugnis ist neben den zahlreichen Publikationen die seit Jahren sehr aktive Sektion »Empirische Religionspädagogik« des AKRK (Arbeitskreis Religionspädagogik und Katechetik – deutschsprachige katholische Dozierende für Religionspädagogik).
36. Das ist erstaunlich, da 1. diese Theorien Stufen enthalten, die sich auf Erwachsene beziehen, da 2. die diesen Arbeiten zugrunde liegende Theorie des moralischen Urteils von Kohlberg in einer weithin rezipierten Kontroverse mit Gilligan aus feministischer Sicht in Frage gestellt wurde. (Vgl. auch Pithan 1995).
37. Das scheint bei den von Augst (2000) untersuchten jungen Frauen aus sozialen Unterschichten kaum noch der Fall zu sein.
38. Dabei bedienen sich einzelne auch »esoterischer« Elemente oder Elemente aus einer weiblichen Spiritualität, wo die Vorstellung von der Göttin Platz hat. Dazu auch Franke 2002.

Deutungsmuster, sondern auch vielfältige Varianten, die eigene Geschlechterrolle zu füllen.

Gut zehn Jahre später untersucht Reese den Zusammenhang zwischen Lebenswelt und Spiritualität von Singlefrauen im Alter um 40 Jahre. Auch bei ihnen ist »zum Teil ein hohes Maß an religiöser Selbstständigkeit und Mündigkeit [festzustellen]. (…) Gleichzeitig stehen die Frauen aber auch in kritischer Distanz zu kirchlichen Institutionen (…)« (Reese 2006, 239), ein Fazit, das so ähnlich auch Sommer getroffen haben könnte. Reese fokussiert in ihrer Forschung jedoch stärker auf die Ressourcen der Frauen und mahnt an, diese auch religionspädagogisch bzw. pastoraltheologisch wahrzunehmen. Es zeigen sich »Deutungsmuster und Sinnressourcen (…), die Analogien zum christlichen Gnadenverständnis aufweisen.« (ebd., 411). Singlefrauen, die weniger als andere auf »alltäglichen Zuspruch und emotionale Vergewisserung« bauen können, hätten besondere »Antennen für die Wahrnehmung ihrer eigenen Fragilität, ein Bewusstsein für den Geschenkcharakter ihres Lebens und eine Form der Versprachlichung dieser kontingenten Erfahrung ausgebildet.« (ebd., 415). Damit gelingt es ihr auch, Vorurteile gegenüber kinderlosen Singlefrauen im Hinblick auf Egozentrik und materialistische Einstellung nachhaltig zu erschüttern.

In Augsts Studie (2000) wird die Kirchendistanz junger Unterschichtsfrauen bestätigt, gleichzeitig ein Bedarf an emotionalem und ästhetischem Ausdruck von Lebens- und Sinnfragen aufgezeigt. Diese Diskrepanz führt zu kritischen Anfragen an die kirchliche Praxis. Gleichzeitig bestätigt sich eine These früherer Untersuchungen, dass Kirchlichkeit negativ mit dem Zugang zu Lebensräumen korreliert, die nicht dem traditionellen Geschlechtsrollenmuster entsprechen. So wirkt sich Berufstätigkeit negativ auf die Kirchlichkeit aus, Kinder jedoch positiv (Ahrens/Lukatis 2002).

Kaupp untersucht junge Frauen mit einer »katholischen Normalbiografie« (Erstkommunion, Firmung, teilweise Ministrantinnendienst) und versucht der Wechselwirkung zwischen Lebensgeschichte, Geschlecht und Religiosität auf die Spur zu kommen. Eine Geschlechterdifferenzierung im religiösen Bereich empfinden sie nicht, höchstens einmal auf Nachfrage; die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung in der Kirche beschäftigt sie nicht weiter, auch, weil sie ihre berufliche Zukunft nicht in der Kirche sehen. Religiöse Lebensgeschichte wird »als ein Thema empfunden (…), das mit dem Lebensalltag als Jugendliche wenig zu tun hat.« (Kaupp 2005, 350). Obwohl institutionalisierte Strukturen in Kirche und Schule für die jungen Frauen Anlässe zur Beschäftigung mit religiösen Fragen waren, präsentieren sie ihre religiöse Identität als innere Beheimatung in kritischer Abgrenzung zu religiösen Institutionen. In der Erinnerung erweisen sich atmosphärische Aspekte religiösen Erlebens und eine gelungene Kommunikation als wichtiger gegenüber inhaltlichen.

Man kann kritisch fragen, ob Forschungsdesigns, die sich ausschließlich auf Frauen und Mädchen beziehen, sinnvoll sind und überhaupt etwas zur Geschlechterperspektive beitragen können? Fördern sie nicht eine »Frauen-als-Sonderfall«-Sicht? Diese Gefahr ist zu bejahen und zu relativieren. Einzufordern sind aber entsprechende Studien mit Jungen und Männern.[39] Die qualitative Erforschung relativ homogener Gruppen ermög-

39. Vgl. den Beitrag von Rainer Volz in diesem Band.

licht es jedoch, bestimmte Einflusskriterien auszuschließen. Umso erstaunlicher ist die Heterogenität innerhalb dieser Gruppen.

Die Erforschung dessen, was Erfahrung von Mädchen bzw. Frauen ist, ist noch lange nicht abgeschlossen. Nur durch qualitative, biografisch orientierte Forschung lassen sich die Lebensverhältnisse von Frauen, die neben dem Geschlecht und sich widersprechender Ansprüche an die Geschlechtsrolle, auch durch ihre soziale Stellung geprägt werden, ergründen. In diesen Verfahren werden Prozesse von Identitäts- und Sinnfindung im Umgang mit äußeren Faktoren sichtbar. Daher gilt: »Die Subjektivität der Befragten ist im Unterschied zu quantitativen Forschungsstrategien gerade keine ›Störgröße‹.« (Franke u. a.. 2002. 158).

Mehlhorn weist darauf hin, dass der Bezug auf Biografien als methodischer Ansatz gerade auch in der interreligiösen und interkulturellen Praxis von Nutzen ist, in einem Grenzgebiet, wo es schwierig ist, überhaupt eine Verständnisgrundlage herzustellen. »Das Erzählen von Biografien und Prägungen, das Benennen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden der Frauenschicksale und der religiösen Erfahrungen spielen in dieser Phase eine wesentliche Rolle.« (Mehlhorn 2005, 318).

Ein Detail, das im Zusammenhang mit Religion und Religionsunterricht immer wieder auftaucht, ist das größere Interesse von Mädchen und Frauen an religiösen Fragestellungen (Burrichter 2001, 34; Slee 1993, 404). Dieses Thema müsste im Kontext der allgemeinen Fächerpräferenzen untersucht werden. »Historisch gesehen besteht ein enger Zusammenhang zwischen Fachdidaktik, Schulfächern und Geschlechterverhältnissen« (Hoppe u. a. 2001, 9).

2.6 Historische Forschung

»Auch ließe sich keine ausreichende Begründung dafür geben (…) das schwächere Geschlecht von den Studien der Weisheit, weder von den in lateinischer noch von den in der Muttersprache vermittelten, insgesamt auszuschließen. Denn sie sind in gleicher Weise Gottes Ebenbilder, in gleicher Weise der Gnade und des Reiches künftiger Zeiten teilhaftig, in gleicher Weise, ja oft mehr als unser Geschlecht mit einem lebhaften und für Weisheit empfänglichen Geiste begabt (…).« Dieses Zitat stammt aus der 1657 veröffentlichten »Großen Didaktik« des Johann Amos Comenius (Comenius 2007, 53).

Comenius ist ein herausragendes Beispiel dafür, dass Bildungsgeschichte nicht ohne Religion und nicht ohne den Bezug auf Mädchen und Frauen verstanden werden kann. Bildung und Religion bzw. Konfession hängen in Europa engstens zusammen. Die historische Bildungs- und Frauenforschung hat eine unübersehbare Menge von Erträgen hervorgebracht, die in diesem Rahmen nicht ansatzweise dargestellt werden können. Hierfür sei auf die entsprechenden Übersichtswerke hingewiesen.[40] (Kleinau/Meyer 1996; Kleinau/Opitz 1996; Kraul/Lüth 1996; Brehmer/Simon 1997).

Festzuhalten ist, dass der Methodenwechsel in der Geschichtswissenschaft hin zur sozialgeschichtlichen und Alltagsforschung wesentlich dazu beigetragen hat, Geschichte

40. Vgl. auch die Beiträge von Annebelle Pithan, Anne Conrad, Ute Gause und Anke Edelbrock in diesem Band.

von Frauen im Kontext des jeweiligen Alltags und der gesellschaftlichen Machtverhältnisse ans Licht zu bringen. Sie hat es auch erlaubt, Religiosität von Frauen – im Gegensatz zu Kirchen- und Religionsgeschichte – verstanden als Geschichte von Institutionen – zu erforschen (Kraul/Lüth 1996; Conrad 2008).

Diese Erträge wie auch die methodologische Entwicklung in der Geschichtswissenschaft sind in der Religionspädagogik wie auch im feministisch-theologischen Kontext noch zu wenig wahrgenommen worden[41]. Neben den aufschlussreichen Detailergebnissen wird hier das Anliegen, Mehrdimensionalität und Heterogenität wahrzunehmen, beispielhaft aufgenommen. In der Geschichtswissenschaft zeigt es sich, dass die Universalisierung der Kategorie »Frau« (wie auch anderer Kategorien) differenzierte Einsichten verhindert und ihre Geschichte nur unter Berücksichtigung ihrer geschichtlichen, sozialen, religiösen, familiären, geographischen und ethnischen Situation und der Einbindung in das Geschlechterverhältnis insgesamt aufgeschlossen werden kann.

2.7 Identität und Körper

Identitätsbildung ist ein zentrales Thema der Religionspädagogik. Intendierte religiöse Lernprozesse in Schule und Gemeinde stehen unter dem Anspruch, religiöse Identität zu ermöglichen. Dass religiöse Identitätsprozesse individualisierter und unabhängiger von Institutionen geworden sind, dass der moderne Mensch unter dem »Zwang zur Häresie« steht (Berger 1980) und dass die Wahl- und Entscheidungskompetenz hohe – manchmal zu hohe – Ansprüche an den einzelnen Menschen stellt, ist bekannt und wird durch religionssoziologische Untersuchungen immer wieder aufs Neue bestätigt. In der Religionspädagogik ist die Tragweite dieser Ergebnisse zwar im Hinblick auf die Religiosität der Menschen wahrgenommen worden, nicht aber im Hinblick auf Identitätsbildung und Geschlecht. Dabei ist Identität nicht als starre, unbewegliche Größe misszuverstehen, die möglichst zu einem bestimmten Zeitpunkt im Leben erreicht werden sollte. In den Debatten um den konfessionellen Religionsunterricht wird hingegen immer wieder argumentiert, dass man zuerst eine stabile Identität ausbilden müsse, um sich dem Anderen, dem Fremden stellen und um Toleranz ausbilden zu können.

Büchel-Thalmaier (2005) hat eine grundlegende Arbeit zu Identität und Geschlecht vorgelegt, in der die relevanten philosophischen, pädagogischen und religionspädagogischen Diskurse zusammengeführt werden.[42] Im Genderdiskurs ist die Diskussion um »Identität« oder »Subjekt« durch den Konstruktivismus maßgeblich beeinflusst worden. Identität ist ein immer unabgeschlossener Prozess, der sich in einer Bewegung von Dekonstruktion (z. B. in der Analyse vom begrenzenden Geschlechtsrollen und anderen Erwartungen) und Rekonstruktion abspielt. Er ist in eine soziale Dynamik eingebunden und keineswegs eine rein individuelle Angelegenheit. Büchel-Thalmaiers Erkenntnisse lassen z. B. das Vorbildlernen, dem im Religionsunterricht, auch in einem »geschlechter-

41. Eine Ausnahme bildet die historische Forschung zur Religionspädagogik selbst (Pithan 1997).
42. Vgl. den Beitrag von Sandra Büchel-Thalmaier in diesem Band. Da die Thesen dort dargestellt werden, wird an dieser Stelle darauf verzichtet.

gerechten«, ein hoher Stellenwert beigemessen wird, in einem kritischeren Licht erscheinen.

Die klassische feministische Kritik am »männlichen Subjekt« hat bemängelt, dass das neuzeitliche, aus der Aufklärung hervorgegangene Subjekt vergeistigt und entleiblicht sei. Der gleiche Vorwurf traf den Gleichheitsfeminismus, dem ein Mangel an Vision und Verleugnung des Weiblichen vorgeworfen wurde, weil er sich nur dem männlichen Ideal angleichen wolle.[43] Mit Irigaray und Butler ist eine Wende eingetreten, weil nun eine Möglichkeit aufgetan wurde, den Zugang zur Leiblichkeit ohne biologistische Grundannahmen zu eröffnen.[44] Parallel dazu hatten sich in der kirchlichen Frauenarbeit wie auch in der Frauenspiritualität jenseits der Kirchen sinnliche und körperbetonte Rituale und liturgische Formen entwickelt (z. B. liturgischer Tanz), die z.T. belächelt und trivialisiert wurden.

Für die Frauenbewegung war der weibliche Körper von Anfang an ein zentrales Thema: Gefordert wurde die freie Verfügung über den eigenen Körper, vor allem in der Sexualität und Fortpflanzung sowie der Schutz für von Gewalt betroffene Frauen und die strafrechtliche Verfolgung dieser Straftaten (z. B. Vergewaltigung in der Ehe). Diese Themen wurden von der feministischen Theologie aufgenommen, vor allem in der Exegese, wo man die Verharmlosung der in der Bibel berichteten Vergewaltigungen anprangerte und in den letzten Jahren eine Neubewertung der biblischen Perspektiven auf den Körper zu beobachten ist (z. B. Janssen 2005)[45]. In feministisch orientierten religionspädagogischen Materialien wie auch in der Pastoral wird Gewalt gegen Frauen häufig thematisiert (Jakobs u. a. 1995; Ahrens/Pithan 1999; Lüders 1999; Elsenbast/Kurtzweil 1999; Lehner-Hartmann 2003).

Einen anderen Ansatz wählt Becker, die das Feld um »Leib – Bildung – Geschlecht« (2005) neu und grundsätzlich aufrollt. Theoretischer Referenzrahmen ist dabei die Phänomenologie, die selbst ohne die Kategorien »Religion« und »Geschlecht« ausgekommen ist. Religionspädagogischer Ausgangspunkt ist, dass der gelebte Glaube sich nicht im Für-Wahr-Halten von Wahrheiten erschöpft, sondern sich leiblich ausdrückt. Deshalb kann auch religiöse Bildung nicht auf Leiblichkeit verzichten. Diese Forderung ist allerdings nicht so einfach umzusetzen, z. B. durch die Verwendung von »ganzheitlichen« Methoden. Wenn Sinnlichkeit methodisch eingefordert wird, so stellen sich angesichts der komplexen Thematik eine Reihe noch offener Fragen: Wie »existenziell« darf Lernen, gerade auch im Kontext religiöser Bildung sein? Wie ist das Verhältnis von intellektuell-sprachlichem und leiblich-sinnlichem Ausdruck? Was bedeutet Leiblichkeit für Mädchen und für Jungen, und erfordert dies eine geschlechtsspezifische Methodik? Sollten Jungen mehr Möglichkeiten zum Bewegen und Austoben gegeben werden (warum eigentlich nur ihnen?) oder sollten sie gerade lernen, nicht geschlechtsrollenkonforme Praktiken einzuüben? (Vgl. auch Autschbach 2002).

Mehlhorn weist darauf hin, dass gerade im interreligiösen Verständigungsprozess sinnliche und leibliche Elemente dazu beitragen, verschlossene, fremde Lebenswelten zu

43. Vor allem Simone de Beauvoir wurde das – nicht immer ganz zu Recht – vorgeworfen.
44. Vgl. den Beitrag von Gisela Matthiae in diesem Band.
45. In diesen Zusammenhang gehören auch verschiedene Publikationen von Thomas Staubli und Silvia Schroer, z. B. »Die Körpersymbolik der Bibel« (2005).

erschließen. »(…) jüdische Frauen erzählen von der Bedeutung der Mikwe, wir erleben den Duft der Kerzen und der Challa beim Kiddusch, (…) wir erleben und besprechen das Gebet in der Moschee vom Frauenraum her (…) erleben/beobachten, wie Männer und Frauen knien, sich bekreuzigen, segnen, sich verneigen, den Kopf wenden, die Schuhe ausziehen, sich reinigen. Manche dieser leiblichen Gestaltungsformen sind geschlechtsspezifisch besetzt, andere werden primär im Rahmen des eigenen oder fremden religiösen Erlebens wahrgenommen. Ein Wechsel zwischen den ›üblichen‹ Formen irritiert und eröffnet Reflexionsräume im Crossover zwischen eigener Genderidentität und eigener religiöser Prägung und deren möglicher Veränderung.« (Mehlhorn 2005, 319).

3. Herausforderungen

Die Forschungserträge im Umfeld feministischer bzw. genderbezogener Religionspädagogik sind beeindruckend und vielfältig. Die Einbindung in unterschiedliche Forschungszusammenhänge und Diskurse (vgl. 1.1.2) sowie die Anwendung unterschiedlichster Methoden bewirken, dass die Konturen eines Gesamtansatzes nicht genau abgegrenzt werden können. Das ist ein Nachteil, wenn man nach einem einheitlichen Profil sucht, ein Vorteil, weil es keine ideologischen Scheuklappen und keine unausgesprochene Zensur gibt. Wissenschaftspolitisch hinderlich wirkt sich aus, dass eine »Genderqualifikation« allein nicht als ausreichend angesehen wird oder sich als Karrierehindernis erweist und sich die ForscherInnen auch auf einem anderen Gebiet beweisen müssen. Dadurch erfahren interessante Fragestellungen und vielversprechende Pilotprojekte keine Fortführung.

In der genderbewussten kritischen Erziehungsforschung spielt Religion so gut wie keine Rolle.[46] Es ist zu mutmaßen, dass die schwindende Bedeutung von Religion sich hier niedergeschlagen hat. Erst als Problemfall, etwa als religiöse Prägung von MigrantInnen oder als Fundamentalismus kommt sie wieder in den Blick (Obst/Volkwein 2004). Dabei hatte Brehmer das Patriarchat als klar jüdisch, griechisch und christlich geprägt gesehen (Brehmer 1991, 10f.).

Es ist ein dringendes Desiderat *pädagogische und religionspädagogische Erkenntnisse stärker miteinander zu vernetzen.* Angesichts der wieder stärker ins Bewusstsein (und die Schlagzeilen) gerückten Bedeutung von Religion könnte die Religionspädagogik ihre Expertise in pädagogische Zusammenhänge einbringen. Die Erziehungswissenschaftlerin Horstkemper weist darauf hin, dass die Auseinandersetzung mit der eigenen Geschlechtlichkeit sich »nicht von der Beantwortung des Sinnproblems als Dauerthema der Adoleszenz trennen (…)« lässt (Horstkemper 2004, 358). Hier könnte der Religionsunterricht als Ort der »kritischen Selbstreflexion der eigenen Sinnorientierung und einer ehrlichen

46. Dies zeigt sich auch in den erziehungswissenschaftlichen Handbüchern. Lediglich im Handbuch der Frauenbildung werden die beiden christlichen Großkirchen in Deutschland behandelt, vor allem als Veranstalterin von Frauenbildung. Diese Orte sehen sich klar in der Frauenbewegung verankert.

Rechenschaft über die biografisch erworbenen Bilder von Männlichkeit und Weiblichkeit« sein (ebd., 360). In der Religionspädagogik sollten je nach Thema pädagogische Erkenntnisse stärker einbezogen werden, z. B. die Entwicklung des Gottesbildes bei Kindern und Jugendlichen im Zusammenhang mit ihren Entwicklungsaufgaben und ihrer geschlechtlichen Entwicklung.

Die Biografieforschung zeigt, dass in Forschung und Praxis ein *erweiterter Lernbegriff* angewendet werden muss. Dies betrifft nicht intendierte Lern- und Konstruktionsprozesse überhaupt, speziell solche im Erwachsenenalter. Die Identitätsforschung zeigt, dass die politische und soziale Dimension des Lernens stärker zu berücksichtigen ist: Nicht nur Individuen brauchen Lernprozesse, sondern die Gesellschaft als Ganze, und der individuelle Lernprozess ist ein Konstruktionsprozess im vorhandenen politischen, materiellen und symbolischen Bezugsrahmen. Es geht eben gerade nicht um die noch bessere Selbstverwirklichung saturierter MitteleuropäerInnen, es geht aber auch nicht um Kinder und Jugendliche, die in Zukunft »alles besser machen«, d. h. die Fehler der früheren Generationen ausbügeln sollen. Von hier aus ergeben sich Zusammenhänge zwischen einer genderbezogenen Religionspädagogik und Ethik. Man kann vielleicht bezweifeln, ob Hierarchien und Machtverhältnissen durch Bildung beizukommen ist – eine Vision von BildungstheoretikerInnen und -praktikerInnen aller Zeiten –, sicher ist jedoch, dass Lernen vor Schulanfang beginnt und mit dem Schulabschluss nicht endet.

Als weitere Aufgabe steht die *Erforschung von »doing gender«* in verschiedenen Lernprozessen an, einerseits in Abhängigkeit von gezielten Lernimpulsen und Lernmethoden, andererseits im Kontext religiöser Sozialisation in der Familie (Klein 1999)[47] sowie in nicht intendierten Lernprozessen, die durch elektronische Medien angestoßen werden. Nicht erst die neue Aufmerksamkeit für die Sozialisation von Jungen hat gezeigt, dass »doing-gender«-Prozesse nicht monogeschlechtlich untersucht werden können. Beide Geschlechter wie auch die Heterogenität innerhalb eines Geschlechts müssen konzeptionell von vorneherein mitbedacht werden.

Wie bereits im Einleitungsartikel ausgeführt, bringt die Wahrnehmung von *Heterogenität und Differenz* in pädagogischen Prozessen neue forschungstheoretische wie auch religionspädagogisch-praktische Probleme hervor. Wenn Bildungsgerechtigkeit nicht einfach darin bestehen kann, allen unabhängig von Begabung, Geschlecht, sozialer Herkunft und Religion dasselbe anzubieten, wenn jede Einteilung in Gruppen zu unzulässigen Zuschreibungen und Vereinfachungen führt (z. B. die »Sonderschule«), wenn es jedoch ebenso praktisch unmöglich und theoretisch unangemessen ist, jede/n als Sonderfall zu behandeln, was bedeutet das? »Wenn Verschiedenheit unser Reichtum ist, ist es gerecht, Unterschiede zu machen.« (Thurn 2008, 9). Wenn es gerecht ist, Unterschiede

47. Klein analysiert in dieser Studie ein traditionelles katholisches Setting in Österreich. Im Übrigen bleibt vollkommen unverständlich, warum die groß angelegte und methodisch anspruchsvolle Berner Studie zu »Ritualen und Ritualisierungen in Familien. Religiöse Dimensionen und intergenerationelle Bezüge (im Rahmen des Nationalforschungsprojektes 52 »Welcher Kitt hält die Religionen zusammen?«) ganz ohne genderspezifische Analyse auskommt. Teilprojekte waren: Abendrituale, Taufe, Weihnachten, Lebensweltliche Verankerung familiärer Rituale, Kinderperspektive auf Rituale, unter Beteiligung von Maurice Baumann, Christoph Morgenthaler, Christoph Müller. Die Publikationen zu den einzelnen Studien sind erst im Erscheinen.

zu machen, dann muss eine Diskussion über den Grund der Unterscheidungen geführt werden.[48] Bildungspolitisch geht es um die Frage, wer in welcher Form gefördert werden soll und wie die Ressourcen verteilt werden, forschungspraktisch geht es um die Auswahl entsprechender Kategorien. Mit McCall (2005)[49] können sie trotz der Vorbehalte gegenüber Kategorisierungen nützliche Arbeitsinstrumente sein.

Thorsten Knauth hat vorgeschlagen, dass Heterogenität im Hinblick auf das religionspädagogische Handlungsfeld in folgenden Dimensionen analytisch erfasst wird[50]:

- in der Dimension von Religion und Kultur
- in der Dimension des Sozialen,
- in der Dimension von Geschlecht: als geschlechtsbezogene Heterogenität,
- in der identitätsbezogenen Dimension als innerpsychische Heterogenität (Prengel, 1993, 188) und als Qualität der Beziehung mit/zu Anderen.

Außerdem sind m. E. die Vernetzungen zur Heilpädagogik und damit die Dimension spezifischer Fähigkeiten und Begabungen zu berücksichtigen.[51]

Die Anerkennung von religiöser, sozialer, kultureller und geschlechtsbezogener Vielfalt bringt einen Komplexitätszuwachs bei der Analyse, Planung und Durchführung religiöser Lehr- und Lernprozesse und wird gleichzeitig als Ressource religionspädagogischen Handelns angesehen. Methodisch ist dabei auch eine Annäherung an die Perspektive von Kindern und Jugendlichen anzustreben. Interessant sind dabei ihre eigenen Geschlechterkonstruktionen als Problemlösungsstrategien, die Unterschiede zwischen individuellen und kollektiven Vorstellungen und die situative Wechselhaftigkeit dieser Vorstellungen.

Angesichts der religiösen und gesellschaftlichen Pluralisierung muss sich die Religionspädagogik intensiver mit der Vielfalt innerhalb des Christentums, aber auch mit *Interkulturalität und Interreligiosität* auseinandersetzen. Interreligiöses bzw. interkulturelles Lernen in Kombination mit Gendersensibilität kann zu einer doppelten Differenzwahrnehmung führen. Neben der religiös-kulturellen Differenz kommen auch die Unterschiede bezüglich der Geschlechtsrollen zum Tragen. Diese können im positiven Fall dazu beitragen, den Konstruktionscharakter von Gender zu verdeutlichen. Außerdem »bewirkt die Einbeziehung der geschlechtsspezifischen Dimension eine Re-Flexion, die in mehrfacher Hinsicht die Entschleierung kultureller Dominanzen auf intra- und interkultureller Ebene ermöglicht. (…) z. B. wird das Fehlen von Mädchen aus bestimmten Herkunftsländern in gemischtgeschlechtlichen offenen Jugendzusammenhängen von den anwesenden Mädchen aus den anderen Kulturen benannt. Ebenso kommen Fragen des Umgangs mit sexueller Differenz oder mit internen Differenzen (…), z. B. mit ›religiösen Abweichlern‹ auf den Tisch.« (Mehlhorn 2005, 322). Mehlhorn weist richtig darauf hin, dass die Notwendigkeit von Gendergerechtigkeit vielfach bestritten wird, besonders auch in den meisten Religionen (ebd., 315).

48. Im Hinblick auf religionspädagogische Genderforschung vgl. Pithan 2007.
49. Vgl. die Einleitung in diesem Band.
50. Die folgende Aufzählung und der darauf folgende Abschnitt stammen von Thorsten Knauth im Rahmen des gemeinsamen Arbeitsprozesses.
51. Diese wurde ja von Prengel auch schon thematisiert. Auch: Ahrens 2001. Die Genderthematik wird bei Leimgruber u. a. 1991 ebenfalls berücksichtigt.

Ist es angesichts von Heterogenität noch legitim, eine *parteiliche (Religions-)*pädagogik zu vertreten? Hat sich die feministische Position überlebt? Zur Erinnerung: Motivation feministischer Theologie und Religionspädagogik war und ist es, Erfahrung von Frauen und Mädchen sichtbar zu machen und an einer umfassenden Vision von Gerechtigkeit mitzuarbeiten. Diese Motivation ist getragen von der Überzeugung, dass Gerechtigkeit nicht teilbar ist und dass letzten Endes auch die Männer von dieser Bewegung profitieren werden. Wie schon die Befreiungstheologie hat sie darauf hingewiesen, dass der christliche Anspruch von Gerechtigkeit nicht erfüllt werden kann, wenn man bestimmte Formen von Unterdrückung nicht wahrnehmen will. Christlich orientierte Religionspädagogik ist in diesem Sinne immer parteilich.

Ebenso ist keine wissenschaftliche Erkenntnis frei von Erkenntnisinteresse, wissenschaftliche Objektivität ist relativ. Die intellektuelle Redlichkeit erfordert es, sich dieses Interesses bewusst zu werden und es offenzulegen, damit neue Erkenntnisse in transparenter Weise gewonnen werden können. Die Überlegungen zur Intersektionalität[52] haben gezeigt, dass jede Kategorie, die in einer wissenschaftlichen Untersuchung verwendet wird, genau das Wissen verhindert, welches jenseits von Kategorien liegt. Andererseits sind sie unaufgebbare Arbeitsinstrumente, deren Auswahl und Verwendung jedoch begründet werden muss.

Für eine feministische Position gibt es auch heute noch viele Gründe: Die frauenfeindliche Interpretation von Zweigeschlechtlichkeit ist weltweit für viele Frauen insofern Schicksal, weil es ihre Chancen und Lebensperspektiven massiv beschneidet und dies ideologisch verbrämt. Ontologische Annahmen über das Wesen der Frau, ihren Charakter, Fähigkeiten und Sexualität prägen nach wie vor das Leben von Frauen. Religionen spielen darin eine wichtige, aber ambivalente Rolle.

Der Wechsel vom feministischen zum Genderparadigma, welches dem Anliegen der Vielfalt entgegenkommt, birgt jedoch eine Gefahr, die Joan W. Scott anlässlich einer Preisverleihung in Bern so formuliert hat: »Mehrheitlich jedoch hat gender genau den Nimbus sozialwissenschaftlicher Neutralität angenommen, der die Kategorie vom politischen Feminismus unterscheiden und ihr akademisches Ansehen garantieren soll (…) Mit gender kann man die eigene Arbeit von spezifisch konnotierten Forderungen abgrenzen oder aber die explizit feministischen Absichten eines wissenschaftlichen Projektes kaschieren.« (Scott 2001, 55). Der Genderbegriff hat eine explosive Kraft, denn er stellt die Trennung von Biologie und Kultur – die zu ihrer Zeit durchaus nützlich und befreiend war[53] – und das System der Zweigeschlechtlichkeit in seinen Grundfesten in Frage. »Wo die Kategorie Gender verstanden wurde als offene Frage nach unterschiedlichen Konzeptionen von geschlechtlicher Differenz, da diente sie als provokative Kategorie sozialer, kultureller und historischer Analyse. Über die Kategorie Gender hatten die Feministinnen außerdem teil an einem breiteren konstruktivistischen Diskurs, der die Vorherrschaft von Strukturalismus und Funktionalismus in den Bio- und Sozialwissenschaften in Frage stellte.« (ebd., 54)

Die Genderperspektive hat sich dann bewährt, wenn sie dazu beiträgt, die soziale, kulturelle und historische Analyse zu differenzieren. Sie darf nicht dazu führen, dass

52. Vgl. die Einleitung in diesem Band.
53. Sie denkt dabei an Simone de Beauvoir.

Frauen (und man muss hinzufügen, nicht-dominierende Männer) wieder in der wissenschaftlichen Unsichtbarkeit verschwinden. Eine sich feministisch nennende Forschung muss mögliche Heterogenität einbeziehen.

Für die religionspädagogische Praxis gilt es, Möglichkeiten zu erkunden, neue Lebens- und Experimentierräume anzubieten und ein Miteinander des Verschiedenen zu ermöglichen. Die Pädagogik der Vielfalt geht aus von der »Unbestimmbarkeit des Menschen«. »Sie kann darum nicht diagnostizieren, ›was jemand ist‹, noch ›was aus ihr oder ihm werden soll‹. Sie wendet sich gegen alle Verdinglichungen in Gestalt von Definitionen, was ein Mädchen, ein Junge, ein Verhaltensgestörter, eine Türkin … sei.« (Prengel 1995, 191).

Religionspädagogisch bedeutet es den Verzicht auf die Bereitstellung geschlechtlicher Leitbilder und gleichzeitig die Ermöglichung eines geschlechtlichen Identitätsprozesses. Geschlechtergerechtigkeit ist nur dann gewährleistet, wenn man von einer großen Spannbreite von Geschlechterrollen ausgeht und eine Gleichberechtigung vieler different gelebter Geschlechtsrollen ermöglicht wird.

Literatur

Ahrens, Petra-Angela/Lukatis, Ingrid, Religion in der Lebenswelt von Frauen, in: Franke u. a. (Hg.), Frauen Leben Religion. Ein Handbuch empirischer Forschungsmethoden, Stuttgart 2002, 159–211.

Ahrens, Sabine, Art. Behinderung, in: Gössmann, Elisabeth u. a., Wörterbuch der Feministischen Theologie, 2., vollst. überarb. und grundl. erw. Aufl., Gütersloh 2001, 60–62.

Ahrens, Sabine/Pithan, Annebelle (Hg.), KU – weil ich ein Mädchen bin, Ideen –Konzeptionen – Modelle für mädchengerechten KU, Gütersloh 1999.

Augst, Kristina, Religion in der Lebenswelt junger Frauen aus sozialen Unterschichten, Stuttgart 2000.

Autschbach, Martin, Zwischen Zärtlichkeit und Wut. Berührungsgeschichten im Religionsunterricht mit Hauptschülern, in: Knauth u. a. (Hg.), KU – weil ich ein Junge bin. Ideen – Konzeptionen Modelle für einen jungengerechten KU, Gütersloh 2002, 68–83.

Becker, Sybille, Religionslehrerin gleich Religionslehrer? Zu den Arbeitsbedingungen von Lehrerinnen im Religionsunterricht, in: Becker, Sybille/Nord, Ilona (Hg.), Religiöse Sozialisation von Mädchen und Frauen, Stuttgart 1995, 133–145.

Becker, Sybille, Leib – Bildung – Geschlecht. Perspektiven für die Religionspädagogik, Münster 2005.

Becker, Sybille/Nord, Ilona (Hg.), Religiöse Sozialisation von Mädchen und Frauen, Stuttgart 1995.

Benninghaus, Christina/Kohtz, Kerstin, »Sag mir, wo die Mädchen sind …«. Beiträge zur Geschlechtergeschichte der Jugend, Köln u. a. 1999.

Berger, Peter, Der Zwang zur Häresie. Religion in der pluralistischen Gesellschaft, Frankfurt a. M. 1980.

Bilden, Helga, Geschlechtsspezifische Sozialisation, in: Hurrelmann, Klaus/Ulich, Dieter (Hg.), Handbuch der Sozialisationsforschung, 5. Aufl., Weinheim u. a. 1998, 279–301.

Bilden, Helga,/Dausien, Bettina (Hg.), Sozialisation und Geschlecht. Theoretische und methodologische Aspekte, Opladen u. a. 2006.

Brehmer, Ilse, Schule im Patriarchat – Schulung fürs Patriarchat?, Weinheim 1991.

Brehmer, Ilse/Simon, Gertrud (Hg.), Geschichte der Frauen- und Mädchenbildung in Österreich, Graz 1997.

Büchel-Thalmaier, Sandra, Dekonstruktive und Rekonstruktive Perspektiven auf Identität und Geschlecht. Eine feministisch-religionspädagogische Analyse, Münster 2005.

Burrichter, Rita, Feministische Theologie und theologische Frauenforschung im Kontext der Fachdidaktik katholische/evangelische Religionslehre, in: Hoppe, Heidrun/Kampshoff, Marita/Nyssen, Elke (Hg.), Geschlechterperspektiven in der Fachdidaktik, Weinheim u. a. 2001, 21–42.

Casale, Rita/Rendtorff, Barbara/Andresen, Sabine/Moser, Vera/Prengel, Annedore (Hg.), Jahrbuch Frauen und Geschlechterforschung, Opladen 2005 ff.
Bd. 1 (2005): Geschlechterforschung in der Kritik.
Bd. 2 (2006): Geschlechtertypisierungen in Schule und Familie.
Bd. 3 (2007): »Bildung – Macht – und Öffentlichkeit«.
Bd. 4: (2008): Kinder und ihr Geschlecht – Vielschichtige Prozesse und punktuelle Erkenntnisse.

Comenius, Johann Amos, Große Didaktik, übers. u. hg. v. Andreas Flitner, 10. Aufl., Stuttgart 2007.

Conrad, Anne, Rationalismus und Schwärmerei. Studien zur Religiosität und Sinndeutung in der Spätaufklärung, Hamburg 2008.

Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt (Hg.), Handbuch offene Kinder- und Jugendarbeit, 3. Aufl., Wiesbaden 2005.

Der Vater (Themenheft), in: Communio 28 (1999), März/April.

Deutsche Bischofskonferenz, Der Religionsunterricht in der Schule. Ein Beschluss der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, Bonn 1974.

Dinter, Astrid, Adoleszenz und Computer. Von Bildungsprozessen und religiöser Valenz, Göttingen 2007.

Drogand-Strud, Michael/Rauw, Regina, Geschlechtsbezogene Pädagogik in der Offenen Jugendarbeit, in: Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt (Hg.), Handbuch offene Kinder- und Jugendarbeit, 3. Aufl., Wiesbaden 2005, 167–180.

Ebach, Jürgen, Elija. Ein biblisches Mannsbild, in: Wacker, Marie-Theres/Rieger-Goertz, Stefanie (Hg.), Mannsbilder. Kritische Männerforschung und theologische Frauenforschung im Gespräch, Münster 2006, 65–91.

Edelbrock, Anke, Die Methodenfrage feministischer Religionspädagogik, in: Religionspädagogische Beiträge o. Jg. (1999), H. 43, 217–231.

Ehrenfeuchter, Gerlinde, Gender-Perspektive im Religionsunterricht. Freiarbeit zur Sara-Abraham-Geschichte, in: Leimgruber, Stephan/Pithan, Annebelle/Spieckermann, Martin (Hg.), Der Mensch lebt nicht vom Brot allein, Forum für Heil- und Religionspädagogik, Münster 2001, 106–118.

Elsenbast, Volker/Kurtzweil, Rita, Gewalt gegen Frauen, Gewalt gegen Mädchen – und die Konfirmandenarbeit, in: Pithan, Annebelle/Elsenbast, Volker/Fischer, Dietlind (Hg.), Geschlecht – Religion – Bildung, Münster 1999, 119–125.

Fischer, Dietlind/Schöll, Albrecht, Lebenspraxis und Religion. Fallanalysen zur subjektiven Religiosität von Jugendlichen, Gütersloh 1994.

Franke, Edith/Matthiae, Gisela/Sommer, Regina (Hg.), Frauen Leben Religion. Ein Handbuch empirischer Forschungsmethoden, Stuttgart u. a. 2002.

Franke, Edith, Die Göttin neben dem Kreuz. Zur Entwicklung und Bedeutung weiblicher Gottesvorstellungen bei kirchlich-christlich und feministisch geprägten Frauen, Marburg 2002.

Gieseke, Wiltrud (Hg.), Handbuch zur Frauenbildung, Opladen 2001.

Geschwentner-Blachnik, Ingrid, Frauen als Lehrerinnen im katholischen Religionsunterricht. Eine Pilotstudie, Frankfurt a. M. 1995.

Häußler, Gabriele, Katholische Religionslehrerinnen als Feministinnen oder über die Kunst, Widersprüche zu leben, in: Becker, Sybille/Nord, Ilona (Hg.), Religiöse Sozialisation von Mädchen und Frauen, Stuttgart 1995, 75–108.

Hilger, Georg/Dregelyi, Anja, Gottesvorstellungen von Jungen und von Mädchen – ein Diskussionsbeitrag zur Geschlechterdifferenz, in: Jahrbuch für Kindertheologie 1 (2002), 69–78.

Hoff, Walburga/Horstkemper, Marianne, Hundert Jahre Diskussion um die gemeinsame Erziehung von Mädchen und Jungen, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 56 (2004), H.4, 348–360.

Hofmann, Renate, Geschlechtergerecht denken und leben lernen. Religionspädagogische Impulse, Münster u. a. 2003.

Hofmann, Renate, Gender-Unterschiede als Voraussetzung religiöser Grundbildung. Perspektiven für geschlechtergerechte Curricula, in: Rothgangel, Martin/Fischer, Dietlind (Hg.), Standards für religiöse Bildung?, Münster 2004, 189–200.

Hoppe, Heidrun/Kampshoff, Marita/Nyssen, Elke (Hg.), Geschlechterperspektiven in der Fachdidaktik, Weinheim u. a. 2001.
Horstkemper, Marianne, Schule, Geschlecht und Selbstvertrauen, Weinheim 1987.
Jakobs, Monika, Religionspädagogik aus feministischer Sicht, in: Religionspädagogische Beiträge o. Jg. (1994), H. 34, 97–106.
Jakobs, Monika/Löffler-Mayer, Irene/Rembold, Annette, Vater Gott und Mutter Kirche. Bausteine für den Religionsunterricht, Münster 1995.
Jakobs, Monika, Feminismus, Geschlechtergerechtigkeit und Gender in der Religionspädagogik, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 2 (2003) H. 2, Seite 74–93. (URL: www.theo-web.de).
Jakobs, Monika, Feministische Theologie, in: Pauly, Wolfgang (Hg.), Geschichte der christlichen Theologie, Darmstadt 2008, 247–269.
Janssen, Claudia, Anders ist die Schönheit der Körper. Paulus und die Auferstehung in 1 Kor 15, Gütersloh 2005.
Feministische Re-Visionen (Themenheft), in: Katechetische Blätter 119 (1994).
Katulushi, Clement, Teaching Traditional African Religions and Gender Issues in Religious Education in Zambia, in: British Journal of Religious Education 21 (1999), H. 2, 101–111.
Kaupp, Angela, Junge Frauen erzählen ihre Lebensgeschichte. Eine qualitativ-empirische Studie zur Rekonstruktion der narrativen religiösen Identität katholischer junger Frauen, Ostfildern 2005.
Kersten, Joachim, Gut und (Ge)schlecht. Männlichkeit, Kultur und Kriminalität, Berlin u. a. 1997.
Kersten, Joachim/Steinert, Heinz (Hg.), Starke Typen. Iron Mike, Dirty Harry, Crodile Dundee und der Alltag von Männlichkeit, Baden-Baden 1997.
Klein, Stephanie, Theologie und empirische Biographieforschung. Methodische Zugänge zur Lebens- und Glaubensgeschichte und ihre Bedeutung für eine erfahrungsbezogene Theologie, Stuttgart 1994.
Klein, Stephanie, Religiöse Tradierungsprozesse in Familien, in: Religionspädagogische Beiträge o. Jg. (1999), H. 43, 25–40.
Klein, Stephanie, Gottesbilder von Mädchen. Bilder und Gespräche als Zugänge zur kindlichen religiösen Vorstellungswelt, Stuttgart 2000.
Klein, Stephanie, Erkenntnis und Methode in der Praktischen Theologie, Stuttgart 2005.
Kleinau, Elke/Meyer, Christine (Hg.), Erziehung und Bildung des weiblichen Geschlechts. Eine kommentierte Quellensammlung zur Bildungs- und Berufsbildungsgeschichte von Frauen, Weinheim 1996.
Kleinau, Elke/Opitz, Claudia (Hg.), Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung (2 Bde.) Frankfurt a. M. u. a. 1996.
Knauth, Thorsten/Bräsen, Frie/Langbein Ekkehard/Schroeder, Joachim (Hg.), KU – weil ich ein Junge bin. Ideen – Konzeptionen Modelle für einen jungengerechten KU, Gütersloh 2002.
Knauth, Thorsten, Das vernachlässigte Geschlecht des RU?! Die Perspektive der Jungen in einer geschlechtergerechten Religionspädagogik, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 7 (2008), H. 2, Seite 147–162. (URL: www.theo-web.de).
Kohler-Spiegel, Helga/Schachl-Raber, Ursula, Wut und Mut. Feministisches Materialbuch für Religionsunterricht und Gemeindearbeit, München 1991.
Kohler-Spiegel, Helga, Religionspädagogik im Kontext feministischer Theologie, in: Ziebertz, Hans-Georg/Simon, Werner (Hg.), Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf 1995, 204–221.
Kraul, Margret/Lüth, Christoph (Hg.), Erziehung der Menschengeschlechter. Studien zu Religion, Sozialisation und Bildung in Europa seit der Aufklärung, Weinheim 1996.
Käppeli, Anne-Marie, Religiosität und tätiges Leben. Protestantische Pädagoginnen der französischsprachigen Schweiz Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts, in: Kraul, Margret/Lüth, Christoph (Hg.), Erziehung der Menschengeschlechter. Studien zu Religion, Sozialisation und Bildung in Europa seit der Aufklärung, Weinheim 1996, 121–138.
Kubera, Ursula, Beruf Religionspädagogin – Aktuelle Problemanzeige und Perspektiven, in: Religionspädagogische Beiträge o. Jg. (1999), H. 43, 121–134.
Kumher, Ulrich, Geschlechterdifferenz im Religionsunterricht – mediale Auseinandersetzungsmöglichkeiten, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 57 (2005), H. 3, 267–272.
Lehmann, Christine, Heranwachsende fragen neu nach Gott. Anstöße zum Dialog zwischen Religionspädagogik und Feministischer Theologie, Neukirchen-Vluyn 2003.

Lehner, Erich, Männer an der Wende. Grundlagen kirchlicher Männerarbeit, Innsbruck u. a. 2001.
Lehner-Hartmann, Andrea, Natur oder Kultur im Geschlechterverhältnis? Gender – eine neue Analysekategorie – auch für die Religionspädagogik?, in: Katechetische Blätter 123 (1998), 364–369.
Lehner-Hartmann, Andrea, Einmischen oder wegschauen? Gewaltvorkommen in Familien als extreme Herausforderung an pastorales und religionspädagogisches Handeln, in: Theo-Web (2003), Nr. 2, 61–73. (URL: www.theo-web.de).
Lehner-Hartmann, Andrea/Lehner, Erich, Verstehens- und Deutungshilfen aus der Genderforschung für (religiöse) Erziehung und Bildung, in: Angel, Hans-Ferdinand (Hg.), Tragfähigkeit der Religionspädagogik, Graz 2000, 188–214.
Leimgruber, Stephan/Pithan, Annebelle/Spieckermann, Martin (Hg.), Der Mensch lebt nicht vom Brot allein. Forum für Heil- und Religionspädagogik, Münster 2001.
Leonhard, Silke, Leiblich lehren und lernen. Ein religionsdidaktischer Diskurs, Stuttgart 2006.
Loder, Rebecca C., Jung, weiblich, feministisch und religiös? Reflexionen und Perspektiven einer jungen Feministin, in: Eder, Sigrid/Fischer, Irmtraud (Hg.), unter Mitarbeit von Patrick Marko, … männlich und weiblich schuf er sie,… Gen 1,27. Zur Brisanz der Geschlechterfrage in Religion und Gesellschaft, Theologie im kulturellen Dialog 16, Innsbruck u.a 2009, 297–324.
Lüders, Stephanie, Widerstand im Namen Gottes. Sexuelle Gewalt gegen Mädchen und Anfragen an den Religionsunterricht, in: Religionspädagogische Beiträge o. Jg. (1999), H. 43, 65–82.
Maassen, Monika, Biographie und Erfahrung von Frauen. Ein feministisch-theologischer Beitrag zur Relevanz der Biographieforschung für die Wiedergewinnung der Kategorie Erfahrung, Münster 1993.
Mammes, Ingelore/Rahm Sibylle, Guter Unterricht für Mädchen und Jungen. Geschlechtergerecht unterrichten, in: Becker, Gerold (Hg.), Guter Unterricht, Friedrich-Jahresheft, Seelze 2007, 58–59.
Mehlhorn, Annette, Geschlechtsspezifische Dimensionen im interreligiösen Lernen – Erkundungen in Zwischenräumen, in: Schreiner, Peter/Sieg, Ursula/Elsenbast, Volker (Hg.), Handbuch Interreligiöses Lernen, Gütersloh 2005, 315–329.
Obst, Gabriele/Volkwein, Karin, Aylin erklärt Markus das Christentum. Produktiver Umgang mit religiöser Heterogenität, in: Becker, Gerold (Hg.), Heterogenität. Unterschiede nutzen, Gemeinsamkeiten stärken, Friedrich-Jahresheft, Seelze 2004, 52–85.
Orenstein, Peggy, Starke Mädchen, brave Mädchen. Was sie in der Schule wirklich lernen, Frankfurt a. M. u. a. 1996.
Pfister, Gertrud (Hg.), Zurück zur Mädchenschule? Beiträge zur Koedukation, Pfaffenweiler 1988.
Pirner, Manfred L., Religiöse Mediensozialisation?, München 2004.
Pissarek-Hudelist, Herlinde, Feministische Theologie. Eine Herausforderung, in: Zeitschrift für Katholische Theologie der Katholischen Fakultät Innsbruck (1981), H. 3/4, 289–308, 400–425.
Pithan, Annebelle, Religionsbücher geschlechtsspezifisch betrachtet, in: Der evangelische Erzieher 45 (1993), H. 4, 421–435.
Pithan, Annebelle, Die Stimmen von Mädchen hören und ihnen Gehör verschaffen. Geschlechtsspezifische Sozialisation im Religionsbuch. In: Becker, Sybille/Nord, Ilona (Hg.): Religiöse Sozialisation von Mädchen und Frauen. Stuttgart 1995, 35–54. (Zuvor in: Religionspädagogische Beiträge o. Jg. (1994), H. 34, 77–96.)
Pithan, Annebelle, Differenz als hermeneutische Kategorie im Vermittlungs- und Aneignungsprozess, In: Becker, Ulrich/Scheilke, Christoph Th. (Hg.): Aneignung und Vermittlung. Beiträge zu Theorie und Praxis einer religionspädagogischen Hermeneutik. Für Klaus Goßmann zum 65. Geburtstag, Gütersloh 1995, 94–104.
Pithan, Annebelle (Hg.), Religionspädagoginnen des 20. Jahrhunderts, Göttingen 1997.
Pithan, Annebelle/Elsenbast, Volker/Fischer, Dietlind (Hg.), Geschlecht – Religion – Bildung, Münster 1999.
Pithan, Annebelle, Differenz als Kategorie in der Religionspädagogik am Beispiel von Geschlechterkonstruktionen, in: Boschki, Reinhold/Gronover, Matthias (Hg.), Junge Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik, Münster 2007, 158–178.
Reese, Annegret, »Ich weiß nicht, wo da Religion anfängt und aufhört«. Eine empirische Studie im Zusammenhang von Lebenswelt und Religiosität bei Singlefrauen, Gütersloh u. a. 2006.

Rothgangel, Martin/Fischer, Dietlind (Hg.), Standards für religiöse Bildung? Zur Reformdiskussion in Schule und Lehrerbildung, Münster 2004.
Scheu, Ursula, Wir werden nicht als Mädchen geboren, wir werden dazu gemacht. Zur frühkindlichen Erziehung in unserer Gesellschaft, Frankfurt a. M. 1977.
Schottroff, Luise/Wacker, Marie Theres (Hg.), Kompendium Feministische Bibelauslegung, Gütersloh 1998.
Schultz, Dagmar, Ein Mädchen ist fast so gut wie ein Junge (2 Bde.), Berlin 1978/79.
Schweitzer, Friedrich, Religiöse Entwicklung und Sozialisation von Mädchen und Frauen, in: Der evangelische Erzieher 45 (1993), H. 4, 411–421.
Schüssler Fiorenza, Elisabeth, Zu Ihrem Gedächtnis. Eine feministisch-theologische Rekonstruktion der christlichen Ursprünge, München u. a. 1988.
Scott, Joan, Die Zukunft von Gender. Fantasien zur Jahrtausendwende, in: Honegger, Claudia/Arni, Caroline (Hg.), Gender – die Tücken einer Kategorie, Zürich 2001, 39–63.
Slee, Nicola, Geschlechtsspezifische Fragen im Religionsunterricht. Ein Bericht aus Großbritannien, in: Der evangelische Erzieher 45 (1993), H. 4, 401–411.
Söderblom, Kerstin, Grenzgängerinnen. Die Bedeutung von Christlicher Religion in den Lebensgeschichten lesbischer Frauen in (West-)Deutschland, in: Fechtner, Kristian/Haspel, Michael (Hg.), Religion in der Lebenswelt der Moderne, Stuttgart u. a. 1998, 48–66.
Sommer, Regina, Lebensgeschichte und gelebte Religion von Frauen. Eine qualitativ-empirische Studie über den Zusammenhang von biographischer Struktur und religiöser Orientierung, Stuttgart u. a. 1998.
Strichau, Dorothea, Frauenbildung in der evangelischen Erwachsenenbildung, in: Gieseke, Wiltrud (Hg.), Handbuch zur Frauenbildung, Opladen 2001, 561–571.
Szagun, Anna-Katharina, Dem Sprachlosen Sprache verleihen. Rostocker Langzeitstudie zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern, die in mehrheitlich konfessionslosem Kontext aufwachsen, Jena 2006.
Thurn, Susanne, Es ist gerecht, Unterschiede zu machen!, in: Pädagogik 60 (2008), H. 12, 8–9.
Volkmann, Angela, ›Ebenso…‹? Aktuelles Unterrichtsmaterial auf dem Prüfstand der Geschlechtergerechtigkeit, in: Theo-Web 2 (2003a), 39–52. (URL: www.theo-web.de).
Volkmann, Angela, ›Misstraut gelegentlich euren Schulbüchern!‹ (Erich Kästner). Eine feministische Spurensuche in Fachliteratur mit religionspädagogischen Bezügen, in:. Theo-Web 2 (2003b), 5–38. (URL: www.theo-web.de).
Voss-Goldstein, Christel, Frauenbildung in der katholischen Erwachsenenbildung. Reflexion der bestehenden Praxis, in: Gieseke, Wiltrud (Hg.), Handbuch zur Frauenbildung, Opladen 2001, 573–578.
Weiss-Flache, Martin, Befreiende Männerpastoral. Männer in Deutschland auf befreienden Wegen der Umkehr aus dem Patriarchat, Münster 2001.
Wiedmaier, Manuela, Wenn sich Mädchen und Jungen Gott und die Welt ausmalen. Feinanalysen filmisch dokumentierter Malprozesse, Münster 2008.
Wischer, Mariele, Differenzen im Paradies. Aspekte einer geschlechtergerechten Bibeldidaktik in Theorie und Praxis, in: Bizer, Christoph u. a. (Hg.), Bibel und Bibeldidaktik, Jahrbuch der Religionspädagogik 23, Neukirchen-Vluyn 2007, 146–155.
Winkler, Dorothea, ›Lehrplan Katholische Religionslehre‹ für die Grundschule in NRW, in: Katechetische Blätter 119 (1994), H. 12, 864–869.
Wuckelt, Agnes, Gender als Konzept religionspädagogischen Handelns, in: Katechetische Blätter 123 (1998), 370–373.

In: Pithan, Annebelle/ Arzt, Silvia/ Jakobs, Monika/ Knauth, Thorsten (Hg.), Gender – Religion – Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt, Gütersloh 2009, 72-94.

Thorsten Knauth

Jungen in der Religionspädagogik – Bestandsaufnahme und Perspektiven

1. Einleitung

In der neueren Diskussion über eine geschlechterbewusste Religionspädagogik spielt die Thematisierung von Jungenperspektiven bislang nur eine marginale Rolle. Knapp zwanzig Jahre nach der Etablierung feministischer Religionspädagogik, nach parteilicher Mädchenarbeit, Kritik am Androzentrismus der jüdisch-christlichen Tradition, Arbeit an geschlechtergerechter Sprache und weiblichen Attributen von Spiritualität und Gottesbildern wird erst langsam bewusst, dass die feministisch-religionspädagogischen Analysen zur Mädchen- und Frauenperspektive kein entsprechendes Pendant in der Betonung der Sichten auf Jungen und Männer haben.

Während in der religionspädagogischen Arbeit mit Mädchen auf vielen Ebenen an der Repräsentation von Weiblichkeit sowie an Erweiterungen aus einengenden Geschlechterrollen gearbeitet wurde[1], wurde in diesem Zeitraum selten darüber nachgedacht, ob denn schon alles über die Jungen gesagt ist, wenn man sie als kleine Macker und Unruhestifter im Körperpanzer traditioneller Männlichkeit beschreibt. Dass Jungenperspektiven in diesem Zeitraum nicht eigenständig berücksichtigt wurden, ist angesichts der eklatanten Vernachlässigung von Mädchen- und Frauensichten in Theologie und Religionspädagogik und dem daraus resultierenden religionspädagogischen Nachholbedarf nur zu verständlich.

Inzwischen wird stärker gesehen, dass sich allein durch die (berechtigte) Kritik am Androzentrismus von Gesellschaft, Schule und Tradition noch keine Ansätze entwickeln lassen, die Jungen helfen, jenseits von patriarchalen Rollenzwängen und Männlichkeitsstereotypen positive und lebbare Handlungs- und Orientierungsmöglichkeiten zu entwickeln[2].

Angesichts dieser gleichsam verspäteten Berücksichtigung von Jungen in der Religionspädagogik erscheinen Aufholversuche als notwendig, die sich allerdings an zwei Herausforderungen zu messen haben: Absicht einer nachholenden Thematisierung kann

1. Siehe dazu den Beitrag von Monika Jakobs in diesem Band.
2. Vgl. dazu die Beiträge von Pithan (2008) und Knauth (2008), in denen auf die Bedeutung der Jungenperspektive für das Anliegen einer geschlechtergerechten Religionspädagogik hingewiesen wird.

es, erstens, nicht sein, nun das patriarchale Rollback einzuleiten und im Fahrwasser einer falsch ansetzenden Benachteiligungsdebatte androzentrische Perspektiven zu reaktivieren[3]. Eine auf Jungen bezogene religionspädagogische Reflexion hat vielmehr dann ihr Recht und ist produktiv, wenn sie die Gemeinsamkeiten mit dem politischen und machtkritischen[4] Anliegen feministischer Theologie und Religionspädagogik betont, zu einer geschlechtergerechten Religionspädagogik beizutragen: Eine solchermaßen kritisch ausgerichtete Religionspädagogik hält das Bewusstsein davon wach, wie über die Kategorie Geschlecht Hierarchien des Zusammenlebens und Ausgrenzungen erzeugt werden.

Es gilt, zweitens, zu berücksichtigen, dass mit dem Wechsel zum Genderparadigma in der Religionspädagogik eine neue Gesprächslage entstanden ist[5]: Die These von der sozialen und kulturellen Konstruktion des Geschlechts pluralisiert die Rede von Männlichkeit und Weiblichkeit, von Jungen und Mädchen und lenkt den Blick auf die Bedeutung des Kontextes für die Konstruktion von Geschlecht. Eine Vielfalt von Differenzen innerhalb der Geschlechter kommt dadurch in den Blick. Die Rede von den Jungen und den Mädchen entpuppt sich – so betrachtet – als eine zu vereinfachende Homogenisierung.

Die Herausforderung besteht darin, die machtkritischen und politischen Anliegen einer geschlechtergerechten, an der Differenz zwischen Jungen und Mädchen orientierten Religionspädagogik mit den auf Vielfalt und Kontextualität orientierenden Überlegungen der Gendertheorie zu verbinden. Auch für die religionspädagogische Thematisierung der Perspektive von Jungen gilt demnach, dass sie das Interesse an Gleichberechtigung der Geschlechter mit dem Interesse an Anerkennung der individuellen Verschiedenheit verbindet.[6] Dazu ist es notwendig, die Perspektive auf Jungen in eine gendersensible und zugleich geschlechtergerechte Religionspädagogik einzuzeichnen, in der Gleichberechtigung und Anerkennung von Vielfalt zwei Seiten einer Medaille sind.

Vor dem skizzierten positionellen Hintergrund wird im Folgenden also die Perspektive der Jungen für die Religionspädagogik thematisiert. Dazu ist es notwendig, den pädagogischen Diskurs in kritischer Männerforschung und Jungenarbeit in seiner theoretischen Bedeutung für die Jungenperspektive zu rekonstruieren. Diese wichtige Diskussion ist bislang weitgehend von der Religionspädagogik unbeachtet geblieben.

Im Anschluss daran möchte ich bedenken, wie die Jungenperspektive in eine Religionspädagogik eingezeichnet werden kann, die unter Aufnahme des Genderansatzes von einer Vielfalt von Lebenslagen und geschlechtsbezogenen Lebensentwürfen ausgeht.

3. Ein solcher Diskurs über die »Jungen als das benachteiligte Geschlecht« ist in der populärwissenschaftlichen Aufbereitung von Bildungsdaten in auflagenstarken Printmedien wahrzunehmen.
4. Die politische und machtkritische Dimension von geschlechtergerechter Religionspädagogik betonen u. a. auch Agnes Wuckelt (1993) sowie auch Andrea Lehner-Hartmann (1993) gegen eine mögliche Entpolitisierung des Themas durch die Gender-Kategorie.
5. Vgl. dazu den Beitrag von Monika Jakobs (2003), in dem für die Religionspädagogik die Entwicklung von feministischer Frauenforschung zum Genderparadigma nachgezeichnet wird.
6. Hier liegt eine zentrale Übereinstimmung mit dem m. E. bahnbrechenden Ansatz einer Pädagogik der Vielfalt von Annedore Prengel (1993).

2. Eintritte in Unbestimmtes: Perspektiven auf die Lage der Jungen

Mit der Beschreibung der Situation von Jungen verhält es sich wie mit der Bestimmung der Männer-Rolle in modernen westlichen Gesellschaften: Noch bis vor vierzig Jahren gab es klare und eindeutige Vorstellungen über das, was ein Mann ist und was ihn auszeichnet. Männliche Geschlechtsidentität und Vorrangstellung wurden über seine Position als Ernährer und Familienoberhaupt aufgebaut. Die Differenz der Geschlechter funktionierte über die klassische Aufteilung von Rollen entlang des Unterschiedes zwischen Erwerbsarbeit und familiärer Reproduktion.[7] In dem Maße, wie diese traditionelle Männerrolle durch gesellschaftlichen Wandel zu bröckeln begonnen hat, sind auch die bisherigen Attribute und Distinktionsmittel männlicher Geschlechtsidentität in die Krise gekommen. Zugleich vervielfältigen sich die Bilder von Männlichkeit und es entstehen jenseits traditioneller männlicher Hegemonie neue Optionen und Selbstverständnisse des Mann-Seins.[8] So ist auch die gegenwärtige pädagogische Beschäftigung mit Jungen von einem Spannungsverhältnis bestimmt. Es resultiert aus der Notwendigkeit, näher bestimmen zu müssen, was es denn mit den Jungen auf sich habe, und der Unmöglichkeit, dies mit der nötigen Bestimmtheit tun zu können, ohne zu vereinfachen oder normativ zu werden.

Die Pluralisierung männlicher Selbstverständnisse erzeugt Unbestimmtheit, damit aber auch gleichzeitig Gestaltbarkeit[9] und eine Vielfalt von Perspektiven. Im gegenwärtigen Diskurs über Jungen in der Pädagogik lassen sich zwei Perspektiven identifizieren, die im Folgenden umrissen werden sollen.

2.1 »Jungen in der Notlage«

Der Hamburger Lehrer Frank Beuster (2006) hat über seine langjährigen Erfahrungen in der pädagogischen Arbeit mit Jungen in einem Buch berichtet: Passend zum gegenwärtigen »Arme-Jungen-Diskurs« (Schultheis/Fuhr 2006, 17f.), der in den Medien durch entsprechende Artikel über das angeblich benachteiligte Geschlecht befeuert wird, trägt es den Titel: *Die Jungenkatastrophe. Das überforderte Geschlecht***.** Der Titel ist Programm: Beuster beschreibt die gegenwärtige Situation von Jungen als Notlage. Der von ihm zusammengestellte Katalog der Defizite von Jungen ist lang: Bei Schuleintritt sind sie nicht so weit wie Mädchen; es fehlen Fähigkeiten und Fertigkeiten. Zum Beispiel fehlt Jungen Struktur und die Fähigkeit, sich zu strukturieren. Jungen sind planlos und im Zeitmanagement überfordert. Sie können sich nicht selbsttätig engagieren, haben Schwierigkeiten in Fächern mit hohem sprachlichen Anteil. Sie können keine Schwächen zeigen

7. So funktionierte zumindest der theoretische, hegemoniale Diskurs, denn Frauen aus der Unterschicht haben immer arbeiten müssen.
8. Vgl. zur These von der gesellschaftlichen Erosion der traditionellen Felder der Einübung und Reproduktion von Männlichkeit Michael Meuser 2006.
9. Männlichkeit als »Gestaltungsaufgabe« betont Meuser (ebd., 39f.).

und keine Gefühle ausdrücken, sie machen aus jeder Sache einen Wettkampf und sind Banausen, was die konstruktive Austragung von Konflikten angeht. Jungen fehlt äußere Ordnung und innere Orientierung (ebd., 53ff.).

Beusters Beobachtungen führen im Bereich von Schule zu einer provokativen These: Die Schule werde eher den Mädchen, aber nicht den Jungen gerecht, weil Mädchen sozialisationsbedingt eher die schulischen Tugenden beherrschen als die Jungen. Ja, mehr noch: Das angepasste, pflegeleichte Mädchen sei zum Maßstab für Jungen geworden, zum Wunschkind der modernen städtischen Gesellschaft. Daraus entspringe auch bei Jungen eine Erziehung zur Unmännlichkeit, ein Hang zur Unterdrückung der »männlichen Seite« im Jungen, der einer Entmannung gleichkomme, gegen die sich Jungen durch Überbetonung ihrer Männlichkeit wehrten (ebd., 95).

Sie sind Macher und können mit der »vertexteten Schule« nichts anfangen; sie sind nach außen orientiert, wollen entdecken und experimentieren, können heute aber immer weniger ihren natürlichen Impulsen folgen. Jungen sind also anders als Mädchen – und dies nach Beuster nicht nur aufgrund ihrer Sozialisation, sondern auch auf Grund genetisch und evolutionär bedingter Dispositionen (ebd., 99).

2.2 Jungen sind gar nicht so anders …

Jungen sind anders – dieser schlichten Differenztheorie wäre aus der Perspektive eines genderorientierten Ansatzes zu widersprechen. Die Erziehungswissenschaftlerin Barbara Rendtorff wendet sich in ihrer Monographie »*Erziehung und Geschlecht*« (2006, 192ff.) gegen solche typisierenden Aufteilungen entlang der Kategorie männlich und weiblich. Die Konzentration auf die Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen vereindeutige eine komplexe Wirklichkeit, in der vielfältige Differenzen und Gemeinsamkeiten zwischen Menschen wirksam sind. Legt man das Wahrnehmungsschema Junge und Mädchen über diese komplexe Wirklichkeit und denkt dieses Schema zudem noch als Kontrast bzw. als Gegensatz resultieren daraus problematische Stereotypisierungen.

Die Rede von den armen Jungen, die nun gegenüber den Mädchen benachteiligt sind, produziert ein drastisch vereinfachendes Bild von Jungen. Sie setzt die Kategorie Junge bzw. Mädchen als essentiell und konstruiert entlang dieser Kategorie die Unterschiede.

Dadurch aber homogenisiert sie zugleich die Unterschiede, die es zwischen Jungen gibt. Der australische Männer-Forscher Robert Connell hat diese vereinheitlichende Rede von den Jungen als Opfer als »boys in a box approach« (2005, S.21ff.) bezeichnet, durch die Differenzen innerhalb des Geschlechts eingeebnet und Übereinstimmungen zwischen den Geschlechtern ignoriert werden.

2.3 Dilemma der Jungenforschung

Mit Blick auf diese Gesprächssituation hat Reinhard Winter von einem »Dilemma der Jungenforschung« (2004) gesprochen. Es besteht darin, dass es eine Gleichzeitigkeit von permanenten Geschlechter(re)konstruktionen und einer stetigen Öffnung von Optionen

des Jungeseins gibt. In Theorie und Praxis wird ständig an Bestimmungen dessen gearbeitet, was es heißt, ein Junge zu sein, was Jungen im Verhältnis zu Mädchen ausmacht. Zugleich aber wird die Bestimmung dessen, was es heißt, ein Junge zu sein, immer weiter *pluralisiert:* »Je stärker Individualisierungsprozesse durchschlagen, je mehr die Vielfalt des Jungeseins in den Vordergrund tritt und je genauer Jungen erforscht werden, desto mehr schrumpft die Gewissheit über sie.« (Winter 2004, 355). Und – so lässt sich der Gedanke weiterentwickeln: Je mehr die Gewissheit über die Jungen schrumpft, desto größer ist die Gefahr, eben auch im Hinblick auf die Jungenarbeit Geschlechterstereotypen zu reproduzieren, also den »boys in the box-Diskurs« zu pflegen und damit das zu verfehlen, was für eine jungenbezogene und geschlechtergerechte Religionspädagogik gerade von Nöten wäre.

Ich halte es daher für theoretisch geboten, es im Blick auf die Jungen bei einer gewissen Unbestimmtheit zu belassen. Sie fordert nämlich dazu auf, die eingenommene Perspektive im Hinblick auf Grundannahmen zu Geschlechterverhältnissen zu reflektieren und verpflichtet zur Wahrnehmungsfähigkeit. Was Jungen sind und was sie machen, ob sie ihr Junge-Sein als problematisch oder unkompliziert, als belastend oder als bereichernd erleben, das gilt es in sorgfältiger Wahrnehmung der Lagen von Jungen herauszufinden.

3. Jungenarbeit und Männerforschung – Pädagogische Perspektiven

3.1 Kritische Jungenarbeit und Männerforschung

Männerarbeit und Jungenarbeit haben von der evangelischen und der katholischen Kirche starke Impulse erhalten. Im Blick auf die konzeptionelle Entwicklung von Männer- und Jungenarbeit lassen sich – vereinfacht gesprochen – zwei Etappen unterscheiden.[10] In der ersten Phase der Formierung geschlechtsbezogener Arbeit reagierten Männer auf Frauenbewegung und Feminismus und begannen – komplementär zu den feministischen Ansätzen –, ihre durch patriarchale Strukturen mitbestimmten Rollenmuster zu hinterfragen. Mit der feministischen Frauenbewegung teilten sie die Kritik an Androzentrismus, Geschlechterhierarchie und Sexismus und fragten nach Alternativen zu Männerbildern, die sie als einengend erlebten.

Übereinstimmung bestand darin, dass die Gleichberechtigung der Geschlechter mit der Arbeit an alternativen Rollenverständnissen auf beiden Seiten einhergehen müsse (z. B. Rosowski/Ruffing 2002; Prömper 2003). Frauenemanzipation und Männerbefreiung wurden als zwei Seiten eines gemeinsamen Projekts von Geschlechtergerechtigkeit betrachtet. Jungenarbeit zielte entsprechend auf Kritik an sexistischen Verhaltens- und Einstellungsmustern und arbeitete gezielt am Umbau traditioneller

10. Vgl. zum Überblick und Hinweisen auf einschlägige Literatur den Beitrag von Edgar Forster (2004) zu Jungen- und Männerarbeit.

Rollenvorstellungen. Jungenarbeit hatte einen dezidiert anti-sexistischen Impetus.[11] Die Stärke dieses Ansatzes bestand zweifellos in seiner Verbindung von Pädagogik und Gesellschaftskritik. Die Interaktionen zwischen den Geschlechtern wurden immer auch als Ausdruck der gesellschaftlichen Geschlechterverhältnisse betrachtet. Allerdings muss als Schwäche des Ansatzes benannt werden, dass Jungen tendenziell dem Verdacht ausgesetzt waren, Nutznießer des patriarchalen Systems und potenzielle Täter innerhalb der strukturellen Gewalt frauenbenachteiligender Strukturen zu sein. Eine wohlwollende und akzeptierende Perspektive auf Jungen trat in Spannung zum ideologiekritischen, patriarchatskritischen und politisch-emanzipatorischen Anspruch.

Stand in dieser Phase noch die Kritik klassischer Geschlechter-Modelle im Vordergrund, verlagerten sich in einer zweiten Phase die Schwerpunkte auf die Entdeckung einer Vielfalt sozial konstruierter Männlichkeiten (z. B. BauSteineMänner 1996; Meuser 1998; Brandes 2001, 2002). Der machtkritische Impetus der ersten Phase war nicht verabschiedet; Männerbewegung und Jungenarbeit verfolgten nach wie vor ein emanzipatorisches Anliegen von Geschlechterpolitik. Allerdings erlaubte die theoretische Neuorientierung an der Gender-Theorie nun einen differenzierteren Blick auf eine Vielfalt von männlichen Selbstverständnissen. Die Einsicht, dass Geschlecht eine soziale und kulturelle Kategorie sei, lenkte den Blick auf die soziale Relation, die kontextuelle Abhängigkeit und den performativen, den Inszenierungscharakter von Geschlecht. Durch die sozialkonstruktivistische Brille betrachtet, konnte nun auch das Verhältnis zu gesellschaftlichen Strukturen, also die Relation zwischen Geschlecht, Kultur, Klasse und Generation differenzierter beleuchtet werden.

Einen großen Anteil an dieser theoretischen und konzeptionellen Neuorientierung hatten die Arbeiten des australischen Männerforschers Robert W. Connell (1986; 1999) und des französischen Kultursoziologen Pierre Bourdieu (1992; 1997), die in ihren geschlechtertheoretischen- und soziologischen Arbeiten unabhängig voneinander die Frage nach dem Zusammenspiel von individuellen Praktiken und sozialen Strukturen als Ausgangspunkt ihrer Überlegungen stellen.

Männlichkeit ist für Connell im Plural zu buchstabieren. Aber diese unterschiedlichen Männlichkeiten sind innerhalb des sozialen Raumes einer Gesellschaft hierarchisch angeordnet, d. h.: Sie sind je unterschiedlich mit sozialer Macht und Geltung ausgestattet und ergeben im Zusammenhang mit Formen von Weiblichkeit das Gefüge einer Gesellschaft, in der Frauen nach wie vor als das benachteiligte Geschlecht bezeichnet werden müssen.

Hier liegen Übereinstimmungen zum Ansatz von Pierre Bourdieu (1997), der das Geschlechterverhältnis als eine Spielart symbolischer Herrschaft beschreibt, in der das Männliche den Vorrang hat. Der soziale Raum ist also auch bei Bourdieu von symbolischen Praktiken durchzogen, die die Männlichkeits-Weiblichkeits-Dichotomie voraussetzen, immer wieder neu aktualisieren und legitimieren.

11. Als einschlägiges Beispiel können hier die ersten Ansätze von Männer- und Jungenarbeit in der Alten Molkerei Frille gelten, dem selbst apostrophierten »Mekka« der Jungenarbeit (Glücks/Ottemeyer-Glücks 1994).

Scharnierstelle zwischen den individuellen Einstellungen und Handlungen und den gesellschaftlichen Strukturen ist für Bourdieu der Habitus (1997, 175ff.). Der Habitus ist komplexes Produkt von individuellen Einstellungen und sozialen Prägungen, er ist das Resultat von sozialen Praktiken und ist zugleich prädisponierend für sie. Bourdieu setzt voraus, dass auch der Habitus geschlechtsspezifisch strukturiert ist und es also einen männlichen Habitus gibt, der sich über vergeschlechtlichende Praktiken aufbaut, die u. a. von einer Logik der Konkurrenz bestimmt sind.

Auch Connell unterscheidet verschiedene Formen von Männlichkeit (Connell 1999, 97ff.). Bei ihm spielt das Konzept hegemonialer Männlichkeit eine zentrale Rolle. Hegemoniale Männlichkeit wird – im Sinne des Hegemonie-Begriffs von Antonio Gramsci – verstanden als das kulturell und sozial normierende Konzept, das auch die anzuerkennen gezwungen sind, die der Norm nicht entsprechen. Das Modell hegemonialer Männlichkeit ist in den westlichen Gesellschaften nach wie vor konnotiert mit beruflichem Erfolg, ökonomischer Stärke und traditionellem Rollenverständnis. Es hat auch dann noch kulturell normierende Bedeutung, wenn es in der gelebten sozialen Praxis bereits alternative Verhaltens- und Einstellungsmuster gibt. Connell wäre allerdings missverstanden, wollte man die von ihm unterschiedenen Formen als eine Typologie auffassen. Ihm ist vielmehr daran gelegen, Männlichkeit als eine soziale Relation zu begreifen: So entstehen auch die anderen, von ihm analysierten Formen von Männlichkeit aus ihrem Verhältnis zueinander. Als Form untergeordneter Männlichkeit wird bei ihm z. B. Homosexualität identifiziert; als komplizenhafte Männlichkeit lässt sich eine Form beschreiben, die aus der Akzeptanz hegemonialer Männlichkeit einen individuellen Vorteil – Connell nennt dies eine »patriarchale Dividende« (ebd., 100) – gewinnt. Können Hegemonie, Unterordnung und Komplizenschaft nach Connell noch als interne Relationen innerhalb der Geschlechterordnung verstanden werden, kommen Formen marginalisierter Männlichkeit dann in den Blick, wenn sich Geschlecht mit anderen sozialen Kategorien wie »Klasse« oder »Rasse/Kultur« verbindet.[12]

Wichtig an diesen Unterscheidungen ist, dass die theoretische Reflexion von Geschlechterverhältnissen in ihrer Verbindung zu anderen sozialen Kategorien der Differenz thematisiert wird. Damit werden hilfreiche Unterscheidungen in die konzeptionelle Diskussion über Männerarbeit und Jungenarbeit eingeführt – mit dem Resultat, dass Jungenarbeit selbstreflexiver auf die Zielgruppenspezifik ihrer Ansätze blickt und sich die Zugänge insgesamt pluralisiert und differenziert haben.[13]

12. Connell exemplifiziert diese Relation am Beispiel schwarzer, benachteiligter Männlichkeiten in den USA, die in einem »weiß« dominierten Kontext symbolische Bedeutung für die Konstruktion des sozialen Geschlechts von Weißen haben.
13. Einen guten Überblick bietet z. B. der von Benedikt Sturzenhecker und Reinhard Winter (2002) herausgegebene Band zu Modellen und Methoden der Jungenarbeit.

3.2 Mythopoetische und essentialistische Ansätze

Die Leidenschaft, mit der unter Männerforschern und Jungenpädagogen noch in den neunziger Jahren des letzten Jahrhunderts die konzeptionelle Ausrichtung von Jungenarbeit diskutiert wurde, hat inzwischen etwas abgenommen.

Ich warne aber davor, die Frage nach den zu Grunde gelegten geschlechtertheoretischen Voraussetzungen als unnütz abzutun, weil es schließlich doch um die Praxis gehe. Jungenarbeit braucht konzeptionelle Reflexion, denn anderenfalls besteht die Gefahr, dass problematische, weil dichotomische und essentialistische Bestimmungen des Geschlechterverhältnisses zur undiskutierten Voraussetzung praktischen Handelns werden.

Zu diesen essentialistischen Konzepten gehört auch der so genannte *mythopoetische Ansatz*, der in Robert Blys (1991) Interpretation des Märchens vom Eisenhans eine wichtige Referenzquelle hat. Mythopoetisch wird dieser Ansatz deshalb genannt, weil in der Auseinandersetzung mit Mythen und Märchen verschüttete männliche Archetypen wiederentdeckt werden sollen. Im kirchlichen Kontext hat dieser Ansatz in Form von zahlreichen, stark nachgefragten Fortbildungsangeboten eine beträchtliche Resonanz erfahren und gilt nach wie vor als zugkräftiges und wirkmächtiges Angebot kirchlicher Jungen- und Männerarbeit. Dies mag daran liegen, dass wichtige Gewährsleute dieses Ansatzes, wie z. B. Richard Rohr, einen theologischen bzw. kirchlichen Hintergrund haben, hat aber m. E. vor allem damit zu tun, dass die Metaphorik der Männerbefreiung und die erfahrungsorientierten Methoden des Ansatzes einem auf Männerseite tief empfundenen Bedürfnis nach einer Neubestimmung männlichen Selbstverständnisses und männlicher Spiritualität entgegenkommen.[14] Für umso wichtiger halte ich es, sich mit den problematischen geschlechtertheoretischen Implikationen dieses Ansatzes kritisch auseinanderzusetzen: Der mythopoetische Ansatz konstruiert in einer implizit dichotomen Entgegensetzung von Männlichkeit und Weiblichkeit einen »archetypischen Kern des Mann-Seins«, den es wieder freizulegen gelte. Diese in Anlehnung an den psychoanalytischen Ansatz von C.G. Jung gewählte Metaphorik wird mitunter noch intensiviert, so zum Beispiel bei Steve Biddulph (1996), der von einem »Glutzentrum von Männlichkeit« spricht, das unter den Bedingungen der kapitalistischen Moderne und des Patriarchats abgedrängt, nahezu abgestorben sei. Einschlägig in kirchlichen Kreisen ist auch Richard Rohrs (1986; 1993) Verwendung der Metapher vom »wilden Mann« geworden, die für eine unkonventionelle und integrierte, in naturnaher Spiritualität gegründete Männlichkeit steht. Entscheidend bei diesen Metaphern ist, dass sie ihre gemeinsame Stoßrichtung darin haben, vormoderne Attribuierungen und Inszenierungen von Männlichkeit für die Neudefinition männlicher Geschlechtsidentität wieder zu rekultivieren. In bewussten Inszenierungen, in manchen Ansätzen auch durch gezielt eingesetzte Initiationsriten sollen abgedrängte Anteile von Männlichkeit befreit und lebendig gemacht werden, so dass ein integriertes und ganzheitliches Verständnis von Mann-Sein lebbar wird. Hingewiesen kann an dieser Stelle nur darauf, dass manche dieser Konzepte eine anti-feministische Tendenz haben und einige sogar unverhohlen sexistisch sind.

14. Für dieses Bedürfnis nach einer männlichen Spiritualität stehen auch neuere Veröffentlichungen: Martin Rosowski und Andreas Ruffing (2002; 2006) oder Christoph Walser und Peter Wild (2002).

Als problematisch zu kritisieren ist die essentialistische Besetzung von Männlichkeit: in einer dichotomen Entgegensetzung von männlich und weiblich werden als männlich auch traditionell weiblich attribuierte Züge behauptet, die nun wiederentdeckt werden und zur Auferstehung des neuen Mannes beitragen sollen.

Im Hinblick auf die religionspädagogische Berücksichtigung der Jungenperspektive ist jedenfalls ein deutliches Warnschild aufzustellen: Typisierungen oder Wesensaussagen des Geschlechterverhaltens bringen das Anliegen eines geschlechtergerechten Religionsunterrichts nicht weiter.

3.3 Jungen zwischen Männlichkeit und Schule

Schule ist ein wichtiger Schauplatz für die Konstruktion von Männlichkeit und Weiblichkeit, für das Gendering von Jungen und Mädchen. [15]

In schulischen Prozessen der interaktiven *Inszenierung von Geschlecht* (doing gender) von Jungen geht es – wie Jürgen Budde (2005) in einer ethnographischen Studie zu Jungen in der Sekundarstufe eines Gymnasiums herausgearbeitet hat –, um die Frage des geschlechtlichen Status, also um das Ansehen als Junge in der Gruppe von Jungen und vor den Mädchen. Budde arbeitet heraus, dass der zentrale Mechanismus zur Herstellung von Männlichkeit das Zusammenspiel von Einschluss und Ausschluss, von Inklusion und Exklusion innerhalb der geschlechtshomogenen Gruppe ist. Einfach ausgedrückt: Durch Ausschluss von einigen Jungen entsteht bei der Mehrheit eine Wir-Gruppe, durch die auch Männlichkeit im Gegenüber zur Weiblichkeit eine scharfe Konturierung erhält. Geschlechtliche Eindeutigkeit entsteht also durch Ausgrenzung von Jungen, die nicht in das favorisierte Bild von Männlichkeit passen. Die Jungen bedienen sich dabei verschiedener Handlungsstrategien wie z. B. Konkurrenz und Kumpanei, symbolische Verweiblichungen und Entwertungen anderer Jungen sowie Sexualisierungen, um Inklusion und Exklusion zu bewirken. Es ist erstaunlich zu sehen, wie sehr sich die Jungen in ihrem alltäglichen schulischen Doing Gender an dem orientieren, was Connell als System hegemonialer Männlichkeiten bezeichnet hat (vgl. Kap. 3.1). In dem, was die Jungen in der Schule tun, um sich als Jungen zu zeigen, folgen sie einem Verständnis, das Weiblichkeit in Opposition zu Männlichkeit betrachtet und abwertet. Zu dieser genannten hegemonialen Männlichkeit gehört, dass es Jungen gibt, die dazu gehören, die »in« sind und andere, die »out« sind (sie werden in einer bezeichnenden Sprachregelung auch von den Mädchen als »halbe Jungs«, als »weibische Jungs« bezeichnet).

Aber nicht nur Jungen und Mädchen arbeiten in diesen situierten Interaktionen aktiv an ihrer Geschlechtsrolle; auch die Fächer selbst werden ge-gendert, also mit Zuschreibungen von weiblich und männlich versehen. Wie sehr dies auch für den Religionsunterricht gilt, ist einer qualitativ-empirischen Studie zu entnehmen, bei der 14- bis 16-jährige Schüler und Schülerinnen aus Hamburg und Nordrhein-Westfalen mit christlichem,

15. Es gibt insgesamt sehr wenige Untersuchungen zu Konstruktionsprozessen von Geschlecht in schulischen Interaktionen: Breidenstein/Kelle (1998); Horstkemper (1998); Thies/Röhner (2000); Faulstich-Wieland/Weber/Willems (2004).

muslimischem und konfessionslosem Hintergrund zu Religion und Religionsunterricht befragt wurden (Jozsa 2009; Knauth 2009). Es ist interessant zu sehen, dass für die Antworten neben Geschlecht ganz offensichtlich auch der religiöse Hintergrund eine Rolle spielt. Eine lebensbestimmende Bedeutung hat Religion vor allem für muslimische Mädchen, während die persönliche Relevanz von Religion vor allem von konfessionslosen Jungen abgelehnt wird. Auch das »Sprechen über Religion« im Freundeskreis bleibt ebenfalls eher auf Mädchen beschränkt, vor allem auf muslimische Mädchen. Dazu passt, dass Religion als Gesprächsthema unter Freunden als eine Aktivität konstruiert wird, die tendenziell als uncool gilt und in Spannung zu den Codes der Jugendkultur steht. Mit anderen Worten: Mädchen wie Jungen, die als cool gelten wollen, lehnen Religion als Gesprächsthema eher ab – und umgekehrt gilt, dass die persönliche Auseinandersetzung mit Religion eher unter Mädchen stattfindet. Es sind diese berichteten Praktiken, die dazu führen, dass auch der Religionsunterricht als ein Fach gegendert wird, das eher für Mädchen oder eben für »weibische« Jungen gedacht ist.

Diese Ergebnisse qualitativ-empirischer Forschungen sind Hinweis darauf, wie wirkmächtig auch in der Schule das kulturelle System der Zweigeschlechtlichkeit sein kann, und wie sehr traditionelle Formen einer hegemonialen Männlichkeit bei Jungen wie auch bei Mädchen geschätzt werden können.

Es erscheint als unumgänglich, dass Jungen gerade in der Phase der Adoleszenz, in der bisherige Selbstentwürfe aufbrechen, noch einmal umgebaut oder gänzlich neu entworfen werden können, eine alternative Genderkompetenz entwickeln können, also Gelegenheit bekommen und Unterstützung erhalten, sich mit Männlichkeitsentwürfen jenseits von Remaskulinisierungen, aber auch jenseits von Defizitzuschreibungen, auseinandersetzen zu können.[16]

3.4 Religionspädagogische Überlegungen: Jungen, Gender und Religionspädagogik der Vielfalt

Jenseits untauglicher mythopoetischer bzw. essentialistischer Ansätze hat sich seit den frühen neunziger Jahren die Linie einer kritisch-reflektierten Jungenarbeit etabliert, die die Enge traditioneller Geschlechterbilder für Jungen aufbricht und aus den Nöten heraushelfen möchte, die Jungen mit diesen Geschlechterkonstruktionen haben.[17]

Die These hinter diesen Ansätzen ist: Auch Jungen leiden unter einer Spannung zwischen inneren Wahrheiten und Sehnsüchten und in Lebenswelt und Gesellschaft angebotenen Rollenmustern. Die Gesellschaft hält vor allem klischeehafte Bilder von männlicher Überlegenheit und Stärke bereit; vorenthalten werden Jungen stattdessen

16. Vgl. zu Entwürfen von Männlichkeit in der Adoleszenz: King 2000.
17. Als Meilenstein für diese neue, tendenziell parteiliche Orientierung an den Jungen kann das von den Journalisten Dieter Schnack und Reiner Neutzling (1990) geschriebene Buch »Kleine Helden in Not. Jungen auf der Suche nach Männlichkeit« gelten, das erstmals für eine breite Öffentlichkeit nicht nur die Probleme thematisierte, die Jungen anderen machen, sondern auch die Nöte ansprach, in denen Jungen stecken. Der daraus entstehende Ansatz einer parteilichen Jungenarbeit buchstabierte die pädagogische Beziehung zu Jungen als ein Verhältnis kritischer Solidarität, (z. B. Kurt Möller 1997).

Erfahrungen und konstante Begegnungen mit authentischen männlichen Bezugspersonen: Jungen fehlen männliche Vorbilder in den sozialisationsrelevanten Bereichen. In das Vakuum, das das Fehlen der Männer hinterlässt, fließen nun die stereotypen Bilder der Männlichkeit. Sie halten natürlich keine lebbaren Antworten auf die Orientierungsbemühungen der Jungen bereit. Unsicherheiten, negative Emotionen, Gefühle von Schwäche müssen verdrängt werden. Sie werden stattdessen in fassadenhafter Demonstration von Überlegenheit oder in Überkompensation von Schwäche durch Aktivität ausagiert. Sichtbarer Ausdruck dieses Sozialisationsschemas ist der Körperpanzer – die in einer erstarrten, harten Leiblichkeit geronnene Unsicherheit der Jungen. Jungenarbeit geht akzeptierend, aber nicht unkritisch mit diesen Phänomenen geschlechtsbezogener Identität um und versucht behutsam, alternative, ganzheitliche Wege aufzuzeigen, sich als Junge und als Mann zu verstehen: durch Körperarbeit; darstellendes Spiel zu Geschlechterrollen, durch die Konstruktion geschützter Räume, in denen Gespräche über schwierige Themen möglich werden.[18] Die Auseinandersetzung mit traditionellen Vorstellungen von Männlichkeit und die Suche nach alternativen Formen von Männlichkeit ist immer noch ein starkes Element von Jungenarbeit. Dazu aber ist inzwischen mit der Rezeption des Gender-Ansatzes das Bewusstsein von sozialen und kulturellen Differenzen innerhalb der Geschlechter gewachsen; und es hat sich eine unaufgeregte, entdramatisierte Sicht auf Jungenarbeit durchgesetzt. Sie geht davon aus, dass Jungenarbeit als auf Stetigkeit angelegte Perspektive nachhaltig ist und nicht einfach nur als Sonderpädagogik für »junge Helden« in Not mit Männlichkeitskrisen, Mackerverhalten und mit Gewaltproblemen angelegt sein muss. Jungen sollen als Jungen wahrgenommen werden, man muss sie aber auch nicht auf ihr Junge-Sein reduzieren. Und: Junge zu sein muss nicht per se als problematisch verstanden werden – es kann ein ganz normaler Faktor des Aufwachsens und der Auseinandersetzung mit Wirklichkeit sein.

4.1 Jungen in der Vielfalt ihrer Lebenslagen

Es dürfte deutlich geworden sein, dass die Perspektiven von Jungen angemessen nur zu berücksichtigen sind, wenn der theoretische Wechsel zum Genderansatz religionspädagogisch ernstgenommen wird. Junge-Sein ist demnach keine Wesenseigenschaft, sondern muss als ein sozialer, kultureller und auch religiöser Konstruktionsprozess verstanden werden, den jeder Junge aktiv in der Auseinandersetzung mit biographischen Erfahrungen und familiären Erwartungen, mit sozialen Zuschreibungen, Normen und gesellschaftlichen Leitbildern von Männlichkeit vollziehen muss.

Jungen sind mitten drin in diesem Prozess des männlichen Genderings; sie haben bereits jahrelange Erfahrungen mit Konstruktionen von Männlichkeit gemacht; sie kennen aus einer Vielzahl von Begegnungen die unterschiedlichsten Männer – vom Vater bis zum Lehrer – und sie haben in Alltagsbeobachtungen sowie medial vermittelt in Märchen, Kinderbüchern, Spielpuppen, Comics, Clips und Computerspielen Bilder über

18. Vgl. unterschiedliche pädagogische Konzepte zur Förderung von Jungen: Sturzenhecker (1996); Bieringer (2000); Boldt (2001), Sielert (2002).

Männlichkeiten entwickelt. In diesem Spannungsverhältnis aus Selbsterfahrung, Beobachtung und Begegnung findet der Erwerb einer sozialen Geschlechterrolle und die Auseinandersetzung mit Männlichkeitskonzepten statt.

Die These von der Gemachtheit des Geschlechts lässt sich noch weiter radikalisieren. Was Geschlecht ist, entscheidet sich in der konkreten Situation, in Kontexten und ist ein Resultat von Interaktion im Wechselspiel von eigenen Inszenierungen, eigenem Erleben, Ausdruck (auch körperlichem) und der Deutung dieses Ausdrucks durch andere. Geschlecht ist eine kontextbezogene Inszenierung. Der Jungenforscher Thomas Fuhr (2006, S. 133) spricht in diesem Zusammenhang davon, dass Männlichkeit ein »situiertes Konstrukt« sei. Genauso müsse dann auch »Jungesein« als ein »situiertes Konstrukt verstanden werden. Fuhr erläutert: »Jungen können sich in ihrer geschlechtlichen Identität nicht nur voneinander unterscheiden. Sondern ein einzelner Junge kann auch je nach Situation, in der er sich befindet, verschiedene Konzepte des Jungenseins vertreten. Jungensein ist Identität in Kontexten, so wie jeder Mann je nach Kontext unterschiedliche Aspekte seiner männlichen Identität zeigt.« (ebd.).

Was Jungen ausmacht, ist also nur unter Beachtung von situativen, institutionellen und von sozialen Kontexten zu bestimmen. Der Geschlechtsbezug stellt in diesen Kontexten eine, aber nicht immer *die* zentrale Ordnungs- und Orientierungskategorie dar. Zugespitzt ausgedrückt: Das Geschlecht allein entscheidet nicht über das Geschlecht.

Es ist also ein religionspädagogischer Ansatz notwendig, der Vielfalt als Ausgangspunkt jungenorientierter Reflexionen nimmt. Die religionspädagogische Arbeit mit Jungen beginnt mit einer aufmerksamen Wahrnehmung von Jungen in der Vielfalt ihrer Lebenslagen und individuellen Bedürfnisse und Orientierungen. Eine geschlechtergerechte Religionspädagogik sollte diese Vielfalt, Junge, aber auch Mädchen zu sein, im Blick behalten; sie sollte Jungen und Mädchen darin ermutigen und darin bestätigen, so sein zu können, wie sie sich selbst verstehen, inszenieren und entwerfen wollen.

Im Folgenden möchte ich beschreiben, welche Konsequenzen sich für eine jungenorientierte Religionspädagogik der Vielfalt ergeben. Es handelt sich bei den folgenden Überlegungen nicht um ein geschlossenes Konzept, sondern um ein offenes Arbeitsprogramm, das in der Zukunft weiterer Konkretisierungen und Ergänzungen bedarf.

4.2 Jungenbezogene Religionspädagogik als hermeneutische Perspektive

Der religionspädagogische Blick auf Jungen ist als eine »hermeneutische Perspektive«[19] zu verstehen, die davon ausgeht, dass die Auseinandersetzung mit geschlechtsbezogener Identität ein wichtiges Thema in der Entwicklung von Jungen ist und in Religion, biblischer Tradition und anderen religiösen Traditionen eine hilfreiche Ressource in dieser Auseinandersetzung sieht.

19. Ich nehme hier einen Begriff von Redlef Neubert-Stegemann (2002) auf, der in einem Beitrag zu jungenpädagogischen Perspektiven auf die Konfirmandenarbeit unter einer jungenbezogenen hermeneutischen Perspektive ein erkenntnisleitendes Interesse versteht, das Gehalt und methodische Gestalt des religionspädagogischen Handelns ausrichtet und auch zu einer Relektüre der biblischen Überlieferungen führt.

Eine solche jungenbezogene Hermeneutik achtet auf Differenzen zwischen den Geschlechtern und innerhalb des Geschlechts. Sie ist sensibilisiert für soziale Prozesse der Inklusion und Exklusion innerhalb von Gruppen. Sie unterläuft die benachteiligenden Effekte dieser Prozesse dadurch, dass sie die Ausgeschlossenen stärkt. Und sie richtet ihre Aufmerksamkeit auch auf den Gendering-Prozess der Einzelnen: wie Jungen ihre Identität als Jungen entwerfen, wie sie sich mit tradierten und mit hegemonialen Formen der Männlichkeit auseinandersetzen und sich dabei immer auch auf das Geschlechterverhältnis im Ganzen beziehen.

Eine jungenorientierte Hermeneutik ist im Unterschied zu defizitorientierten Betrachtungsweisen eine Hermeneutik der Anerkennung.[20] Es ist unumgänglich, die gegebenen, situierten geschlechtsbezogenen Inszenierungen, Entwürfe und Selbstverständnisse in ihrer Vielfalt wahrzunehmen und anzuerkennen. Hier liegt die Parteilichkeit oder besser gesagt das anwaltschaftliche Handeln einer jungenhermeneutischen Perspektive, die sich insbesondere der Stärkung untergeordneter und marginalisierter Positionen von Männlichkeit verpflichtet fühlt. Jedem Jungen sollte aber zugestanden werden, selbst zu bestimmen, in welchem Maße er bereit ist, seine Geschlechtsrolle bewusst zur Kenntnis zu nehmen und sich damit auseinanderzusetzen. Angesichts der Vielfalt der sozialen, kulturellen und religiösen Lebens- und Bewusstseinslagen, die Junge- und Mädchensein heutzutage bestimmen, sollte religionspädagogische Arbeit zudem nicht nur einen Beitrag zur Verständigung zwischen Jugendlichen aus unterschiedlichen kulturellen Kontexten leisten, sondern auch den Blick von Jungen und Mädchen auf die religiöse und kulturelle Vielfalt des sozialen Geschlechts lenken. Zu einem geschlechtsbezogenen religiösen Lernen für Jungen und Mädchen gehört auch, dass die Jugendlichen wenigstens eine Ahnung von der Vielfalt der Geschlechterrollen, der Konzepte von Männlichkeit und Weiblichkeit in anderen Religionen entwickeln können.

4.3 Lebenslagenorientierung

Die Jungenforscher Neubauer und Winter (2001) haben das Konzept einer lebenslagenorientierten Jungenarbeit entwickelt, das ich für eine überzeugende Grundlage für eine jungenbezogene religionspädagogische Arbeit halte.[21] Unter dem Begriff Lebenslage werden die spezifischen Lebensbedingungen von sozialen Gruppen verstanden. Diese Lebensbedingungen umfassen die kulturellen, sozialen und ökonomischen Möglichkeiten und die Einschränkungen, also die Ressourcen und die Risiken dieser Gruppen. Im Blick auf die Lebenslage können Potenziale und Risiken entlang verschiedener Faktoren auch individuell und biographisch erschlossen und im Blick auf Bewältigungsmöglichkeiten untersucht werden.

20. Vgl. zur Bedeutung der Kategorie Anerkennung für eine Pädagogik der Vielfalt auch Prengel 2008.
21. Konzeptionell liegt das Lebenslagenkonzept auch einem Band für einen jungenbezogenen Konfirmandenunterricht zu Grunde, vgl. Knauth/Bräsen/Langbein/Schroeder (2002). Entwickelt wurde das »Lebenslagenkonzept« für die außerschulische Jugendhilfe, erstmals beschrieben in: Gunter Neubauer und Reinhard Winter (2001). In Verbindung mit dem Variablenmodell »Balanciertes Junge- und Mannsein« (Winter/Neubauer 2001) ist es ebenfalls für die Schule anwendbar.

Interessant ist nun, dass Neubauer und Winter auch die Geschlechtszugehörigkeit als eine Lebenslage begreifen und von einer Lebenslage »Junge-Sein« sprechen, die das Handeln und die Orientierung im sozialen Raum, auch in einer Entwicklungs-Perspektive maßgeblich mitbestimmt. Neubauer und Winter unterscheiden in ihrem Konzept von Lebenslage fünf Dimensionen: *Körper* (wie lebt ein Junge seinen Körper?); *Biographie* (welche Auswirkungen haben lebensgeschichtliche Erfahrungen auf sein Junge-Sein); *Lebensphase* (z. B. auf welche Weise bin ich Jugendlicher?), *Generation* (welche Themen bestimmen die generationelle Lage des Jungen?), *Gesellschaft* (wie wirken sich gesellschaftliche Diskussionen auf Geschlechter-Rollen aus?).

Ohne das Konzept damit zu überdehnen, halte ich es für sinnvoll mit dem Bereich von Werten, Normen, religiösen Orientierungen eine weitere Dimension zu ergänzen, die die Lebenslage »Junge-Sein« mitbestimmt.

Jungen entwickeln ihr Selbstverständnis, ihre Identität in der Auseinandersetzung mit diesen Dimensionen ihrer Lebenslage: Schlüsselthemen dieser Entwicklungsaufgabe werden in der sorgfältigen kontextbezogenen Wahrnehmung dieser Aspekte zu finden sein. In einer lebenslagenorientierten (religions)pädagogischen Arbeit mit Jungen käme es darauf an, die Ressourcen, die Jungen für die Gestaltung ihres Junge-Seins zur Verfügung stehen, zu nutzen und zu erweitern. Es geht dabei nicht um die Fixierung eines normativen Leitbildes von gelingendem Junge-Sein, sondern vielmehr darum, die eigenen individuellen Möglichkeiten in einem breiten und ausdifferenzierten Spektrum möglicher Formen von Männlichkeit zu erkennen.

4.4 Das Modell »Balanciertes Junge- und Mann-Sein«

Hilfreich für die praktische Arbeit ist das ebenfalls von Winter und Neubauer (2001) entwickelte Variablen-Modell »Balanciertes Junge- und Mannsein«. Es hilft, Vorstellungen darüber zu entwickeln, welche Ressourcen und Kompetenzen gefördert werden können, damit Anforderungen des Alltags ausbalanciert werden können. Das Modell trägt dazu bei, einen realistischen und differenzierten Blick auf Jungen zu entwickeln, der sich nicht nur auf Defizite von Jungen richtet, sondern auch danach fragt, wo die guten Seiten, die Möglichkeiten von Jungen liegen und wie diese aktiv weiter zu fördern sind. Problematisches kann so mit Gelingendem in Bezug gesetzt werden. Gelingende Seiten von Jungen können gestärkt werden.

Neubauer und Winter haben Aspektpaare entwickelt, die sie als ausschlaggebend für ein gelingendes Junge-Sein erachten. Diese Aspekte beschreiben Kompetenzen, die zum Teil in Spannung zueinander stehen. Eine Balance zwischen den Aspektpaaren wie zwischen den Aspekten insgesamt herzustellen ist die Herausforderung. Die Paare gehören zusammen und entfalten nur gemeinsam ihre Wirkung. Sie gleichen einer Wippe, die mal zu einer Seite, mal zur anderen Seite neigt. Acht Aspektpaare ergeben sich:

(1) Konzentration und Integration:

Alleine etwas machen können und sich auf die Gruppe beziehen (sinnvoller Mix aus Freiarbeit und gruppenbezogenen Aktivitäten)

(2) Aktivität und Reflexivität:
Etwas tun, aber auch das Getane reflektieren können
(3) Präsentation und Selbstbezug:
Sich anderen zeigen können, aber auch mit sich alleine klarkommen
(4) Kulturelle Lösung und Kulturelle Bindung:
Über mitgebrachte, überlieferte Regeln nachdenken können, aber auch Regeln einer Gruppe akzeptieren können
(5) Leistung und Entspannung:
Bereit sein, sich für eine Sache anzustrengen; aber auch fähig sein, sich auszuruhen
(6) Heterosozialer Bezug und homosozialer Bezug:
Mit anderen und mit Gleichen zusammen sein können; Jungen unter sich und in heterogenen Gruppen ohne Dominanzgehabe
(7) Konflikt und Schutz:
Unterschiedliche Meinungen aushalten können, sich und andere schützen können
Wissen, wie man um Schutz bittet
(8) Stärke und Begrenztheit:
Körperliche Kraft, innere Stabilität, aber auch die Fähigkeit, die eigenen Grenzen und die von anderen wahrzunehmen (innere wie äußere Grenzen).

Mit dem hier vorgeschlagenen Variablenmodell wird ein Mittel an die Hand gegeben, gemeinsam mit den Jungen an den hier vorgeschlagenen Kompetenzen zu arbeiten. Winter und Neubauer weisen ausdrücklich darauf hin, dass es darauf ankomme, das jeweils Komplementäre zu fördern und nicht darum, zu stark entwickelte Aspekte negativ zu sanktionieren (Winter/Neubauer 2002, 32ff.). Das Variablenmodell eignet sich damit als Instrument, das auch in der schulischen Praxis, z. B. als diagnostisches Mittel zur Einschätzung von Schülern, als Instrument zur Selbstbeurteilung von Schülern (Thematisierung eines Lebensaspektes anhand der Variablen) wie auch als Möglichkeit zur Reflexion auf die eigene Rolle als Pädagoge bzw. Lehrer, eingesetzt werden kann (Rhyner/Zumwald 2008).

Neubauer und Winter weisen darauf hin, dass mit dem Modell »Kommunikationsfenster und -felder geöffnet [werden]: Zielvorstellungen, Perspektiven, Potenziale kommen besser in den Blick. Die Kommunikation über Jungen, mit Jungen und über Männlichkeit wird verändert (…) »Das methodische Prinzip ist (…) durchgängig: Analyse dessen, was es gibt, Suche nach dem Komplementären, Entwicklung des Komplementäraspekts bzw. Suche nach entwicklungsfördernden Zugängen dafür.« (Winter/Neubauer 2002, 34).

4.5 Alternative Formen des Mann-Seins in biblischen Texten entdecken

Balanciertes Junge-Sein gelingt nicht in der Orientierung an der traditionellen Männer-Rolle. Perspektiven auf alternative Formen männlichen Genderings und alternative Modelle des Geschlechterverhältnisses tun Not. Ich stimme Helga Kohler-Spiegel zu, wenn sie für Jungen und Mädchen im Religionsunterricht gleichermaßen ein »Experimentierfeld« [fordert] mit klar umrissenen Grenzen, in dem sie sich – mit Unterstützung

von Frauen und Männern – Rollen erspielen, das Leben erproben können…« (Kohler-Spiegel 2002, 165).

Hier gibt es eine große Schnittfläche zu den Anliegen von feministischer Religionspädagogik. Arbeiten zu einer geschlechtergerechten Bibeldidaktik haben u. a. herausgearbeitet, dass sich Jungen beim Lesen von biblischen Texten eher an männlichen Vorbildern orientieren (Arzt 1999). Wenn die These stimmt, dass in der Auseinandersetzung mit den Texten gleichsam an Vorbildern des eigenen Geschlechts gelernt wird[22], dann käme es darauf an, auf die eigene Lebenslage bezogene Themen im Spiegel biblischer Texte reflektieren zu können. Hilfreich sind hier vor allem Beispiele, an denen alternative Formen männlichen Genderings und alternative Modelle des Geschlechterverhältnisses freigelegt werden.

In dieser Weise können biblische Männergeschichten oder Männergestalten zur Fundgrube für Jungenthemen werden. In den biblischen Geschichten kommt nicht nur eine Vielfalt von Themen vor, die auch bei Jungen »Resonanz«[23] findet und die für Jungen von Bedeutung ist. Es gibt auch eine Vielfalt von Männerbildern und unterschiedlichem männlichen Verhalten: Wir finden Themen wie Rivalität (in der Kain und Abel-Geschichte), Zärtlichkeit und Berührung (David und Jonathan oder Jesus und der Lieblingsjünger), Geschichten über Abenteuer-Lust, Gewalt, aber auch von kraftvollem Protest … Ebenfalls sind bei den biblischen Männern vom hegemonialen Mann, dem Macker und Macher über die komplizenhafte Männlichkeit bis hin zur marginalisierten Männlichkeit alle Formen traditionell männlichen Verhaltens zu finden. Auch alternative Formen männlichen Verhaltens werden gezeigt: Der Schweizer Theologe und Männerforscher Christoph Walser (2008) hat in einer Beispielanalyse des Markus-Evangeliums vom Rangstreit der Jünger gezeigt, wie in dieser Geschichte eine Konfrontation zweier unterschiedlicher Formen der Inszenierung von Männlichkeit stattfindet. Da sind die zwölf Jünger mit einem traditionellen Habitus des Wettbewerbs und Vergleichs. Die Frage »Wer ist der Größte?« ist eine für Jungen und Männer nicht unwichtige Frage. Sie wird von Jesus in dieser Erzählung mit feinem Gespür auf den Kopf gestellt. Diese Umkehrung, diese Inversion passiert nicht dadurch, dass der Wettbewerb unter den Männern kritisiert wird. Sie passiert dadurch, dass die Energie auf einen anderen Habitus gelenkt wird, nämlich der Diener aller zu sein. Auch im Blick auf den Umgang miteinander wird eine andere Form vorgeführt: Jesus umarmt ein Kind, es könnte vielleicht sogar ein Junge sein. Er stellt es als Gegenbild des Mann-Seins ins Zentrum. Diese körperlich-symbolische Aktion demonstriert eine Haltung der auch körperlich werdenden Zuneigung und Annahme. Sie führt weg von der körperfernen Konkurrenzorientierung der Apostel.

Das Beispiel will zeigen, dass es – ähnlich wie in feministischer Hermeneutik – in dieser reflektierten »männlichen Hermeneutik« um das Freilegen verschütteter Aspekte

22. Monika Jakobs weist in ihrem Beitrag in diesem Band darauf hin, dass die zu Grunde liegende Annahme eines Modell-Lernens durch neuere Arbeiten einer geschlechtergerechten Bibeldidaktik (vgl. den Beitrag von Mariele Wischer in diesem Band) noch einmal zu überprüfen wäre: Prinzipien der Konstruktion, Dekonstruktion und Neukonstruktion irritieren ja gerade das identifikatorische Lernen.
23. Ich nehme hier bewusst den musiktheoretischen Begriff der »Resonanz« auf, der in einem von Sabine Ahrens und Annebelle Pithan (1999) herausgegebenen Band zu einem mädchenbezogenen KU in den Rang eines konzeptionellen Leitbegriffs rückt.

in männlichen Identitätskonstruktionen geht. Aber auch der kritische Blick auf das Geschlechterverhältnis im Ganzen darf dabei nicht verloren gehen[24], ebenso wie kritische Fragen zur »Bibelarbeit« mit Jungen, wie sie z. B. Hans Prömper für die »befreiende Bibelarbeit mit Männern« gestellt hat: »Wie wird der Text gelesen? Wie wird überhaupt damit gearbeitet? Wer interpretiert den Text? Wie kommt der Text zur Biographie der Männer? Geht es um Kritik männlichen Verhaltens? Oder geht es um die Erfahrung eines größeren Freiraums? Mit welchen Gestalten der Bibel identifizieren sich die Männer in der Gruppe? (…) Welche Männlichkeit steuert die Auswahl, Lektüre und Interpretation der Texte? Warum Texte? Welcher Habitus verbindet die Bibel lesenden Männer? Was unterscheidet sie von anderen Männern? Wie öffne ich den Zugang des Evangeliums für die bibelfernen und kirchenskeptischen Männer von heute?« (Prömper 2008, 149).

Ich halte es aber auch für notwendig, Jungen mit Frauensichten und Lebenslagen von Frauen zu konfrontieren, so dass die Geschlechterdifferenz auch an der Frage diskutiert werden kann, wie und wo Frauen benachteiligt, unterdrückt, entrechtet werden und welcher Nutzen Männern aus privilegierten Männerpositionen erwachsen kann. In dem Buch zu einer KU-Arbeit mit Jungen finden sich viele Anregungen für eine solche didaktische Arbeit mit biblischen Männergeschichten (Knauth/Bräsen/Langbein/Schroeder 2002).

4.6 »Religionsunterricht in der Tiefgarage«: Andere Kontexte schaffen

In ihrer faszinierenden Schilderung von einem Religionsunterricht mit benachteiligten Jugendlichen schildert die Religionslehrerin Inger Hermann (1999) in einer Episode, wie sie mit einer Gruppe den Religionsunterricht in der Tiefgarage hielt. Auf der Suche nach etwas Essbarem hatte es die Gruppe in das Auto im dunklen Keller verschlagen. Knäckebrot knabbernd lauschten die Schülerinnen und Schüler konzentriert der Erzählung vom Auszug des Volkes Israel aus Ägypten. Aus der Gottesdienstarbeit mit Jungen (Reschke-Rang 2008)[25] stammt die Idee, für Themen und Geschichten andere Kontexte zu schaffen, so genannte »jungenfreundliche Milieus im Freien« (Wild 2008, 64), die dem Bedürfnis nach Bewegung entgegenkommen und Gelegenheit zum Erkunden und Toben geben; also: Davidgeschichten auf der freien Wiese inszenieren, den barmherzigen Samariter im Wald, den Exodus auch am Bachlauf, die Szenen am See Genezareth

24. Aus diesem Grund hat im selben Band Hans Prömper (2008, 146–150) in kritischer Erwiderung auf Walser darauf hingewiesen, dass in der Interpretation Walsers der Blick zu einseitig und zu personal auf Jesus, den Befreier, gerichtet werde und nicht auch auf die sozial nicht angetastete hierarchische Ordnung zwischen dem Meister und seinen Jüngern – zudem eine »männliche Ordnung« unter Ausschluss von Frauen, die die geschwisterliche Perspektive einer egalitären Kommunikation im Angesicht des anbrechenden Reiches Gottes gerade verfehlt.
25. Das von erfahrenen Praktikern in der Kindergottesdienstarbeit gestaltete Buch überzeugt durch viele praktische Tipps und methodische Anregungen für einen abwechslungsreichen, erfahrungsorientierten, lebendigen und kreativen Gottesdienst, der auch Jungen gefällt. Es neigt aber in seinen konzeptionellen Grundlagen zu geschlechtstypisierenden Aussagen über Jungen und konstruiert sie im Gegenüber zu Mädchen zu einem homogenen Geschlecht.

am Stadtteich. Auch wenn mich die Geschlechtstypik dieser Zuordnung stört, halte ich es für eine gute Idee, Erlebnis- und Erfahrungsbezug herzustellen, in dem Lernen in anderen Umgebungen stattfindet. Manche wichtigen Dinge unter Jungen lassen sich doch besser beim Spazierengehen, beim Joggen, im Auto oder im verdunkelten Raum bei Kerzenschein oder sogar am Lagerfeuer besprechen. Die Künstlichkeit arrangierter Lernsituationen in schulischen Räumen verhindert häufig erfahrungsproduzierende Auseinandersetzungen, von denen die religionspädagogische Arbeit mit Jungen lebt.

4.7 Erfahrungen und Gegenerfahrungen

Es ist wichtig, Erfahrungen von Jungen aufzunehmen. Es ist aber auch im Sinne des oben beschriebenen Variablen-Modells »Balanciertes Junge- und Mann-Sein« wichtig, Jungen neue Erfahrungen zu ermöglichen, ihnen Wege anzubieten, die es zulassen, gewohnte Formen des Umgangs miteinander zu überdenken sowie sich in anderen Formen von Männlichkeiten auszuprobieren. Unter Jungen lassen sich zum Beispiel zwei Formen des Körperbezuges beobachten: Da gibt es solche Jungen, die eine ausgeprägte Körperfixierung haben und sich langen und schweißtreibenden Exerzitien unterziehen, um an ihrem Körper zu arbeiten, die aber auch Interaktion und Kommunikation in hohem Maße über Körperlichkeit regeln. Und da gibt es die verkopften Jungen, die es auch vortrefflich zu vermeiden wissen, über eigene Empfindungen zu sprechen; andere sind wiederum gerne mit ihrem PC alleine. Gegenerfahrungen zu produzieren könnte heißen: den einen zu ermöglichen, sich von ihrem Körper zu entfernen, um Aufmerksamkeit für andere ebenso intensiv zu entwickeln wie für sich selbst; den anderen Chancen zu bieten, sich nicht nur auf medial und virtuell produzierte Erfahrungen einzulassen, sondern auch Natur, Menschen, Spiritualität als etwas Spannendes zu erleben wie auch zu einer persönlichen Sprache der Selbstthematisierung zu finden. Gegenerfahrungen zu ermöglichen hieße auch, in für Jungen untypischen Bereichen und Berufen Erfahrungen zu sammeln. Exkursionen in andere Geschlechterwelten können auch von geschlechtsbewusst arbeitenden Religionspädagoginnen und Religionspädagogen unterstützt werden: Es können Sozial- und Betriebspraktika in geschlechtsuntypischen Berufen absolviert werden, Ausflüge an unübliche Orte, zu außeralltäglichen Erlebnissen sind auch durch Schule zu organisieren: Jungen machen Erfahrungen in helfenden Berufen, gehen in den Kindergarten, in das Altersheim, engagieren sich in Entwicklungshilfeprojekten, besuchen Gefangene, fahren als Gruppe ins Kloster usw. Das Projekt »Neue Wege für Jungs« (www.neue-wege-fuer-jungs.de) zum Beispiel, das vom Bundesjugendministerium und der Europäischen Union gefördert wird, ist in dieser Hinsicht vorbildlich: Es unterstützt Jungen in ihrer Berufsorientierung und macht gerade die jungenuntypischen Berufe attraktiv: Erzieher, Arzthelfer, Florist, Altenpfleger, Hauswirtschafter.

4.8 Unter uns, für uns und über uns – die pädagogische Konstruktion geschlechterhomogener Räume

Religionsunterricht findet normalerweise in gemischt-geschlechtlichen Gruppen statt. Aber auch in einer solchen koedukativen Grundkonstellation sollte die Möglichkeit zur pädagogischen Konstruktion von Geschlechterräumen genutzt werden. Arbeit in geschlechtshomogenen oder in geschlechtsheterogenen Gruppen bietet unterschiedliche Möglichkeiten oder Verengungen geschlechterreflektierender Arbeit. Die Koedukationsforschung hat herausgearbeitet, dass Jungen sich in gemischten Gruppen anders verhalten und anders kommunizieren, als wenn sie unter sich sind. Mit der phasenweisen Trennung der Geschlechter werden neue Gesprächskontexte angeboten und andere Interaktionsstrukturen geschaffen. Im Wechsel dieser Arbeitsformen kann man sich auch bewusst machen, wie sehr Geschlechtlichkeit unser alltägliches Sehen, Denken, Meinen und Handeln strukturiert und beeinflusst. Geschlechtshomogene Gruppen bieten Jungen wie Mädchen beispielsweise die Möglichkeit von Schonräumen, in denen man sich auch über schwierige Themen austauschen und sich – z. B. in Jungengruppen mit einem männlichen Lehrer – auch in andere Formen des Umgangs miteinander einüben kann.

Der Jungenpädagoge Benedikt Sturzenhecker (2003, 47–55)hat für eine solche Arbeit *»unter uns«*, also in geschlechtshomogenen Gruppen, als weitere Arbeitsprinzipien *»für uns«* und *»über uns«* formuliert: *»für uns«* bedeutet, dass Jungen zusammenkommen, weil sie ein eigenes Interesse, eine eigene Motivation haben, unter Jungen zu sein und mit ihnen Gefühle und Gedanken zu thematisieren, für die andernorts kein Raum ist. *»Über uns«* bedeutet, dass sich die Themen aus der Problemperspektive der betroffenen Jungen stellen sollten. Über uns bedeutet auch: Selbstbezüge herzustellen, sich auf Sich-Selbst-Besinnen: auf die eigene Spiritualität, auf den eigenen Körper, die eigenen Gefühle, Zweifel und Hoffnungen. Unter uns, für uns und über uns ermöglicht – so Sturzenhecker – die Erprobung von *Sorgeselbstständigkeit*, also die Fähigkeit, auch das einzuüben, was Jungen oft nicht selbst können, weil sie es an andere, vorwiegend an Mädchen und Mütter delegieren, z. B. einen Raum gemütlich einrichten, ein gutes gesundes Essen kochen, sich um Gefühle kümmern, sich unterstützen und trösten.

4.9 Zum Schluss: Und von welchem Gott erzählen wir den Jungen?[26]

Manchen methodischen Handreichungen zur religionspädagogischen Arbeit mit Jungen ist die These zu Grunde gelegt, dass Jungen dem Religionsunterricht in Schule und Gemeinde vor allem deshalb fernbleiben, weil der liebe und fürsorglich zugewandte Gott, der in diesen Lernkontexten verkündigt werde, den Jungen zu wenig aufregend und daher uninteressant sei. Jungen bräuchten – so schildern die religionspädagogischen Erfahrungsberichte – auch einen kämpfenden, zornigen, eingreifenden Gott, der sich für sein Volk

26. Diese Frage stellt Jochem Westhof (2008) in dem Band zu einer jungenorientierten Kindergottesdienstarbeit und gibt eine Antwort, von der sich der folgende Abschnitt hat inspirieren lassen.

in die Schlacht wirft, die Ägypter ins Meer treibt und die Mächtigen von ihren Chefsesseln stürzt. Es mag zutreffen, dass martialische, kräftige und kriegerische Bilder eine neue Farbe in die allzu harmonieorientierte Verkündigung bringen können. Es besteht aber auch die Gefahr, dass im Sog von Bedürfnisorientierung und Erlebnisintensität eine unkritische Remaskulinisierung der Gottesrede wieder Einzug in den Religionsunterricht hält, die nach wie vor vorhandene androzentrische Gottesbilder weiter befestigt. Arbeiten zu Gottesbildern von Jungen und Mädchen haben dagegen herausgearbeitet, dass es religionspädagogisch darauf ankomme, allzu eingeengte Vorstellungen auf einen »männlich« gedachten Gott zu erweitern und gleichsam subversive und alternative Vorstellungen zu unterstützen und zu enttabuisieren (Klein 2000; Wiedmaier 2008).[27]

Jungen brauchen keine anderen Gottesbilder als Mädchen. Wir erzählen Jungen wie Mädchen von demselben Gott: der Gott, der alle in gleicher Würde geschaffen hat und will, dass die Menschen in Vielfalt zusammenleben können: die Frauen und die Männer, die Weißen, Schwarzen und die Bunten; der Gott, der da ist, wenn alle weg sind; der Gott, der tröstet, wenn niemand mehr trösten kann; der Gott, der annimmt, wenn man sich von allen missachtet fühlt. Wir erzählen von diesem Gott und sagen, dass wir Menschen *ihr* zum Bildnis geschaffen sind und wir uns *ihn* männlich und weiblich, als Mutter und als Vater, als Bruder und als Schwester vorstellen können; kräftig und zärtlich, lieb, aber auch zornig, mit hellen Seiten, aber auch mit Seiten, die wir nicht verstehen und auch nicht gut finden, die aber gerade deshalb vielleicht unser Interesse wecken können – der Kriegsgott, der rächende Gott – aber auch der Gott der Gerechtigkeit für die Armen, der durch die Stimme der Propheten und Prophetinnen schimpfen kann. Von diesem Gott erzählen wir mal laut und kraftvoll, mal leise und nachdenklich, mal überzeugt, mal zweifelnd. Und wenn wir so erzählen, dann geben wir Gott »kavod« – das hebräische Wort, das Ehre, Schwere und Gewicht bedeutet. Gott Gewicht geben[28], indem wir Jungen und Mädchen gerecht werden. Dieser vornehmen Aufgabe hätte sich ein geschlechtsbezogener RU zu stellen.

Literatur

Ahrens, Sabine/Pithan, Annebelle (Hg.), KU – weil ich ein Mädchen bin. Ideen – Konzeptionen – Modelle für einen mädchengerechten KU, Gütersloh 1999.

Arzt, Silvia, Das Bibellesen hat ein Geschlecht, in: Religionspädagogische Beiträge o. Jg. (1999), H. 43, 157–166.

BauSteineMänner (Hg.), Kritische Männerforschung. Neue Ansätze in der Geschlechtertheorie. Argument Sonderband 246, Hamburg 1996.

Beuster, Frank, Die Jungenkatastrophe. Das überforderte Geschlecht, Hamburg 2006.

Biddulph, Steve, Männer auf der Suche. Sieben Schritte zur Befreiung, München 2003.

27. Siehe den Beitrag von Christine Lehmann in diesem Band.
28. Gott Gewicht geben – so der Titel der faszinierenden Monographie zu einer geschlechtergerechten Gotteslehre der systematischen Theologin Magdalene L. Frettlöh (2006).

Bieringer, Ingo/Buchacher, Walter/Forster, Edgar J. (Hg.), Männlichkeit und Gewalt. Konzepte für die Jungenarbeit, Opladen 2000.
Bly, Robert, Eisenhans. Ein Buch über Männer, München 1991.
Boldt, Uli, Ich bin froh, dass ich ein Junge bin. Materialien zur Jungenarbeit in der Schule, Baltmannsweiler 2001.
Bourdieu, Pierre, Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, Frankfurt a. M. 1992.
Bourdieu, Pierre, Männliche Herrschaft, in: Irene Dölling/Beate Krais (Hg.), Ein alltägliches Spiel. Geschlechterkonstruktionen in der sozialen Praxis, Frankfurt a. M. 1997, 218–230.
Brandes, Holger, Der männliche Habitus, Bd. 1: Männer unter sich. Männergruppen und männliche Identität, Opladen 2001.
Brandes, Holger, Der männliche Habitus, Bd. 2: Männerforschung und Männerpolitik, Opladen 2002.
Breidenstein, Georg/Kelle, Helga, Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur, Weinheim 1998.
Budde, Jürgen, Männlichkeit und gymnasialer Alltag. Doing Gender im heutigen Bildungssystem, Bielefeld 2005.
Connell, Robert W., Zur Theorie der Geschlechterverhältnisse, in: Das Argument 28 (1986), 330–344.
Connell, Robert W., Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeit, Opladen 1999.
Connell, Robert W., Boys, masculinities and curricula. The construction of masculinity in practice-oriented subjects, in: Zeitschrift für Entwicklungspädagogik, 28 (2005), H. 4, 21–27.
Faulstich-Wieland, Hannelore/Weber, Martina/Willems, Katharina, Doing Gender im heutigen Schulalltag. Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen, Weinheim u. a. 2004.
Forster, Edgar, Jungen- und Männerarbeit, in: Glaser, Edith/Klika, Dorle/Prengel, Annedore (Hg.), Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft, Bad Heilbrunn/Obb. 2004, 477–490.
Frettlöh, Magdalene, Gott Gewicht geben. Bausteine einer geschlechtergerechten Gotteslehre, Neukirchen-Vluyn 2006.
Glücks, Elisabeth/Ottemeyer-Glücks, Franz Gerd (Hg.), Geschlechtsbezogene Pädagogik. Ein Bildungskonzept zur Qualifizierung koedukativer Praxis durch parteiliche Mädchenarbeit und antisexistische Jungenarbeit, Münster 1994.
Heidelbach, Nikolaus, Was machen die Jungs?, Weinheim u. a. 1999/2000.
Hermann, Inger, »Halt's Maul, jetzt kommt der Segen…«. Kinder auf der Schattenseite des Lebens fragen nach Gott, 3. Aufl., Stuttgart 2000.
Horstkemper, Marianne, Von der »Bestimmung des Weibes« zur »Dekonstruktion der Geschlechterdifferenz«. Theoretische Ansätze zu Geschlechterverhältnissen in der Schule, in: Die Deutsche Schule 90 (1998), H. 1, 10–26.
Jozsa, Dan-Paul, Religionsunterricht in Nordrhein-Westfalen. Ansichten und Erfahrungen von Schülern, in: Dan-Paul Jozsa/Thorsten Knauth/Wolfram Weiße (Hg.), Religionsunterricht, Dialog und Konflikt. Analysen im Kontext Europas, Münster u. a. (im Erscheinen).
King, Vera, Entwürfe von Männlichkeit in der Adoleszenz. Wandlungen und Kontinuitäten von Familien- und Berufsorientierungen, in: Bosse, Hans/King, Vera (Hg.), Männlichkeitsentwürfe. Wandlungen und Widerstände im Geschlechterverhältnis, Frankfurt a. M. 2000, 92–107.
King, Vera/Flaake, Karin (Hg.), Männliche Adoleszenz. Sozialisation und Bildungsprozesse zwischen Kindheit und Erwachsensein, Frankfurt a. M. 2005.
Klein, Stephanie, Gottesbilder von Mädchen, Stuttgart 2000.
Knauth, Thorsten, Das vernachlässigte Geschlecht des RU?! Die Perspektive der Jungen in einer geschlechtergerechten Religionspädagogik, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 7 (2008), H. 2, 147–162.
Knauth, Thorsten, Zur Bedeutung von Religion in Schule und Lebenswelt von Jugendlichen. Eine Qualitative Befragung von 14- bis 16-jährigen Schülern und Schülerinnen aus Hamburg, in: Dan-Paul Jozsa, Thorsten Knauth, Wolfram Weiße (Hg.), Religionsunterricht, Dialog und Konflikt. Analysen im Kontext Europas, Münster u. a. 2009 (im Erscheinen).
Knauth, Thorsten/Bräsen, Frie/Langbein, Ekkehard/Schroeder, Joachim (Hg.), KU – weil ich ein Junge bin. Ideen – Konzeptionen – Modelle für jungengerechten RU, Gütersloh 2002.
Knauth, Thorsten/Schroeder, Joachim, Nicht immer nur in Not. Jungen in der Vielfalt ihrer Lebensla-

gen, in: Knauth, Thorsten/Bräsen, Frie/Langbein, Ekkehard/Schroeder, Joachim (Hg.), KU – weil ich ein Junge bin. Ideen – Konzeptionen – Modelle für jungengerechten RU, Gütersloh 2002,14–25.

Knauth, Thorsten/Schroeder, Joachim, So kann's geh'n! Arbeitsformen eines jungengerechten Konfirmandenunterrichts, in: Knauth, Thorsten/Bräsen, Frie/Langbein, Ekkehard/Schroeder, Joachim (Hg.), KU – weil ich ein Junge bin. Ideen – Konzeptionen – Modelle für jungengerechten RU, Gütersloh 2002, 60–65.

Kohler-Spiegel, Helga, Gender im Religionsunterricht – Mädchen/Jungen im Religionsunterricht, in: Jahrbuch der Religionspädagogik 18, Neukirchen-Vluyn 2002, 157–170.

Lehner-Hartmann, Andrea, Natur oder Kultur im Geschlechterverhältnis? Gender – eine neue Analysekategorie – auch für die Religionspädagogik?, in: Katechetische Blätter 123 (1998), 364–369.

Meuser, Michael, Modernisierte Männlichkeit? Kontinuitäten, Herausforderungen und Wandel männlicher Lebenslagen, in: Wacker, Marie-Theres/Rieger-Goertz, Stefanie (Hg.), Mannsbilder. Kritische Männerforschung und theologische Frauenforschung im Gespräch, Münster 2006, 21–42.

Möller, Kurt (Hg.), Nur Macker und Macho? Geschlechtsreflektierende Jungen- und Männerarbeit, Weinheim u. a. 1997.

Neubauer, Gunter/Winter, Reinhard, So geht Jungenarbeit. Geschlechtsbezogene Entwicklung von Jugendhilfe, hg.v. Sozialpädagogischen Institut Berlin, Berlin 2001.

Neubert-Stegemann, Redlef, Wo Himmel und Erde sich berühren. Jungenpädagogische Perspektiven auf einen ganz normalen (koedukativen) Konfirmandenunterricht, in: Knauth, Thorsten/Bräsen, Frie/Langbein, Ekkehard/Schroeder, Joachim (Hg.), KU – weil ich ein Junge bin. Ideen – Konzeptionen – Modelle für jungengerechten RU, Gütersloh 2002, 44–59.

Pithan, Annebelle, Die Stimmen von Mädchen hören und ihnen Gehör verschaffen. Geschlechtsspezifische Sozialisation im Religionsbuch, in: Sibylle Becker, Ilona/Nord, Ilona (Hg.), Religiöse Sozialisation von Mädchen und Frauen, Stuttgart, 1995, 45–53, (Wiederabgedruckt in: Annebelle Pithan/Volker Elsenbast/Dietlind Fischer (Hg.): Geschlecht – Religion – Bildung. Ein Lesebuch, Münster (Comenius Institut) 1999, 96–106).

Pithan, Annebelle, Arme Jungs oder kleine Machos? Die Lebenswelten von Jungen als religionspädagogische Herausforderung, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 7 (2008), H. 1, 259–274.

Prengel, Annedore, Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik, Opladen 1993.

Prengel, Annedore, Anerkennung als Kategorie pädagogischen Handelns. Theorie und Vision einer anderen Schulkultur, in: Pädagogik o. Jg. (2008), H. 2, 32–35.

Prömper, Hans, Emanzipatorische Männerbildung. Grundlagen und Orientierungen zu einem geschlechtsspezifischen Handlungsfeld der Kirche, Ostfildern 2003.

Prömper, Hans, Jesus als Befreier der Männer?, in: Walz, Heike/Plüss, David (Hg.), Theologie und Geschlecht. Dialoge querbeet, Zürich u. a., 2008, 146–150.

Rendtorff, Barbara, Erziehung und Geschlecht. Eine Einführung, Stuttgart 2006.

Schnack, Dieter/Neutzling, Rainer, Kleine Helden in Not. Jungen auf der Suche nach Männlichkeit, Reinbek b. Hamburg 1990.

Reschke-Rank, Erhard (Hg.), Wo bleiben denn die Jungs? Jungen und Männer im Kindergottesdienst, Neukirchen-Vluyn 2008.

Rhyner, Thomas/Zumwald, Bea (Hg.), Coole Mädchen – starke Jungs. Impulse und Praxistipps für eine geschlechterbewusste Schule, Bern u. a. 2008.

Rohr, Richard, Der wilde Mann. Geistliche Reden zur Männerbefreiung, München 1986.

Rohr, Richard, Masken des Maskulinen. Neue Reden zur Männerbefreiung, München 1993.

Rosowski, Martin/Ruffing, Andreas (Hg.), Ermutigung zum Mannsein. Ein ökumenisches Praxishandbuch für Männerarbeit, Kassel 2002.

Rosowski, Martin/Ruffing, Andreas (Hg.), Kraft-Räume. Gedanken und Gebete für Männer, Kevelaer 2006.

Schultheis, Klaudia/Fuhr, Thomas, Grundfragen und Grundprobleme der Jungenforschung, in: Schultheis, Klaudia/Strobel-Eisele, Gabriele/Fuhr, Thomas (Hg.), Kinder: Geschlecht männlich. Pädagogische Jungenforschung, Stuttgart 2006, 12–71.

Sielert, Uwe, Jungenarbeit. Praxishandbuch für die Jugendarbeit, Weinheim u. a. 2002.

Sturzenhecker, Benedikt, Jungenarbeit – Konzepte, Ziele, Arbeitsweisen, in: Standpunkt: Sozial. Ham-

burger Forum für Soziale Arbeit, Thema: Männer, Väter, Jungen – kontrovers o. Jg. (2003), H.2, 47–55.

Sturzenhecker, Benedikt/Winter, Reinhard (Hg.), Praxis der Jungenarbeit. Modelle, Methoden und Erfahrungen aus pädagogischen Arbeitsfeldern, Weinheim u. a. 2002.

Thies, Wilfried/Röhner, Charlotte, Erziehungsziel Geschlechterdemokratie. Interaktionsstudie über Reformansätze im Unterricht, Weinheim u. a. 2000.

Walser, Christoph, Habitus als hermeneutischer Schlüssel für Jesusgeschichten, in: Walz, Heike/Plüss David (Hg.), Theologie und Geschlecht. Dialoge querbeet, Zürich u. a. 2008, 136–145.

Walser, Christoph/Wild, Peter, Men's Spirit. Spiritualität für Männer, Freiburg 2002.

Westhof, Jochem, Von welchem Gott erzählen wir den Jungen?, in: Erhard Reschke-Rang (Hg.), Wo bleiben denn die Jungs? Jungen und Männer im Kindergottesdienst, Neukirchen-Vluyn 2008, 24–27.

Wild, Hartmut, Materialien und Gestaltungstipps für die Arbeit mit Jungen im Kindergottesdienst, in: Reschke-Rang, Erhard (Hg.), Wo bleiben denn die Jungs? Jungen und Männer im Kindergottesdienst, Neukirchen-Vluyn 2008, 62–67.

Wiedmaier, Manuela, Wenn sich Mädchen und Jungen Gott und die Welt ausmalen. Feinanalysen filmisch dokumentierter Malprozesse, Münster 2008.

Winter, Reinhard, Jungen: Reduzierte Problemperspektive und unterschlagene Potenziale, in: Becker, Ruth/Kortendiek, Beate (Hg.), Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie, Wiesbaden 2004, 353–359.

Winter, Reinhard/Neubauer, Gunter, Dies und das. Das Variablenmodell »balanciertes Junge- und Mannsein« als Grundlage für die pädagogische Arbeit mit Jungen und Männern, Tübingen 2001.

Winter, Reinhard/Neubauer, Gunter, Dies und Das. Das Variablenmodell »balanciertes Jungesein« und die Praxis der Jungenarbeit, in: Sturzenhecker, Benedikt/Winter, Reinhard (Hg.), Praxis der Jungenarbeit. Modelle, Methoden und Erfahrungen aus pädagogischen Arbeitsfeldern, Weinheim u. a. 2002, 27–35.

Wischer, Mariele, Differenzen im Paradies. Aspekte einer geschlechtergerechten Bibeldidaktik in Theorie und Praxis, in: Jahrbuch der Religionspädagogik 23, Neukirchen-Vluyn 2007, 146–155.

Wuckelt, Agnes, Gender als Konzept religionspädagogischen Handelns. Impulse für Theorie und Praxis, in: Katechetische Blätter 123 (1998), 370–373.

In: Pithan, Annebelle/ Arzt, Silvia/ Jakobs, Monika/ Knauth, Thorsten (Hg.), Gender – Religion – Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt, Gütersloh 2009, 95-105

Sandra Büchel-Thalmaier

Genderperspektiven zu Identität

Mit der Genderdebatte sind die Konstruktionsmechanismen von Geschlecht in das Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt: Wie bilden bzw. entwickeln sich eigentlich Vorstellungen von Weiblichkeit und Männlichkeit, von Geschlechterrollen und Geschlechterstereotypen? Im Zuge der Diskussionen ist deutlich geworden, dass dies ein vielschichtiger und tiefgreifender Prozess auf mehreren Ebenen ist: Welche Bedeutung Weiblichkeit und Männlichkeit zugeschrieben wird, ist maßgeblich geprägt vom jeweiligen kulturellen, gesellschaftlichen, religiösen und auch politischen Symbolsystem. Diese Vorstellungen werden reproduziert in sozialen Beziehungen und finden schließlich auch ihren Niederschlag im Selbstverständnis der einzelnen Frau bzw. des einzelnen Mannes. Die Zielrichtung der gendersensiblen Bildungsarbeit ist klar: Einseitige Vorstellungen darüber, was Weiblichkeit und Männlichkeit bedeuten, sollen zugunsten einer Vielfalt an weiblichen und männlichen Lebensformen geöffnet werden.

Diese Öffnung löst aber große Unsicherheit darüber aus, was das im Blick auf die konkrete feministische Praxis bedeutet: Wie soll in den verschiedenen religionspädagogischen Handlungsfeldern (seien es Familie, Kindergarten, Schule, Jugendarbeit, Erwachsenenbildung) mit Mädchen und Jungen, Frauen und Männern umgegangen und gearbeitet werden? Sollen Frausein und Mädchensein bzw. Mannsein und Jungesein überhaupt noch thematisiert oder gar problematisiert werden? Ist alles nur noch individualisiert zu verstehen, jedes Mädchen, jeder Junge für sich? Und muss akzeptiert werden, dass jede bzw. jeder ihr bzw. sein eigenes Verständnis von Weiblichkeit bzw. Männlichkeiten entwickelt und lebt? Gibt es dann überhaupt noch einen gemeinsamen Bezugspunkt in der Bildungsarbeit?

In vier Schritten nähere ich mich diesen Fragestellungen. Ich beginne mit Ausführungen zum Zusammenhang von Identität und Geschlecht im gegenwärtigen Diskurs. In einem zweiten Schritt zeige ich auf, wie ein differenzierter Blick auf die Relevanz der Zweigeschlechtlichkeit aussehen kann und in welcher Weise dieser bildungstheoretisch und religionspädagogisch von Bedeutung ist. Der dritte Teil wirft den Blick auf die Bildungs- bzw. Entwicklungsprozesse selbst: Wie bilden sich Vorstellungen von Identität und Geschlecht bei der bzw. dem Einzelnen? Abschließend stelle ich dar, welche Voraussetzungen notwendig sind, um Identitätsbildungs- bzw. Entwicklungsprozesse in der (religionspädagogischen) Praxis geschlechtersensibel unterstützen, begleiten und herausfordern zu können.

1. Identität und Geschlecht

Eine der großen Errungenschaften der Frauenbewegung der letzten Jahrzehnte war es, Frauen eine eigene Identität zuzusprechen und um die dafür notwendige Wahrnehmung von Frauen und die entsprechenden Rechte auf politischer, gesellschaftlicher, religiöser und sozialer Ebene zu kämpfen. Buchtitel wie »Ein eigener Mensch werden: Frauen um Jesus« (Moltmann-Wendel 2002) oder Schlagworte wie »Mein Körper gehört mir« verdeutlichen dies exemplarisch. Es ging und geht darum, das eigene Leben selbstbestimmt zu gestalten und dabei weder von politischen, gesellschaftlichen und innerfamiliären noch von den eigenen inneren psychischen Grenzen oder Zwängen eingeschränkt zu werden. Denn darunter haben Frauen lange genug gelitten.

Die Identitätsthematik im Feminismus geht Hand in Hand mit einer gesellschaftlich allgemein zu beobachtenden Entwicklung, insbesondere in der so genannten ›Westlichen Kultur‹: Identität wird zur Aufgabe, zum Projekt des Einzelnen bzw. der Einzelnen (Individualisierung) in einer Lebenswelt, die zugleich nie geahnte und vielfältige Gestaltungsmöglichkeiten bereithält – oder zumindest bereitzuhalten meint. Identität wird zum unverkennbaren ›Markenzeichen‹ des Einzelnen bzw. der Einzelnen und wird oft mit kognitiver Selbstreflexion und autonomer Handlungskompetenz gleichgesetzt: ›Ich habe für mich geklärt, wer ich bin. ›Ich weiß, was ich will.‹ ›Ich tue, was ich für gut finde.‹

Damit könnte die Frage nach dem Verständnis von Identität schon geklärt sein. Fraglich wird dieses (scheinbar eindeutige) Identitätskonzept in der Praxis an den Bruchlinien der Entwicklung, der Biografien und der gesellschaftlichen und politischen Möglichkeiten. Spätestens an diesen Stellen wird deutlich, dass Identität nicht geradlinig verläuft und sich nicht in ein starres Konzept fassen lässt. Vielmehr muss davon ausgegangen werden, dass es Identität, die einseitig mit Kontinuität und Kohärenz gleichzusetzen ist, nicht gibt. Es gibt nur Identität im Fluss, in der Entwicklung, in der Veränderung, in deren Verlauf sich immer wieder neue Möglichkeiten der Lebensgestaltung auftun, während andere in den Hintergrund treten bzw. sich verändern. Identitätsbildung ist ein vielschichtiger und dialektischer Prozess: Politische und gesellschaftliche Rahmenbedingungen sind dabei genauso zu beachten und mit einzubeziehen wie soziale Verhältnisse und die innerpsychische Verfasstheit. Dialektisch ist ›Identität‹, weil sie sich immer gleichsam zwischen zwei Polen abspielt: Kontinuität und Stabilität genauso wie Bruch, Krise und Neubeginn, Kohärenz genauso wie Differenz. ›Identität‹ ist ein komplexes Unterfangen und kann damit nicht als Projekt der Einzelnen bzw. des Einzelnen im eigenen stillen Kämmerchen aufgefasst werden, auch wenn dies auf den ersten Blick den Anschein hat. Denn: Identitätsbildung vollzieht sich immer in Auseinandersetzung mit dem und mit der Anderen. In diesem Sinne könnte von einer ›abhängigen Identität‹ gesprochen werden, auch wenn dies in Zeiten der Unabhängigkeit und Selbstbestimmtheit gerne ausgeblendet wird. Dies gilt auch für das feministische ›Identitätsprojekt: Frau‹. Ein eigener Mensch, eine eigene Frau zu werden, ist nicht alleine Aufgabe der Einzelnen, sondern geschieht in Auseinandersetzung, ja auch in Abhängigkeit von anderen. Dies kann viele schmerzliche Seiten haben, aber es kann – je nach Lebenssituation – auch positiv gedeutet werden als Auseinandersetzung, als Identifikation und Abgrenzung von anderen Frauen und Männern.

Wie verhalten sich nun ›Identität‹ und ›Geschlecht‹ zueinander? Identität ist immer Geschlechtsidentität im Sinne der bewussten und unbewussten geschlechtlichen Selbstvergewisserung als Mädchen oder Junge, als Frau oder Mann (Geschlechtsidentität im engeren Sinn). Darüber hinaus wird Identität aber in allen Lebensbereichen von geschlechterspezifisch unterschiedlichen Erwartungen und Vorstellungen geprägt: beispielsweise in Bezug auf Macht, Verantwortung, Erziehung, Haus- und Berufsarbeit. Es gibt folglich keine Identität, die nicht geschlechtlich verstanden werden kann bzw. in der Geschlecht nicht das zentrale Strukturierungs- und Gestaltungsmerkmal darstellt. Dies hat aber auch zur Folge, dass jedes Individuum zwangsläufig herausgefordert ist, sich zur Zweigeschlechtlichkeit, welche die meisten Kulturen prägt, zu positionieren. Wie aber ist diese zu verstehen: Eint die Zweigeschlechtlichkeit alle Frauen oder ist sie ein Hindernis auf dem Weg zur Individuation jeder Frau, weil die Differenzen zwischen Frauen nicht in den Blick genommen werden?

2. Frauen- und Mädchenbilder in feministischer Perspektive: Dekonstruktion und Rekonstruktion

Große Unsicherheit haben in den letzten Jahren jene Debatten ausgelöst, in denen die Differenz in den Vordergrund getreten ist: Das Gemeinsame der Frauenbewegung, so scheint es zumindest, ging verloren zugunsten der Differenz zwischen Frauen.[1] ›DIE Frau‹ gibt es nicht mehr und hat es auch nie gegeben. Das Ideal der unabhängigen, selbstbestimmten Frau ist zwar geblieben. Die gemeinsame Verständigung darüber, was Frausein bedeuten kann, hat sich aber aufgelöst in eine Vielzahl von Lebensentwürfen, die – idealerweise – miteinander in Austausch treten (und sich in diesem Sinne auch ihrer gegenseitigen Abhängigkeit bewusst sind). Die Verunsicherung ist groß: Worauf soll bzw. muss der Fokus in der Bildungsarbeit gerichtet werden, wenn der Lebensentwurf der Einzelnen vielfältig geworden ist und es ›die Frau‹ bzw. ›das Mädchen‹ nicht (mehr) gibt? Oder anders gefragt: Von welchen Frauen- und Mädchenbildern soll in den Bildungsprozessen ausgegangen werden?

Zunächst ist erneut festzustellen, dass Identitätsbildung sich nicht allein im stillen Kämmerchen als individuelle Selbstklärung abspielt. Vorstellungen von Weiblichkeit, und seien sie noch so individuell, bilden sich immer auch in Auseinandersetzung mit anderen Frauen und Männern sowie mit dem – sich notwendigerweise auch verändernden – Symbolsystem, und dieses ist nach wie vor maßgeblich von der Zweigeschlechtlichkeit geprägt.

1. Vgl. zur Diskussion um Gleichheit, Differenz und Geschlechtergerechtigkeit Pauer-Studer 1996, 64–67.

Zwei Unterscheidungen sind notwendig zu beachten, um das feministische Anliegen nicht zu torpedieren bzw. zu individualisieren und ihm damit die politische und gesellschaftliche Bedeutung und sein Veränderungspotenzial zu nehmen:

(1) Es gibt nach wie vor ein Kollektiv der Frauen, ein gemeinsames ›Wir‹: Dieses liegt einmal in der potenziellen Möglichkeit, aufgrund des Frauseins diskriminiert zu werden. Eine Ungleichbehandlung/Diskriminierung muss bei Weitem nicht alle Frauen betreffen. Sie kann auch individuell unterschiedlich empfunden und interpretiert werden. Faktum ist, dass die Zweigeschlechtlichkeit die meisten Gesellschaften dieser Welt strukturiert und dies für Männer und Frauen unterschiedliche Konsequenzen nach sich zieht. Allein diese Tatsache gilt es sich vor Augen zu halten, wenn nach der Bedeutung des Feminismus für die Zukunft gefragt wird. Ich bezeichne dies als dekonstruktive Perspektive: nämlich u. a. auch in der (religions-)pädagogischen Theorie und Praxis sensibel zu werden für jene Einengungen, in denen das Verhältnis der Geschlechter nach einem bestimmten Muster festgelegt wird. Diese Frauen- und Mädchen-, Männer- und Jungenbilder gilt es zu dekonstruieren, aufzudecken, zu hinterfragen, zu analysieren. Und zwar sowohl in den verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen wie auch in der ganz alltäglichen Praxis des miteinander Lebens und Lernens in den verschiedenen Handlungsfeldern (Familie, Schule, Arbeitsplatz etc.).

(2) Die rekonstruktive Perspektive im Sinne des Neuordnens, Neuinterpretierens, Neuentwerfens nimmt in den Blick, dass Frauen und Männer, Mädchen und Jungen in ihrem Identitätsbildungsprozess nicht nur abhängig sind, sondern ihr Leben selbstbestimmt in die Hand nehmen. Sie sind Subjekte ihres Lebens, auch wenn vieles fremdgesteuert und fremdbestimmt scheint und dies auch ist, bedingt durch den Lebenskontext, in dem sie aufgewachsen sind (familiäre Lebensumstände, soziale Schicht, gesellschaftliche und politische Verhältnisse etc.). Letztlich aber ist auch in feministischer Perspektive eine Haltung nötig, die mit Achtung auf die individuellen Integrationsleistungen der einzelnen Frau oder des einzelnen Mannes, des einzelnen Mädchens oder Jungen, blickt: Jede/jeder bastelt an seiner/ihrer ›Patchwork-Identität‹ und integriert darin auf unterschiedliche Weise sowohl die gesellschaftlichen Erwartungen an sie/ihn als Frau/Mann bzw. Mädchen/Junge als auch die individuellen Vorstellungen davon, wie das ›eigene‹ Frausein und Mannsein, Mädchensein und Jungesein verwirklicht und gelebt werden kann.

Zusammengefasst bedeutet dies, dass in allen Bildungs- und Erziehungsprozessen ein doppelte Blickrichtung und Sensibilität notwendig ist: Es geht einerseits darum, jene Strukturen kritisch in den Blick zu nehmen, die hierarchische Geschlechterverhältnisse fortsetzen und insbesondere für Frauen negative Konsequenzen nach sich ziehen. Andererseits sollte der Blick sich auf die Leistungen der Einzelnen richten, die an sie herangetragenen Erwartungen in ihr Lebenskonzept zu integrieren. Dies sei an einem klassischen Beispiel veranschaulicht: Mutterschaft ist eine der am höchsten mit Erwartungen aufgeladenen Geschlechterrollen. Eine Mutter, die bei ihren Kindern zu Hause bleibt, diese wichtige Erziehungsarbeit leistet und damit dem klassischen Bild der Rollenverteilung von Frau und Mann nach außen hin zu entsprechen scheint, handelt einerseits rollenkonform, andererseits kann diese Entscheidung genauso auch ihrem selbstbestimmten Lebenskonzept entsprechen. Die Entscheidung, was rollenkonform und was

selbstbestimmt ist, lässt sich mit dem Blick von außen nicht entscheiden. Diese Einschätzung muss jede Frau für sich selbst treffen. Bildungsarbeit im Sinne der Persönlichkeitsbildung Einzelner hat die Aufgabe, diesen – möglichen – Konflikt zwischen Rollenkonformität und Selbstbestimmung zu thematisieren, aber sie kann ihn nicht entscheiden. Feministische Bildungsarbeit als politische Bildungsarbeit zeigt die gesellschaftlichen Möglichkeiten eines nicht-rollenkonformen Lebensentwurfs auf und setzt sich, wo dies notwendig erscheint, für die entsprechenden Rechte zum Beispiel im Bereich der Sozialgesetzgebung ein.

Und schließlich ist gerade an der Schnittstelle von Dekonstruktion und Rekonstruktion ein weiteres Feld gemeinsamer Bildungsarbeit von Frauen und Männern auszumachen: Theologisch-ethisch gesprochen geht es um die Frage, wie gutes Leben aussehen kann. Dorothee Sölle (2003,18) beschreibt dies folgendermaßen: »Für eine ›Theologie des Lebens‹ ist bisher systematisch noch zu wenig getan (soweit ich das sehe).« Diese Frage bzw. Theologie muss alle Frauen und Männer gemeinsam beschäftigen. Denn die Bedingungen für das gute Leben für alle und damit auch für die Identitätsbildung jedes und jeder Einzelnen können nur kollektiv geschaffen werden.

3. Entwicklungsprozesse verstehen

Es gibt ›weibliche Identität‹, aber es gibt sie nur im Plural: Jedes Mädchen und jede Frau entwickelt ihre Vorstellungen davon, was für sie ›Weiblichkeit‹ ausmacht und wie sie diese gestalten und leben will. Aber: Sie tut dies nicht unabhängig, sozusagen absolut frei von jeder Einflussnahme, als vollständig bewusste und im freien Willen getroffene Entscheidung. Vielmehr: ›Weibliche Identität‹ bildet sich immer in Auseinandersetzung mit anderen: mit der eigenen Mutter bzw. mit den nächsten weiblichen Bezugspersonen, in der Auseinandersetzung mit dem Vater bzw. mit männlichen Bezugspersonen, in der Auseinandersetzung mit Freundinnen und Freunden etc. – und auch in Auseinandersetzung mit kulturell, sozial, religiös vermittelten Vorstellungen davon, was Weiblichkeit ist bzw. sein sollte. Darauf wird in der eigenen Wahrnehmung, in den Erfahrungen, im Denken und Sprechen zurückgegriffen, meist natürlich unbewusst (wäre dies immer bewusst, würde dies die Handlungsfähigkeit enorm einschränken). Identitätsbildung ist in diesem Sinne ein sehr vielschichtiger und komplexer Prozess, der sich innerpsychisch gerade in der Auseinandersetzung in Beziehungen und mit kulturellen Symbolsystemen abspielt.

An dieser Stelle könnten nun die spezifischen altersgemäßen Entwicklungsaufgaben bei der Bildung der Geschlechtsidentität beschrieben werden, klassischerweise jene der Adoleszenz, in der das Thema ›Identitätsbildung‹ nach Erikson (1974) zentral verortet ist. Häufig würden sie – im Blick auf die Religionspädagogik – dann noch verknüpft mit den so genannten Stufenfolgen der religiösen Entwicklung, beispielsweise jener von Fritz Oser. Diese Theorien haben aber einen sehr begrenzten Aussagegehalt: Sie berücksichtigen weder das soziale und gesellschaftliche Umfeld noch die individuelle Disposi-

tion jedes und jeder Einzelnen. Geschlechterspezifische Unterschiede kommen ebenfalls nicht zur Sprache. Die Theorien beziehen sich meist nur auf einen Aspekt individueller Religiosität, im Falle Osers auf die kognitive Auseinandersetzung mit religiösen Fragestellungen. Die Komplexität religiöser Entwicklungsprozesse wird auf diese Weise nicht erfasst. Außerdem besteht immer die Gefahr, bestimmte Stufen oder Phasen von Religiosität implizit als höher oder gar besser zu bewerten, was der Würdigung jeder Lebens- und Glaubensphase widerspricht.[2]

Für die geschlechtersensible religionspädagogische Bildungsarbeit ist es deshalb hilfreicher zu beschreiben, in welcher Weise die Prozesse der Auseinandersetzung mit Geschlechterrollen und der Aneignung von Geschlechtsidentität vor sich gehen (als andauernde Entwicklungsaufgaben), und zwar altersunabhängig, wobei der Fokus natürlich je nach Alter unterschiedlich gewichtet ist. In den folgenden Ausführungen werden deshalb drei grundlegende Faktoren des Identitätsbildungsprozesses genannt, die untrennbar miteinander verflochten sind: innerpsychische Prozesse, die (pädagogische) Beziehungsebene und der inhaltliche Vermittlungsprozess.

3.1 Identifizierung und Differenzierung

Innerpsychisch gesehen sind die Prozesse der Identifizierung und Differenzierung zentral. Identifizierung bedeutet, dass beispielsweise bestimmte Charaktereigenschaften, Überzeugungen, Verhaltensweisen und Werthaltungen als persönlich bedeutsam und glaubwürdig erkannt und in das eigene Selbstverständnis integriert werden. In der Religionspädagogik wurde dieser Aspekt schon lange und auch eingehend unter dem Stichwort ›Vorbild und/oder Modell lernen‹ diskutiert.[3] Entscheidend für den geschlechtersensiblen Bildungsdiskurs ist es zu erkennen, dass Identifizierungen immer vorgeprägt sind durch die eigene Herkunftsfamilie und Geschichte. Das heißt: Alle späteren Identifizierungen bauen auf diesen Erfahrungen auf, in einem positiven wie auch in einem negativen Sinne. Alte Identifizierungen können natürlich in Frage gestellt werden, aber neue Identifizierungen werden in Auseinandersetzung mit dieser Grundstruktur eingefügt. Dies kann für die religionspädagogische Praxis beispielsweise bedeuten, dass eine Vielzahl von möglichen Identifikationsmodellen zur Verfügung gestellt werden, und zwar weibliche wie auch männliche[4] (beispielsweise in einem ausgewogenen Verhältnis Frauen und Männer in der Bibel). Darüber hinaus muss präsent bleiben, dass der Identitätsbildungsprozess selbst nicht gesteuert werden kann: Mit wem ich mich identifiziere, ob mit der klugen und schönen Judith oder mit der treuen Ruth, das kann im Rahmen des Bildungsprozesses zwar ermöglicht, nicht aber entschieden werden. Hier ist mit Achtung und Ehrfurcht der Lebensgeschichte und

2. Auf die Problematik dieser Stufenschemata wurde bereits vielfach verwiesen, vgl. Schweitzer 1994, 226–231.
3. Vgl. exemplarisch auch das Themenheft: »Vorbilder« der Katechetischen Blätter.
4. Aus der Psychoanalyse ist bekannt, dass für die weibliche Identitätsbildung die gegengeschlechtliche Identifizierung ebenso notwendig ist (und umgekehrt)! Vgl. Benjamin 1993, 110–112.

der Identität jedes Mädchens und jeder Frau zu begegnen. Deshalb ist es ebenso wichtig, die Differenzierung ernstzunehmen: Sie ist gleichsam der für die Identitätsbildung notwendige Gegenpol zur Identifizierung und muss als Abgrenzung zur Wahrung der Integrität der eigenen Person und des eigenen Selbstverständnisses verstanden werden. Eine weibliche Identität zu bilden, bedeutet nicht einfach, sich zu identifizieren, sondern sich auch von anderen zu unterscheiden und abzugrenzen. Gerade auch für die Religionspädagogik hat dies zur Folge, dass der Lebensgeschichte und der religiösen Mündigkeit der Einzelnen bzw. des Einzelnen mit Achtung und Respekt zu begegnen ist und diese als Grundlage der Entfaltung des eigenen Glaubens zu verstehen ist. Frauen und Männer, Mädchen und Jungen gehen auch mit Glaubensthemen in einer eigenständigen und selbstverantwortlichen Weise um. Glaubensinhalte werden so in das eigene Lebenskonzept integriert, dass für die Einzelne und den Einzelnen Sinn entsteht. Dies bedeutet umgekehrt aber auch wieder nicht, dass jede Entwicklung als positiv angesehen werden muss und jede Einfluss- oder besser Bezugnahme von vornherein abgelehnt wird. Im Gegenteil! Es ist eine zentrale religionspädagogische Aufgabe, durch provokative, sinnvolle und verantwortbare Herausforderungen diese Prozesse zu begleiten und zu unterstützen, Abgrenzungen zu hinterfragen und damit auch den Horizont zu erweitern. Voraussetzung hierfür ist aber eine entsprechende Haltung der Religionspädagogin bzw. des Religionspädagogen im Lernprozess, wie im folgenden Abschnitt deutlich wird.

3.2 Interaktion als Lernfeld für Geschlechtersensibilität

Ob und inwiefern Geschlechterstereotype hinterfragt und neue Facetten von Weiblichkeit oder Männlichkeit für das eigene Selbstverständnis zum Tragen kommen, ist an den verschiedenen Lernorten davon abhängig, in welcher Weise sich Lehrende und Lernende begegnen. Vor allem auf Seiten der Lehrenden sind folgende Haltungen unerlässlich: Jedes Mädchen, jede Frau, jeder Junge, jeder Mann muss sich als Subjekt seiner Lebensgestaltung, seiner Lebensgeschichte, seiner Glaubensüberzeugungen und seiner Glaubenshaltungen ernst- und wahrgenommen wissen bzw. fühlen. Diese Haltung der Anerkennung und Wertschätzung bezieht sich auf den Subjektstatus als solchen, nicht auf die Inhalte! Theologisch gesprochen entspricht dies der Würde des Menschen, die jedem innewohnt. Das heißt auch, wenn ich inhaltlich nicht übereinstimme und ein bestimmtes Verhalten als geschlechterrollenstereotyp interpretiere oder sogar ablehne, muss ich im Lernprozess dennoch die notwendige Achtung und Anerkennung vor der Person als solcher vermitteln. Die Anerkennung darf an keine Bedingungen geknüpft werden, vielmehr muss die Differenz als solche wahrgenommen werden: Das Mädchen, der Junge, die Frau, der Mann darf in ihrer bzw. seiner geschlechtlichen Identität auch fremd bleiben. Erst wenn diese Form der Anerkennung gelingt, ist es möglich einen emotional positiv besetzten Raum zu schaffen, in dem Auseinandersetzungen und Diskussionen möglich sind, insbesondere auch kritische über Geschlechterrollenkonformität bzw. ein anderes Verständnis von Weiblichkeit und Männlichkeit.

Als Lehrende werde ich dann greifbar, wenn ich mich positioniere: mit meinen Werthaltungen, Glaubensüberzeugungen, Lebenseinstellungen und mit meinen Vorstellungen über mein Frausein (bzw. Mannsein). Denn: Als Lehrende bringen Frauen und Männer immer, egal ob sie das möchten oder nicht, bewusst oder unbewusst, explizit oder implizit, die Geschlechterperspektive mit ein in den Lernprozess. Es gibt folglich keinen Lernprozess, in dem nicht die Geschlechterdimension miteinbezogen wäre. Dies zeigt sich beispielsweise in der Art und Weise der Kommunikation, in der sich ein hierarchisches oder ein egalitäres Geschlechterverhältnis widerspiegeln kann. Deshalb ist die Reflexion und Weiterentwicklung des eigenen geschlechtlichen Selbstverständnisses insbesondere für alle im Erziehungs- und Bildungsbereich Tätigen von großer Bedeutung!

Gerade weil ein geschlechtersensibilisierender Lernprozess in und durch Beziehungen maßgeblich in Gang gesetzt wird, muss aber auch auf zwei wichtige Spannungsfelder für Religionspädagoginnen hingewiesen werden: Empathisches Einfühlungsvermögen und emotionale Ansprechbarkeit sind zwei Wesenszüge, die in besonderer Weise mit Frauen verknüpft werden und von vielen verinnerlicht wurden. Die eigene geschlechtliche Positionierung, die hier als Haltung gefordert ist, darf nicht mit der Preisgabe der eigenen Persönlichkeit gleichgesetzt werden, sondern setzt in erster Linie beim geschlechtlichen Selbstverständnis an, das sich auch der eigenen Grenzen bewusst ist. Und ein Zweites: Gerade Religionspädagoginnen und Religionspädagogen stehen zusätzlich in der Spannung, durch ihren Bezug zur Kirche mit einem bestimmten kirchlichen Rollenverständnis identifiziert und konfrontiert zu werden. Hier ist eine Form von Authentizität erforderlich, in der sich sowohl das Selbstbewusstsein als Theologin mit theologischer Kompetenz, als auch die Abgrenzung gegen eine hierarchisierende kirchliche Anthropologie der Geschlechter spiegeln.

3.3 Intentionalität

Während mit den ersten beiden Aspekten vor allem innerpsychische bzw. soziale Lernaspekte bei der Lehrperson angesprochen wurden, geht es im letzten Punkt um die Frage der inhaltlichen Ausrichtung des Lernprozesses. Diese ist einerseits bestimmt durch den Kontext (beispielsweise den Lehrplan), andererseits fließen in jeden Lehr- und Lernprozess auch subjektive Prinzipien und Leitideen ein. In beinahe jeder Themenstellung lassen sich geschlechterspezifische Aspekte ausmachen. Als klassisches Thema sei hier das Gottesbild genannt, in dem männliche genauso wie weibliche Facetten zu berücksichtigen sind, ohne dass das Gottesbild sich in einem der beiden oder in beiden Aspekten zusammen erschöpft[5]. Oder ethische Themenstellungen, in denen beispielsweise die Frage aufgeworfen wird, welche geschlechtsspezifischen Züge das Thema Verantwortung für Männer und Frauen trägt, und in welche Richtung sich ein verändertes Verantwortungsbewusstsein bei den Geschlechtern entwickeln soll. Natürlich besteht erneut die Gefahr, dass sich bestimmte Vorstellungen von ›Weiblichkeit‹ bzw. ›Männlichkeit‹ fest-

5. Vgl. dazu die Beiträge in diesem Band.

setzen. Dem ist entgegenzuhalten, dass Geschlecht ein zentrales Strukturierungsmerkmal in allen Lebensbereichen und damit ein zentrales Thema im Bildungsprozess bleibt, dass aber das Verständnis der mit ›Weiblichkeit‹ und ›Männlichkeit‹ verknüpften Bedeutungen sich ändern, erweitern, vervielfältigen muss – damit sich der Handlungsspielraum für alle, Frauen und Männer, weitet. Und dies kann nur durch und in der gemeinsamen Auseinandersetzung geschehen.

4. Geschlechtersensible religionspädagogische Bildungsarbeit: Identitätsbildungsprozesse begleiten und herausfordern

Religionspädagogische Bildungsprozesse umfassen immer zwei Pole: einerseits das Ernstnehmen der Lebenssituation, in der Kinder, Jugendliche und Erwachsene als Männer und Frauen, Jungen und Mädchen stehen und damit auch die Würdigung ihres je eigenen Glaubens. Dieser ist und bleibt der Ausgangspunkt jeder Auseinandersetzung mit religiösen Themen. Andererseits hat jede Bildungsarbeit immer auch die Aufgabe, neue Prozesse bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen in Gang zu bringen, damit sie sehen und verstehen lernen, was den eigenen Glauben ausmacht, welche Ursprünge er hat und wie er durch neue oder auch veränderte Glaubensperspektiven erweitert oder vertieft werden kann.

Ein geschlechtersensibler religionspädagogischer Bildungsansatz zeigt dabei, auf welche Weise Geschlecht alle Lebensbereiche durchdringt. Er verweist auf die Vielfalt weiblicher und männlicher Lebensformen in Vergangenheit und Gegenwart, versucht sie sichtbar zu machen und begleitet Frauen und Männer, Mädchen und Jungen auf der Suche nach der eigenen Identität und dem eigenen Glauben. Es ist und bleibt notwendig, Themen, die das Geschlechterverhältnis und das Geschlechterverständnis betreffen, aufzugreifen, zu vertiefen und dadurch zu einer Bewusstseinsänderung beizutragen. Inhaltlich wird stärker als bisher darauf zu achten sein, dass differenziert wird zwischen Frauenthemen, die alle Frauen aufgrund ihrer Geschichte gemeinsam betreffen und die auf die anhaltende und notwendige Kritik an der Hierarchisierung der Geschlechterdifferenz und deren Konsequenzen peilen. Ebenso wichtig ist es aber auch, Angebote zu machen, in denen lustvoll nach neuen Wegen zum Selbstverständnis der eigenen Weiblichkeit, und zwar in Auseinandersetzung mit anderen Frauen und Männern, gesucht wird.[6]

An vielen Lernorten werden die Geschlechterverhältnisse aber nicht explizit thematisiert, und dennoch sind Geschlechterstereotypen wirksam und prägend. In jedem Lernprozess sind deshalb die folgenden Aspekte im Bewusstsein zu halten und zu beachten:

6. Zu den Konsequenzen für eine differenzierte feministisch-religionspädagogische Bildungsarbeit, die die beiden Aspekte Dekonstruktion und Rekonstruktion in den Blick nimmt, vgl. Büchel-Thalmaier 2005, 407–413.

Eine geschlechtersensible Wahrnehmung sensibilisiert dafür, wie im Alltag und im Lernprozess bestimmte Vorstellungen von Frausein und Mannsein, Mädchen- bzw. Jungesein reproduziert werden. Diese werden beispielsweise in bestimmten Kommunikationsmustern, Verhaltensweisen und Handlungsabläufen erkannt. Die Wahrnehmung wird aber auch darauf gerichtet, wo und wie geschlechterstereotype Rollenerwartungen von Mädchen und Jungen, Frauen und Männern durchbrochen werden.

Eng gekoppelt an die Wahrnehmung ist die Deutung dessen, was wahrgenommen wird. Beide Aspekte zusammen sind immer wieder kritisch zu reflektieren auf die Frage hin, inwiefern sie selbst von geschlechterstereotypen Vorstellungen geprägt sind und gegebenenfalls durch neue Sichtweisen ergänzt werden müssen. Folgende Fragen können für diese Deutungs- und Reflexionsarbeit hilfreich sein: Wie nehme ich Mädchen und Jungen, Frauen und Männer im konkreten Lernfeld wahr? Weshalb nehme ich jemanden wahr bzw. nicht wahr? Welche Reaktionen ruft geschlechterstereotypes bzw. nicht erwartungskonformes Verhalten in mir hervor? Wie nehme ich mich selbst als Frau bzw. Mann im Lernprozess wahr? Welche geschlechterstereotypen Erwartungen werden an mich als Frau bzw. als Mann herangetragen? Um diesen eigenen Wahrnehmungs- und Deutungshintergrund ausloten zu können, ist es hilfreich, auf die Unterstützung anderer Frauen und Männer, beispielsweise in Supervisionsgruppen, zurückzugreifen. Indem die eigenen Erfahrungen, Wahrnehmungen und Deutungen zur Sprache gebracht werden, werden sie ein Stück überschaubarer und können leichter eingeordnet, korrigiert oder erweitert werden.

Diese individuelle wie gemeinsame Reflexionsarbeit ermöglicht es schließlich auch, neue Handlungsperspektiven zu entwerfen. Auch wenn per se nicht gesagt werden kann, welche Formen diese annehmen, so geht es doch immer darum, ein ›Mehr‹ an Handlungsspielräumen, ein ›Mehr‹ an Freiheit, ein ›Mehr‹ an Glück, ein ›Mehr‹ an gutem Leben für alle Menschen, Frauen und Männer, Mädchen und Jungen zu ermöglichen. Es braucht eine wachsende Sensibilität und ein wachsendes Bewusstsein dafür, dass dies nicht im Alleingang zu bewältigen ist, sondern dass sich Identität immer in Auseinandersetzung mit anderen bildet.

Literatur

Benjamin, Jessica, Die Fesseln der Liebe. Psychoanalyse, Feminismus und das Problem der Macht, Frankfurt a. M. 1993.

Büchel-Thalmaier, Sandra, Dekonstruktive und Rekonstruktive Perspektiven auf Identität und Geschlecht. Eine feministisch-religionspädagogische Analyse, Theologische Frauenforschung in Europa 19, Münster 2005.

Erikson, Erik H., Jugend und Krise. Die Psychodynamik im sozialen Wandel, 2. Aufl., Stuttgart 1974.

Moltmann-Wendel, Elisabeth, Ein eigener Mensch werden. Frauen um Jesus, 9. Aufl., Gütersloh 2002.

Pauer-Studer, Herlinde, Geschlechtergerechtigkeit: Gleichheit und Lebensqualität, in: Nagl-Docekal, Herta/Pauer-Studer, Herlinde (Hg.), Politische Theorie. Differenz und Lebensqualität, Frankfurt a. M. 1996, 54–95.

Prengel, Annedore, Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik, 3. Aufl., Wiesbaden 2006.

Rendtorff, Barbara, Kindheit, Jugend und Geschlecht. Einführung in die Psychologie der Geschlechter, Weinheim u. a. 2003.

Rendtorff, Barbara, Erziehung und Geschlecht. Eine Einführung (Grundriss der Pädagogik/Erziehungswissenschaft 30), Stuttgart 2006.

Schweitzer, Friedrich, Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter, 3. Aufl., Gütersloh 1994.

Sölle, Dorothee, Was erreicht ist – was noch aussteht. Einführung in die Feministische Theologie, in: Dingel, Irene (Hg.), Feministische Theologie und Gender-Forschung. Bilanz. Perspektiven. Akzente, Leipzig 2003, 9–22.

Vorbilder (Themenheft), in: Katechetische Blätter 131 (2006), H. 1.

Ina Praetorius

Leben in Vielfalt und (Geschlechter-)Gerechtigkeit
Ethische Reflexionen

1. Gerechtigkeit und das gute Leben: eine zweigeteilte Welt

Das ethische Nachdenken ist seit Jahrhunderten geprägt von einer charakteristischen Spaltung: Einem öffentlichen Raum der *Gerechtigkeit* und *Gleichheit* sind persönliche Sphären des *guten Lebens* bei- bzw. untergeordnet. Während Gerechtigkeit in der »res publica«[1] bedeutet, gleiche bzw. angemessene Anteile an lebenswichtigen Gütern für gleichberechtigte Personen mit mathematischer Genauigkeit – *prinzipiengeleitet* – zu berechnen und allenfalls auch zu verteilen, sollen wir in unseren Privatsphären die öffentlich hergestellte Gerechtigkeit mit »Leben« füllen, indem wir einander – *tugendhaft* – als unverwechselbare Einzelne wahrnehmen und »lieben«.

Heute steht das ethische Nachdenken und Handeln vor der Herausforderung, diesseits dieser ehemals ausdrücklich, heute meist nur noch latent geschlechtsgebundenen zweigeteilten Ordnung (Praetorius 2005, 59–71) gutes menschliches Zusammenleben neu – oder wieder – als *eines* zu denken, das Gerechtigkeit und Liebe, Prinzip und Sinn gleichermaßen umschließt.

1.1 Die Grundlegung der androzentrischen Zweiteilung in der Antike

Obwohl sich die geschlechtsspezifischen Konnotationen der zweigeteilten Ordnung heute oft hinter oberflächlicher Gleichheitsrhetorik verbergen, sind sie nach wie vor unverkennbar. Sie lassen sich zurückverfolgen über die Ideologie der Geschlechtscharaktere des 18. und 19. Jahrhunderts (Hausen 1976; Bovenschen1980), die Scholastik und das römische Recht bis in die griechische Klassik, die häufig und nicht zu Unrecht als »Wiege der westlichen Zivilisation« bezeichnet wird. Schon Aristoteles trennte in seiner »Politik« (Aristoteles 1973) den öffentlichen Raum der *Polis* (Stadt, Gemeinwesen, Raum des Politischen und der Freiheit) vom *Oikos* (Haus, Haushalt, Raum der Bedürfnisbefriedigung). Während in der Polis freie und gleichberechtigte männliche Staatsbürger ihren »höheren« Tätigkeiten – im Wesentlichen Theoriebildung und Staatskunst – nachgehen sollten,

1. Res publica: lat. = öffentliche Sache, Republik.

definierte man den Oikos als »Monarchie« (ebd., 16), das heißt als Herrschaftsbereich eines Hausherren, in dem Frauen, Kinder, SklavInnen und Haustiere in Abhängigkeit für die Reproduktion der Gattung und die Erfüllung unabschaffbarer Bedürfnisse zu sorgen hatten. Während der freie männliche Bürger sich als um seiner selbst willen existierender »Mensch« im Vollsinn verstand, definierte man Frauen und SklavInnen über ihre *Funktion* für die Herstellung und Erhaltung männlich-menschlicher Freiheit, Frauen im Wesentlichen über ihre Fähigkeit, Kinder zu gebären. Es ist eine Folge dieser definitorischen Trennung männlicher »Vollmenschen«[2] von abhängigen FunktionsträgerInnen, dass bis heute scheinbar neutrale Überlegungen zur Gerechtigkeit oft von – zumeist impliziten und unbewussten – Unterscheidungen zwischen wichtigen (männlichen, weißen, erwachsenen …) und weniger wichtigen (weiblichen, fremden, schwarzen, armen, behinderten …) Menschen durchzogen sind.

1.2 Historische Wandlungen der zweigeteilten Welt

Während sich die Zweiteilung als solche mit ihrer Höherbewertung »männlicher« Sphären und der Abwertung bzw. Funktionalisierung von Weiblichkeit bis heute gehalten hat, änderten sich die inhaltlichen Zuschreibungen im Laufe der Geschichte. So musste der Begriff »Gott«, der bis zum Ende des Mittelalters als höchstes geistiges und damit logischerweise »männliches« Prinzip unbestritten die Spitze des pyramidalen Weltbildes besetzt gehalten hatte, im Zuge der Aufklärung diesen Platz an Konzepte wie »Vernunft«, »Objektivität«, »Kritik« abtreten. Religiöse Betätigung wurde in der Folge zur gefühlsbetonten Frauen- und Privatsache erklärt, während man Männlichkeit mit wissenschaftlicher Erkenntnis assoziierte, die als moderne öffentliche Kontrollinstanz fortan das Leben dominierte. Und was für Aristoteles noch insgesamt zur »niederen« Sphäre körperlicher Bedürfnisbefriedigung gehört hatte, die Ökonomie, spaltete sich in den höheren symbolisch männlichen – und auch real weitgehend männerdominierten – (Geld- und Welt-)Markt einerseits, die Sphäre privatisierter Familienhaushalte andererseits. Letztere hatten zwar weiterhin die konkrete Daseinsfürsorge zu leisten, gerieten aber je länger je mehr in Abhängigkeit zum Geldeinkommen des zumeist männlichen Haushaltsvorstands und erscheinen bis heute, trotz ihrer großen wirtschaftlichen Bedeutung (Arn 2000, Krebs 2002), in der wissenschaftlichen Ökonomie allenfalls als untergeordnete Konsumeinheiten. Häufig werden sie sogar als außerhalb der »eigentlichen« Wirtschaft liegend betrachtet.

1.3 Die Auflösung der Zweiteilung

Während die vor dem Zweiten Weltkrieg dominierenden bürgerlichen Frauenbewegungen sich die zweigeschlechtliche Ordnung im Allgemeinen zu eigen machten, indem sie

2. Im 2. Band seiner Theologischen Ethik schreibt Helmut Thielicke, der »Vollmensch« sei »nicht (..). durch den bloßen Fortpflanzungsmechanismus bestimmt« (Thielicke 1986, 288). Zur Identifizierung dieses »Vollmenschen« mit dem erwachsenen Mann vgl. Praetorius 1993, 117–139.

zum Beispiel besondere »weibliche« Berufe – Krankenschwester, Fürsorgerin, Kindergärtnerin u. a. – erfanden, hat der nach 1968 sich formierende Feminismus die androzentrische Ordnung ausdrücklich und massiv in Frage gestellt – bis hin zur Kritik der vorgeblich naturgegebenen Zweigeschlechtlichkeit selbst (Butler 1991). Vor allem durch die feministische Kulturkritik der achtziger Jahre (Daly 1980 u. v. a. m.) und durch den massenhaften Auszug der Frauen aus der Sozialform der »Hausfrauenehe« (Wiegmann 1980) sind irreparable Brüche und Risse in der Ordnung entstanden. Indem feministische Denkerinnen begannen, krisenhafte Entwicklungen – Umweltkrise, Klimawandel, Militarismen, Finanz- und Wirtschaftskrisen etc. – mit der zweigeteilten Weltordnung in Verbindung zu bringen, löste sich die Selbstgewissheit in »patriarchalen Rollenspielen« zusehends auf. Während Luce Irigaray schon 1974 von der Notwendigkeit einer »kopernikanische[n] Revolution« im Denken (Irigaray 1980, 169) sprach, verkündeten italienische Denkerinnen um die Mitte der 90er-Jahre das »Ende des Patriarchats« (Libreria 1996). Beide Formulierungen weisen auf die Tatsache, dass sich das menschliche Zusammenleben grundlegend wandelt und Begriffe wie »Gerechtigkeit«, »Gleichheit« oder »gutes Leben« diesseits der herkömmlichen Zweiteilung neu buchstabiert werden müssen.

2. Diesseits der Spaltung: Gutes Leben neu denken

Die von der US-amerikanischen Entwicklungspsychologin Carol Gilligan in Gang gesetzte Debatte um die »andere Stimme« weiblicher Fürsorglichkeit (Gilligan 1984) war zwar zunächst noch stark an der konventionellen Vorstellung orientiert, es gebe eine besondere Beziehungs-Moral der Frauen, die mildernd und ausgleichend auf die Prinzipienverliebtheit des ethischen Mainstream einwirken könne. Nach einer Phase strikter Ablehnung kompensatorischer Weiblichkeit (Thürmer-Rohr 1987; Nagl-Docekal u. a. H. 1993) weitet sich das ethische Nachdenken aber bald zu gendersensiblen Entwürfen, die menschliches Dasein und Handeln als Ganzes neu in den Blick nehmen.

2.1 Bezogenheit denken

Inspiriert vor allem von Hannah Arendts anthropologischem Neuansatz bei der menschlichen Gebürtigkeit (Arendt 1981, 164–243; vgl. auch Schües 2008) und Luce Irigarays postmoderner Kritik der androzentrischen »Logik des Selben« (Irigaray 1980 und 1991) plädieren insbesondere Denkerinnen im Umkreis der Philosophinnengemeinschaft Diotima dafür, die grundlegende Frage, wer wir als Menschen eigentlich sind und sein wollen, postdualistisch noch einmal neu zu stellen (Cavarero 1987; Diotima 1999; Günter 2000). Dabei rückt das Denken lange verdrängter Beziehungen und Bezogenheiten, ohne die Menschsein nicht denkbar ist, die sich etwa in Autoritätsverhältnissen, aber auch in der grundlegenden Abhängigkeit menschlichen Lebens von der natürlichen Um-

welt zeigen, ins Zentrum des Interesses. Vom bezogen-freien Subjekt her gedacht (Praetorius 2005b) erscheint Gerechtigkeit nicht länger als ein Zustand, den man mittels rationaler Berechnungen herstellen kann (vgl. 1.1), sondern als Prozess, in den immer neue Generationen ihre unverwechselbaren Wünsche, Ideen und Handlungen einbringen. Gesetze und moralische Regeln, in denen das nur scheinbar weltenthobene Prinzip Gerechtigkeit sich vergegenständlicht, werden nicht länger als organisierende Mitte des Urteilens und Handelns verstanden, sondern rücken gegenüber lebendigen Beziehungen ins zweite Glied (Hoagland 1991; Cannon 1988; Welch 2000), erscheinen wieder als schriftgewordene Beziehung, als lebendige Tradition und »Formalisierung von Hilfe und Fürsorge« (Wagener u. a. 1999, 27).

2.2 Martha C. Nussbaums Gerechtigkeitstheorie der Fähigkeiten

Auf der Basis eines aristotelisch angereicherten Liberalismus entwickelt die US-amerikanische Philosophin Martha C. Nussbaum ihren »Fähigkeitenansatz« (Capabilities approach, Nussbaum 1999 und 2000). Auch sie kritisiert zunächst die Tendenz des von Kant geprägten Denkens, Ethik auf eine formale Entscheidungstheorie zu reduzieren und alles andere – Gefühle, Biographien, Bedürfnisse, Wünsche … – mit theoretischer Verachtung zu strafen. Konkret muss jedes Gemeinwesen, so Nussbaum, zunächst die notwendigen »materiellen, institutionellen und pädagogischen Bedingungen zur Verfügung (…) stellen, die (…) einen Zugang zum guten menschlichen Leben eröffnen« (Nussbaum 1999, 24) und braucht deshalb eine substanzielle Vorstellung davon, was ein gutes menschliches Leben ausmacht. Die Grenze zwischen öffentlicher Gerechtigkeitsarithmetik und privater Sinnstiftung, die auch die einflussreiche Rawls'sche »Theorie der Gerechtigkeit« (Rawls 1975) prägt, muss daher überschritten werden in Richtung auf eine »starke vage Theorie« (ebd., 46) des guten Lebens. Aus einer Konzeption der »Grundstruktur der menschlichen Lebensform« (ebd., 49), die Elemente wie Sterblichkeit, Körperlichkeit, Schutzbedürfnis, sexuelles Verlangen, Freude und Schmerz, kognitive Fähigkeiten, frühkindliche Abhängigkeit, Getrenntsein, Humor, Spiel u. a. enthält, leitet Nussbaum eine variable Liste von »miteinander zusammenhängenden Fähigkeiten« (Nussbaum 1999, 57) ab, die, unabhängig vom kulturellen Kontext, für ein vollgültiges menschliches Leben von entscheidender Bedeutung seien. Schon Aristoteles wusste nämlich, dass Menschen sich nur dann für ein gutes Zusammenleben entscheiden können, wenn sie mit dem Notwendigen versorgt sind und bestimmte Basisfähigkeiten entwickeln konnten, die sie allererst dazu befähigen, vernünftige Entscheidungen zu treffen. Gerechtigkeitstheorien, so Nussbaum, die sich gänzlich auf Verfahrenstechniken zurückziehen, geben zu erkennen, dass sie, meist ohne sich dessen bewusst zu sein, naiv-patriarchal vom erwachsenen männlichen Individuum her denken, das mit allem Notwendigen »anderswo«, nämlich in den notorisch aus der Theoriebildung ausgeblendeten Privatsphären, versorgt werden. Wer aber einmal verstanden hat, dass konkrete Menschen unteilbar, also nicht in der Öffentlichkeit »unabhängig« bzw. abstrakte Recheneinheiten und erst im Privatbereich unverwechselbare fühlende und (sinn-)bedürftige Individuen sind, wird, so Nussbaum, die nur scheinbar vernünftige Trennung von Gerechtigkeit und gutem Leben nicht länger aufrechterhalten können.

3. Postpatriarchale Ethik in biblischer Tradition

Theologie und Kirchen haben sich zwar jahrhundertelang der patriarchalen Ordnung bereitwillig angeschlossen. Neuere Forschungen ergeben aber, dass zumindest die altorientalischen und hebräischen Anfänge der biblischen Tradition (Keel 2007) die Trennung zwischen Geist und Körper, öffentlichen und privaten Räumen, Gerechtigkeit und gutem Leben kaum kennen. So findet sich etwa die Vorstellung, die Gerechtigkeit sei einem fließenden Gewässer, also einer dynamischen Bewegung zu vergleichen (vgl. 2.1), auch beim Propheten Amos (Am 5,24). Frauen gelten zwar auch in den meisten biblischen Schriften als vergleichsweise unwichtige Menschen, sind aber in ihrem Handeln keineswegs auf Bereiche beschränkt, die den modernen »Intimsphären« vergleichbar wären (Sutter Rehmann 1998 u. v. a. m.). Vielmehr greifen sie immer wieder an entscheidenden Wendepunkten durch prägnante Handlungen ins Heilsgeschehen ein (Butting 2001). Und die im Leben Jesu überraschend neu zum Ausdruck kommende Dynamik aus ursprünglich gegebener guter Weisung (Tora) und geistesgegenwärtiger prophetischer Auslegung ist dem feministischen Gedanken verwandt, demzufolge gutes Handeln sich nicht auf korrekte Normerfüllung reduzieren lässt, sondern eher dem unvergleichlichen Schaffen eines Künstlers, einer Künstlerin zu vergleichen ist, das immer wieder neu die schöpferische Liebe herausfordert (Mt 22,34–40; 1 Kor 13; 1 Joh 4,8).

Die Geschichten von der Gebürtigkeit des Göttlichen (Lk 2; Mt 1f.) schließlich bieten ungeahnte Möglichkeiten, Göttlichkeit, Menschsein und gutes Handeln von seiner realen Anfänglichkeit her neu zu erschließen. So ließe sich zum Beispiel die Menschenwürde, statt wie üblich von der Selbstsetzung des vernünftigen Subjekts, neu von der Tatsache her begründen, dass bis heute alle Menschen ohne Ausnahme aus lebendigem Leib gekommen sind, dass sie deshalb alle verletzlich sind, abhängig und gleichzeitig frei, zu nähren, was sie nährt.

Die gesamte christliche Theologie ließe sich, statt primär von Kreuz und Auferstehung, von der Gebürtigkeit des Erlösers neu entfalten. Zwar wurde die Geschichte von der »Stallgeburt« des Davidsohnes eingefügt, um die Bedeutung seines Lebens und seines Todes am Kreuz nachträglich, vom Anfang her in die Heilsgeschichte einzufügen und so zu beglaubigen. Da aber die ganze Bibel dazu auffordert, den Rand zur Mitte zu machen, das Vernachlässigte zum Ort des Heils, Betlehem, die vermeintlich unbedeutende Peripherie, zum wirklichen Zentrum einer Welt, die nach Rom starrt, könnte die »sekundäre« Geburtsgeschichte zum hermeneutischen Schlüssel für eine dynamisierte, prozesshafte Theologie werden. Auch Jesus von Nazaret selbst hat nämlich das Kind, die Anfängerin, das zukunftsschwangere Bewegliche in die Mitte gestellt (Mt 18,1–5).

Schließlich könnten interreligiöse Gespräche – ein wesentlicher Beitrag zu Frieden und Gerechtigkeit – neue Impulse erhalten: Bis heute verstehen wir interreligiöse Gespräche im Wesentlichen als gegenseitige Profilierung geschlossener Lehrgebäude, die mit je eigenem Wahrheitsanspruch auftreten. Die Erinnerung daran aber, dass alle Menschen als Kinder Sinngebungsworte von Älteren geschenkt bekommen haben, ohne selbst über deren Inhalt zu entscheiden, könnte zu einem neuen, gewaltloseren, umfassenderen Verständnis von Ökumene verhelfen (Staubli 2005). Keine Religion ist nämlich aus dem

Nichts, als Offenbarung senkrecht von oben in die Welt gekommen, jede hat die Weisheit einer schier unendlichen Reihe von Vorfahren-Nachkommen in sich aufgenommen: Das Judentum lebt von der Naturfrömmigkeit des Alten Orient, das Christentum vom Gerechtigkeitspathos der ersttestamentlichen Prophetie, der Islam ist nicht denkbar ohne den Einen Gott der jüdisch-christlichen Tradition, und säkulare Kulturen leben davon, dass Gleichheit und Gerechtigkeit einst im Willen Gottes begründet wurden. Eine geburtliche Selbstwahrnehmung könnte uns zu den na(t)iv-intervitalen Gesprächen befreien, die das Gemeinsame statt das Trennende in unseren partialen Weltanschauungen betonen.

Diesseits der nur scheinbaren Unversöhnlichkeit zwischen Feminismus und Kirchen eröffnet die biblische Tradition überraschende Anknüpfungspunkte für den notwendigen Auszug aus der zweigeteilten Weltordnung in einen vielfältigen Prozess der Neubenennung, in dem Gott als »Macht in Beziehung« (Heyward 1986) und Menschen als geborene, bezogene, verletzliche, sterbliche und freie Wesen in Erscheinung treten.

Literatur

Arendt, Hannah, Vita Activa oder Vom tätigen Leben, München 1981 (orig. 1958).

Arn, Christof, HausArbeitsEthik. Strukturelle Probleme und Handlungsmöglichkeiten rund um die Haus- und Familienarbeit in sozialethischer Perspektive, Chur 2000.

Aristoteles, Politik, übers. und hg. von Olof Gigon, München 1973.

Bovenschen, Silvia, Die imaginierte Weiblichkeit. Exemplarische Untersuchungen zu kulturgeschichtlichen und literarischen Präsentationsformen des Weiblichen, 2. Aufl., Frankfurt a. M. 1980.

Butler, Judith, Das Unbehagen der Geschlechter, Frankfurt a. M. 1991.

Butting, Klara, Prophetinnen gefragt. Die Bedeutung der Prophetinnen im Kanon aus Tora und Prophetie, Knesebeck 2001.

Cannon, Katie G., Black Womanist Ethics, Atlanta 1988.

Cavarero, Adriana, Ansätze zu einer Theorie der Geschlechterdifferenz, in: Diotima Philosophinnengemeinschaft aus Verona, Der Mensch ist zwei. Das Denken der Geschlechterdifferenz, Wien 1987, 65–102.

Daly, Mary, Gyn/Ökologie. Eine Meta-Ethik des radikalen Feminismus, München 1980.

Diotima und andere, Die Welt zur Welt bringen. Politik, Geschlechterdifferenz und die Arbeit am Symbolischen, Königstein/Taunus 1999.

Gilligan, Carol, Die andere Stimme. Lebenskonflikte und Moral der Frau, München u. a. 1984.

Günter, Andrea, Die weibliche Hoffnung der Welt. Die Bedeutung des Geborenseins und der Sinn der Geschlechterdifferenz, Gütersloh 2000.

Hausen, Karin, Die Polarisierung der »Geschlechtscharaktere« – eine Spiegelung der Dissoziation von Erwerbs- und Familienleben, in: Werner Conze (Hg.), Sozialgeschichte der Familie in der Neuzeit Europas, Stuttgart 1976, 363–393.

Heyward, Carter, Und sie rührte sein Kleid an. Eine feministische Theologie der Beziehung, Stuttgart 1986.

Hoagland, Sarah Lucia, Die Revolution der Moral. Neue lesbisch-feministische Perspektiven, Berlin 1991.

Irigaray, Luce, Speculum. Spiegel des anderen Geschlechts, Frankfurt a. M. 1980.

Irigaray, Luce, Ethik der sexuellen Differenz, Frankfurt a. M. 1991.

Libreria delle donne di Milano, Das Patriarchat ist zu Ende. Es ist passiert – nicht aus Zufall, Rüsselsheim 1996.

Keel, Othmar, Wie männlich ist der Gott der Bibel? Überlegungen zu einer unerledigten Frage, in: Gössmann, Elisabeth u. a. (Hg.), Der Teufel blieb männlich. Kritische Diskussion zur »Bibel in gerechter Sprache«. Feministische, historische und systematische Beiträge, Neukirchen-Vluyn 2007, 87–92.

Krebs, Angelika, Arbeit und Liebe. Die philosophischen Grundlagen sozialer Gerechtigkeit, Frankfurt a. M. 2002.

Nagl-Docekal, Herta, Herlinde Pauer-Studer (Hg.), Jenseits der Geschlechtermoral. Beiträge zur feministischen Ethik, Frankfurt a. M. 1993.

Nussbaum, Martha C., Gerechtigkeit oder Das gute Leben, Frankfurt a. M. 1999.

Nussbaum, Martha C., Women and Moral Development. The Capabilities Approach, Cambridge 2000.

Praetorius, Ina, Anthropologie und Frauenbild in der deutschsprachigen protestantischen Ethik seit 1949, Gütersloh 1993.

Praetorius, Ina, Handeln aus der Fülle. Postpatriarchale Ethik in biblischer Tradition, Gütersloh 2005a.

Praetorius Ina (Hg.), Sich in Beziehung setzen. Zur Weltsicht der Freiheit in Bezogenheit, Königstein/Taunus 2005b.

Rawls, John, Eine Theorie der Gerechtigkeit, Frankfurt a. M. 1975.

Schües, Christina, Philosophie des Geborenseins, Freiburg u. a. 2008.

Staubli, Thomas (Hg.), Vertikale Ökumene, Fribourg 2005.

Sutter Rehmann, Luzia, Vom Mut, genau hinzusehen. Feministisch-befreiungstheologische Interpretationen zur Apokalyptik, Luzern 1998.

Thielicke, Helmut, Theologische Ethik II/1, 4. Aufl., Tübingen 1986.

Thürmer-Rohr, Christina, Vagabundinnen. Feministische Essays, Berlin 1987.

Wagener, Ulrike u. a., Liebe zur Freiheit, Hunger nach Sinn. Flugschrift über Weiberwirtschaft und den Anfang der Politik, Rüsselsheim 1999.

Welch, Sharon D., A Feminist Ethic of Risk, Minneapolis 2000 (revised edition).

Wiegmann, Barbelies, Ende der Hausfrauenehe. Plädoyer gegen eine trügerische Existenzgrundlage, Reinbek 1980.

In: Pithan, Annebelle/ Arzt, Silvia/ Jakobs, Monika/ Knauth, Thorsten (Hg.), Gender – Religion – Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt, Gütersloh 2009, 113-130.

Annette Mehlhorn

Unterschiede als Brücke für Begegnung

Interreligiöses Lernen im Genderhorizont[1]

Wer das voneinander Verschiedene eine Brücke nennt, bezeichnet ein Paradox. In einer globalisierten und regional pluralisierten Welt verweist der Begriff »Differenz« auf der Suche nach fairem und menschengerechtem Zusammenleben zugleich auf eine Vision. Zukunftsfähige Modelle Sozialer Organisation brauchen vor allem komplexere Fähigkeiten, Differenz zu denken, wahrzunehmen, zu entwickeln, daraus zu handeln. Grundlage dafür sind und bleiben die Menschenrechte in einem ausdifferenzierten Verständnis: Es geht um die Suche nach, den Umgang mit und das Recht auf »Diversity«.

Die »Charta der Grundrechte der Europäischen Union« (2007/C 303/01) Art. 21« Abs.1 hat dieses Konzept exemplarisch in ihren Rechtsbestand übernommen. Dort heißt es »Diskriminierungen insbesondere wegen des Geschlechts, der Rasse, der Hautfarbe, der ethnischen oder sozialen Herkunft, der genetischen Merkmale, der Sprache, der Religion oder der Weltanschauung, der politischen oder sonstigen Anschauung, der Zugehörigkeit zu einer nationalen Minderheit, des Vermögens, der Geburt, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Ausrichtung sind verboten« (Charta der Grundrechte der Europäischen Union 2007).

Dieser Artikel ist notwendige Konsequenz aus Art I-3, in dem unter den Zielen der Union formuliert wird: Sie [die Union] bekämpft soziale Ausgrenzung und Diskriminierungen und fördert soziale Gerechtigkeit und sozialen Schutz, die Gleichstellung von Frauen und Männern, die Solidarität zwischen den Generationen und den Schutz der Rechte des Kindes.«

Das diesen Formulierungen zugrunde liegende ausdifferenzierte Verständnis des ersten Artikels der Menschenrechte gehört insbesondere im Blick auf Frauen- und Kinderrechte noch lange nicht zum allgemein praktizierten Konsens. Ähnlich Bahn brechend wie die Integration von Frauen- und Kinderrechten in das Verständnis der allgemeinen Menschenrechte ist der Wandel, den weitere Differenzierungen der Menschenrechte mit sich bringen: Es geht um die Realisierung vollen Respekts gegenüber jeder Form von

1. Die erste Fassung dieses Beitrags geht auf einen Vortrag zurück, der während der 11. Konferenz der ESWTR in Budapest 2005 gehalten wurde. Er erschien unter dem Titel »Difference as a bridge to religious encounter. Facing interfaith dialogue through Gender Studies« in Bieberstein/Buday/Rapp 2006/2007. Die hier stark bearbeitete deutsche Neufassung hat zu einer erfreulichen Erkenntnis geführt: Seit 2005 hat sich einiges bewegt!

kultureller oder körperlicher Abweichung eines wie auch immer für »Normal« gehaltenen Grundverständnisses vom Menschsein.

»Die neuen Regeln richten sich gegen die seit Jahrhunderten tradierten geistigen und sozialen Orientierungen: Das Eigene und das Fremde, das Gesunde und das Kranke, das Rechtgläubige und das Heidnische, das gottgefällige, der Fortpflanzung der Menschheit dienende Eheleben und die als Perversion geächtete sexuelle Ausschweifung (…). Sich davon zu lösen ist notwendig für eine unter den Bedingungen der Globalisierung, offenen Information, medizinischen Leistungskraft, demographischen Krise und neuer ethischer und moralischer Orientierungen stehenden Gesellschaft. Aber dieser Wandel setzt eine tief greifende Veränderung an überkommenen geistigen Orientierungen voraus, damit eine allgemeine – d. h. von allen geteilte – Wahrnehmung und Bewertung der gewürdigten Akte als diskriminatorisch in Gang gebracht werden kann. Zu allen Zeiten erzeugen Veränderungen Angst, zumal wenn sie nicht als vorteilhaft, sondern als Verlust an Seinsgewissheit erscheinen. In der Radikalität der ihr letztlich zugrunde liegenden Neuorientierung liegt die eigentliche Schwierigkeit der R[ege]ln.

Deren Lösungen können nicht durch schematische Übertragung der für die Gleichbehandlung von Mann und Frau entwickelten Muster gewonnen werden. (…) Das Ziel dieses Transformationsprozesses ist nicht die Schaffung einer Gesellschaft der Gleichen, sondern einer Gesellschaft, die in Anerkennung der Verschiedenartigkeit der Menschen jedem ein Leben in Würde sichert.« (Eichenhofer 2003, 86f.).

Ein noch in den Kinderschuhen steckender sozialer Diskurs, der um die Integration dieser Form des Respekts vor Pluralität und Differenz bemüht ist, steht vor großen Herausforderungen. Er muss nämlich zum einen Räume eröffnen, innerhalb derer die freie Entfaltung der Einzelnen möglich ist. Zugleich muss er deren Grenzen abstecken und damit gemeinsame verbindende Identitätsmerkmale benennen. Dass dies angesichts der großen Spannbreite kulturell und religiös geprägter Vorstellungen von »Normalität« oder »Recht« unter den in Europa lebenden Individuen und sozialen Gruppen nicht einfach ist, versteht sich von selbst. Das Prinzip, das bei diesem Projekt richtungsleitend ist, wird von Ulrich Beck folgendermaßen benannt: »›(E)uropäische Integration‹? Diese erfolgte lange Zeit primär durch die Aufhebung von Differenz, das heißt von nationalen und lokalen Unterschieden. Diese ›Harmonisierungspolitik‹ verwechselt Einigkeit mit Einheitlichkeit oder geht davon aus, dass Einheitlichkeit die notwendige Voraussetzung ist, um Einigkeit zu erzielen. (…) Kosmopolitische Integration dagegen beruht auf einem Paradigmenwechsel, der besagt: ›Vielfalt ist kein Problem, sondern die Lösung.‹ (…) In einem in diesem Sinne ›kosmopolitischen‹ Europa, in dem die Menschen Wurzeln und Flügel haben, würde ich gerne leben.« (Beck 2005).

Für dieses »›kosmopolitische‹ Europa, in dem die Menschen Wurzeln und Flügel haben« brauchen wir angemessene theologische und pädagogische Konzepte. Fragen weisen die Richtung: Was bedeutet die Suche nach Vielfalt für unsere religionspädagogischen, liturgischen, seelsorgerischen, ethischen und kirchentheoretischen Überlegungen und Handlungsweisen? Wie können wir sie in einem uns je vorgegebenen Kontext – z. B. einem wie auch immer herzuleitenden Verständnis von »Evangelischer Kirche« – entfalten, dessen eigene Bedingungen wir respektieren (müssen/wollen), während wir seine Prinzipien und Regeln zugleich in ein Wechselspiel mit anderen Kontexten mit anderen

Bedingungen bringen?[2] Mein Beitrag will zeigen, dass die Suche nach »Wurzeln und Flügeln« bedeutet, eine Hermeneutik der Vielfalt zu entwickeln, die die Gefahr der Beliebigkeit umgeht. Dies ist erneut eine paradoxe Aufgabe. Eine unserer größten Herausforderungen liegt eben darin: Wir müssen lernen, mit Paradoxien, Widersprüchen und einem beständigen Perspektivenwechsel umzugehen, während wir zugleich unser eigenes Verständnis persönlicher religiös-weltanschaulicher Überzeugung (»Wahrheit«) mit den darin eingeschlossenen Zugehörigkeiten vertiefen und weiterentwickeln.

Differenz zu respektieren oder »Vielfalt zu wagen« (wie die zweite Europäische Frauensynode 2003 formuliert hat) scheint zunächst überzeugend und klar. Die Verwirklichung dieser Idee ist aber kompliziert und wird eine Menge kosten. Denn es bedeutet, dass diejenigen, die zur dominanten Kultur gehören, Macht, Einfluss, materiellen Wohlstand, Bildungs- und Karrierechancen mit denen teilen, die bisher weniger daran partizipieren konnten. Es bedeutet darüber hinaus, dass alle Seiten nach Wegen der Veränderung der Fremd- und Selbstwahrnehmung suchen, um miteinander zu entdecken, wie sie zusammenwachsen und eine neue Weise sozialer Komplexität leben können.

Seit vielen Jahren suche ich in unterschiedlichen Zusammenhängen nach Möglichkeiten interreligiöser – und das bedeutet in einer Einwanderungsgesellschaft wie Deutschland auch interkultureller – Verständigung. Für mich haben sich dabei Genderthemen als zentraler Topos herauskristallisiert. Selten zuvor habe ich ein ähnlich schwieriges und komplexes, aber zur selben Zeit aufregendes, herausforderndes und die gesamte Gedankenwelt erneuerndes Gelände entdeckt. Einige der wichtigen Ecksteine dieser Erfahrung werden im Folgenden benannt und reflektiert.

2. Einordnung der Fragestellung

Erst seit wenigen Jahren tritt der Interreligiöse Dialog seinen Weg von einer Randexistenz in der Theologie in die Mitte theologischer Reflexionen an. Die kundigsten Theologen, die sich mit diesem Thema beschäftigen, gestehen ein, dass es sich um eine komplexe und multidimensionale Frage handelt, die konkrete und praktische Erfahrungen und interdisziplinäre Reflektionen braucht.[3] Ähnlich gewinnen Genderthemen im interreli-

2. Ökumenische Erfahrungen können hier Richtungen weisen. Leider wurde die eigene innerkirchliche Vielfalt bisher im Bereich der beiden Deutschen Großkirchen noch wenig für ein neues Verständnis von Differenz genutzt.
3. Einige der Ersten, die sich in der Theologie diesem Thema zuwandten, waren nicht zufällig Religionspädagogen. Zu ihnen gehören Johannes Lähnemann und Karl-Ernst Nipkow (vgl. Schreiner/Sieg/Elsenbast 2005, 362ff., 409ff.; Nipkow 1998; Lähnemann 1998). Inzwischen beschäftigen sich auch Systematiker und Dogmatiker mit dem Thema. Unter ihnen besonders Reinhold Bernhardt (Bernhardt 2005; Bernhardt/Schmidt-Leukel 2005), Schwöbel (2003) und der immerhin bemerkenswerte Versuch von Hans-Martin Barth (Barth 2002). Auch gehört die Einrichtung interreligiös und interdisziplinär positionierter Lehrstühle an den Theologischen Fakultäten inzwischen fast schon zum guten Ton (z. B. in Frankfurt a. M./Münster).

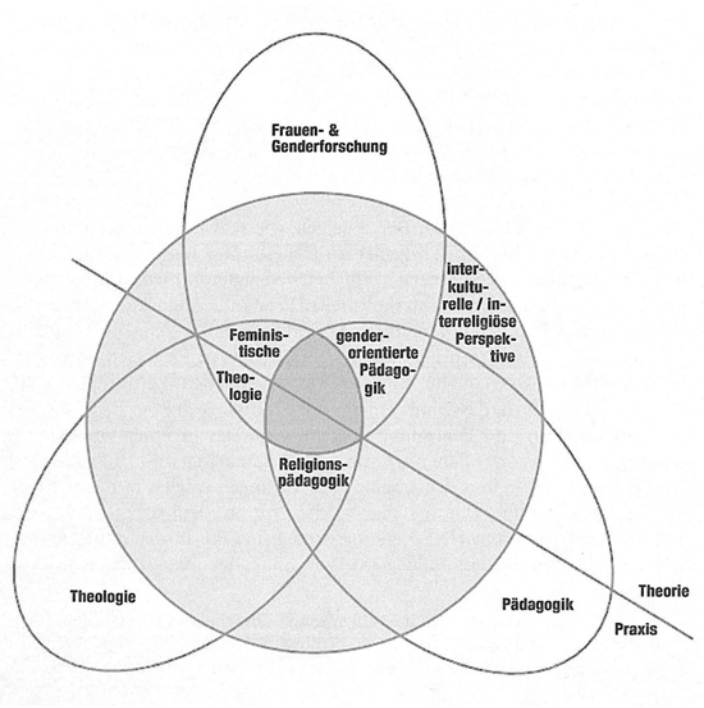
giösen Dialog erst langsam an Aufmerksamkeit. Zugleich wurden Fragen von Religion und interreligiösem Dialog in den meisten Zusammenhängen von Genderstudies bisher nur selten erörtert: Über viele Jahrzehnte wurde Religion in den meisten säkularen Disziplinen als diskriminiertes Thema behandelt, das – wenn überhaupt – unter »kulturellen« oder »Interkulturellen« Fragestellungen thematisiert wurde.

Bei dem Gebiet, in dem die Frage nach der Bedeutung der Genderperspektive für den interreligiösen Dialog verhandelt wird, handelt es sich also um weitgehend unerkundetes Gelände. In der Praxis liegt die erste Herausforderung für den interreligiösen Dialog im Allgemeinen und insbesondere an der Schnittstelle zu Genderthemen im Bereich von Bildung und Erziehung. Neues Verstehen, neue Wahrnehmung, neue und komplexere Konzepte sozialer Wohlfahrt brauchen Aneignung durch Einübung – mehr als Vorlesungen über Richtigkeiten, verstandesmäßiges Begreifen oder Belehrungen. Darum brauchen wir neue pädagogische Konzepte und Reflektionen[4]. Die folgenden Überlegungen werden darum in den Rahmen der Religionspädagogik entwickelt, obwohl interreligiöser Dialog alle Ebenen religiösen Ausdrucks betrifft, insbesondere hermeneutische, systematische/dogmatische und liturgisch/symbolische Themenfelder. Die wesentlich Frage lautet: Wie können wir einen Kontext für gemeinsames Reflektieren unter gleichen Voraussetzungen entwickeln? Einen Kontext, der voraussichtlich – in weiten Teilen – über das Fehlen von Gemeinsamkeit charakterisiert sein wird? Einen Kontext, der auf jeden Fall von großen Unterschieden gekennzeichnet sein wird?

Die folgende Skizze (auch Mehlhorn 2005, 317) illustriert die Komplexität der Fragestellungen am Schnittpunkt verschiedener Disziplinen: Wir bewegen uns in einer Schnittmenge (dunkelgrau), die bisher ein weitgehend unbekanntes Feld umfasst: Zwischen Genderstudies, pädagogischer Theorie und Theologie, aus interreligiöser/interkultureller Perspektive betrachtet, in enger Beziehung zwischen Theorie und Praxis.

Genderspezifische Fragestellungen zeichnen sich bekanntermaßen ebenso durch Multiperspektivität aus wie durch die Verknüpfung von theoretischen Reflektionen mit erneuerter Praxis. Klar formulierbare Erkenntnisse sind aufgrund der geringen gemeinsamen Schnittmengen zwischen den Disziplinen und der andauernden Entwicklung nicht immer möglich. Dort, wo sich zwei Disziplinen überschneiden, liegen mehr gemeinsame Erkenntnisse vor als dort, wo weitere Disziplinen hinzukommen. So hat zum Beispiel die genderbewusste Pädagogik bisher kaum die Frage der Religion in den Blick genommen und obwohl die feministische Theologie inzwischen auf eine längere Geschichte zurückblicken kann[5], hat sie in der Religionspädagogik weiterhin eine Randstellung inne[6]. Bezüglich der interkulturellen und interreligiösen Fragestellungen trifft das in verstärktem Maße zu.

4. Dass diese wiederum nicht ohne den wissenschaftlich-theologischen Horizont auskommen, versteht sich von selbst (vgl. ausführlicher meinen Beitrag »Differenzkompetenz. Konfessionelle Zugänge zu einer multiperspektivischen interreligiösen Pädagogik« in Mehlhorn 2009b).
5. Einen Überblick über den aktuellen Stand feministischer Bemühungen in Theologie und Kirche bietet der Sammelband von Matthiae u. a. 2008.
6. Der vorliegende Band und die ihm vorausgehende Tagung sind ein bedeutender Schritt zur Behebung dieses Mangels.



Ein wesentliches Grundlagenproblem liegt darin, dass es noch immer keine bildungstheoretisch bedeutsame neue Debatte über das Verhältnis von Religion und Bildung gibt[7]. Während die interkulturelle Herausforderung in der Pädagogik durchaus aufgegriffen wird, wird dem religiösen Faktor kein eigener Ort darin eingeräumt. Die religiöse Dimension wird entweder ausgeklammert oder in der kulturellen, sozialen und/oder ethischen Dimension aufgelöst[8]. Im Interreligiösen Feld wurde die Genderfrage lange fast vollständig ignoriert[9]. Das ist umso erstaunlicher, weil viele soziale, kulturelle und religiöse Konflikte sich um genderspezifische Fragestellungen drehen – das herausragende Beispiel hierfür ist der Kopftuchstreit – und/oder in der Praxis ganz besonders von Frauen angegangen werden[10]. Auch in diesem Feld sind in den letzten Jahren allerdings bemerkenswerte Aufbrüche zu verzeichnen: Reflexionen zu

7. Darauf wies schon vor zehn Jahren Karl Ernst Nipkow (1998, 97). Es wird bis heute immer wieder beklagt (z. B. Tautz 2007, 41) oder als Desiderat formuliert (z. B. Rieger 2008, 13).
8. Vgl. den ausführlichen Beleg dieser Behauptung bei Monika Tautz (2007, 35ff.).
9. »Women's great invisibility, marginality and voicelessness in world religions are paralleled by the marginality and voicelessness of women in interreligious dialogue« (King 1998, 52). Auf der Ebene des globalen interreligiösen Dialogs – z. B. im Zusammenhang des »Parliament of World's Religions« gehört Gendergerechtigkeit einerseits zu den erklärten Standards (z. B. »Towards a global Ethics« (1993) und »Call to our guiding institutions« (1999). Zugleich wartet diese Forderung weiter auf ihre Einlösung. Ausführlicher zu diesem Thema vgl. Mehlhorn 2008.
10. Nachbarschaftliche Initiativen oder Austauschgruppen von Frauen verschiedener religiös-kultureller Herkunft sind seit vielen Jahren an vielen Orten verbreitet – erst langsam allerdings beginnt sich hier auch ein gemeinsames politisches Bewusstsein zu bilden, das zunächst vor allem unter dem Stichwort »Sara – Hagar« öffentlich wurde (vgl. ausführlicher zum Thema und zur Literatur Damm/Mehlhorn 2008).

interreligiösen Themen, die sich der Genderfrage widmen, sind inzwischen keine Seltenheit mehr[11].

Für theologisch und religionspädagogisch arbeitende Frauen ist es in diesem Zusammenhang wichtig, zu erkennen und zu zeigen,

1. welchen Mehrwert der (inter)religiöse Fokus für Genderstudies und interkulturelle Forschung austrägt und
2. welchen Gewinn die Genderstudies dem interreligiösen Dialog bringen.

Die folgenden Überlegungen wollen dazu beitragen. Um zu zeigen, welche Bedeutung der interreligiöse Dialog für das Thema »Differenz« haben kann, werde ich zunächst der gegenwärtigen Rolle von Religion im Sozialwesen (3.) und ihrer grundsätzlichen Bedeutung unter religionswissenschaftlichen und religionsphilosophischen Perspektive nachgehen (4.). Danach wende ich mich dem Zugewinn des Genderthemas für diese Fragestellung zu (5.) und zeige, wie sich dieser in der Praxis auswirkt (6.). Der abschließende Ausblick soll Horizonte eröffnen, in die die Fragestellung führen kann (7.).

3. Religiöse Diskriminierung als Diskriminierung von Religion

In den Europäischen Ländern gibt es unterschiedliche historische Erfahrungen mit Religion, mit dem Bündnis oder Streit zwischen »Thron und Altar« und dem Säkularisierungsprozess. Als Folge davon räumen die einzelnen Länder der öffentlichen Darstellung von Religion verschieden weite und unterschiedlich positionierte Räume ein. In Deutschland, wo der evangelische Adel und das evangelische Bürgertum den Säkularisierungsprozess befördert haben, kam es zu einem fruchtbaren Handel zwischen konfessionellen Gruppierungen und dem öffentlichen Sektor. An der daraus entwickelten Komplementarität zwischen Staat und Religionsgemeinschaften können – oft allerdings nur theoretisch – neben den beiden Großkirchen und dem Zentralrat der Juden in Deutschland auch andere Religionsgemeinschaften partizipieren.

Im Unterschied zu den meisten anderen europäischen Ländern erlaubt die religionsfreundliche deutsche Verfassung eine hohe Präsenz religiöser Diskurse und Handlungen im öffentlichen Raum: Nicht nur in der Schule, sondern auch im Rundfunk, beim Militär, in Krankenhäusern, im gesamten Wohlfahrtsbereich und als Vertretung bei den politischen Parlamenten genießen konfessionelle Gruppierungen einen rechtlich anerkannten Status. Zugleich wird Religion in der öffentlichen Meinung und Praxis, insbesondere in den Medien, aber auch in vielen wissenschaftlichen Disziplinen (z. B. der Pädagogik), als persönliche und private Eigenart betrachtet, die im Blick auf gesellschaftliche Analysen oder das Menschenbild vernachlässigt werden kann.

Die wachsende öffentliche Präsenz des Islams in Deutschland und Europa und das oft sehr explizite religiöse Bekenntnis von Muslim/innen in der Öffentlichkeit führte in den letzten Jahren zu einiger Verwirrung im öffentlichen Bewusstsein. Ein Grund für

11. Vgl. z. B. aktuell Esser u. a. 2009; darin auch eine ausgewählte Bibliografie (ebd., 215–218).

diese Verwirrung könnte in der Tatsache liegen, dass viele öffentlich einflussreiche Positionen in Politik, Medien, Erziehung und Wissenschaft von antiklerikalen Vertretern eingenommen werden[12], die zwischen »Kirche« als Institution mit einem gewissen Macht- und Geltungsanspruch und »Religion« oder »Glaube« als wesentlichen Bestandteilen sozialer Kommunikation und persönlicher Identität nicht unterscheiden. Daraus ergeben sich Schwierigkeiten in der öffentlichen Reflektion von ethischen Fragen oder Fragen der Lebensorientierung.

Diese haben Folgen für den Aufbau von Synergien zwischen Frauen aus Politik und Religion. So wurde schon das Folgeprojekt des 2001 in wegweisender Einigkeit zwischen Politik und Religion gestarteten Berliner Sara-Hagar-Projekts unter Ausschluss der Frauen aus den Religionen als rein interkulturelles Projekt angelegt[13]. Religion gilt dabei lediglich als »Türöffner«. Das ist umso bedauerlicher, als dieses Projekt – anders als interreligiöse Fraueninitiativen – durch eine hohe Ausstattung an Geld und Personal viel bewirken könnte. Die Verdrängung des religiösen Faktors droht den Blick auf das zu versperren, was im politischen Bereich – z. B. in der Deutschen Islamkonferenz – inzwischen an Verständigung zwischen Religion und Politik geleistet wird. Dort geschieht das aufgrund mangelnder Gendersensibilität (und trotz Gender Mainstreaming) aber ebenfalls weitgehend ohne Beteiligung von religiösen Frauen[14]. Folge davon ist, dass die Differenz förderliche Schnittmenge zwischen Religion, Politik und Gender im öffentlichen Diskurs nur bedingt zum Tragen kommen kann.

Die Rede von Jürgen Habermas anlässlich der Verleihung des Friedenspreises des Deutschen Buchhandels im Oktober 2001 (Habermas 2001), kurz nach 9/11 hat ebenso im Blick auf das Verhältnis von Religion und Öffentlichkeit wie auch von Wissen(schaft) und Religion alte/neue Horizonte eröffnet. Indem sie auf die »Dialektik der Aufklärung« und ihre Vordenker verweist (Horkheimer/Adorno 1987), sucht sie nach Brücken über den »Riss der Sprachlosigkeit«, der durch die »schleichende Entropie der knappen Ressource Sinn« im öffentlichen Diskurs entstehen könnte. Habermas sieht diese Brücke im »Modus der Übersetzung« zwischen postsäkularer Gesellschaft und Religion. Wer der postsäkularen Gesellschaft zur Wiederbesinnung auf ihre eigenen religiösen Grundlagen verhelfen will, kommt um den Bedarf an einer die religiösen Grundlagen des Menschenbildes und der Gesellschaft reflektierende Bildung für die Gesellschaft kaum vorbei. Wie in allen Umbruchsituationen betrifft die genannte religionspädagogische Herausforderung alle Bereiche des sozialen Zusammenlebens, keineswegs alleine die Schule und auch nicht nur die kirchliche Pädagogik in »klassischen Feldern« (Kindergarten und Kindergottesdienst, Kommunion-, Firmungs- oder Konfirmationsunterricht, Erwachsenenpädagogik).

12. Michael Ebertz vermutet, dass die starken klerikalen Machstrukturen in Europa nach Übernahme dieser Strukturen durch antiklerikale Gegeneliten dazu führten, dass diese nun dieselbe machtvolle Struktur gegen Religion einsetzt (Ebertz 2005).
13. Zu den Sara-Hagar-Initiativen vgl. Mehlhorn 2008. Das Folgeprojekt des Berliner Sara-Hagar-Projektes findet sich unter www.lernhaus-projekt.de.
14. Vgl. die Listen der Teilnehmer/innen unter www.deutsche-islam-konferenz.de. Obwohl Politikerinnen in der Konferenz durchaus vertreten sind, verstehen sich die Mehrheit der wenigen an der Konferenz beteiligten Frauen mit muslimischem Hintergrund als antireligiös.

Im Grunde geht es um die allgemeine Frage danach, wie der Faktor Religion im öffentlichen Bereich wirksam und relevant wird. Wie also die »religiöse« Dimension des Menschseins[15] als entscheidender Aspekt des Humanums als Grundlage öffentlicher Diskurse über soziale und ethische Fragen zur Sprache kommt. Dies bezieht die Verantwortung der Religionspädagogik für die allgemeinen Werte von Erziehung und Bildung an einem prominenten Ort ein. Es geht um eine selbstbewusste Perspektive auf die zivil- und bürgergesellschaftliche Bildungsverantwortung der Religionspädagogik: »Meine (…) These (…) geht nun dahin, dass das Verhältnis zur Öffentlichkeit keineswegs erst eine Frage unserer eigenen Gegenwart darstellt, sondern dass es hier zugleich um eine Grundsignatur neuzeitlicher Religionspädagogik überhaupt geht, was dann umgekehrt nicht weniger bedeutet, als dass die Begründung und Gestalt von Religionspädagogik entlang der Frage nach Öffentlichkeit zur Diskussion gestellt werden muss.« (Schweitzer 2003, 41).

4. Nicht nur eine Frage der Kultur: Die Wahrheit macht den Unterschied

Aus dem bis hierher Festgestellten muss der – für feministisches Denken nicht ungewöhnliche – Schluss gezogen werden, dass es bei der Suche nach einer differenzorientierten Religionspädagogik um mehr geht als um geschlechtergerechte oder interreligiös angemessene pädagogische Konzepte für Erziehung und Unterricht. Vielmehr geht es um eine veränderte Wahrnehmung der Schnittstelle zwischen Öffentlichkeit, Religion und Geschlecht und daraus folgende Bildungskonzepte.

Schwierigkeiten auf mehreren Ebenen tun sich auf: Zunächst hat der Widerstand, der in den Geisteswissenschaften, insbesondere der Pädagogik, der vermeintlichen »Irrationalität« des Religiösen in den letzten Jahrzehnten entgegengesetzt wurde, mögliche Entwicklungen bisher blockiert. Selbst in einem differenzorientierten umfassenden pädagogischen Werk wie dem »Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft« (Glaser/Klika/Prengel 2004) findet sich kein eigener Beitrag zur religiösen Erziehung[16]. Seit Kurzem sind allerdings Aufbrüche zu verzeichnen und markieren die Bereitschaft, den anstehenden Perspektivenwechsel zu vollziehen[17].

Dennoch bleibt zunächst der Eindruck einer verbreiteten Unsicherheit, mit der nicht mehr zu leugnenden Bedeutung von Religion im öffentlichen Raum umzugehen.

15. In einem sehr weiten Verständnis: Der Bedarf an überindividuell und überzeitlich verbindlichen Sinn-Systemen, die Halt und Orientierung geben. Insofern bezieht diese Dimension atheistische oder agnostische Lebenswege ein. Es ist sicher kein Zufall, dass in den letzten Jahren interreligiöse Gruppierungen aus dieser Richtung Anfragen und Zulauf erhalten.
16. Als Ausnahme von dieser Regel kann die historische Anthropologie gelten, in der seit 15 Jahren Forscher/innen unterschiedlicher Humanwissenschaften nach einem Dialog mit religiösen Disziplinen suchen – hier allerdings ohne die Genderfrage zu reflektieren (vgl. z. B. Wulf/Macha/Liebau 2004).
17. Ein Beispiel dafür stellt das von der DFG geförderte Interdisziplinäre Graduiertenkolleg »Globale Herausforderungen – transnationale und transkulturelle Lösungswege« an der Universität Tübingen dar.

Sicher nicht zufällig kristallisiert sich diese Unsicherheit insbesondere an Genderthemen wie dem Kopftuchstreit oder der Zwangsehe und deckt damit die verdrängten, oft religiös begründeten, Geschlechterkonflikte der deutschen Gesellschaft auf[18]. Wie oben dargestellt, weicht die Verdrängung religiöser Themen in den privaten Bereich Schritt für Schritt einer vorsichtigen Öffnung für die Bedeutung des Religiösen im gesellschaftlichen Diskurs. Der springende oder brenzlige Impuls, den diese Anerkenntnis in die Debatte trägt, will allerdings noch angemessen gewürdigt werden: Bei religiöser Überzeugung geht es um mehr als um Meinung oder Optionalität. Es geht um »die Wahrheit«, das, was uns »unbedingt angeht«. Das bezieht die mit einer jeweiligen religiösen Überzeugung verknüpften Geschlechterkonzepte mit ein[19]. Eben hier gewinnt die brisante Schnittmenge zwischen Religion und Geschlecht für den Differenzierungsprozess an Relevanz.

In keiner manifesten Form des Religiösen tritt die beanspruchte »Wahrheit« allerdings in Reinform auf. Jede Religion trägt ein kulturell geprägtes Gewand. Um der Wahrheitsfrage auf die Spur zu gehen ist es darum wichtig, die Wechselwirkung zwischen Religion und Kultur in den Blick zu nehmen. In einem jeweiligen religiösen Verständnis und seiner Praxis konkretisieren und personalisieren sich kulturelle Symbole, Muster, Repräsentanzen. Insbesondere die Hochreligionen transportieren reiche Schätze an unterschiedlichen kulturellen Bausteinen, denn sie verdanken ihre Verbreitung der Tatsache, dass sie sich in verschiedene Kontexte hinein inkulturiert haben[20]. Je mehr Kulturen sich vermischen und wandern, umso mehr wird auch in der alltäglichen Praxis offensichtlich, welche verschiedenen kulturellen Kontexte eine jeweilige Erscheinungsform von Religion und Glauben geprägt haben[21].

Darum spielt Religion natürlich auch eine Rolle, wenn es um kulturspezifische Hierarchien, Dominanzen und Asymmetrien geht. Um diese Einsicht wissen nicht nur diejenigen, die sich in der feministischen Theologie an der vermeintlichen Männlichkeit Gottes und ihren Folgen für geschichtlich konkrete Geschlechterbeziehungen abarbeiten, sondern auch alle diejenigen, die sich ihr im ökumenischen oder interkulturellen Kontext dem weißen westlichen Dominanzanspruch stellen mussten. Es finden sich also unterschiedliche Schichten von Dominanz und Differenz innerhalb derselben religiösen und sogar konfessionellen Gemeinschaft. Diese können soziale, kulturelle, ethnische oder Geschlechterdifferenzen betreffen. Solche Aspekte des kulturellen »Outfits« einer konkreten religiösen Einheit stehen in enger Verbindung zu ihren kulturellen und symbolischen Repräsentationen, die wiederum Dominanzen und Hierarchien einschließen.

Kulturelle Systeme befinden sich in einem beständigen Wandlungsprozess. Mythos, Ritual und Religion dienen dabei sowohl dem Erhalt einer jeweiligen Ordnung wie auch

18. Zu diesem Thema vgl. die hervorragende Studie von Christina von Braun und Bettina Mathes (Braun/Mathes 2007).
19. Inwieweit diese ursächlich zu einer jeweiligen religiösen Tradition gehören, ist natürlich eine Frage, die diskutiert werden muss, mehr dazu s.u.
20. Vgl. z. B. Sundermeier 2007, 38ff. Genauer zur Einordnung vgl. Mehlhorn 2008.
21. Das wird heute sogar in evangelischen Religionsgruppen sichtbar, wo oft genug in interkultureller Mischung orthodoxe, landeskirchlich und religiös ungeprägte mit freikirchlich geprägten Kindern unterschiedlichster Denominationen gemeinsam unterrichtet werden.

ihrer Veränderung. Denn sie beinhalten Möglichkeiten, einer scheinbar hermetisch-identisch vorgegebenen Struktur oder Ordnung ihre Kritik oder potenzielle Überwindung entgegenzusetzen. In solcher »Antistruktur« oder »Gegenwelt« – dem in die geschichtliche Gegenwart hineinwirkenden »Reich, das nicht von dieser Welt ist« – bieten sie Fermente für den Wandel (Turner 1969)[22]. Das bedeutet, dass religiöse Formen und Inhalte eine Art »paradoxes Doppel« beinhalten: eine symbolische, rational und emotional gefüllte Weltsicht, die sowohl in affirmativer Beziehung als auch im Widerspruch zur sozialen »Struktur« steht. Ein religiöses Traditionsgebilde umfasst auf diese Weise ein dynamisches Kräftefeld, aus dem das »Kulturelle Outfit« der etablierten Religion von den eigenen Quellen her kritisch reflektiert werden kann. Insofern als allen Religionen Forderungen nach Gerechtigkeit und Gegenseitigkeit eigen sind[23], können deshalb die unterschiedlichen Hegemonien und Dominanzen des »Kulturellen Outfits« in Frage gestellt werden. Im Licht einiger weiterer Charakteristiken von Religion wird diese Tatsache relevant.

In einer jeweiligen religiösen Überzeugung werden emotionale, rationale, symbolische, ethische, soziale und verhaltensorientierte Aspekte miteinander verwoben. Glaubenswelten gestalten Sinn-gebende Lebensräume für menschliche Wesen in leib-seelischer Einheit. Sie orientieren dadurch in Raum und Zeit. Zugleich werden Fragen nach Wahrheit, Wertigkeit und den gegenwärtigen Horizont überschreitender absoluter (existenziell bedeutsamer) Gültigkeit beantwortet. Im Zusammenleben mit Menschen anderer Sinn- und Orientierung stiftender Weltanschauungen und den ihnen eigenen Wahrheitsansprüchen konfrontieren sie auf diese Weise mit der Verortung des Anderen, Unterschiedenen und also mit Differenz und Diversity.

Darin liegt das Potenzial des interreligiösen Dialogs: Er eröffnet religiöse Möglichkeiten zur Infragestellung historisch und kulturell bestimmter Dominanzen und Hegemonien und tut dies zugleich in einem Kontext, in dem die Wahrheits- und Wertefrage ernsthaft und ganzheitlich zum Tragen kommt. So rücken Differenz und Diversity unvermeidbar in den Blick. Auf den Punkt gebracht lautet meine These: Ein bewusster Umgang mit einem bestimmten religiösen Wahrheitsanspruch in profilierter Abgrenzung von anderen religiösen Wahrheitsansprüchen kann zum wichtigen Schlüssel in der Entwicklung von Differenz und Diversity werden. Wir müssen im interreligiösen Dialog also nicht nur nach der Aufdeckung von Gemeinsamkeiten und Konsens suchen – die es ohne Frage auch gibt –, sondern nach einem differenzierten und nuancierten Blick auf die religiösen Wahrheiten, die in einer jeweils eigenen religiösen Tradition formuliert werden.

Zu erklären, dass diese profilierte Differenzierung auf der Suche nach einer partikularen Wahrheit eine entscheidende Brücke für Verständigung sein kann, ist erneut ein Paradox. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt stellt genau dieses Paradox eine große Herausforderung an alle Gläubigen dar. Vor ihr stehen natürlich vor allem die hauptamtlichen

22. Klaus Heinrich verfolgt dieses Prinzip des Mythos in praktisch allen seinen Überlegungen Heinrich (1985; 1987).
23. Als gemeinsame Grundlage gilt im globalen interreligiösen Dialog die »Goldene Regel«, die während des 2. Weltparlaments der Religionen in Chicago über Erklärungen zu einer globalen Ethik weiterentwickelt wurde (vgl. »Towards a Global Ethic« 1993).

Vertreter von Religion. Die Antworten auf diese Herausforderungen in einer zu entwickelnden Theologie der Religionen können durchaus verschieden aussehen. Im Unterschied zu der hier vorgetragenen – hinter der die Behauptung steht, dass eine Theologie der Religionen nur aus der Perspektive einer jeweiligen Religion formuliert werden kann[24] – können sie z. B. eher auf die Betonung von Universalität als von Partikularität zielen. So insbesondere die von John Hick entwickelte so genannte »Pluralistische Theologie der Religionen« (z. B. Hick/Knitter 1987).

Im religionspädagogischen Umgang mit dem bezeichneten Paradox helfen Erfahrungen, die im interreligiösen Zusammenhang z. T. seit Jahrzehnten gesammelt werden – z. B. diejenigen des »Bendorfer Forums für ökumenische Begegnung und interreligiösen Dialog«.[25] Sie stehen dort vor besonderen Herausforderungen, wo sie auf Menschen treffen, die (fast) kein religiös-weltanschauliches seelisches Handwerkszeug mitbekommen haben. Eine solche verbreitete religiöse Desozialisation stellt eine der großen Anforderungen an den schulischen RU und seine mögliche Einordnung in einen Fächerkanon dar (Mehlhorn 2009b).

Die erste Antwort auf die eingangs gestellte Frage nach dem Mehrwert des interreligiösen Fokus für die Erkundung von Genderfragen und interkulturelle Studien liegt also im genannten Paradox: Indem religiöse Überzeugung mit dem konfrontiert, was uns unbedingt angeht, werden im pluralisierten Kontext Brücken zwischen Differentem gebaut.

5. Der Beitrag von Genderthemen für flexible Perspektiven auf Differenz

In den letzten 20 Jahren ist es gelungen, den Genderdiskurs in beeindruckender Weise in der öffentlichen Wahrnehmung und den Institutionen zu positionieren. In der Tat verbreitet sich die Erkenntnis, das Genderthemen nicht nur eine Angelegenheit für Mädchen und Frauen sind, sondern ebenso für Jungen und Männer. Wieder und wieder wurde in den Debatten die Frage behandelt, ob die Forderung nach »Differenz« oder »Gleichheit« die politische Zielsetzung bestimmen sollte, bis immer deutlicher wurde, dass diese beiden Begriffe keine Alternative und keinen Widerspruch darstellen, sondern eine notwendige Komplementarität beinhalten[26].

Menschenrechte sind keine Frage der Differenz. Die Kritik an bipolaren Sichtweisen hat immer die Kritik an Hierarchien zwischen polaren Entgegenstellungen beinhaltet und die Suche nach mehr gleichem Recht auf Verschiedenheit. So ist der Begriff

24. Das würde bedeuten, dass es niemals eine Theologie der Religionen geben kann, sondern nur Theologien mit jeweils verschiedenem konfessionellem Ursprung.
25. Vgl. dazu den weiteren Beitrag von Annette Mehlhorn in diesem Band sowie www.bendorferforum.de.
26. »Demokratisch orientierte Gleichheitsaussagen (…) setzen Differenz voraus. Für Differenztheorien ist darum der Gleichheitsaspekt unverzichtbar.« (Prengel 2004, 98).

Unterschied/Differenz gemeint, solange er sich nicht auf bipolare Oppositionen bezieht[27]. Das ändert jedoch nichts daran, dass die Situation von Frauen und Kindern in den meisten Gesellschaften auf der Welt weiterhin klare Positionierungen gegenüber dominanten patriarchalen Kulturen verlangt. Fast überall auf unserem Globus bedeutet Frau-Sein den Ausschluss aus dem dominanten patriarchalen symbolischen System.

Noch wissen wir wenig darüber, wie, wo und mit welchen Zielen, Werkzeugen und Ideen Frauen, Kinder und Männer, die von der dominanten symbolischen Ordnung »abweichen«, um den Erhalt oder die Entwicklung ihrer menschlichen Würde ringen. Klar ist aber, dass sie es in sehr unterschiedlichen Weisen tun. Das geschieht – migrationsbedingt – auch vor unserer Haustür. Oft genug geschieht es in Formen, für die eine durch die Geschichte der deutschen Frauenbewegung geprägte Wahrnehmung nicht ohne Weiteres offen sein kann[28]. Umso wichtiger ist eine erweiterte Wahrnehmungsbereitschaft, die der Besserwisserei in Genderfragen vorausgeht. Wenn wir den »anderen« achtsam begegnen, können wir gemeinsame Sichten und Interessen entdecken, die helfen zu verstehen, in welches noch weitgehend unbekannte Land interreligiöse und interkulturelle Verständigung in Genderfragen führen könnte. Gelegentlich öffnet sich dabei sogar der Blick auf eigene blinde Flecken.

Dennoch gibt es *ein* typisches Moment androzentrischer und patriarchaler Muster, demgegenüber trotz allem einfühlsamen Respekt vor Verschiedenheit Wachsamkeit geboten ist. Nennen wir es das »fundamentalistische Moment«. Damit wäre eine der Postmoderne eigene Weise monokausalen und monolithischen Beschreibens, Verstehens und Wahrnehmens von Realität zu bezeichnen. Diese gibt es inzwischen in fast allen religiösen Gewändern. Sie ist durch eine fast durchgängig gemeinsame Einstellung zur Genderfrage gekennzeichnet.[29] Im interreligiösen Dialog ist gelegentlich zu beobachten, wie Vertreter dieses Einstellungsmusters sich sogar religionsübergreifend zusammenfinden, um ihre patriarchalen Deutungsstrukturen aufrechtzuerhalten. Auch hier zeigt sich die Bedeutung der Schnittstelle zwischen interreligiösem Dialog und Genderfragen zur Offenlegung von Machtasymmetrien und Dominanzen.[30]

Der Ruf nach Differenz und Diversity und – in der Pädagogik – nach einem kontextorientierten Verstehen und Unterrichten hat sich in den vergangenen Jahren in allen Geistes- und Sozialwissenschaften verbreitet, religiöse Erziehung und Bildung eingeschlossen. Trotz dieser Entwicklung wird der Genderaspekt oft nicht berücksichtigt. Dabei stellt Genderdifferenz und ihre sozialen Schlussfolgerungen eine der ersten und grundlegenden kulturellen Erfahrungen dar: »Differenz (…) als (…) Aspekt allgemeiner menschlicher Grundbeschaffenheit (…) als Geschlechtlichkeit. Diese ist nach meiner Auffassung geradezu prädestiniert dazu, als Repräsentant von Differenz zu fungieren, weil Geschlecht auf

27. Diese Bemerkung gilt Behauptungen in jenen religiösen Frauenzusammenhängen, in denen der Differenzbegriff gegen den Gleichheitsbegriff ausgespielt wird. Letzterer wird in solchen Zusammenhängen durch eine bipolar verstandene »Gleichwertigkeit« von Frauen ersetzt. Dort gilt es dann meist als selbstverständlich, dass jeder Abweichung von heterosexueller Bipolarität keine Gleichberechtigung zukommen darf.
28. Insbesondere viele Musliminnen wehren sich gegen einseitige Zuschreibungen durch von ihnen als »feministisch« diagnostizierte Pauschalurteile (z. B. Cakir 2009).
29. Ausführlicher zum Thema die sehr erhellende Studie von Martin Riesebrodt (2000).
30. Ausführlicher zum Thema vgl. Mehlhorn 2009a.

mehrerlei Weise (…) Differenzaspekte repräsentiert: in seiner Verbindung mit Sexualität, Geburt und Tod und als Geschlechtlichsein ist es der Hinweis auf die eigene Nicht-Vollständigkeit und die Andersheit des Anderen, die uneinholbar bleibt. (…) Geschlecht ist selbst Differenz, unterscheidet und trennt radikal voneinander, aber verbindet die Menschen miteinander gerade durch diesen Schnitt.« (Rendtorff 2004, 109).

Obwohl kulturell vorbestimmte Rollenfestlegungen ein jeweiliges Verständnis von Geschlechtlichkeit formen, eignet sich dieses in allen Kulturen bekannte unterscheidende Moment als Schlüssel für die Wahrnehmung von Differenz. Es dient zugleich als Mittel für die Wahrnehmung hierarchischer Muster. Wenn das Bewusstsein um diese Möglichkeit mit der ganzheitlichen und wahrheitsorientierten religiösen Sichtweise verbunden wird, ergibt sich an dieser Schnittstelle ein geeignetes Handwerkszeug, um das Bewusstsein um Differenz und Diversity zu schärfen.

6. Wurzeln und Flügel: Praktische Erfahrungen

Methodisch-didaktische Hilfsmittel können den genannten Fermenten zur Wirkung verhelfen. Interreligiöse Lernprozesse kommen am besten in Gang, wenn sich eine Lerngruppe zuvor auf ein konkretes gemeinsames Handlungsziel einigt. Die internationale Organisation »United Religions Initiative« (www.uri.com) hat in diesem Prinzip ihre Elementarstruktur festgelegt. Es lautet: Die Organisation wird aus Cooperation-Circles (CC) gebildet, in denen jeweils mindestens sieben Personen aus mindestens 3 verschiedenen Religionen oder konfessionellen Orientierungen zusammenkommen und sich ein gemeinsames Handlungsziel vornehmen. Wie dieses Prinzip zu einem entscheidenden Lernprozess in Sachen Differenz und Diversity führen kann, zeigt folgendes Beispiel:

Ohne direkten Bezug auf 9/11, und doch vielleicht nicht ganz zufällig, gründeten sich im Jahr 2001 an verschiedenen Orten in Deutschland Initiativen, in denen Frauen unterschiedlicher religiös-kultureller Herkunft sich mit Frauen aus dem säkular-politischen Handlungsfeld über gemeinsame Interessen austauschten. Die aus dem Hessischen Sozialministerium angeregte Projektgruppe »Sara und Hagar. Religion, Politik, Gender« nahm sich als konkretes gemeinsames Ziel vor, zu den Themenfeldern »Arbeit«, »Familie«, »Bildung«, einen Konsens herzustellen und diesen in die Politik zurück zu vermitteln. In einem 5-jährigen Konsultationsprozess wurde ein Papier erarbeitet, das im Jahr 2006 unter dem Titel »Impulse für eine geschlechtergerechte Sozialpolitik der jüdischen, christlichen und muslimischen Tradition« der Öffentlichkeit vorgestellt wurde[31]. Diese fünf Jahre

31. Vgl. Impulse 2006. In dieser Dokumentation findet sich weiteres Material über den beschriebenen Prozess. Aktuelle Informationen aus der Initiative unter der Rubrik »Projekte« auf www.annette-mehlhorn.de. Die Projektgruppe wurde im Jahr 2009 mit dem Leonore-Siegele-Wenschkewitz-Preis ausgezeichnet. Das mag als Indikator dafür gelten, dass der von ihr beschrittene Weg in der Mitte der christlichen feministischen Theologie angekommen ist. Auch in einer bisher vorwiegend durch Christinnen bestimmten Organisation wie der ESWTR wird inzwischen diskutiert, wie der interreligiöse und interkulturelle Differenz-Faktor sich künftig besser integrieren lässt. Vgl. die Einleitung in Esser u. a. 2009, 5–11.

wurden zu einer harten Probe für alle Beteiligten: Wieder und wieder mussten sie scheinbar »klare« Positionen über das revidieren, was vor einem jeweiligen persönlichen Hintergrund »richtig« oder »falsch« schien. Einige Phasen schwerer Konflikte, die nicht alle zur allseitigen Zufriedenheit gelöst werden konnten, gehörten zu diesem Prozess dazu.

Am Ende konstatiert das entwickelte Papier zum Thema »Bildung« unter anderem: »Die Erfahrungen miteinander bei der Erarbeitung dieser Orientierungen wurden für uns Frauen der Sara-Hagar-Initiative selbst zu einem intensiven und fruchtbaren Bildungsprozess. Wir haben gelernt, fest gefügte Meinungen über die anderen zu hinterfragen, genau zuzuhören und unser Verstehensspektrum um die Wahrnehmung kultureller und religiöser Vielschichtigkeiten zu erweitern. Vor dem Hintergrund dieser Erfahrungen betrachten wir einen achtsamen Umgang mit Bildungsfragen als den Dreh- und Angelpunkt künftiger Modelle sozialen Zusammenlebens. (…) Interreligiöses Lernen hilft bei der Wahrnehmung kultureller Differenz, auch innerhalb kulturell oder religiös homogener Gemeinschaften. Eine weitere Wahrnehmungsschicht wird durch den bewussten Umgang mit Geschlechterdifferenz hinzugefügt und eröffnet dadurch den Blick für die Mehrdimensionalität von Bildungs- und Integrationsprozessen. (…) Deshalb sind wir der Meinung, dass aktuelle Bildungsziele neben der Aneignung von Wissen interkulturelle und interreligiöse Kompetenzen sowie Kompetenzen im Bereich Gendersensibilität – enthalten sollte.« (Impulse 2006, 15ff.).

In der klassischen Intersektion zwischen Kultur, Religion und Gender, die viele Prozesse der Integration, Diversifikation und Diskriminierung bestimmt[32], werden hier Einsichten zur sozialen Ausdifferenzierung und gegenseitigem Respekt vor Verschiedenheit gewonnen. Dies geschieht zu einem nicht unerheblichen Anteil über die Vertiefung des *intra*religiösen Dialoges, zu dem die *inter*religiösen Fragestellungen herausfordern[33]. Die Konfrontation unterschiedlicher Perspektiven macht einen (selbst) kritischen Blick auf dominante Normierungen in Genderkonzepten, sexuelle Orientierung, ethnische Herkunft, Alter usw. fast unumgänglich. Ebenso rücken Hierarchien und Differenzen bezüglich Macht und Einfluss in Institutionen, Sprache, Öffentlicher Darstellung ins Bewusstsein. Wer Genderthemen im interreligiösen Dialog betrachtet, begibt sich in eine Lernsituation, in der die Perspektiven sich ständig verändern und das Verständnis religiöser oder kultureller Selbstverständlichkeiten verrücken.

Der gesuchte Mehrwert, den Genderthemen für interreligiöse Forschungen bieten, wird hier erkennbar. Die Frage ist jedoch: Wer kann mit einem ständigen Wechsel der Perspektiven leben? Bedeutet dieser Weg nicht den Verlust profilierter Positionen, eine Beliebigkeit oder ein mentales »anything goes«?

Meiner Erfahrung nach ist dem nicht so, solange die Beteiligten weiterhin nach religiöser Wahrheit innerhalb der eigenen Tradition suchen. Denn gerade in der beschriebenen Herausforderung bewähren sie sich in der Vertiefung und Profilierung ihrer eigenen Tradition. Indem dieser Prozess dazu führt, den eigenen Glauben beständig neu zu formulieren, trägt er durch das »Eigene« zum »Anderen« und zurück. Er

32. Nicht erst seit heute: Auch in früheren Zeiten zeigt sich die Bedeutung solcher Intersektionen, z. B. am Beispiel von Berta Pappenheim (vgl. Konz 2005).
33. Vgl. sehr viel ausführlicher in Mehlhorn 2009a, 29–40.

erlaubt respektvolle Begegnung ohne Vereinnahmung. »Die Fähigkeit zum perspektivisch gleitenden Erwägen zwischen verschiedenen Lebensentwürfen mit ihren Gewinn- und Verlustseiten und zur Anerkennung verschiedener Wünsche verbunden mit dem Engagement für gleiche Rechte bilden dabei Elemente der Gender-Kompetenz, die für Toleranz- und Demokratieerziehung unverzichtbar sind.« (Prengel 2004, 100).

7. Expedition ins Ungewisse: Unterwegs zu einer Hermeneutik der Vielfalt

Wer Genderfragen im Kontext interreligiöser Themen bearbeitet, ähnelt einer/einem Forschenden, die/der ein wenig bekanntes Land aus treibenden Schollen durchwandert, um es zu kartographieren. Kaum glaubt sie/er, eine der Schollen erfasst zu haben und wechselt den Ort, entschwindet das Erkannte im staunenden Blickwechsel zu neuen Perspektiven. Auf der Reise durch bewegtes Land werden Forschende zur Pilgernden. Wer in einem solchen Gelände nach Orientierung sucht, tut gut daran, sich der eigenen Ausrichtung zu vergewissern: Boden unter den Füßen, Himmel über dem Kopf, wache Sinne und ein offenes Herz für Begegnungen und Augenblicke, Vorfahren im Rücken, Nachkommen im Blick. Vom Reiseproviant im Rucksack darf gezehrt und verteilt werden – Pilgernde werden von anderen beschenkt. Derart gestärkt brauchen sie sich vor Steinen, Abgründen und Bergen nicht zu scheuen. Das Land ist weit: Gott und die anderen werden sich darin finden lassen (Mehlhorn 2005, 326):

Sich an Grenzen wagen
von fern sie grüßend
schon überschritten.

Ich-Land stürzt ein
alle WIRS
purzeln durcheinander
kein zurück
vom heimatlosen Wir
jenseits.

Auf einem Wiedehopf möchte ich reiten
Zahn um Zahn mit dem Biber
im Schlamm
eine Biberburg bauen
mitten
zwischen
unter
uns

Literatur

Barth, Hans-Martin, Dogmatik. Evangelischer Glaube im Kontext der Weltreligionen, 2. Aufl., Gütersloh 2002.

Beck, Ulrich, Europa neu erfinden – eine kosmopolitische Vision, in: Internationale Politik, Juli 2005, URL: http://www.internationalepolitik.de/ip/archiv/jahrgang2005/juli2005/das-kosmopolitische-empire--ein-pladoyer-fur-ein-europa-jenseits-des-nationalstaats.html (Stand: 18.08.2009).

Bernhardt, Reinhold, Ende des Dialogs? Die Begegnung der Religionen und ihre theologische Reflexion, Zürich 2005.

Bernhardt, Reinhold/Schmidt-Leukel, Perry, Kriterien interreligiöser Urteilsbildung, Zürich 2005.

Bertelsmann Stiftung (Hg.), Religion und Bildung. Orte, Medien und Experten religiöser Bildung, Gütersloh 2008.

Braun, Christina von/Mathes, Bettina, Verschleierte Wirklichkeit. Die Frau, der Islam und der Westen, Berlin 2007.

Britta Konz, Berta Pappenheim (1859–1936). Ein Leben für jüdische Tradition und weibliche Emanzipation, Frankfurt a. M. u. a. 2005.

Cakir, Naimea, Muslimische Frauen in Deutschland. Zwischen Viktimisierung, Kriminalisierung, Rechtfertigung und Selbstbehauptung, in: Esser, Annette u. a. (Hg.), Feministische Zugänge zum interreligiösen Dialog, in: Jahrbuch der ESWTR 17, Peeters: Leuven 2009, 183–194.

Call to our guiding institutions, 1999, URL: http://www.parliamentofreligions.org.

Ebertz, Michael N., Religion, Christentum und Kirche in den pluralen Gesellschaften Europas, in: Schreiner, Peter/Sieg, Ursula/Elsenbast, Volker (Hg.), Handbuch interreligiöses Lernen, Gütersloh 2005, 41–56.

Eichenhofer, Eberhard, Diskriminierung wegen der Rasse, ethnischen Herkunft, des Alters und der Behinderung. Vieldeutigkeiten und Operationalisierungsprobleme aus gemeinschaftsrechtlicher Sicht, in: Rust, Ursula u. a. (Hg.), Die Gleichbehandlungsrichtlinien der EU und ihre Umsetzung in Deutschland. Loccumer Protokolle 40 (2003), 73–90.

Esser, Annette u. a. (Hg.), Feministische Zugänge zum interreligiösen Dialog, Jahrbuch der ESWTR 17, Peeters: Leuven 2009.

Esser, Annette u. a. (Hg.), Selected bibliography, in: Esser, Annette u. a. (Hg.), Feministische Zugänge zum interreligiösen Dialog, Jahrbuch der ESWTR 17, Peeters: Leuven 2009, 215–218.

Glaser, Edith/Klika, Dorle/Prengel, Annedore (Hg.), Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft, Bad Heilbrunn 2004.

Habermas, Jürgen, Glaube und Wissen. Rede anlässlich der Verleihung des Friedenspreises des Deutschen Buchhandels, Frankfurt a. M. 2001.

Heinrich, Klaus, Versuch über die Schwierigkeit nein zu sagen, 3. Aufl., Frankfurt a. M. 1985.

Heinrich, Klaus, tertium datur. Eine religionsphilosophische Einführung in die Logik, Stroemfeld 1987.

Hick, John/Knitter, Paul (Hg.), The Myth of Christian Uniqueness, Orbis Book: New York 1987.

Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W., Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente, in: Gesammelte Schriften. B. 5: Dialektik der Aufklärung und Schriften 1940–1950, Frankfurt a. M. 1987.

Imbens-Fransen, Annie, Feministische Impulse im multireligiösen Dialog, in: Matthiae, Gisela u. a. (Hg.), Feministische Theologie. Initiativen, Kirchen, Universitäten – eine Erfolgsgeschichte, Gütersloh 2008, 364–367.

Impulse für eine geschlechtergerechte Sozialpolitik auf der Basis jüdischer, christlicher und muslimischer Traditionen, in: epd-Dokumentation o. Jg. (2006), H. 6.

King, Ursula, Feminism: The Missing Dimension in the Dialogue of Religions, in: May, John (Hg.), Pluralism and the Religions. The Theological and Political Dimensions, Cassell Academic: London 1998, 40–55.

Lähnemann, Johannes, Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive, Göttingen 1998.

Lähnemann, Johannes, Lernergebnisse: Kompetenzen und Standards interreligiösen Lernens, in: Schreiner, Peter/Sieg,Ursula/Elsenbast, Volker (Hg.), Handbuch Interreligiöses Lernen, Gütersloh 2005, 409–421.

Matthiae, Gisela u. a. (Hg.), Feministische Theologie. Initiativen, Kirchen, Universitäten – eine Erfolgsgeschichte, Gütersloh 2008.

Mehlhorn, Annette, Geschlechtsspezifische Dimensionen im interreligiösen Lernen – Erkunden in Zwischenräumen, in: Schreiner, Peter/Sieg, Ursula/Elsenbast, Volker (Hg.), Handbuch Interreligiöses Lernen, Gütersloh 2005, 315–329.

Mehlhorn, Annette, Religion – Politik – Gender. Geschichte und Hintergründe der interreligiösen und überparteilichen Fraueninitiative »Sara und Hagar«, in: epd-Dokumentation o. Jg. (2006), Nr. 6, 6–9.

Mehlhorn, Annette, Difference as a bridge to religious encounter. Facing interfaith dialogue through Gender Studies, in: Bieberstein, Sabine/Buday, Kornélia/Rapp, Ursula (Hg.), Building Bridges in a Multifaceted Europe. Religious Origins, Traditions, Contexts, and Identities, Jahrbuch der ESWTR 14, Peeters: Leuven 2006, 143–156.

Mehlhorn, Annette, Feministische Praxis und Theologie im Dialog zwischen den Töchtern Saras und Hagars, in: Matthiae, Gisela u. a. (Hg.), Feministische Theologie. Initiativen, Kirchen, Universitäten – eine Erfolgsgeschichte, Gütersloh 2008, 355–361.

Mehlhorn, Annette, Differenzkompetenz. Konfessionelle Zugänge zu einer multiperspektivischen interreligiösen Pädagogik, in: Mehlhorn, Annette, Interreligion(e)s Kompetenz Religion. Religiöse Bildung in interreligiösen und säkularen Kontexten, Nordhausen 2009a (im Erscheinen).

Mehlhorn, Annette, Gleich und doch verschieden – getrennt verschieden oder gemeinsam? *Intra*religiöse Debatten und *inter*religiöser Dialog im Wechselverhältnis zwischen Religion, Politik und Gender, in: Esser, Annette u. a. (Hg.), Feministische Zugänge zum interreligiösen Dialog, in: Jahrbuch der ESWTR 17, Peeters: Leuven 2009b, 29–40.

Nipkow, Karl-Ernst, Bildung in einer pluralen Welt. Bd. 1: Moralpädagogik im Pluralismus, Gütersloh 1998.

Nipkow, Karl Ernst, Bildung in einer pluralen Welt. Bd. 2: Religionspädagogik im Pluralismus, Gütersloh 1998.

Nipkow, Karl-Ernst, Ziele interreligiösen Lernens als mehrdimensionales Problem, in: Schreiner, Peter/Sieg, Ursula/Elsenbast, Volker (Hg.), Handbuch Interreligiöses Lernen, Gütersloh 2005, 362–380.

Prengel, Annedore, Zwischen Gender-Gesichtspunkten gleiten – Perspektivitätstheoretische Beiträge, in: Glaser, Edith/Klika, Dorle/Prengel, Annedore (Hg.), Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft, Bad Heilbrunn 2004, 90–101.

Rendtorff, Barbara, »Theorien der Differenz – Anregungen aus Philosophie und Psychoanalyse«, in: Glaser, Edith/Klika, Dorle/Prengel, Annedore (Hg.), Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft, Bad Heilbrunn 2004, 102–111.

Riesebrodt, Martin, Die Rückkehr der Religionen. Fundamentalismus und der »Kampf der Kulturen«, München 2000.

Schweitzer, Friedrich, Religionspädagogik im öffentlichen Diskurs – oder: Warum Religionspädagogik über sich selbst hinausdenken muss, in: Schweitzer, Friedrich/Schlag, Thomas (Hg.), Religionspädagogik im 21. Jahrhundert, Gütersloh 2003, 36–52.

Schwöbel, Christoph, Christlicher Glaube im Pluralismus, Tübingen 2003.

Sundermeier, Theo, Religion, was ist das? Frankfurt a. M. 2007.

Tautz, Monika, Interreligiöses Lernen im Religionsunterricht. Menschen und Ethos im Islam und Christentum, Stuttgart 2007.

Towards a global Ethics, Chicago 1993, URL: http://www.parliamentofreligions.org.

Turner, Victor, The Ritual Process: Structure and Antistructure, Cornell University Press: Ithaca/London 1969.

Wulf, Christoph/Macha, Hildegard/Liebau, Eckart (Hg.), Formen des Religiösen. Pädagogisch-anthropologische Annäherungen, Weinheim u. a. 2004.

Rückblicke

In: Pithan, Annebelle/ Arzt, Silvia/ Jakobs, Monika/ Knauth, Thorsten (Hg.), Gender – Religion – Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt, Gütersloh 2009, 132-150.

Annebelle Pithan

Frauen-, Männer- und Geschlechterforschung

Neue Perspektiven für die Historiographie der Religionspädagogik

1. Einleitung

Seit den 1990er-Jahren wächst das Interesse an der Erforschung der Geschichte der (evangelischen) Religionspädagogik. Deutlich erkennbar ist das Bestreben, eine differenziertere Sicht auf die Vergangenheit, auf die Diskussionen und Personen hinter den Konzeptionen zu gewinnen. Diesem Ziel dienen Überblicksdarstellungen und der Wiederabdruck von ausgewählten Quellen (z. B. Meyer-Black 2003; Rupp u. a. 2005; Bolle u. a. 2002; Schweitzer/Simojoki 2005; Lachmann/Schröder 2007).

Folkert Rickers fragte 1996 vorsichtig, »ob nicht die religionspädagogischen Theorien beziehungsreicher dargestellt werden könnten, wenn man jedenfalls im Ansatz den Versuch machen würde, die gesellschaftlichen und politischen Einwirkungen auf sie mitzubedenken« (Rickers 1996, 30). Im Anschluss konstatierte Friedrich Schweitzer (1996, 147), dass eine Geschichte der Religionspädagogik, »bei der in der Regel weder die gesellschaftspolitischen und bildungspolitischen noch die kirchen- und theologiegeschichtlichen, weder die jugendkulturellen noch die jugendtheoretischen und pädagogischen Hintergründe deutlich werden (…) noch nicht geschrieben« sei. Schweitzer und Simojoki positionieren ihre jüngere Veröffentlichung zur »modernen Religionspädagogik« dann »im Horizont des Wandels von Gesellschaft, Kultur und Religion« und in »Entsprechung zur Erziehungswissenschaft und neueren historischen Forschung« (Schweitzer/Simojoki 2005, 13). Eine solche gesellschaftlich und interdisziplinär orientierte Geschichte der Religionspädagogik kann jedoch nur gelingen, wenn die Genderkategorie »als konstitutives Moment der religionspädagogischen Geschichtsschreibung« verankert wird (Pithan 2004, 23). Um die Genderkategorie angemessen integrieren zu können, braucht es Genderkompetenz und Wissen über die genderreflektierte historische Forschung.

Anders als in der Religionspädagogik wird in der Geschichtswissenschaft zu Geschlechterfragen seit etwa 30 Jahren geforscht. Bilanzierend formulierte die Historikerin Ute Frevert bereits 1995: Da die »Geschlechterdifferenz ein zentrales Strukturprinzip von Gesellschaften« ist, gibt es »kein Feld historischen Handelns und Denkens, das unabhängig von der Unterscheidung ›männlich/weiblich‹ funktioniert, oder in dem diese Unterscheidung keine – mal größere, mal kleinere – Rolle spielt« (Frevert 1995, 10). Mit Rückgriff auf die allgemeine Geschichtswissenschaft haben die Kirchenhistorikerinnen Ute Gause und Angela Berlis die Herausforderungen der Geschlechterfor-

schung für die Kirchengeschichte skizziert und den Forschungsstand zusammengefasst (Gause 1996, 2007, bes. 14ff.; Berlis 2000). Die historische Bildungsforschung blickt ebenfalls auf eine Forschungstradition zurück und hat Überblickswerke vorgelegt (z. B. Kleinau/Opitz 1996; Hoff u. a. 2008; für Österreich: Bremer 1997; Veider 2006).

In diesem Beitrag möchte ich einen Überblick zur frauen- und genderbezogenen Forschung in der historischen Religionspädagogik geben.[1] Dabei skizziere ich unter Bezugnahme auf Entwicklungen in der Geschichtswissenschaft in der Folge ihres Entstehens die androzentrische Geschichtsschreibung, die Frauengeschichte sowie die Männer- und Geschlechtergeschichte. Im Anschluss stelle ich relevante Herausforderungen und Perspektiven für eine genderreflektierte religionspädagogische Historiographie vor. Aus Platzgründen beziehe ich mich im Wesentlichen auf die Zeitgeschichtsforschung und auf deutsche (evangelische)[2] außergemeindliche religiöse Bildung.[3]

2. »His-story« als allgemeine Geschichte – Androzentrische historische Religionspädagogik

Die religionspädagogische Geschichtsschreibung bezog sich bis in die 1990er-Jahre fast ausschließlich auf männliche Protagonisten, ihre Werke und ihre Arbeitszusammenhänge. »His-story« galt (und gilt) als allgemeine Geschichte. Diese androzentrische Sicht[4] hatte zwei Konsequenzen: Erstens wurden Frauen und weibliche Lebens- und Arbeitszusammenhänge ganz oder weitgehend ausgeblendet oder auf die »männliche« Perspektive hin interpretiert; auf diese Weise wurden »Imaginationen des Weiblichen« (Bovenschen) produziert. Zweitens wurde eine bestimmte Ausprägung von Männlichkeit, meist das »weiße bürgerliche Subjekt«, als allgemein verabsolutiert.

Durch die fehlende Berücksichtigung von Frauen und ihrer Beiträge zur Religionspädagogik entstand der Eindruck, dass Frauen nichts oder nichts Bemerkenswertes zur Geschichte religiöser Bildung beigetragen hätten. Frauen fehlte die eigene Geschichte. Weibliche Orientierungspersönlichkeiten waren unbekannt. Die im Zuge der Frauenbewegung entstehende Frauenforschung begann die Einseitigkeit dieser Sicht auf die Vergangenheit zu kritisieren und eine Erweiterung und Erneuerung der geschichtlichen Traditionen zu entwickeln (s. 3.).

1. Der Überblick ist dadurch erschwert, dass Zeitschriften und Reihen zur Geschichte der Religionspädagogik weitgehend fehlen. Ein ökumenischer Arbeitskreis dient der Vernetzung, berücksichtigt die Genderperspektive jedoch nur sporadisch (zum AK s. URL: http://www.uni-jena.de/Tagungsbericht_AhRP_2009.html).
2. In der katholischen Religionspädagogik liegen weitaus weniger Veröffentlichungen vor.
3. Religionspädagogik verstehe ich hier in einem weiten Verständnis auf die »Gesamtheit religiöser Lern- und Bildungsprozesse« bezogen (Englert zit.n. Wegenast 1997, 700), ohne die Unterschiede zwischen den einzelnen Handlungsfeldern verwischen zu wollen.
4. Aner/andros, griech. = der Mann; Androzentrismus – Mann-Zentriertheit; Androzentrismus meint, dass die symbolische Ordnung, das was wahrgenommen, gedacht und geschrieben wird, auf »das Männliche« bezogen ist (vgl. dazu Praetorius 2002).

Dennoch setzen sich die Konzentration auf Männer/das Männliche und die Ausblendung von Frauen/des Weiblichen sowohl in Überblicksdarstellungen[5] als auch bei der Vorstellung wichtiger Personen des Faches fort[6]. So verweist etwa ein Überblicksartikel zur Geschichte der Religionspädagogik (Wegenast 2002) weder im Text noch in der Literatur auf Frauen und frauenspezifische Arbeitszusammenhänge; Geschlechterfragen finden sich nicht unter den zukünftig zu bearbeitenden Aufgaben.[7] In autobiografischen Essays sind Frauen berücksichtigt, wenn auch »sträflich unterrepräsentiert«.[8]

In der androzentrischen Perspektive bleiben relevante inhaltliche Beiträge von Frauen unerwähnt. Nur selten findet man Bezugnahmen auf Eva Heßler als derjenigen, die den Begriff »Gemeindepädagogik« in der DDR einführte.[9] Ein Lexikonartikel zur Bilddidaktik erwähnt Liselotte Corbach nicht, obwohl sie als Pionierin auf diesem Gebiet gilt.[10] Ebenso fehlt ihr eigenständiger Ansatz in einer Überblicksdarstellung zur Evangelischen Unterweisung (Munzel 2004). Übersehen wird meistens auch die Religionspädagogin Ilse Peters mit ihren Beiträgen zur Evangelischen Unterweisung. Sie verfasste den »Lehrplan für die Evangelische Unterweisung an Volksschulen«, der in der ersten Auflage von Helmuth Kittels Schrift »Vom Religionsunterricht zur Evangelischen Unterweisung« abgedruckt ist.[11] Ungenannt bleibt auch der Anteil von Frauen an allein Männern zugeschriebenen Werken, so der Entwurf von Ilse Peters und Klara Hunsche für den Altersstufenplan, der heute als Werk von Martin Albertz und Bernhard Heinrich Forck bekannt ist.[12]

5. Wegenast 1997; zuletzt Bolle u. a. 2002.
6. Der Band »Klassiker der Religionspädagogik« will »einen Überblick über die großen Persönlichkeiten in der Religionspädagogik« bieten (Schröer/Zilleßen 1989, 5) und stellt 20 männliche und eine weibliche (Maria Montessori) ReligionspädagogIn vor. Das dreibändige Werk »Religionspädagogik. Texte zur evangelischen Bildungsverantwortung seit der Reformation« (Nipkow/Schweitzer 1991, 1994a, 1994b) bringt Beiträge von der Pädagogin Ellen Key und von Magdalene von Tiling.
7. Ähnliche Ausblendungen zeigen sich auch in der Kirchengeschichte (Gause 2007, bes. 19–41).
8. So die Herausgeber selbstkritisch (Lachmann/Rupp 1989c, 24). Der erste Band (Lachmann/Rupp 1989a) bringt neben 13 Männern zwei Frauen (Marie Veit und Gabriele Miller), der zweite Band (Lachmann/Rupp 1989b) neben 15 Männern ebenfalls zwei Frauen (Maria Kassel und Herlinde Pissarek-Hudelist), der dritte Band (Lachmann/Rupp 2000) wiederum 15 Männer, aber schon vier Frauen (Ursula Cillien-Naujeck, Ursula Früchtel, Barbara Ort, Christine Reents). In den beiden Bänden »Religionspädagogik in Selbstdarstellungen«, herausgegeben von Bernhard Albers, finden sich unter den elf AutorInnen zwei Frauen: Liselotte Corbach und Helene Ramsauer.
9. Z.B. Wegenast 1997, 714, der nur Rosenboom nennt. Zu Heßler vgl. Rahner 1997.
10. Lange 2001, obwohl er eine Rezension zu Corbachs Bilddidaktik geschrieben hat (vgl. dazu und zur Bilddidaktik Corbachs Pithan 2004, 352ff., bes. 366).
11. Peters 1947. Ab der 2. Auflage (1949) fällt er weg. Zu Peters vgl. Reents 1996/1997.
12. Albertz/Forck 1938 (vgl. dazu Kurtz 1994, 275).

3. »Herstory als history« – Frauengeschichte in der Religionspädagogik

Aus dem Interesse von Frauen, patriarchale und androzentrische Wissenschaftstraditionen zu überwinden und die Frauengeschichte (wieder) zu entdecken, entstand in den 1970er-Jahren die Frauenforschung. In der Geschichtswissenschaft wird unterschieden zwischen einerseits »kontributorischer« sowie »kompensatorischer« Forschung und andererseits der »Fraueneigengeschichte«. In der Religionspädagogik finden sich diese Ansätze aufgrund der zeitverzögerten Diskussion nicht so deutlich profiliert.

3.1 Kompensatorische/kontributorische Frauenforschung oder Fraueneigengeschichte

Ein wesentlicher Ansatz der Frauenforschung war die Suche nach »vergessenen Frauen« und unbekannten Frauentraditionen. Dabei standen Ausnahmefrauen im Zentrum des Interesses (»great women approach«).[13] Im Zusammenhang mit der sozialgeschichtlichen Forschung weitete sich die (feministische) Frauenforschung aus und fragte nach Beiträgen von Frauen mit unterschiedlichem gesellschaftlichen Status. Besondere Aufmerksamkeit erfuhren die Benachteiligung, die Ausgrenzung und der Opferstatus von Frauen.[14]

Bereits in den 1980er-Jahren haben Mary Jo Buhle, Ann G. Gordon und Nancy Schrom das Hinzufügen von berühmten oder bemerkenswerten Frauengestalten zur traditionellen Geschichtsschreibung als kompensatorische Frauenforschung, das Hinzufügen von weiblichen Beiträgen als kontributorische Forschung bezeichnet.[15] Damit wird bereits früh auf eine notwendige Weiterentwicklung aufmerksam gemacht, denn die männlichen Standards der traditionellen Geschichtswissenschaft blieben in diesem Ansatz weitgehend unberührt. Provokativ bemerkt die Historikerin Annette Kuhn: »Hiernach ist die weltgeschichtliche Bühne schon gerichtet; die männlichen Akteure sind schon in der von ihnen entworfenen Geschichte aufgetreten. Jetzt müssen nur noch die Frauen ihren angemessenen Platz einnehmen und die für sie vorgegebenen Rollen im weltgeschichtlichen Theater spielen. Die Regie bleibt fest in männlicher Hand.« (Kuhn zit.n. Gause 1996, 173).[16] Für die Kirchengeschichte schlussfolgert Gause, dass es nicht ausreiche, die »zufällig vergessenen« Frauen hinzuzufügen. Vielmehr müssten die Gründe für deren Verschwinden thematisiert und die Geschlechter in ihrer sozialen Konstruiertheit

13. Annette Kuhn (1990, 82) spricht von »Heroinnen«.
14. Zusammenfassend Conrad 2003, 237ff.
15. Vgl. dazu Berlis 2000, 16. Gemeinhin wird diese Begrifflichkeit auf Gerda Lerner zurückgeführt, die sie im Wissenschaftsdiskurs populär gemacht hat (Lerner 1989); vgl. auch Frevert 1993, 23–40; Conrad 2003, 241ff.
16. Lerner (1989, 338) hat kritisiert, dass mit einer additiven, kontributorischen Geschichtsschreibung »Problemstellungen der traditionellen Geschichtswissenschaft auf Frauen« übertragen würden und »signifikanter Maßstab der Mann« sei.

betrachtet werden. Andernfalls werde der Eindruck erweckt, »als hätten die Frauen innerhalb der Geschichte ähnliche Positionen ausgefüllt wie die Männer«. Zudem werde zu wenig beachtet, »inwiefern Frauen durch ihr Geschlecht bewusst ausgegrenzt worden sind, welche Spielräume sie hatten und wie diese wiederum durch gesellschaftliche Veränderungen erweitert oder eingeschränkt worden sind« (Gause 1996, 166f.).[17]

Um das androzentrische Paradigma zu überschreiten, entwickelte sich die »Fraueneigengeschichte«. Diese nahm »eine spezifische, historische Frauenerfahrungs- und Handlungsweise mit eigenen Handlungsnormen und Handlungslogiken« in den Blick, thematisiert wurden »weiblicher Eigensinn« und weibliche »Eigenräume« (Schmidt 1994, 102). Dieser Paradigmenwechsel, der im Zusammenhang mit sozial- und alltagsgeschichtlichen Ansätzen der 1980er-Jahre stand, wollte »die Hierarchien zwischen historisch Wichtigem und Unwichtigem umstülpen« und »neu sehen«, was Frauen »tun wollen, tun sollen, getan haben« (Bock 1988, 367). Das Bestreben zu rekonstruieren, wie Frauen an gesellschaftlichen Prozessen beteiligt oder an der Teilnahme behindert waren, regte die Forschung über Frauengemeinschaften, Frauenalltag und unbekannte Frauenviten an. Berlis (2000) spricht von der Historikerin als »Detektivin«. Neue Perspektiven und unerschlossene Quellen wurden entdeckt. Weil Frauen dadurch nicht als »das Andere«, »das Besondere« gesehen wurden, kamen auch Unterschiede zwischen ihnen in den Blick, zum Beispiel hinsichtlich ihrer Beteiligung an Herrschaftsstrukturen.

Die Frauneeigengeschichte birgt die Gefahr, so genannte weibliche Eigenräume zu romantisieren und zu idealisieren oder die Konstruktion »des Weiblichen« fortzuschreiben (Schmidt 1994, 102). Zudem kann der Begriff »Frauneeigengeschichte« insofern missverstanden werden, als er die Loslösung von der allgemeinen Geschichte vorauszusetzen oder zu fordern scheint. Annette Kuhn warnte in diesem Zusammenhang vor einer Gettoisierung der Frauengeschichte (ebd.).

3.2 Frauenforschung in der historischen Religionspädagogik

In der Religionspädagogik entwickelte sich die Frauenforschung zunächst aus kompensatorischen/kontributorischen Interessen. So wurde etwa der Band »Religionspädagoginnen des 20. Jahrhunderts« als Ergänzung zu der an Männern orientierten Geschichtsschreibung vorgelegt. Er würdigt katholische und evangelische Vertreterinnen in 20 Beiträgen und 46 Kurzporträts (Pithan 1997). Gleichzeitig war jedoch schon das weiterführende Anliegen formuliert, Frauenbiografien und Frauenräume sowie religiöses Bildungshandeln von Frauen als Teil einer Geschichtstradition von Frauen zu konzipieren (ebd., 13).

Kontexte der kirchlichen Zeitgeschichtsforschung (etwa um Leonore Siegele-Wenschkewitz oder Jochen-Christoph Kaiser) und der evangelischen Praktischen Theologie stärkten die erweiterten Interessen der historischen Religionspädagogik. Aus dem

17. Diesen Gefahren unterliegen auch kontributorische Porträts von Frauen an der Seite berühmter Männer oder Biografien von Vertreterinnen des Pietismus o. ä. Sie sollen häufig als »vordergründiges und schnelles Identifikationsangebot« mit historischen Frauengestalten dienen, wobei von ihren besonderen »religiösen Erfahrungen und Verarbeitungsformen« abgesehen wird (Doris Kaufmann zit.n. Gause 2007. 44).

um 1990 um Hannelore Erhart entstandenen evangelischen »Forschungsprojekt zur Geschichte der Theologinnen« gingen zahlreiche Publikationen hervor. Einzelne Beiträge widmeten sich religionspädagogischen Arbeitsfeldern von Theologinnen (z. B. Söderblom 1994). In anschließenden Veröffentlichungen wurden herausragende Vertreterinnen des Faches untersucht. Erkennbar ist häufig neben dem kompensatorischen Interesse der Ansatz der Entdeckung weiblicher Lebens- und Arbeitszusammenhänge. Dabei wird in der Tradition der Feministischen Theologie unterschieden zwischen feministischer Frauenforschung (die Partei für unterdrückte Frauen ergreift[18]) und Frauenforschung (die Frauen als Gegenstand wählt).

Im Folgenden möchte ich Einblicke in die Frauenforschung und in die feministische Frauenforschung geben. Vorgestellt werden zum großen Teil Qualifikationsarbeiten: Auf evangelischer Seite nimmt in der Forschung eine vergleichsweise herausgehobene Stellung Magdalene von Tiling (1877-1974), Abgeordnete im preußischen Landtag und Vorsitzende verschiedener Verbände, z. B. des Verbandes evangelischer Religionslehrerinnen, ein (zu von Tiling vgl. Schneider-Ludorff 2001).

Darstellungen liegen auch vor über

Anna Paulsen (1893–1981), promovierte Theologin und 1925–1945 Leiterin des »Seminar für kirchlichen Frauendienst« in Berlin, an dem reichsweit junge Frauen als Gemeindehelferinnen ausgebildet wurden; 1951–1959 baute sie das Frauenreferat der EKD auf (Bieler 1994);

Carola Barth (1879–1959), Vorstandsmitglied verschiedener Vereinigungen für religiöse Erziehung und Religionsunterricht und Schulleiterin (Henze 1994);

Ilse Peters (1893–1980), erste Professorin der ev. Religionspädagogik in Deutschland 1930 und Pionierin des jüdisch-christlichen Dialogs (Reents 1996/97);

Klara Hunsche (1900–1979), Lehrerin und Theologin, Leiterin der Schulkammer der Bekennenden Kirche, 1946–1960 Mitglied der Erziehungskammer in Westberlin (Söderblom 1996);

Elisabeth Neuse (1874–1956), in der Professionalisierung von (Religions-)LehrerInnen engagierte hannoversche Studienrätin (Roggenkamp-Kaufmann 1999);

Christine Bourbeck (1894-1974), promovierte Theologin und Lehrerin, Leiterin verschiedener Schulen sowie in der Katechetinnen- und Vikarinnenausbildung (Lipski-Melchior 2002);

Liselotte Corbach (1910–2002), Theologin in der weiblichen Jugendarbeit und Professorin für Religionspädagogik in Hannover (Pithan 2004).

In diesen Darstellungen werden Lebenswege von Religionspädagoginnen und Tätigkeitsfelder religiöser Bildung ebenso deutlich wie Möglichkeiten und Grenzen von Frauen. Dazu gehören die erschwerten Bedingungen für weibliche Studierende, die eingeschränkten Rechte als ausgebildete Theologin, die wenigen zugänglichen (religionspädagogischen) Arbeitsfelder, etwa in der weiblichen Jugendarbeit, und auch bisher wenig beachtete Prioritäten wie Beziehungs- und Praxisorientierung.

18. Vgl. dazu auch die methodischen Postulate von Maria Mies, z. B. bei Conrad 2003, 233ff.

Aus den genannten Untersuchungen ergeben sich darüber hinaus vielfältige Einblicke in die Geschichte weiblicher Vereinigungen und Verbände. Eine weitere Studie (Edelbrock 2006) widmet sich ausdrücklich den Vereinigungen und Positionen von Religionslehrerinnen im Kaiserreich und in der Weimarer Republik und nimmt unterschiedliche Vertreterinnen in den Blick. So wird ein neues Licht auf die Geschichte des ev. Religionsunterrichts geworfen. Walburga Hoff untersuchte katholische Gemeindereferentinnen (Hoff 1997). In seiner Abhandlung über die Katechetik in der DDR hat Raimund Hoenen Frauen einbezogen (2003). Doris Brodbeck forschte zur Geschichte von (religiösen) Frauen und ihren Schriften in der Schweiz (z. B. Brodbeck 2006). Eine Darstellung und Quellensammlung (Schraut/Pieri 2004) gibt Einblick in die katholische Mädchenbildung in der Frühen Neuzeit und deren Unterrichtsmaterialien, wie Biblische Geschichten und Katechismen.

Die Rezeption dieser Forschungen verläuft unterschiedlich. Einerseits ist festzustellen, dass die androzentrische Geschichtsschreibung trotz veränderter Forschungslage weiter betrieben wird. Hierdurch werden die Forscherinnen marginalisiert sowie der Forschungsfortschritt verzögert (z. B. Hahn 2007, ohne Bezug auf Rahner 1997). Andererseits hat sich die historische Religionspädagogik in den letzten Jahren für die Frauenforschung sensibilisiert (nicht jedoch für die Einbeziehung der Genderkategorie insgesamt). So wird wiederholt auf das »Desiderat« der Frauen- und Geschlechterforschung hingewiesen. Veröffentlichungen zur Frauengeschichte werden genannt, aber dann doch nicht[19] oder nur sporadisch[20] einbezogen (z. B. Bolle u. a. 2002, III; zuletzt Lachmann/Schröder 2007, 6). Ähnlich wie in der Kirchengeschichte, in der »wenige *great women* kanonisiert werden« (Gause 2007, 46), hat auch die Religionspädagogik wenige Frauengestalten in eine bestehende Männergeschichte integriert. Dies gilt auf evangelischer Seite seit Längerem für Magdalene von Tiling und neuerdings für Ilse Peters und Liselotte Corbach (z. B. Meyer-Blanck 2003, 179ff.). Das Lexikon der Religionspädagogik hat (kontributorisch) vermehrt Artikel zu einzelnen Frauen und frauenbezogenen Vereinigungen aufgenommen (Mette/Rickers 2001).

3.3 Neue Paradigmen für die Religionspädagogik

Das Anliegen der Frauenforschung geht über die kontributorischen/kompensatorischen Beiträge und die Fraueneigengeschichte hinaus. Auf dem Prüfstand stehen auch die Kategorien, Epochen und Methoden der Geschichtsschreibung der Religionspädagogik. Die Religionspädagogik ist herausgefordert wie Geschichte und Kirchengeschichte neu nach der »Periodisierung und der Epocheneinteilung bzw. allgemeiner nach dem Stellenwert bestimmter Ereignisse und historischer Prozesse« zu fragen (Conrad 2003, 259).[21]

Eine Religionspädagogik der Vielfalt braucht die historische Frauenforschung, will sie sowohl einlinige »Metaerzählungen« als auch unzutreffende Periodisierungen über-

19. Vgl. z. B. die Beiträge von Rupp und Grethlein in Lachmann/Schröder 2007.
20. Vgl. z. B. den Beitrag von Schröder in Lachmann/Schröder 2007.
21. Lerner u. a. sprechen daher auch von »transitorischer Frauengeschichte« (vgl. Conrad 2003, 244).

winden. Zu verweisen ist hier auf die geschichtswissenschaftliche Diskussion über die Frauenrechte in der französischen Revolutionsverfassung[22] oder über die Zurückdrängung von Frauen aus gesellschaftlichen Positionen in der Frühneuzeit (Conrad 2003, 259). Insbesondere hinsichtlich der Entwicklungen vor 1900 beziehen sich Aussagen zur so genannten allgemeinen Bildung meist nur auf die Bildung von Jungen und Männern (z. B. Rupp 2007). Der späte Zugang von Frauen zum Beispiel zur höheren Bildung wird in allgemeinen Aussagen zur Bildung nur selten berücksichtigt (Zulassung von Frauen zum Universitätsstudium in Preußen 1908, in Zürich 1864, zum Theologiestudium in Preußen 1919, jeweils mit Sonderprüfungsbedingungen, vgl. Schlüter 1992; Henze 1994).

In androzentrischer Perspektive kommt es auch in der Darstellung von Jahresdaten zu falschen Ergebnissen. Zur Geschichte der evangelischen Jugendarbeit heißt es etwa: »Die ersten Jahrzehnte des 19. Jahrhunderts datieren wir als Gründungsphase der evangelischen Jugendarbeit.« (Jürgensen 1980, 9). Hier begann die männliche Jugendarbeit, die weibliche entstand erst Mitte des 19. Jahrhunderts (Cordier 1925, 1929).[23] Oder: »Das evangelische Jugendwerk wurde trotz Protesten bereits im Dezember 1933 gleichgeschaltet. (…) Viele Gruppen bestanden jedoch noch illegal. Sie wurden von der Zeitschrift ›Jungenwacht‹ unterstützt« (Roon 1987, 45). Anders als viele Verbände der männlichen Jugend lösten sich die meisten weiblichen evangelischen Jugendverbände jedoch offiziell auf, um der sonst unvermeidlichen Zwangseingliederung zu entgehen (Pithan 2004, 134ff.). Die Zeitschrift »Jungenwacht« erschien für die männliche Jugend, für die weibliche Jugend gab es andere Zeitschriften (z. B. »Komm mit« oder »Junge Gemeinde«, Brinkmeier 2003, 456ff.). Mit Kriterien, die der »männlichen Normalbiografie« entsprechen, werden die strukturell erschwerten Bedingungen für Frauen, leitende Positionen in männlich dominierten Institutionen wie Kirche und Universität zu erreichen, nicht berücksichtigt. Insofern ist es unzureichend, »bedeutende Religionspädagoginnen« durch Ausübung von »leitenden Funktionen an Hochschulen und Veröffentlichungen, die zur theoretischen Vertiefung des Faches beigetragen haben«, zu definieren (Rickers 1998, 238) oder ihren Kreis zu beschränken auf die »exponiert am wissenschaftlichen Gespräch der Religionspädagogik Beteiligten« (Lachmann/Rupp 1989c, 23). Frauen mit anderen Schwerpunkten in ihren Tätigkeitsfeldern (z. B. Lehre) und abweichenden Prioritätensetzungen (z. B. Praxisreflexion) bleiben unberücksichtigt.

Leben und Werk von Liselotte Corbach (Pithan 2004, z. B. 423ff.) und anderen Religionspädagoginnen zeigen, dass die herkömmliche Phasengliederung der Geschichte der evangelischen Religionspädagogik nach 1945 etwa den thematisch orientierten Bibelunterricht der 1960er-Jahre übersehen hat, der sich auf der Grundlage der hermeneutischen Konzeption durch das Aufgreifen von Themen des problemorientierten Religions-

22. Die Erklärung der Menschenrechte, die 1789 aus der Französischen Revolution hervorging, galt allein den Männern. 1791 verfasste die Revolutionärin Olympe de Gouges die Erklärung der Frauenrechte (abgedruckt z. B. bei Mogge-Grotjahn 2004, 45–48).

23. Formulierungen, die die weibliche Geschichte als Zusatz oder Ableitung von der männlichen darstellen und damit die unterschiedlichen gesellschaftlichen Voraussetzungen, inhaltlichen Ausrichtungen und öffentlichen Handlungsmöglichkeiten unberücksichtigt lassen, sind etwa: »Wie die jungen Männer … so auch die jungen Mädchen«. »Nach dem Vorbild der Männer haben die Frauen …«.

unterrichts entwickelte. Für die Nachkriegszeit lässt sich am Beispiel Niedersachsens zeigen, dass der allgemeine Religionsunterricht aus Katechesen der weiblichen Jugendarbeit der Kriegsjahre hervorging. Dies und auch die von Corbach vertretene Methodenfrage in der Evangelischen Unterweisung gingen bei der historiographischen Verkürzung der Epoche der Evangelischen Unterweisung auf die Konzeption Helmuth Kittels verloren.[24]

4. Kritische Männerforschung und Männergeschichte

Seit ihren Anfängen in den 1970er-Jahren hat die Frauengeschichtsforschung auch die Geschlechterverhältnisse analysiert. Ab den 1980er-Jahren erfolgte eine Verschiebung hin zur interaktiven Sichtweise sozialer Prozesse. Es wurden wechselseitige Einflüsse von Männern auf die »Frauensphäre« und von Frauen auf die »Männersphäre« (Bock 1988, 27f.) untersucht. Damit kam die gesellschaftliche Konstruktion dieser Geschlechtersphären ins Blickfeld.

Mit der kritischen Männerforschung gelang es, die den Frauen im Allgemeinen allein zugeschriebene Kategorie Geschlecht zu überwinden. Insbesondere wurde thematisiert, dass die Geschichtswissenschaft allgemein zwar implizit von männlichen Subjekten ausging, aber nicht als »Männergeschichte« in einem reflektierten Sinne zu bezeichnen war (Bock 1988, 27f.). Die nach und nach herausgearbeitete Vielfalt von Männlichkeiten bei gleichzeitiger »hegemonialer Männlichkeit«, die als Paradigma von Robert Connell (2006) und anderen entwickelt und in der Männerforschung vieler Disziplinen aufgegriffen wurde[25], trug zu einer differenzierten Sicht bei (z. B. Kühne 1996). Wesentlich ist nach Frevert die »konsequente Historisierung von Männlichkeit und ›Mann-Sein‹. »Mannsein und Männlichkeit haften nicht primär am Körper, sondern es sind kulturelle Konstrukte, die große soziale Differenzierungen und zeitlich-räumliche Variationen aufweisen.« (Frevert zit.n. Conrad 2003, 270). Entsprechend verfolgt die Männerforschung unterschiedliche methodische und inhaltliche Zugänge.

Historische Männerforschung in der Religionspädagogik steht noch aus. Die zahlreichen Veröffentlichungen zu Religionspädagogen (z. B. Kittel, Delekat, Salzmann, Bohne, Güldenberg) beziehen die Geschlechterkategorie nicht ein. Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang, dass auch männliche Religionspädagogen in der Geschichtsschreibung der Religionspädagogik nicht aufgenommen wurden, zumal wenn sie unkonventionelle oder unzeitgemäße Ansätze vertraten. Die »vergessenen Väter« der Religionspädagogik (Pfister 1989) verweisen auf eine zu differenzierende Männergeschichte.[26]

24. Lähnemann (2005) hat diesen Gedanken aufgegriffen und weiterentwickelt.
25. Vgl. dazu den Beitrag von Thorsten Knauth in diesem Band.
26. Sie sind allerdings nicht mit den vergessenen »Mütter der Religionspädagogik« zu vergleichen, stehen sie doch nicht für ein gänzliches Fehlen oder den Abbruch der Geschichte.

Eine religionspädagogische Männergeschichtsforschung wird als Teil einer Geschlechtergeschichte zu konzipieren sein. Sie wird einer kritischen Reflexion der Hierarchien und Ausgrenzungen innerhalb und zwischen den Geschlechtern bedürfen sowie der Analyse männlicher Historisierungen.

5. Geschlecht als Konstruktion – Genderreflektierte religionspädagogische Historiographie

5.1 Geschlechterkonstruktionen und Geschlechtergeschichte

Die Frage nach den Geschlechterverhältnissen und auch die Frage nach den Historisierungen der Geschlechter haben in der Frauenforschung von Beginn an eine Rolle gespielt, da Geschlechterhierarchien und Geschlechterasymmetrien untersucht wurden. Der sich nach und nach eröffnende Blick auf die Vielfalt von Frauenleben und eine sich ausweitende Diskussion um Opfersein oder Täterschaft von Frauen trugen zu weiteren Differenzierungen bei. Der jüngeren interdisziplinären Forschung zur sozialen Konstruktion von Geschlecht ging es nun weniger um Frauen oder Männer als vielmehr um die Geschlechterkonstruktionen und ihre jeweiligen Historisierungen.[27] Diese jüngeren Ansätze bilden sich in der Geschlechtergeschichte ab.[28]

Historische Frauen- und Männerforschung sind mit der Geschlechtergeschichte nicht obsolet geworden, tragen sie doch entscheidende neue Wissensbestände zur Forschung bei. Der Bezug auf die Kategorie Geschlecht bedeutet aber, »die jeweiligen Differenzen und ihre historische, soziale und kulturelle Bedingtheit wahrzunehmen, in die historisch-kritische Analyse einzubeziehen und so zu einem Verständnis der historischen Zusammenhänge zu gelangen, in dem die Vielfalt männlicher und weiblicher Lebensentwürfe und Handlungsfelder angemessene Berücksichtigung finden und nicht zu Gunsten einer vermeintlich ›allgemeinen‹ Geschichte aus dem historiographischen Blickfeld verdrängt werden« (Conrad 2003, 267). Die Geschlechterkategorie ist damit eine Perspektive der historischen Forschung und steht im Zusammenhang mit anderen Perspektiven wie Stand, säkulare und kirchliche Herrschaftsverhältnisse, Bildungsmöglichkeiten u. a.

In der inter- und transdisziplinären Debatte über die Konstruktion von Geschlecht wird Geschlecht heute nicht mehr als festes Merkmal, das sich etwa in biologischen Attributen zeigt, angesehen. Gefragt wird in dekonstruktivistischer Perspektive nach den Historisierungen der Geschlechter und Geschlechterverhältnisse. Wichtig ist hierbei, die historischen Differenzen, Widersprüchlichkeiten und Uneindeutigkeiten wahrzunehmen und einzubeziehen (Gause 2007, 6). Zunehmend machen in der deutlicher

27. Vgl. dazu den Beitrag von Gisela Matthiae in diesem Band.
28. Als »Wende« (Conrad 2003, 262) gilt Joan Scotts Beitrag »Von der Frauen- zur Geschlechtergeschichte«, im Original von 1983, dt. 1993.

gewordenen Vielfalt von Geschlecht vermehrt »Unschärfe und Gebrochenheit der Geschlechtervorstellungen« den »Gegenstand der Männergeschichte ebenso wie den der Frauengeschichte schwer fassbar« (Kühne zit.n. Conrad 2003, 271).

Die Vorstellungen, Realitäten und Hierarchien der Geschlechter sind mit allgemeinen Bildungsprozessen und auch mit religiösen Bildungsprozessen verbunden. Erste Forschungsansätze zu Geschlechterkonstruktionen auf dem Gebiet religiöser Bildung liegen aus der Frauenforschung vor. So fragt etwa Gury Schneider-Ludorff nach der »Bedeutung der Geschlechterdifferenz und der Geschlechterbeziehungen für den Protestantismus der 1920er und 1930er Jahre und zwar sowohl hinsichtlich der Theoriebildung als auch hinsichtlich der Interaktion zwischen konkreten Personen und Gruppen« (Schneider-Ludorff 2001, 16). Andrea Bieler (1994) untersucht die Geschlechterkonstruktionen bei Paulsen, Anke Edelbrock (2006) bei Religionslehrerinnen Anfang des 20. Jahrhunderts.[29] Fragen der Genderforschung erörtet auch Antje Roggenkamp-Kaufmann in ihrem Beitrag »Undoing Gender? Religiöse Erziehung und Bildung in Kaiserreich und Weimarer Republik«. Sie fragt danach, wie Frauen die Geschlechterrollen zu verändern suchten, und kommt zu dem Ergebnis, dass die Akzeptanz bei gleichzeitiger geringer Modifizierung der Geschlechterrollen ein weiterführender Weg war (Roggenkamp-Kaufmann 2004).

5.2 Genderkompetentes Forschen

Eine genderreflektierte historische Religionspädagogik der Vielfalt benötigt methodische Gendersensibilität und Genderkompetenz. Soll die Benachteiligung von Frauen, die sich z. B. in Titeln und Namen widerspiegelt, nicht unkritisch fortgeschrieben werden, müssen diese kritisch reflektiert werden. Anders als heute war etwa die »Vikarin« vielfach die evangelische Theologin mit dem Zweiten Theologischen Examen, der der Titel »Pfarrerin« verweigert wurde[30]. Zeitgebundene Geschlechterbegriffe können unkommentiert zu falschen Vorstellungen führen. So steht etwa die Bezeichnung »Jungfrauenverein« für einen Zusammenschluss junger Frauen, die Anrede »Fräulein« für die unverheiratete Frau, der Begriff »Reisesekretärin« für die hochqualifizierte Referentin, z. B. im landeskirchlichen Dienst. Sprachlich männliche Quellenbegriffe können ebenfalls missverständlich sein und beziehen sich nicht in jedem Fall auf beide Geschlechter. Dies gilt in zweifacher Weise, wie die folgenden Beispiele aus den 1930er und 1940er-Jahren zeigen. Sind Briefe an die beauftragten Pfarrer für Jugendarbeit in der Hannoverschen Landeskirche »An die Pfarrer« adressiert, so sind grundsätzlich nur »Amtsbrüder« gemeint, da Frauen das Pfarramt nicht versehen durften. Dies gilt

29. Vgl. dazu den Beitrag von Anke Edelbrock in diesem Band.
30. Z.B. bezeichnet Müller Rolli (1999, 762) Ingeborg Becker einzig als »Pfarrvikarin in Berlin«, obwohl sie ab 1951 die Arbeit des Burckhardthauses in der DDR wieder aufbaute, erste Frau in der Kirchenleitung von Berlin-Brandenburg und erste Frau als »Ephorus« im Sprachenkonvikt in Berlin/Ost war (Radke 1997). Ähnlich auch in der Ernennungsurkunde von Corbach zur Hochschuldozentin, wo sie trotz beider Theologischer Examina als »Vikarin« bezeichnet wird (Pithan 2004, 303).

auch dann, wenn Frauen kriegsbedingte Vertretungen« übernommen hatten. Man sprach sie nicht mit »Pfarrerin«, sondern mit »Fräulein« oder »Vikarin« an. Ist von »Katecheten« die Rede, so sind in der Hannoverschen Landeskirche meist Katechetinnen gemeint (Pithan 2004, 174ff.).[31]

Die frauen- und genderorientierte Forschung bietet Chancen, aus bekannten und neuen Quellen zu neuen Erkenntnissen zu gelangen. Diese Forschung muss damit rechnen, dass Archivalien zur Geschichte von Frauen und von bisher unbeachteten, oft nichthegemonialen Männern mangelhaft gesichert und erschlossen sind.[32] Auch die Unterstützung einer solchen Forschung wird möglicherweise geringer sein. In vielen Fällen haben Frauen und Männer, die zu ihren Lebzeiten wenig Würdigung erfuhren, die Missachtung ihrer Arbeiten fortgesetzt und sich nicht um die Überlieferung ihres ungedruckten Werkes bemüht. Viele Religionspädagoginnen haben, teils wegen anderer Prioritäten, teils weil sie keine Nachkommen hatten, selbst ihre Veröffentlichungen gar nicht oder nicht vollständig aufbewahrt.[33] Es ist folglich von höchster Wichtigkeit, autobiografische Zeugnisse zu sichern sowie Gespräche mit noch lebenden Persönlichkeiten zu führen und zu archivieren, um die Lebensläufe sowie die Zeitgeschichte zu dokumentieren. Selbstverständlich müssen individuelle Rekonstruktionen (oral history) kritisch ausgewertet und mit anderen Quellen in Beziehung gesetzt werden (Rosenthal 1994, 128). Gerade die Verwertung von Selbstzeugnissen erfordert Genderkompetenz. Frauen haben häufig gelernt, ihre Person zurückzustellen. So zeigte sich etwa im Projekt »Religionspädagoginnen des 20. Jahrhunderts«, dass die meisten Frauen die eigene Person hinter der »Sache« der religiösen Erziehung zurücktreten ließen.[34]

Biografische Forschung ist trotzdem und gerade deshalb eine der grundlegenden genderbezogenen Forschungen. Die hierfür von Stephanie Klein (2002, 85f.) im Rahmen der Feministischen Theologie vorgestellten Perspektiven könnten auch für die Religionspädagogik Anwendung finden. Es bietet sich an, sie hier – ohne die Bedeutung der Frauenperspektive schwächen zu wollen – in Hinsicht auf die Geschlechterperspektive zu erweitern. Biografien

- verdeutlichen »das Selbstverständnis und die eigene Sichtweise« von Frauen und Männern;
- lassen die Vielfalt von Frauen und Männern sichtbar werden, indem sie das einmalige jeder Frau und jedes Mannes zeigen;

31. Vgl. Lipski-Melchior (2002), die von »Katechetinnen und Katecheten« spricht.
32. Obwohl das Burckhardthaus in Berlin-Dahlem bis kurz vor Kriegsende die Zentrale des Reichsverbands der evangelischen weiblichen Jugend war, von großer Bedeutung für die weibliche Jugendarbeit wie auch für die Bekennende Kirche, ist der Bestand der ohnehin nur noch spärlich vorhandenen Akten nicht entsprechend aufbewahrt und schon teilweise verloren.
33. Im Zuge der Vorbereitungen auf den Band »Religionspädagoginnen des 20. Jahrhunderts« hörten die Autorinnen immer wieder, dass die zu Porträtierenden ihre Veröffentlichungen nicht aufgehoben, nicht aufgelistet oder im Alter weggeworfen hatten.
34. Für die porträtierten Religionspädagoginnen war es zum Teil nicht leicht, die ihnen zugewiesene Autorität zu akzeptieren. Viele sagten: »Ich bin nicht wichtig, aber Frau xy.« Die genannte wiederum verwies mit den gleichen Worten an die vorherige. Auch das Buchprojekt »Pädagoginnen der Gegenwart« sah sich damit konfrontiert, dass die Pädagogik von Frauen zum Teil auch »von den Frauen selbst nicht angemessen eingeschätzt wird« (Kaiser/Oubaid 1986, 6).

- ermöglichen es, »gemeinsame Erfahrungs-, Deutungs- und Handlungsstrukturen« innerhalb der Geschlechter zu entdecken;
- zeigen Geschichte, Religiosität und theologische Arbeit von Frauen und Männern;
- richten den Blick auf die Genese der Handlungsweisen, wodurch das Konzept einer vermeintlichen wesenhaften Bestimmung der Frau/des Mannes überwindbar wird;
- verdeutlichen gesellschaftliche Strukturen und Bedingungen und
- lassen Frauen und Männer »in ihrer eigenen Sprache zu Wort kommen«.

Zu ergänzen wäre im Sinne eines kritischen Korrektivs:
- richten den Blick dekonstruktiv auf das als männlich oder weiblich Dargestellte.

5.3 Was zu entdecken wäre – Forschungsperspektiven

Die im Lexikon der Religionspädagogik genannten Perspektiven für die historische Religionspädagogik, die vorwiegend auf die (feministische) Frauenforschung bezogen waren, sind weiterhin aktuell:

Die feministische historische Religionspädagogik »bringt 1. neues hist. Material zu Frauen, ihrem Wirken u. Werk sowie zu Geschlechtervorstellungen u. -beziehungen in die Forschung ein. Sie untersucht 2. Frauen- u. genderspezifische Fragestellungen. Sie befragt 3. die traditionelle Geschichtsschreibung hinsichtlich unreflektierter Geschlechtervorstellungen u. androzentrischer Muster. Sie zielt damit 4. auf deren Dekonstruktion u. schafft 5. eine neue symbolische Ordnung.« Sie richtet neue genderbezogene Perspektiven auf Quellen und Literatur (Pithan 2001, 556). Zu ergänzen wäre die Notwendigkeit, unterschiedliche Männlichkeiten einzubeziehen. Ebenfalls steht ein wissenschaftstheoretischer Diskurs über die Kategorie Geschlecht in der historischen religionspädagogischen Forschung aus.

Im Folgenden möchte ich einige mögliche Konkretisierungen für die anstehende Forschung nennen.

Zu den Aufgaben bezüglich der *Frauengeschichte* in der religiösen Bildung gehören die Darstellung von Frauen, Vereinigungen und Institutionen, die in religiöser Bildung tätig waren, die Analyse religiöser Literatur von Frauen und der für Mädchen und Frauen sowie der genderkompetente Blick auf traditionelle Frauenorte wie Familie, Kinderarbeit, weibliche Jugendarbeit oder konfessionelle Mädchenschulen. Ein ertragreiches Forschungsgebiet wäre die weibliche Jugendarbeit, in der viele Frauen, auch ausgebildete Theologinnen, tätig waren, und die Hundertausende von Mädchen mit religiöser Bildung, etwa in Seminaren und durch Zeitschriften, erreichte (aus erziehungswissenschaftlicher Sicht vgl. Brinkmeier 2003).

Weiterführend wäre darüber hinaus, die Bestände der Geschichtswissenschaft, der historischen Bildungsforschung sowie der Kirchengeschichtsforschung auf bildungsbezogene und religionspädagogische Beiträge hin auszuwerten: etwa die Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung (z. B. Kleinau/Opitz 1996; Kraul/Lüth 1996; Hoff u. a. 2008), Überblicksdarstellungen wie Lexika zu Lehrerinnen (Brehmer 1993), Theologinnen (Erhart 2005; Mager 2005), Erzieherinnen (Berger 1995 sowie zahlreiche Porträts in

der Reihe »Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik) oder Diakonissen (z. B. Gause 2007, 181ff.) und Gemeindereferentinnen, weiterhin die bibliografischen Angaben in den Religionspädagogischen Biografien (1999; 2006). Insbesondere ließe sich an den Forschungen von Juliane Jacobi (z. B. 2006) anknüpfen, die die Beiträge religiöser Mädchenbildung zur gesellschaftlichen Partizipation bei gleichzeitiger Rollenfixierung zeigen.[35]

Eine kritische *Männerforschung* könnte zum Beispiel von der Beobachtung ausgehen, dass die meisten Protagonisten sowohl der Evangelischen Unterweisung als auch des Hermeneutischen Religionsunterrichts am Ersten und/oder Zweiten Weltkrieg teilgenommen haben und anschließend in Gefangenschaft waren.[36] Zu fragen wäre, welche Folgen die weitgehende Verdrängung der Kriegserlebnisse und der von vielen als »verlorene Jahre« empfundenen Lebenszeit für die nachfolgenden Phasen der Lebensläufe und für die Konzeptionen der Religionspädagogik hatte.

Im Anschluss an die vorliegende Männerforschung (Meuser 1998) stellt sich die Frage nach der Bedeutung von Männerbünden in Kirche und religiöser Bildung für Einzelne sowie für die Kirche und für die Gesellschaft.[37] Veröffentlichungen zu Personen, auch im Biographisch-bibliographischen Kirchenlexikon, bieten Ansatzpunkte. Zu fragen wäre auch, was Kirchen und religiöse Bildung zur Umsetzung oder zum Aufbrechen hegemonialer Männlichkeit beigetragen haben und wie sich dies in der Religionspädagogik spiegelt. Welche Ideale galten für die religiöse Jungen- und Männerbildung? Wie fand Berufspolitik (z. B. in Konkurrenz mit aufkommenden Frauenberufen) bei Religionslehrern und Pfarrern statt?

Bezüglich der *Geschlechtergeschichte* fehlt es in der Religionspädagogik an Grundlagenforschung zur Frauen- und zur kritischen Männergeschichte. Untersuchungen zu Geschlechtervorstellungen und Geschlechterrealitäten könnten deshalb in der Gefahr stehen, das bisher wenig Beachtete zum »Besonderen« zu erklären. Dennoch kann der Blick auf männliche und weibliche Historisierungen nicht in der Individualisierung aufgelöst und damit übersprungen werden (so etwa bei Meyer-Blanck 2003, 197f.). Vielmehr sind die geschlechtsspezifischen Möglichkeiten und Grenzen, etwa bei den Erziehungszielen und -aufgaben, herauszuarbeiten.

Schon 1993 stellte die Historikerin Ute Frevert (1993, 38) Leitfragen für eine Geschlechtergeschichte zusammen: »Wie geht die Differenzierung der Geschlechter vor

35. Zur konfessionellen Bildung vgl. auch den Artikel von Anne Conrad in diesem Band.
36. Vgl. z. B. die »tiefgreifende Wandlung« und »Erschütterung«, die Bohne seiner Teilnahme am Ersten Weltkrieg beimisst (Kaufmann 1995, 11–19; Bohne 2007, 22f.), nachdem er sie zunächst als »Mannesprobe« (Kaufmann 1995, 11) angestrebt hatte. Vgl. z. B. die Ausführungen von Felke (zit.n. Garreis 2005, 345), dass Ernst Müller, bayrischer Berufsschulreligionspädagoge, die Jahre seiner Internierung nach 1945 als die furchtbarsten bezeichnete.
37. Bezogen auf die nationalsozialistische Verflechtung mancher Religionspädagogen, insbesondere von Helmuth Kittel, fragt Klaus Wegenast nach den Gründen für »solche Geistesverwirrung« und nennt »die Jahrhunderte währende Identifikation der Kirchen mit der Obrigkeit und ihren Vorstellungen von Erziehung, die lutherische 2-Regimenten-Lehre sowie die Tatsache, dass die »christliche Erziehung (…) autoritären Denkmodellen« verpflichtet war (Wegenast 1997, 711). Aus der Gender-Perspektive ließe sich vermuten: Die Anpassung an die politischen Verhältnisse ermöglichte beruflichen Aufstieg und ersparte den Bruch mit dem »Männerbund«, der unter anderem dadurch aufrechterhalten wurde, dass ein Älterer einen Jüngeren an einen beruflichen Platz rief oder empfahl.

sich (anhand welcher Kriterien)? Wie wird die Ordnung der Geschlechter legitimiert (mit welchen Argumenten oder überhaupt, offensiv oder defensiv)? Wer sind Akteurinnen und Akteure, welche Interessen haben sie? Wo findet die Differenzierung statt (in welchen Institutionen, Bereichen), welche Folgen hat sie für die »Betroffenen«, wie wird sie bewertet, mit welchen Symbolen vermittelt?« Bezüglich der religiösen Bildung wäre außerdem zu fragen: Welche Erziehungsziele galten für Mädchen und welche für Jungen? Welche Bildungsgänge standen den Geschlechtern offen und welche Rolle spielten dabei die Kirchen? Gab es weibliche und männliche Frömmigkeiten? Welche religionspädagogischen Schwerpunkte setzten Männer und welche Frauen und wie stehen diese mit ihrer gesellschaftlichen Stellung und konfessionellen Bindung im Zusammenhang? Wie wirkten sich geschichtliche Ereignisse (Krieg, Vertreibung, Revolutionen) auf Männer und wie wirkten sie sich auf Frauen aus? Wie zeigt sich dies in ihren Werken? Wo finden sich widerständige Tendenzen?[38]

6. Fazit

Eine Religionspädagogik der Vielfalt benötigt eine genderreflektierte Geschichtsschreibung. Sie kann auf eine facettenreiche Erinnerung und Überlieferung zurückgreifen, die Differenz bereits in der Geschichte sichtbar werden lässt. Dabei werden unentdeckte und zwischenzeitlich verlorene Traditionen, Ideen, Konzeptionen und Personen wahrgenommen und wiedergewonnen. Unterschiedliche Historisierungen religiöser Bildung und ihr Wandel kommen in den Blick. Dualistische Geschlechterkonstruktionen sowie Differenzen und Hierarchien sowohl zwischen als auch innerhalb der Geschlechter werden analysiert, ohne diese jedoch fortschreiben zu wollen. Eine Religionspädagogik der Vielfalt sucht nach einer differenzierten Geschichte der religiösen Bildung und erschließt unbekanntes Erbe christlicher Bildungstradition.

Literatur

Baader, Meike Sophia u. a. (Hg.), Bildungsgeschichten. Geschlecht, Religion und Pädagogik in der Moderne, Festschrift für Juliane Jacobi zum 60. Geburtstag, Köln u. a. 2006.
Bd. 2, Weinheim 1989b.
Bd. 3, Weinheim 2000.

Berger, Manfred, Frauen in der Geschichte des Kindergartens. Ein Handbuch, Frankfurt a. M. 1995.

Berlis, Angela, Die Historikerin als Detektivin. Ansätze und Erträge der historischen Spurensicherung für feministische ›Kirchengeschichten‹, in: Berlis, Angela/Methuen, Charlotte (Hg.), Feministische Zugänge zu Geschichte und Religion, Jahrbuch der ESWTR 8, Peeters: Leuven 2000, 9–40.

38. Z.B. eines für die Mädchenbildung eintretenden Jan Amos Comenius (Reents 1992).

Bieler, Andrea, Konstruktionen des Weiblichen. Die Theologin Anna Paulsen im Spannungsfeld bürgerlicher Frauenbewegungen der Weimarer Republik und nationalsozialistischer Weiblichkeitsmythen, Gütersloh 1994.

Bock, Gisela, Geschichte, Frauengeschichte, Geschlechtergeschichte, in: Geschichte und Gesellschaft 14 (1988), 364–391.

Bolle, Rainer u. a. (Hg.), Hauptströmungen evangelischer Religionspädagogik im 20. Jahrhundert. Ein Quellen- und Arbeitsbuch, Münster 2002.

Brehmer, Ilse, Geschichte der Frauenbildung und Mädchenerziehung in Österreich. Ein Überblick, Graz 1997.

Brehmer, Ilse/Ehrich, Karin, Mütterlichkeit als Profession? Lebensläufe deutscher Pädagoginnen in der ersten Hälfte dieses Jahrhunderts. 2 Bde., Pfaffenweiler 1993.

Brinkmeier, Petra, Weibliche Jugendpflege zwischen Geselligkeit und Sittlichkeit. Zur Geschichte des Verbandes der evangelischen Jungfrauenvereine Deutschlands (1890–1918), Potsdam 2003, URL: http://deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?idn=982244703&dok_var=d1&dok_ext=pdf&filename=982244703.pdf (Stand: 14.8.2009).

Brodbeck, Doris (Hg.), Dem Schweigen entronnen. Religiöse Zeugnisse von Frauen des 16.–19. Jahrhunderts, Markt Zell 2006.

Connell, Robert W., Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten, Wiesbaden 2006.

Conrad, Anne, Frauen- und Geschlechtergeschichte, in: Maurer, Michael (Hg.), Aufriss der Historischen Wissenschaften. Bd. 7: Neue Themen und Methoden der Geschichtswissenschaft, Leipzig 2003, 230–293.

Cordier, Leopold, Evangelische Jugendkunde. Bd. I: Quellenbuch zur Geschichte der Evangelischen Jugend, Schwerin 1925. Bd. III: Evangelische Jugendwohlfahrt, Schwerin 1929.

Daniel, Ute, Frauen- und Geschlechtergeschichte, in: Daniel, Ute, Kompendium Kulturgeschichte, Frankfurt a. M. 2001, 313–329.

Edelbrock, Anke, Mädchenbildung und Religion in Kaiserreich und Weimarer Republik. Eine Untersuchung zum evangelischen Religionsunterricht und zur Vereinsarbeit der Religionslehrerinnen, Neukirchen-Vluyn 2006.

Erhart, Hannelore, Lexikon früher evangelischer Theologinnen. Biografische Skizzen, Neukirchen-Vluyn 2005.

Frevert, Ute, Frauengeschichte – Männergeschichte – Geschlechtergeschichte, in: Blattmann, Lynn u. a. (Hg.), Feministische Perspektiven in der Wissenschaft, Zürich 1993, 23–40.

Frevert, Ute, »Mann und Weib und Weib und Mann«. Geschlechterdifferenzen in der Moderne, München 1995.

Garreis, Hartmut, Ernst Müller – Ein Wegbereiter der Berufsschulreligionspädagogik in Bayern, in: Rupp, Horst F. u. a. (Hg.), Denk-Würdige Stationen der Religionspädagogik. Festschrift für Rainer Lachmann, Jena 2005, 343–353.

Gause, Ute, Geschlecht als historische Kategorie. Was leistet eine feministische Perspektive für die Kirchengeschichte? Ein Diskussionsbeitrag, in: Doering-Manteuffel, Anselm/Nowak, Kurt (Hg.), Kirchliche Zeitgeschichte. Urteilsbildung und Methoden, Stuttgart u. a. 1996, 164–179.

Gause, Ute, Kirchengeschichte und Genderforschung. Eine Einführung in protestantischer Perspektive, Tübingen 2006.

Hahn, Matthias, Eva Heßler, in: Petzold, Klaus/Wermke, Michael (Hg.), Ein Jahrhundert Katechetik und Religionspädagogik in Ostdeutschland, Leipzig 2007, 43–58.

Henze, Dagmar, Chancen und Grenzen von Frauenemanzipation in der Zeit von 1900 bis 1933. Eine feministisch-befreiungstheologische Analyse von Leben und Wirken der protestantischen Theologin Carola Barth, Dissertation, Kassel 1993.

Henze, Dagmar, Die Anfänge des Frauenstudiums in Deutschland, in: Frauenforschungsprojekt zur Geschichte der Theologinnen, Göttingen: »Darum wagt es, Schwestern …«. Zur Geschichte evangelischer Theologinnen in Deutschland, Neukirchen-Vluyn 1994, 19–40.

Hoenen, Raimund, Vom Religionsunterricht zur kirchlichen Unterweisung. Otto Güldenberg und die Anfänge der ostdeutschen Katechetik, Leipzig 2003.

Hoff, Walburga, Heraustreten aus dem Schatten. Gemeindereferentinnen zwischen christlicher Nächstenliebe und Professionalisierung, Hannover 1997.
Hoff, Walburga u. a. (Hg.), Gender-Geschichte/n. Ergebnisse bildungshistorischer Frauen- und Geschlechterforschung, Köln u. a. 2008.
Jacobi, Juliane, »Entzauberung der Welt« oder »Rettung der Welt«. Mädchen- und Frauenbildung im 19. Jahrhundert in Deutschland, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9 (2006), H. 2, 171–186.
Jürgensen, Johannes, Vom Jünglingsverein zur Aktionsgruppe. Kleine Geschichte der evangelischen Jugendarbeit, Gütersloh 1980.
Käbisch, David/Wermke, Michael (Hg.), Gerhard Bohne. Religionspädagogik als Kulturkritik. Texte aus der Weimarer Republik, Leipzig 2007.
Kaiser, Astrid/Oubaid, Monika (Hg.), Deutsche Pädagoginnen der Gegenwart, Köln u. a. 1986.
Kaufmann, Hans Bernhard (Hg.), Gerhard Bohne. Erziehung ohne Gott?, Neukirchen-Vluyn 1995.
Klein, Stephanie, Art. Biografie/Biografieforschung, in: Wörterbuch der feministischen Theologie, hg. v. Elisabeth Gössmann u. a., 2. vollst. erw. u. gründl. überarb. Aufl., Gütersloh 2002, 84–88.
Kleinau, Elke/Opitz, Claudia (Hg.), Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. 2 Bde., Frankfurt a. M. u. a. 1996.
Kraul, Margret/Lüth, Christoph (Hg.), Erziehung der Menschen-Geschlechter. Studien zur Religion, Sozialisation und und Bildung in Europa seit der Aufklärung, Weinheim 1996.
Kuhn, Annette, Frauengeschichte – Geschlechtergeschichte. Der Preis der Professionalisierung, in: Arbeitsgemeinschaft interdisziplinäre Frauenforschung und -studien (Hg.), Feministische Erneuerung von Wissenschaft und Kunst, Pfaffenweiler 1990, 81–99.
Kühne, Thomas (Hg.), Männergeschichte – Geschlechtergeschichte. Männlichkeit im Wandel der Moderne, Frankfurt a. M. u. a. 1996.
Kurtz, Petra, Der Verband evangelischer Theologinnen Deutschlands im Spiegel seiner »Mitteilungen« in der Zeit des Nationalsozialismus, in: Frauenforschungsprojekt zur Geschichte der Theologinnen, Göttingen: »Darum wagt es, Schwestern …«. Zur Geschichte evangelischer Theologinnen in Deutschland, Neukirchen-Vluyn 1994, 271–281.
Lachmann, Rainer/Rupp, Horst F. (Hg.), Lebensweg und religiöse Erziehung. Religionspädagogik als Autobiographie. 2 Bde., Weinheim 1989a/1989b.
Lachmann, Rainer/Rupp, Horst F., Autobiographie und biographische Forschung im religionspädagogischen Kontext – eine Einführung, in: Lachmann, Rainer/Rupp, Horst F. (Hg.), Lebensweg und religiöse Erziehung. Religionspädagogik als Autobiographie. Bd. 1, Weinheim 1989c, 13–28.
Lachmann, Rainer/Schröder, Bernd (Hg.), Geschichte des evangelischen Religionsunterrichts in Deutschland. Ein Studienbuch, Neukirchen-Vluyn 2007.
Lähnemann, Johannes, War die Evangelische Unterweisung unpädagogisch? Infragestellung eines Pauschalbildes, in: Rupp, Horst F. u. a. (Hg.), In: Denk-Würdige Stationen der Religionspädagogik, Festschrift für Rainer Lachmann, Jena 2005, 293–304.
Lange, Günter, Art. Bild, Bilddidaktik, in: Mette, Norbert/Rickers, Folkert (Hg.), Lexikon der Religionspädagogik. Bd. 1, Neukirchen-Vluyn 2001, Sp. 186–192.
Lerner, Gerda, Welchen Platz nehmen Frauen in der Geschichte ein? Alte Definitionen und neue Aufgaben, in: List, Elisabeth/Studer, Herlinde (Hg.), Denkverhältnisse. Feminismus und Kritik, Frankfurt a. M. 1989, 334–352.
Lerner, Gerda, Die Entstehung des feministischen Bewusstseins. Vom Mittelalter bis zur Ersten Frauenbewegung, Frankfurt a. M. u. a. 1993.
Lipski-Melchior, Heike, Christine Bourbeck – ein Porträt. Leben, Wirken und Denken einer Lehrerin und Theologin, Leipzig 2002.
Mager, Inge (Hg.), Frauen-Profile des Luthertums. Lebensgeschichten im 20. Jahrhundert, Gütersloh 2005.
Mette, Norbert/Rickers, Folkert (Hg.), Lexikon der Religionspädagogik. 2 Bde., Neukirchen-Vluyn 2001.
Meuser, Michael, Geschlecht und Männlichkeit. Soziologische Theorie und kulturelle Deutungsmuster, Opladen 1998.
Meyer-Blanck, Michael, Kleine Geschichte der evangelischen Religionspädagogik. Dargestellt anhand ihrer Klassiker, Gütersloh 2003.

Mogge-Grotjahn, Hildegard, Gender, Sex und Gender Studies. Eine Einführung, Freiburg 2004.
Müller-Rolli, Sebastian, Evangelische Schulpolitik in Deutschland 1918–1958. Dokumente und Darstellungen, Göttingen 1999.
Munzel, Friedhelm, Das Wort ward Bild. Bilder in der Evangelischen Unterweisung, in: Büttner, Gerhard (Hg.), Die Praxis der Evangelischen Unterweisung. Neue Zugänge zu einem »alten« Konzept, Jena 2004, 133–152.
Niekus Moore, Cornelia, Die lutherische Erbauungsliteratur für Mädchen in der frühen Neuzeit, in: Musolff, Hans-Ulrich u. a. (Hg.), Säkularisierung vor der Aufklärung? Bildung, Kirche und Religion 1500–1750, Köln u. a. 2008, 179–195.
Nipkow, Karl Ernst/Schweitzer, Friedrich (Hg.), Religionspädagogik. Texte zur evangelischen Erziehungs- und Bildungsverantwortung seit der Reformation. Bd. 1: Von Luther bis Schleiermacher, München 1991.
Bd. 2/1: 19. und 20. Jahrhundert, Gütersloh 1994a.
Bd. 2/2: 20. Jahrhundert, Gütersloh 1994b.
Pallauf, Sonja, Die weiblichen Schulorden im Dienste der Mädchenbildung des 17. Jahrhunderts, ein entwicklungsgeschichtlicher Überblick, in: Rinnerthaler, Alfred (Hg.), Das kirchliche Privatschulwesen – historische, pastorale, rechtliche und ökonomische Aspekte, Frankfurt a. M. u. a. 2007, 45–55.
Peters, Ilse, Lehrplan für die Evangelische Unterweisung an Volksschulen, in: Kittel, Helmuth, Vom Religionsunterricht zur Evangelischen Unterweisung, Wolfenbüttel u. a. 1947, 99–115.
Pfister, Gerhard, Vergessene Väter der modernen Religionspädagogik. E. Thrändorf, A. Reukauf, R. Staude, Göttingen 1989.
Pithan, Annebelle (Hg.), Religionspädagoginnen des 20. Jahrhunderts, Göttingen 1997.
Pithan, Annebelle, Art. »Feministische Theologie, Religionspädagogik, historisch«, in: Mette, Norbert/Rickers, Folkert (Hg.), Lexikon der Religionspädagogik. Bd. 1, Neukirchen-Vluyn 2001, Sp. 556–563.
Pithan, Annebelle, Liselotte Corbach (1920–2002). Biografie – Frauengeschichte – Religionspädagogik, Neukirchen-Vluyn 2004.
Praetorius, Ina, Art. Androzentrismus, in: Wörterbuch der feministischen Theologie, hg. v. Elisabeth Gössmann u. a., 2. vollst. erw. u. gründl. überarb. Aufl., Gütersloh 2002, 17–18.
Radke, Ursula, Ingeborg Becker (1910–1983). Jungen Menschen ins Leben helfen, in: Pithan, Annebelle (Hg.), Religionspädagoginnen des 20. Jahrhunderts, Göttingen 1997, 160–176.
Rahner, Christa-Maria, Eva Heßler (*1914). »Ich bin mir selbst kein Thema«, in: Pithan, Annebelle (Hg.), Religionspädagoginnen des 20. Jahrhunderts, Göttingen u. a. 1997, 240–252.
Reents, Christine, Comenius' Impulse zur Mädchenbildung? Oder: Die Gleichheit von Mann und Frau als Ausdruck ihrer Gottebenbildlichkeit, in: Goßmann, Klaus (Hg.), Jan Amos Comenius 1592 – 1992. Theologische und pädagogische Deutungen, Gütersloh 1992, 49–69.
Reents, Christine, Gegen das Vergessen: Ilse Peters (1893–1980) als erste Professorin für Religionspädagogik und Mitgestalterin der Konzeption der Evangelischen Unterweisung, in: Monatshefte für Evangelische Kirchengeschichte des Rheinlands 45/46 (1996/1997), 529–568.
Religionspädagogische Bibliografie 1933–1945 (CD-ROM), Inhalt u. Bearb. v. Anja Rinnen/Folkert Rickers, Comenius-Institut: Münster 1999.
Religionspädagogische Bibliografie 1900–1932 (CD-ROM), Inhalt u. Bearb. v. Holger Appelt/Susann Beinlich/Anja Maaßen, Universität Duisburg-Essen/Evangelische Theologie, Comenius-Institut: Münster 2006.
Rickers, Folkert, Evangelische Religionspädagogik in zeitgeschichtlicher Perspektive, in: Biehl, Peter u. a. (Hg.), Religionspädagogik seit 1945. Bilanz und Perspektiven, Jahrbuch der Religionspädagogik. Bd. 12, Neukirchen-Vluyn 1996, 29–53.
Rickers, Folkert, Religionspädagoginnen: Aufbruch zu neuem Selbstbewusstsein in historischer Vergewisserung. Eine Besprechung von *Annebelle Pithan* (Hg.), Religionspädagoginnen des 20. Jahrhunderts, Göttingen/Zürich 1997, in: Biehl, Peter u. a. (Hg.), Heimat – Fremde, Jahrbuch der Religionspädagogik. Bd. 14, Neukirchen-Vluyn 1998, 233–245.
Roggenkamp-Kaufmann, Antje, Undoing gender? Religiöse Erziehung und Bildung in Kaiserreich und Weimarer Republik, in: Zeitschrift für Kirchengeschichte o. Jg. (2004), H.1–2, 181–197.

Roggenkamp-Kaufmann, Antje, Zum verbandspolitischen Engagement der Religionspädagogin Elisabeth Neuse (1874–1956). Überlegungen zur (Vor-)Geschichte der Religionspädagogik als akademisch-theologischer Disziplin, in: Besier, Gerhard/Schmidt, Günter R. (Hg.), Widerstehen und Erziehen im christlichen Glauben. Festgabe für Gerhard Ringshausen zum 60. Geburtstag, Holzgerlingen 1999, 77–97; 319–328.

Roon, Ger van, Widerstand im Dritten Reich. Ein Überblick, 4. neubearb. Aufl., München 1987.

Rosenthal, Gabriele, Die erzählte Lebensgeschichte als historisch-soziale Realität. Methodologische Implikationen für die Analyse biographischer Texte, in: Diekwisch, Heike (Red.)/Berliner Geschichtswerkstatt, Alltagskultur, Subjektivität und Geschichte. Zur Theorie und Praxis von Alltagsgeschichte, Münster 1994, 125–138.

Rupp, Horst F. u. a., Religiöse Bildung und Erziehung im Mittelalter, in: Lachmann, Rainer/Schröder, Bernd (Hg.), Geschichte des evangelischen Religionsunterrichts in Deutschland. Ein Studienbuch, Neukirchen-Vluyn 2007, 17–34.

Schlüter, Anne (Hg.), Pionierinnen – Feministinnen – Karrierefrauen? Zur Geschichte des Frauenstudiums in Deutschland, Pfaffenweiler 1992.

Schmidt, Uta C., Vom Rand zur Mitte. Aspekte einer feministischen Perspektive der Geschichtswissenschaft, Zürich u. a. 1994.

Schneider-Ludorff, Gury, Magdalene von Tiling. Ordnungstheologie und Geschlechterbeziehungen. Ein Beitrag zum Gesellschaftsverständnis des Protestantismus in der Weimarer Republik, Göttingen 2001.

Schraut, Sylvia/Pieri, Gabriele, Katholische Schulbildung in der Frühen Neuzeit. Vom »guten Christenmenschen« zu »tüchtigen Jungen« und »braven Mädchen«. Darstellung und Quellen, Paderborn u. a. 2004.

Schröer, Henning/Zillessen, Dietrich (Hg.), Klassiker der Religionspädagogik. Klaus Wegenast zum 60. Geburtstag von seinen Freunden und Schülern, Frankfurt a. M. 1989.

Schwarzkopf, Jutta/Saldern, Adelheid von/Lesemann, Silke, Geschlechtergeschichte. Von der Nische in den Mainstream, in: Zeitschrift für Geschichtswissenschaft 50 (2002), 485–504.

Schweitzer, Friedrich, Vor neuen Herausforderungen: Bilanz und Perspektiven von Religionspädagogik als Theorie, in: Biehl, Peter u. a. (Hg.), Jahrbuch der Religionspädagogik. Bd. 12, Neukirchen-Vluyn 1996, 143–160.

Schweitzer, Friedrich/Simojoki, Henrik, Moderne Religionspädagogik. Ihre Entwicklung und Identität, Gütersloh 2005.

Simon, Werner, Katholische Religionspädagogik in Deutschland im 20. Jahrhundert. Schwerpunkte und Desiderate historisch-religionspädagogischer Forschung, in: Religionspädagogische Beiträge o. Jg. (2006), Nr. 57, 61–82.

Söderblom, Kerstin, Der Religionsunterricht als Arbeitsfeld für Theologinnen in der Zeit des Nationalsozialismus, in: Frauenforschungsprojekt zur Geschichte der Theologinnen, Göttingen: »Darum wagt es, Schwestern …«. Zur Geschichte evangelischer Theologinnen in Deutschland, Neukirchen-Vluyn 1994, 405–419.

Söderblom, Kerstin, Klara Hunsche. Lehrerin und Theologin in der Bekennenden Kirche von Berlin-Brandenburg, in: Hausammann, Susi/Kuropka, Nicole/Scherer, Heike (Hg.), Frauen in dunkler Zeit. Schicksal und Arbeit von Frauen in der Kirche zwischen 1933 und 1945. Aufsätze aus der Sozietät »Frauen im Kirchenkampf«, Köln 1996, 161–184.

Veider, Gertrud, Österreichische Mädchen- und Frauenbildung im europäischen Kontext des langen 19. Jahrhunderts, Innsbruck u. a. 2006.

Wegenast, Klaus, Art. Religionspädagogik, in: Theologische Realenzyklopädie. Bd. 28, Berlin 1997, 699–730.

Wegenast, Klaus, Geschichte der Religionspädagogik, in: Bitter, Gottfried u. a. (Hg.), Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, 2. Aufl., München 2002, 40–46.

Wermke, Michael/Petzold, Klaus, 100 Jahre Katechetik und Religionspädagogik in Ostdeutschland, in: Petzold, Klaus/Wermke, Michael (Hg.), Ein Jahrhundert Katechetik und Religionspädagogik in Ostdeutschland, Leipzig 2007, 7–10.

In: Pithan, Annebelle/ Arzt, Silvia/ Jakobs, Monika/ Knauth, Thorsten (Hg.), Gender – Religion – Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt, Gütersloh 2009, 151-162.

Anne Conrad

Konfession und Geschlecht

Bildung von der Reformation bis zur Aufklärung

Martin Luthers Schrift »An die Ratsherren aller Städte deutschen Landes, dass sie Christliche Schulen aufrichten und halten sollen« von 1524 gilt als eine der wichtigen Wegmarken in der Geschichte des neuzeitlichen Schul- und Bildungswesens. Luther forderte von den Landesherren und städtischen Räten die Einrichtung von Schulen, und zwar von *christlichen* Schulen, für Jungen und Mädchen aus allen Bevölkerungsschichten. Damit knüpfte er an das an, was bereits in den Jahrzehnten zuvor durch die Humanisten vorangetrieben worden war.

Eine Reform des Bildungswesens lag um die Wende zum 16. Jahrhundert ebenso in der Luft wie das Bedürfnis nach einer Erneuerung der Religiosität und Theologie. Beides fand in der Reformation, aber auch in katholisch-altgläubigen Reforminitiativen einen bleibenden Ausdruck. Man suchte nach einer neuen religiösen Orientierung und wollte dieser durch Bildung und Erziehung eine breite Basis geben. Bildung hatten sich daher alle Konfessionen auf ihre Fahnen geschrieben, und umgekehrt waren die Bildungsinhalte seit dem 16. Jahrhundert wesentlich von den Interessen und Zielsetzungen der verschiedenen Konfessionen bestimmt.

In der ausdrücklichen Forderung nach einer Bildung nicht nur für Jungen, sondern auch für Mädchen, spiegelt sich zudem der frühneuzeitliche »Wandel der Geschlechterbeziehungen«, der in unterschiedlichen Bereichen erkennbar wird: in der gesellschaftlichen Aufwertung des »Arbeitspaars« angesichts der veränderten ökonomischen Bedingungen; in der anwachsenden Eheliteratur, die das Geschlechterverhältnis in Ehe, Familie und Haus neu zu ordnen suchte; und nicht zuletzt in dem Anliegen, die familiären Bindungen durch gemeinsame Bildungsziele und –inhalte von Männern und Frauen, Mädchen und Jungen zu verstärken.[1] Kirche und Theologie setzten sich mit diesen Veränderungen auseinander und versuchten dabei ihre eigenen, konfessionell geprägten Interessen zur Geltung zu bringen.

Vor diesem Hintergrund liegt es nahe, den Interdependenzen zwischen »Geschlecht«, »Bildung« und »Konfession« in der Frühen Neuzeit genauer auf den Grund zu gehen. Im Folgenden sollen die Veränderungen im Bereich der Elementarbildung wie auch der höheren Bildung seit dem Spätmittelalter aufgezeigt und dabei das Zusammenspiel von Konfession und Gender verdeutlicht werden. Daran anschließend wird nach

1. Wunder, Heide, Einleitung, in: Wunder/Vanja 1991, 10.

der Verortung konfessionell-christlicher Bildungskonzeptionen in Kontext der frühneuzeitlichen *Querelle des femmes* und der Aufklärung gefragt.[2]

1. Transformationen: Die Instrumentalisierung der Elementarbildung durch die Konfessionen

Das mittelalterliche Bildungswesen war keineswegs so desolat, wie es evangelische und katholische Reformer in der Neuzeit darstellten. In den spätmittelalterlichen Städten gab es ein florierendes Schulwesen, das den Bildungsbedürfnissen der Kaufleute, Handwerker und Gewerbetreibenden entsprach. In städtischen Schulen, häufiger noch in sogenannten Winkelschulen, die von Privatleuten unterhalten wurden, wurde gegen Bezahlung das unterrichtet, was von den Städterinnen und Städtern gebraucht wurde: Lesen, Schreiben, Rechnen, Buchführung und Fremdsprachen – dies alles ohne einen spezifischen religiösen oder »humanistischen« Hintergrund. Unterricht war Handwerk und Gewerbe, und es ging um das (handwerkliche) Erlernen bestimmter Techniken, die im stadtbürgerlichen Berufsleben und Alltag gebraucht wurden, und zwar von Frauen ebenso wie von Männern. Koedukation war in diesen spätmittelalterlichen Elementarschulen weithin üblich, auch wenn einzelne Mädchenschulen, geleitet von »Schulfrauen«, nachweisbar sind. Im städtischen Elementarschulwesen hatten also Mädchen nicht unbedingt schlechtere Bildungschancen als Jungen.

Kennzeichnend für die Neuorientierung seit dem 16. Jahrhundert wurde die konfessionell-religiöse Fundierung des gesamten Schulwesens. Sämtliche gesellschaftlichen Vollzüge, und so auch das Bildungswesen, sollten im Sinne der jeweiligen Konfessionen christlich durchdrungen sein. Folgerichtig wurden im Elementarbereich Katechese und Christenlehre zur Grundlage jeglicher Wissensvermittlung. Die städtischen Elementarschulen kamen unter kirchliche Kontrolle, die Winkelschulen wurden als Horte der Häresie verfemt und heftig bekämpft. Auf die »weltliche« Elementarbildung – Lesen, Schreiben, Rechnen, Buchführung –, deren Notwendigkeit inzwischen allgemein anerkannt war, wurde nicht verzichtet, doch diese Fächer sollten in die religiöse Unterweisung, die immer im Vordergrund stand, integriert werden.

In dieser inhaltlichen Ausrichtung finden sich konfessionell keine grundsätzlichen Unterschiede. Organisatorisch gingen die Konfessionen jedoch verschiedene Wege. In den protestantischen Territorien wurden die religiöse Unterweisung und die Einrichtung von Schulen in den Kirchenordnungen festgeschrieben, im katholischen Bereich fielen sie in die Zuständigkeit von Bruderschaften und Reformgemeinschaften, die seit den 1530er-Jahren eigens zu diesem Zweck gegründet worden waren. Viele von ihnen

2. Folgendes nach Conrad 2004 und 2007, dort auch detailliertere Literaturhinweise. Vgl. außerdem zur Bildungsgeschichte zwischen Reformation und Aufklärung: Schmale/Dodde 1991; Kleinau/Opitz 1996; Schilling/Ehrenpreis 2003; Musolff 2003;. Hohkamp/Jancke 2004.

weiteten ihre Tätigkeit später aus und entwickelten sich zu »Schulorden«, am bekanntesten und einflussreichsten wurden die Jesuiten und Ursulinen.

Langfristig setzte sich damit die Konfessionalisierung des Unterrichts durch: Das wichtigste Schulfach sollte Religion sein, die anderen Fächer nur so weit vermittelt werden, wie es für »gute Christenmenschen« sinnvoll erschien. Hauptzweck der Wissensvermittlung war die standesgemäße religiöse Bildung. Wissensvermittlung war also nicht mehr allein sachlich an Zweckmäßigkeit oder Notwendigkeit orientiert, sondern theologisch begründet und an ein religiös fundiertes Menschenbild gebunden, für das nicht nur ständische, sondern auch geschlechtsspezifische Unterscheidungen immer wichtiger wurden.

Als weibliches Ideal galt in der Frühen Neuzeit die fromme, bürgerliche Ehefrau, deren Zuständigkeitsbereich das »ganze Haus«, die Erziehung der Kinder und die Anleitung des Gesindes war und die ihrem Mann als ihn unterstützende, gleichgesinnte Partnerin zur Seite stand. Der Unterricht der Mädchen sollte diesem Ideal entsprechen. Religiöse Bildung hatte dabei höchste Priorität – hinzu kamen jene Fertigkeiten, die für eine »Haus- und Ehefrau« notwendig schienen. Gleichzeitig mit der Forderung, ein flächendeckendes, kirchlich kontrolliertes Schulangebot zu gewährleisten, kam damit eine spezielle Frauenbildung in den Blick. Frauen- und Mädchenbildung wurde ein eigenes Thema, zu dem Theorien und konkrete praktische Vorschläge entwickelt, diskutiert und umgesetzt wurden – mit der Kehrseite, dass Mädchenbildung deutlich von der Knabenbildung unterschieden und abgegrenzt werden konnte. Beides setzte Maßstäbe für künftige Zeiten und wurde prägend für Erziehungsvorstellungen und Schulsystem bis in die Moderne.

Für Mädchen waren in der Regel kürzere Unterrichtszeiten als für Jungen und keine weiterführenden Schulen vorgesehen. Schwerpunkt des Unterrichts war die Lektüre biblischer und katechetischer Texte. Schreiben und Rechnen sollten in dem Maße vermittelt werden, wie es für Frauen »im Hausregiment« und »in teglicher Haushaltung vnd in kauffen vnnd verkauffen nützlich ist« (zit. nach Grosse 1904, 9f.). Protestantische und katholische Elementarschulen für Mädchen unterschieden sich dabei wenig. Die Inhalte, die vermittelt wurden, waren ähnlich, die Methoden ebenfalls. Möglicherweise waren im 17. Jahrhundert die katholischen Schulen etwas attraktiver, weil der Unterricht dort kostenlos erteilt wurde und man nach dem Vorbild der Jesuitenschulen durch Wettbewerbe, katechetische Theaterstücke und Belohnungen für erfolgreiches Lernen Anreize für den Schulbesuch zu schaffen versuchte.

2. Chancen und Enttäuschungen: konfessions- und geschlechtsspezifische höhere Bildung

Anders als im Elementarschulwesen lagen bei der höheren Bildung die geschlechtsspezifischen Unterschiede bereits im Spätmittelalter klar auf der Hand. Männern standen Lateinschulen und Universitäten offen; für Frauen waren keine vergleichbaren Institu-

tionen vorgesehen. Bildungsmöglichkeiten gab es für sie jedoch in Klöstern und Stiften sowie im familiären Bereich. Der tatsächliche Bildungsstand von Frauen ist dabei nur schwer zu eruieren, doch offensichtlich waren sie in der Lage, ihre informellen Bildungschancen effektiv zu nutzen. Frauen lasen, schrieben, finanzierten Literatur, traten als Geschäftsfrauen oder auch als gebildete Ordensfrauen auf – allerdings immer in dem Wissen darum, dass der eigentliche schulisch-universitäre Weg höherer Bildung ihnen verschlossen war. Dies änderte sich in der Frühen Neuzeit, indem das Bildungswesen als Ganzes neu begründet und auch die Funktion und Bedeutung von Bildung im konfessionellen Kontext neu definiert wurde.

Die Kritik der Reformatoren an den mittelalterlichen theologischen Autoritäten ging einher mit einer Kritik an den traditionellen aristotelischen Bildungsvorstellungen. Oder umgekehrt: Auch die höhere Bildung sollte eine neue theologische und konfessionell-religiöse Qualität gewinnen. Das Ziel war die »sapiens atque eloquens pietas«, die kenntnisreiche und redegewandte Frömmigkeit (Hammerstein 2003, 18). »Frömmigkeit« als christliche Grundhaltung bildete also die Folie für Bildung und Erziehung auf allen Ebenen. Damit erhielt auch die höhere *Mädchen*bildung neue Impulse. Ihr Ziel war es, möglichst qualifizierte Frauen als Multiplikatorinnen für die jeweilige Konfession zu gewinnen. Als fromme »Hausmütter«, als Erzieherinnen der Kinder und Vorsteherinnen von Haus und Gesinde waren sie in ihrer konfessionellen Überzeugung gefragt und sollten ihren Einfluss geltend machen. Darüber hinaus konnten sie vor allem im katholischen, in geringerem Maße aber auch im protestantischen Umfeld als Lehrerinnen und Seelsorgerinnen wirksam werden. Auch dazu war ein »höheres« Bildungsniveau notwendig, das inhaltlich allerdings nicht genau konturiert war.

Orte einer höheren Mädchenbildung waren im Mittelalter vor allem die Klöster gewesen, deren Besuch jedoch in der Regel an eine geistlich-religiöse Karriere gebunden war. Während die Reformatoren mit ihrer Kritik am mittelalterlichen Klosterwesen diese Tradition in Frage stellten, knüpfte man im Katholizismus ausdrücklich daran an – allerdings vor dem Hintergrund eines gewandelten Ordensverständnisses. Kennzeichnend für die katholischen Reformorden, die seit dem 16. Jahrhundert gegründet worden waren, war die Hinwendung zur »Welt«: Nicht mehr die vita contemplativa »hinter Klostermauern«, sondern die vita activa »in der Welt« sollte Vorrang haben. Angesichts der konfessionellen Auseinandersetzungen bezog sich diese »vita activa« vor allem auf Seelsorge, Mission und Schule. Auf intellektuellem Weg sollte Überzeugungsarbeit – nicht immer weit entfernt von Indoktrination – für die katholische Lehre geleistet werden. Voraussetzung dafür war eine entsprechende Schulung von Frauen und Männern, die eine solche Überzeugungsarbeit leisten konnten.

1535 waren unabhängig voneinander die Jesuiten und die Ursulinen gegründet worden, die dazu erfolgreiche Konzepte entwickelten. In den ordensinternen »Kollegien« der Jesuiten wurden junge Männer theologisch-wissenschaftlich ausgebildet, um in der Glaubensverkündigung tätig zu werden: als Priester oder auch als Katecheten oder Lehrer an den Gymnasien, die nach und nach von den Jesuiten übernommen oder eingerichtet wurden. Mit der dezidierten Betonung der Verkündigungstätigkeit und der Idealisierung des Priesterstandes – allerdings in Gestalt eines »Reform-Priestertums«, das »besser« sein wollte als die bisherigen Priester – hängt zusammen, dass

die Jesuiten und andere Reformorden keinen weiblichen Zweig hatten. Andererseits bestand unter den katholischen Frauen das gleiche Interesse an einer weltzugewandten neuen Ordensform. Parallel zu den Jesuiten widmeten sich daher weibliche Gemeinschaften wie die Ursulinen – seit der Wende zum 17. Jahrhundert auch andere Gemeinschaften wie die Notre-Dame-Schwestern und die »Englischen Fräulein« – den »gleichen« Zielen. Auch sie sorgten für die Ausbildung von Mädchen und jungen Frauen für die Glaubensverkündigung, jedoch nicht als Priesterinnen, sondern als Ordensfrauen, »weltgeistliche« Seelsorgerinnen und Lehrerinnen oder eben Ehefrauen und Mütter.

Bemerkenswert ist, wie kompetent und selbstbewusst sich die Frauen als ein Pendant zu den Jesuiten verstanden, am eindeutigsten und kompromisslosesten die von der Engländerin Mary Ward (1585–1645) nach dem Vorbild der Jesuiten gegründeten »Englischen Fräulein«. Anders als etwa die Ursulinen, die sich an einer von Angela Merici verfassten Lebensregel orientierten und damit deutlich ihre Unabhängigkeit von männlichen Gemeinschaften dokumentierten, bemühte sich Mary Ward um die päpstliche Approbation einer Regel, die mit der Satzung der Jesuiten fast wörtlich übereinstimmte. Ausdrücklich lehnte sie es ab, die Ursulinenregel oder – wie die Notre-Dame-Schwestern – die Augustinusregel zu übernehmen und dies mit der jesuitischen Spiritualität zu verbinden.

Die kirchliche Öffentlichkeit reagierte teils mit Zustimmung teils mit Kritik. So äußerte sich etwa der Primas von Ungarn, Erzbischof Pázmány, 1629 sehr positiv über Mary Ward und ihr Gemeinschaft: Für die Kirche sei es sehr nützlich, für die Mädchen das Gleiche, was die Jesuiten für die Jungen getan hätten, auf den Weg zu bringen. Vor allem in »häretischen«, also von der Reformation beeinflussten, Städten sei es wichtig, die katholische Mädchenerziehung zu etablieren. Diese sei eigentlich noch wichtiger als die Knabenbildung, denn vor allem die Mütter würden mit ihrem Einfluss über die Zukunft von Kirche und Gesellschaft bestimmen.[3] Gerade im Hinblick auf das kompromisslose Vorgehen Mary Wards überwogen aber die kritischen Stimmen, so dass die »Englischen Fräulein« 1631 von Papst Urban VIII. verboten wurden. Die höheren Mädchenschulen der Ursulinen und Notre-Dame-Schwestern vertraten gemäßigtere Ansprüche und waren damit erfolgreicher (Conrad 1995).

Konzeptionell und organisatorisch weisen die katholischen Mädchenschulen große Parallelen zu entsprechenden Einrichtungen für Jungen auf, inhaltlich finden sich jedoch geschlechtsspezifische Unterschiede. Mädchen und Jungen wurden auf das gleiche Bildungsziel hin qualifiziert, nämlich Kirche und Gesellschaft gegen die »Häretiker« im Geist des Katholizismus zu gestalten. Um dieses Ziel zu erreichen, schienen aber jeweils andere Bildungsinhalte sinnvoll. Als Fächer werden im 17. Jahrhundert in den höheren Mädchenschulen neben den Elementarfächern Fremdsprachen (Latein, Französisch, manchmal auch Englisch, Holländisch oder Italienisch), Welt- und Kirchengeschichte, Zeichnen, Musik, Tanz und Handarbeiten genannt. Die Mädchen sollten nicht auf die Wissenschaft oder auf bestimmte Berufe, sondern auf ihr Leben als

3. Brief des Erzbischofs Petrus Pázmány von Gran an seinen Agenten Camillo Cataneo in Rom, 28. Juli 1628, in: Dirmeier 2007, Bd. 2, Nr. 917, 467–469, hier: 468.

weltgewandte christliche Ehefrau und Mutter der höheren Gesellschaftsschicht vorbereitet werden.[4]

Während durch die Pensionate der katholischen Frauenorden nicht nur der Anspruch auf eine höhere Mädchenbildung dokumentiert wurde, sondern auch ein institutioneller Rahmen gegeben war, stellte sich die Situation für protestantische Mädchen etwas anders dar. Die Kritik am Ordenswesen und die Idealisierung der Mutterrolle hatten die traditionellen (klösterlichen) Institutionen als Ausbildungsort für Mädchen in Misskredit gebracht. Doch auch in evangelischen Familien erwartete man von Mädchen eine angemessene Bildung. In den meisten Fällen wurde diese durch private Hauslehrer und Gouvernanten, oft im gemeinsamen Unterricht mit den männlichen Geschwistern, vermittelt. Neben diesen informellen Bildungsmöglichkeiten wurden vor allem zwei »Bildungsinstitutionen« von Bedeutung: zum einen die Klöster, die von den Reformatoren in evangelische Damenstifte mit Mädchenschulen umgewandelt wurden, zum anderen das pietistische Gynäceum in Halle, das im Rahmen der Franckesche Stiftungen eingerichtet worden war.

Beispiele für das Weiterleben der Ordenstradition im Protestantismus sind die hessischen Frauenstifte Keppel und Gnadenthal. Ihr Zweck war, dass sie »rechte Schulen und gleich als Werckstette sein sollten, darinnen die Jugendt (…) in der rechten Religion undt Lehr des seligmachenden Worts Gottes, auch andern guthen Künsten undt Sprachen, so sie hierzu nothwendig in wahre Gottseligkeit, Zucht, Tugendt, undt Verstand, auch anderer Arbeit Ubungen undt Dingen, so sie zu diesem zeitlichen Leben, nütz und notwendig seindt, mitt sonderem fleiß undt underweisen, undt angeführet würden«; so sollte für »einen vorrath von Leuten« gesorgt werden, »mitt welchen Kirchen und Schulen die Weltliche Regimenter der Ehe- oder Haußstadt, ersetzet«, um so »Gott und dem Vaterlandt« zu dienen (zit.n. Koch 1999, 203). Ebenso wie in den katholischen Schulen ging es hier darum, Multiplikatoren für die eigene Lehre in allen gesellschaftlichen Bereichen – in Kirche, Familie, Stadt – zu rekrutieren. Es scheint allerdings, dass sich die protestantischen Frauenkonvente in sehr unterschiedlichem Maß auf diese Zielsetzung einließen; nur wenige etablierten sich tatsächlich auf längere Dauer als höhere Mädchenschulen.

Das Gynäceum in Halle, das Modell einer pietistischen höheren Mädchenschule, ging auf die Initiative von August Hermann Francke (1663–1727) zurück. Francke kritisierte die übliche Erziehung adliger und bürgerlicher Mädchen und sah es als wichtigstes Ziel, »dass ihnen ein wahres auf das Innerliche und dessen gründliche Besserung zielendes Christenthum eingeflösset werde« (zit.n. Witt 1996, 268). Die intensive Bibellektüre – Altes und Neues Testament möglichst im hebräischen und griechischen Urtext – setzte entsprechende Sprachkenntnisse voraus, so dass neben den Elementarfächern auch Griechisch und Hebräisch unterrichtet wurde. Die von den Mädchen verlangte streng-asketische Lebensführung, der Verzicht auf jeglichen Luxus, die enge Kontrolle durch die Erzieherinnen und die Verpflichtung zu permanenten Bußübungen

4. Hinweise auf den Fächerkanon finden sich etwa bei Winkler 1926, 80–88, und Weber 1930, 38–52. – Sehr aufschlussreich ist die detailreiche Untersuchung von Hans Ulrich Krumme (2009) zur Lebensrealität an den höheren Ursulinenschulen im frühen 18. Jahrhundert.

stießen jedoch bei den adligen Schülerinnen auf Widerstand. Bereits 1740 wurde das Gynäceum wieder aufgelöst. Bildungs- und geschlechtergeschichtlich folgenreich war jedoch die pietistische Idee der Selbstbildung und subjektiven Vervollkommnung, verbunden mit der Hinwendung zu einer individualistischen und verinnerlichten Frömmigkeit, wie sie im Pietismus kultiviert wurde. Die Subjektivierung bot Frauen Möglichkeiten, sich den gesellschaftlichen Standards zu entziehen und eigene Wege zu gehen (Gleixner 2005).

3. Christliche Bildung im Kontext von »Querelle des femmes« und Aufklärung

Angesichts der beschränkten institutionellen Möglichkeiten ist die informelle Bildung von Frauen »jenseits von Schule, Stift und Universität« in jüngster Zeit in den Blick gerückt worden. Nicht nur die häusliche Bildung, sondern auch wissenschaftliche Netzwerke, häufig in Verbindung mit den »Akademien«, die im 18. Jahrhundert vor allem die Naturwissenschaften vorantrieben, spielten für Frauen eine besondere Rolle. Obwohl als Zirkel der männlichen Wissenschaftselite konzipiert, waren die Akademien faktisch »sozial verhältnismäßig offene Institutionen (…) und damit wichtige Schnittstellen zwischen Wissenschaft und Gesellschaft« (Mommertz 2007, 287f.), die auch Frauen intellektuelle Betätigung- und Entfaltungsmöglichkeiten boten.

Das praktische Engagement von Frauen in der Wissenschaft hatte seinen theoretischen Hintergrund in der seit dem Humanismus geführten Diskussion über das Für und Wider weiblicher Gelehrsamkeit. Diese Debatte, die im Kontext der frühneuzeitlichen »Querelle des femmes« zu verorten ist,[5] erlebte im 17. Jahrhundert einen Höhepunkt. Es handelte sich um eine vor allem literarisch geführte Auseinandersetzung über Wesen und Status der Frau und das Verhältnis der Geschlechter zueinander, deren Anfänge bereits im Spätmittelalter erkennbar sind und die vor dem Hintergrund der konfessionellen Auseinandersetzungen eine eigene Dynamik entfaltete (Drexl 2006).

Eine der Protagonistinnen der »Querelle des femmes« im 17. Jahrhundert war die pietistische Theologin Anna Maria von Schurmann (1607–1678), die bereits unter ihren Zeitgenossen als herausragende weibliche Gelehrte berühmt war. Sie stammte aus einer reformierten Familie, die erst in Köln, später in Utrecht lebte. Gemeinsam mit ihren älteren Brüdern erhielt sie eine umfassende Bildung in Mathematik, Naturwissenschaften, Kunst und Musik und konnte angeblich zehn Sprachen sprechen. Als junge Frau nahm sie an theologischen Vorlesungen an der Universität Utrecht teil. 1669 schloss sie sich der separatistisch-pietistischen Gemeinschaft Jean de Labadies (1610–1674) an. Vorher hatte sie bereits durch eine Schrift über das Frauenstudium Aufsehen erregt. Diese »Dissertatio, Num foeminae christianae conveniat studium litterarum« (»Ob

5. Quellentexte zur Querelle des femmes im deutschen Sprachraum sind ediert in Gössmann 1984–2004.

christlichen Frauen das Studium der Wissenschaften erlaubt sein soll«) war in den 1630er-Jahren entstanden und 1648 neu herausgegeben worden (Auszüge in Gössmann 1984, 40–52). Sie gehört zu den einflussreichsten Beiträgen zur »Querelle des femmes«. Das von Anna Maria von Schurmann popagierte Modell der gelehrten Frau wurde in der Frühaufklärung intensiv diskutiert und u. a. von Dorothea Christiane Leporin-Erxleben (1715–1762) weiterentwickelt (Erxleben [1742] 1993).

Neue Impulse erhielten die Bildungsdebatte wie auch der Diskurs über das Geschlechterverhältnis in der Aufklärung. Das 18. Jahrhundert gilt als das »pädagogische Jahrhundert« (Herrmann 1981), das durch eine Vielzahl von theoretischen Entwürfen und praktischen Initiativen geprägt war. Mit der konfessionell-religiösen Begründung von Bildungskonzepten setzte man sich kritisch auseinander, und geschlechtergeschichtliche Aspekte – die Diskussion des Frauenbildes wie auch konkrete Initiativen zur Verbesserung der weiblichen Bildungsmöglichkeiten – waren dabei durchgängig von Bedeutung.[6]

Einflussreich bis in die Moderne wurde die vermeintlich »natürliche« Begründung bestimmter Geschlechtsstereotypen. Jean Jacques Rousseau (1712–1778) setzt hier Maßstäbe mit seiner Schrift »Emile oder Über die Erziehung« (1762), deren 5. Kapitel sich mit der Erziehung »Sophies«, des weiblichen Gegenübers »Emiles«, und deren »natürlicher Bestimmung« zur Ehefrau und Mutter befasste. Im deutschen Sprachraum wurde Joachim Heinrich Campes (1746–1818) »Väterlicher Rath für meine Tochter« (1789) zu einem Klassiker der aufgeklärten Mädchenerziehungstheorie. Der Tenor war auch hier, dass Mädchenbildung den künftigen weiblichen Aufgaben in Ehe und Familie entsprechen solle. Dabei sollten Mädchen allerdings nicht nur zu guten Vorsteherinnen des Hauses und Erzieherinnen ihrer Kinder ausgebildet werden; sie sollten darüber hinaus das notwendige Rüstzeug erhalten, um ihrem Gatten als einfühlsame, anregende und kompetente Gesprächspartnerin zur Verfügung zu stehen. Dies war ihnen, so die Annahme Campes und anderer, »von Natur aus« gegeben und entsprach ihrer eigentlichen »Bestimmung«. Als »beglückende Gattin, bildende Mutter und weise Vorsteherin des inneren Hauswesens« (zit. n. Schmid 1996, 208) hatten sie auch gesellschaftliche Bedeutung, denn vom individuellen »häuslichen Glück« hänge schließlich auch das Wohl des Staates ab. Die Bildungsinhalte, die einem Mädchen vermittelt werden sollten, beschränkten sich nach Campe auf Menschenkenntnis, häusliche Kenntnisse und Bildung für den Hausgebrauch. Ästhetische Erziehung erschien ihm ebenso überflüssig wie der Unterricht in Sprachen. Religion stand als Bildungsinhalt nicht mehr im Vordergrund, doch eine vernünftige Religiosität im Sinne einer aufgeklärten Theologie, wie sie etwa Johann Joachim Spalding (1714–1808) populär gemachte hatte, wurde gerade auch bei Frauen als selbstverständlich vorausgesetzt (Conrad 2008, 122–139).

Campes Schrift war, wie es im Untertitel hieß, konzipiert als »Gegenstück zum Theophron«, in dem Campe einige Jahre zuvor (1783) sich mit der Erziehung junger Männer befasst hatte.[7] Während diese zu tüchtigen Bürgern gebildet werden sollten, die

6. Vgl. zum Folgenden, besonders auch zum kulturellen Transfer erziehungstheoretischer Schriften von Frankreich nach Deutschland, Hofmeister 2007.
7. Eine vergleichende Interpretation der beiden Schriften bei Schnabel-Schüle 2004.

sich in ihren jeweiligen Berufen zu bewähren hatten und dabei schwere Arbeit, Sorgen und Mühsal auf sich nahmen, war das Ziel der Mädchenerziehung der einzig wahre weibliche »Beruf« als Gattin, Mutter und Vorsteherin des Hauswesens. In dieser Funktion sollten sie zur Entlastung des Mannes und damit zum gesellschaftlichen Wohl beitragen. In dieser Konzeption der Geschlechterrollen spiegelt sich die »Polarisierung der Geschlechtscharaktere« (Hausen 1976), die seit dem späten 18. Jahrhundert für die bürgerliche Gesellschaft und ihre Erziehungskonzepte kennzeichnend wurde.

Zeitgenössische Kritik an Campes Thesen äußerten etwa Amalie Holst (1758–1829), die sich deutlich dagegen verwahrte, dass Frauen dazu bestimmt seien, »sich einzig und allein in dem engen Zirkel von Küche, Keller und Vorratskammer herumzudrehen« (zit. n. Schmid 1996, 208), und Esther Gad (1767–1833), die sich zwar auf Campes Argumentationsebene begab und wie dieser die jeweiligen geschlechtsspezifischen Besonderheiten betonte, zugleich aber, anders als Campe, auch Wert auf Gelehrsamkeit legte; gerade für Ehe und Familie sei Verstandesbildung wichtig, denn dadurch würden die mütterlichen und hausfraulichen Tugenden noch verstärkt (Kleinau/Mayer 1996, Bd. 1, 53–56). Deutlich stärker als zu Beginn der Frühen Neuzeit wurde nun zwischen den Geschlechtern unterschieden. Es ging nicht mehr nur um verschiedene gesellschaftliche Aufgaben, sondern die »natürliche Bestimmung« der Geschlechter schien eine je andere zu sein. Nicht mehr nur »gute Christenmenschen« sollten herangebildet werden, sondern »tüchtige Jungen« und »brave Mädchen« (Schraut/Pieri 2003).

Die aufgeklärten Philanthropen kamen mehrheitlich aus dem protestantischen Milieu, doch auch im Katholizismus veränderten sich unter dem Einfluss der Aufklärung die Bildungskonzeptionen. Die Jesuiten hatten im 18. Jahrhundert ihre Rolle als kirchliche Avantgarde längst verloren. Gesellschaftliche Anerkennung fanden nur noch jene Ordensgemeinschaften, die sich den Ideen der Aufklärung öffneten. Ein Beispiel dafür sind die Ursulinen, die wegen ihrer allgemeinen »Nützlichkeit« und ihrer Anpassung an die »vernünftigen« Methoden und Inhalte der aufgeklärten Pädagogik an vielen Orten der Säkularisation entgehen konnten. Auch in den katholischen Schulen hatte Religion nun nur mehr in »vernünftigem« Maß ihren Ort. Mädchen sollten »gewissenhaft im Christentum« unterrichtet werden, doch im Vordergrund stand die Vermittlung einer allgemeinen Grundbildung in Deutsch und Mathematik sowie – für die »gebildete Klasse« – in Französisch. Vor allem aber sollten die Mädchen zu »Arbeitsamkeit« und Disziplin erzogen werden. Auf keinen Fall »gelehrt«, aber immerhin »gebildet« und fleißig sollte auch die ideale katholische Frau nun sein (Conrad 2003, 128–131). Aufgrund der katholischen Tradition selbstbewusster Ordensfrauen und Stiftsdamen scheinen sich aber dennoch konfessionelle Unterschiede erhalten zu haben. Lenelotte Möller kommt in ihrer konfessionell vergleichenden Untersuchung höherer Mädchenschulen in der Kurpfalz und im fränkischen Raum zu dem Schluss, dass sich auch noch im 18. Jahrhundert die katholischen Schulen, obwohl sie nicht auf Rekrutierung von Ordensnachwuchs angelegt waren, deutlich von den evangelischen unterschieden. Das katholische Erziehungskonzept sei weniger auf das (spätere) Leben des Mädchens mit einem Mann fixiert gewesen und hätte somit Selbstbewusstsein und Eigenständigkeit der Mädchen befördert, denn die »Einstufung der Frau, die ihre Daseinsberechtigung nur aus der Hingabe für den Mann zieht, wie sie in der Aufklärung dominierte«, sei für die

katholischen Lehrorden mit der christlichen Lehre nicht vereinbar gewesen (Möller 2001, 212).

4. Fazit

Der frühneuzeitliche Innovationsschub im Bildungsbereich entfaltete weit ausgreifende Wirkungen. Aus geschlechtergeschichtlicher Sicht lässt sich zunächst festhalten, dass die Impulse zur Neubewertung und Hochschätzung christlicher Erziehung nicht nur Jungen, sondern eben auch Mädchen zugute kamen und dass Frauen wie Männer gleichermaßen daran beteiligt waren, die neuen Vorstellungen in die Praxis umzusetzen. Die religiöse Begründung von Bildung und ihre Verortung in der konfessionellen Auseinandersetzung führten dazu, dass Bildung geschlechterübergreifend als grundsätzlich notwendig angesehen wurde, damit auch für Mädchen selbstverständlich wurde und sich ihnen ein recht breites Spektrum an Bildungsmöglichkeiten eröffnete.

Zugleich verweisen die konfessionellen Bildungsvorstellungen im 16. und 17. Jahrhundert ebenso wie die an der »natürlichen Bestimmung« von Frauen und Männern orientierte aufgeklärte Erziehung aber auch darauf, dass und wie Bildungskonzepte gesellschaftlich und kirchlich instrumentalisiert wurden. Bildung im konfessionellen Zeitalter hatte das Ziel, gute Christen (beiderlei Geschlechts) zu formen, im Zuge der Aufklärung dann fleißige und tugendsame (christliche) Männer und Frauen, die für die Gesellschaft nützlich werden konnten.

Die in diesem Prozess geschaffenen Identitäten und Stereotypen blieben langfristig wirkmächtig; sie bestimmten und bestimmen Erziehungsvorstellungen und pädagogische Konzepte bis in die Gegenwart. Umso notwendiger mag es sein, die geschlechtsspezifischen Prägungen und Entwicklungen wahrzunehmen, die Geschlechterstereotypen in ihrem historischen Kontext zu verorten und die Vielschichtigkeit des Zusammenspiels von »Konfession« und »Gender« deutlicher zur Geltung bringen.

Literatur

Conrad, Anne, »Äußere Schulen« und Pensionate. Die Mädchenschulen der Ursulinen, Englischen Fräulein und Notre-Dame-Schwestern im 17. und 18. Jahrhundert, in: Rottenburger Jahrbuch für Kirchengeschichte 14 (1995), 25–35.

Conrad, Anne, Mit Klugheit, Mut und Zuversicht. Angela Merici und die Ursulinen, 2. Aufl., Leutesdorf 2003.

Conrad, Anne, Bildungschancen für Frauen und Mädchen im interkonfessionellen Vergleich, in: Archiv für Reformationsgeschichte 95 (2004), 283–300.

Conrad, Anne, Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung in Deutschland vom Konzil von Trient bis zur Französischen Revolution, in: Annali di Storia dell' educazione e delle istituzioni scolastiche 14 (2007), 29–49.

Conrad, Anne, Rationalismus und Schwärmerei. Studien zur Religiosität und Sinndeutung in der Spätaufklärung, Hamburg 2008.
Dirmeier, Ursula CJ (Hg.), Mary Ward und ihre Gründung. Die Quellentexte bis 1645, 4 Bde. (Corpus Catholicorum, 45–48), Münster 2007.
Drexl, Magdalena, Weiberfeinde – Weiberfreunde? Die Querelle des femmes im Kontext konfessioneller Konflikte um 1600, Frankfurt a. M. 2006.
Erxleben, Dorothea, Gründliche Untersuchung der Ursachen, die das weibliche Geschlecht vom Studieren abhalten, bearb. u. mit einem biographischen Vorwort von Gudrun Gründken, Zürich u. a. 1993.
Gleixner, Ulrike, Pietismus und Bürgertum. Eine historische Anthropologie der Frömmigkeit, Göttingen 2005.
Gössmann, Elisabeth (Hg.), Archiv für philosophie- und theologiegeschichtliche Frauenforschung, 8 Bde., München 1984–2004.
Grosse, Hugo, Ein Mädchenschul-Lehrplan aus dem 16. Jahrhundert: Andr. Muskulus' »Jungfraw Schule« vom Jahre 1574, Langensalza 1904.
Hammerstein, Notker, Bildung und Wissenschaft vom 15. bis 17. Jahrhundert, München 2003.
Hausen, Karin, Die Polarisierung der »Geschlechtscharaktere«. Eine Spiegelung der Dissoziation von Erwerbs- und Familienleben, in: Conze, Werner (Hg.), Sozialgeschichte der Familie in der Neuzeit Europas. Neue Forschungen, Stuttgart 1976, 363–393.
Herrmann, Ulrich (Hg.), »Das pädagogische Jahrhundert«. Volksaufklärung und Erziehung zur Armut im 18. Jahrhundert in Deutschland, Weinheim u. a. 1981.
Hofmeister, Andrea, Von der Theorie zur Praxis? Französische und deutsche Mädchenschulbildung im »Zeitalter der Vernunft«, in: Bödeker, Hans Erich/Gierl, Martin (Hg.), Jenseits der Diskurse. Aufklärungspraxis und Institutionenwelt in europäisch komparativer Perspektive, Göttingen 2007, 193–219.
Hohkamp, Michaela/Jancke, Gabriele (Hg.), Nonne, Königin und Kurtisane. Wissen, Bildung und Gelehrsamkeit von Frauen in der Frühen Neuzeit, Königstein/Taunus 2004.
Kleinau, Elke/Mayer, Christine (Hg.), Erziehung und Bildung des weiblichen Geschlechts. Eine kommentierte Quellensammlung zur Bildungs- und Berufsbildungsgeschichte von Mädchen und Frauen, 2 Bde., Weinheim 1996.
Kleinau, Elke/Opitz, Claudia (Hg.), Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung, 2 Bde., Frankfurt a. M. u. a. 1996.
Koch, Lucia, »Eingezogenes stilles Wesen«? Protestantische Damenstifte an der Wende zum 17. Jahrhundert, in: Conrad, Anne (Hg.), »In Christo ist weder man noch weyb«. Frauen in der Zeit der Reformation und der katholischen Reform, Münster 1999, 199–230.
Krumme, Hans Ulrich, Graf Schaesbergs Töchter. Annäherung an die pädagogische Realität in der Düsseldorfer und Roermonder Ursulinenschule zu Beginn des 18. Jahrhunderts, in: Düsseldorfer Jahrbuch. Beiträge zur Geschichte des Niederrheins 79 (2009), 57–119.
Möller, Lenelotte, Höhere Mädchenschulen in der Kurpfalz und im fränkischen Raum im 18. Jahrhundert, Frankfurt a. M. 2001.
Mommertz, Monika, »Lernen« jenseits von Schule, Stift und Universität? Informelle Wissensvermittlung und Wissenstransfer im Schnittfeld frühneuzeitlicher Wissenschafts- und Bildungsgeschichte, in: Schilling, Heinz/Ehrenpreis, Stefan (Hg.), Frühneuzeitliche Bildungsgeschichte der Reformierten in konfessionsvergleichender Perspektive. Schulwesen, Lesekultur und Wissenschaft, Berlin 2007, 269–309.
Musolff, Hans-Ulrich u. a. (Hg.), Anfänge und Grundlagen moderner Pädagogik im 16. und 17. Jahrhundert, Köln u. a. 2003.
Schilling, Heinz/Ehrenpreis, Stefan (Hg.), Erziehung und Schulwesen zwischen Konfessionalisierung und Säkularisierung. Forschungsperspektiven, europäische Fallbeispiele und Hilfsmittel, Münster u. a. 2003.
Schmale, Wolfgang/Dodde Nan L. (Hg.), Revolution des Wissens? Europa und seine Schulen im Zeitalter der Aufklärung (1750–1825). Ein Handbuch zur europäischen Schulgeschichte, Bochum 1991.
Schmid, Pia, Ein Klassiker der Mädchenerziehungstheorie: Joachim Heinrich Campes »Väterlicher Rath für meine Tochter« (1789), in: Schmitt, Hanno (Hg.), Visionäre Lebensklugheit. Joachim Heinrich Campe in seiner Zeit (1746–1818), Wiesbaden 1996, 205–213.

Schnabel-Schüle, Helga, »Höhere Mädchenerziehung« im 17. und 18. Jahrhundert – konfessionell differente oder suprakonfessionelle Erziehungskultur?, in: Hartmann, Peter Claus (Hg.), Religion und Kultur im Europa des 17. und 18. Jahrhunderts, Frankfurt a. M. u. a. 2004, 431–453.

Schraut, Sylvia/Pieri, Gabriele, Katholische Schulbildung in der Frühen Neuzeit. Vom »guten Christenmenschen« zu »tüchtigen Jungen« und »braven Mädchen«. Darstellung und Quellen, Paderborn u. a. 2004.

Weber, Barbara, Die Geschichte der Kölner Ursulinenschule von 1639–1875, Köln 1930.

Winkler, Maria Theodelinde, Maria Ward und das Institut der Englischen Fräulein in Bayern von der Gründung des Hauses in München bis zur Säkularisation derselben. 1626–1810. Ein Beitrag zur Geschichte der Mädchenbildung des 17. und 18. Jahrhunderts, München 1926.

Witt, Ulrike, Bekehrung, Bildung und Biographie. Frauen im Umkreis des Halleschen Pietismus, Tübingen 1996.

Wunder, Heide/Vanja, Christina (Hg.), Wandel der Geschlechterbeziehungen zu Beginn der Neuzeit, Frankfurt a. M. 1991.

In: Pithan, Annebelle/ Arzt, Silvia/ Jakobs, Monika/ Knauth, Thorsten (Hg.), Gender – Religion – Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt, Gütersloh 2009, 163-168.

Ute Gause

Konfessionelle Bildung im 19. Jahrhundert

»Du bist ein Weib, und dein Beruf heißt: Dienen!
Und dienst du fromm und selig aller Orten
Dem Herrn in Seiner Liebe sel'gem Reich:

Dann leuchten in Verklärung deine Mienen,
Und hei'ge Weihe ruht auf deinen Worten
Und ohne Kranz bist du den Bräuten gleich.«[1]

1. Die Ausgangssituation: Anfänge christlichen Bildungsengagements

Im 19. Jahrhundert war eine geregelte Bildung weithin ein rein männliches Privileg. Bis in das 20. Jahrhundert hinein sorgten der Staat und die Städte zwar für die Elementarschulen, an denen auch Mädchen unterrichtet wurden, und für höhere Schulen für die männliche Jugend. Höhere Mädchenschulen waren jedoch überwiegend in privater Trägerschaft (Lehrerinnen, Lehrer, Pfarrer), von Elternvereinen oder kirchlichen Gemeinden initiiert. So war eine gewisse Mädchenbildung für den Kaufmannsstand von Interesse, damit die Ehefrauen und Töchter im Betrieb mitarbeiten konnten. Auch die Beamten-, Lehrer- und Pfarrerfamilien förderten in begrenztem Umfang die Bildung und Ausbildung ihrer weiblichen Nachkommen, um sie für den Fall zu wappnen, dass sie unverheiratet blieben (Küpper 1987, 187). Im Prinzip waren für evangelische wie katholische Frauen der Beruf und die Berufung der Ehefrau und Mutter vorgesehen. Am Ende des Jahrhunderts war jedoch eine Reihe von sozialen, pädagogischen und pflegerischen Berufen für Frauen entstanden und immer mehr Ausbildungswege öffneten sich auch für den weiblichen Teil der Gesellschaft. An dieser Entwicklung waren die beiden dominierenden christlichen Konfessionen maßgeblich beteiligt.

Die gesellschaftlichen Umwälzungen durch die fortschreitende Industrialisierung produzierten eine unqualifizierte und schlecht bezahlte, aber wirtschaftlich notwendige Berufstätigkeit von Frauen. Das damit verbundene Kinderbetreuungsproblem sowie die soziale Verwahrlosung immer größerer Bevölkerungsgruppen führten zu konfessionel-

1. Correspondenzblatt der Diaconissen von Neuendettelsau 5 (1862), 13.

len Initiativen, in deren Folge eine qualifiziertere Mädchen- und Frauenbildung langsam Gestalt annahm. Die 1848er Revolution und die damit verbundenen demokratischen Ideen, Sozialismus, Kommunismus und Arbeiterbewegung beförderten als konkurrierende Deutungshoheiten christliches Engagement in der Gesellschaft und forderten die Kirchen zu einer Rechristianisierung heraus.[2]

Amalie Sieveking (1794–1859), die Hamburger evangelische Sozialreformerin, startete im Jahr 1850 einen Aufruf an die »christlichen Frauen und Jungfrauen Deutschlands«. Obwohl sie sich zunächst vom »antichristlichen Kommunismus« und von der säkularen Frauenemanzipation abgrenzte, rief sie die Frauen dazu auf, eine Berufstätigkeit zu ergreifen statt sich mit Romanlektüre die Zeit zu vertreiben. Sie warb für eine ehrenamtliche Tätigkeit der Ehefrauen und Mütter, die sie zur »Beteiligung an irgendeiner gemeinnützigen Wirksamkeit« (Sieveking 1911, 45) aufforderte. Amalie Sieveking gründete und leitete nicht nur seit 1832 den weiblichen Verein zur Armen- und Krankenpflege, sondern unterrichtete seit 1813 mehrere Mädchen aus ihrem Bekanntenkreis, die sie auf den Konfirmandenunterricht vorbereitete, und unterrichtete seit 1839 an einem neu errichteten Institut zur Ausbildung von Erzieherinnen Religion.

Ihre Initiativen waren nicht singulär. Überall in Deutschland begannen kirchlich engagierte Frauen im Rahmen von evangelischen Diakonissenanstalten, selbst organisierten Initiativen oder katholischen Frauenkongregationen caritative Tätigkeiten aufzunehmen.[3] Die Betreuung von Klein- und Waisenkindern sowie von alten und kranken Menschen – den Opfern der Industriegesellschaft des 19. Jahrhunderts – wurde zu einer Domäne der Frauenberufstätigkeit. Verbunden mit der Argumentation, dass diese Aufgaben dem weiblichen Geschlechtscharakter entsprechen würden, eröffneten sich für die konfessionell gebundenen Frauen neue Wege sozialer Arbeit, die wiederum Bildungsarbeit für Kinder und Frauen nach sich zog. Protestantische Kreise wurden dabei zum Teil durch die Erweckungsbewegung beeinflusst, in der Frauen ebenfalls in der Sozialarbeit und in der Sonntagsschularbeit tätig waren (Holthaus 2005, 467–515) – hier begegnen Anfänge koedukativer Erziehung (ebd., 505f.).

Jenseits der für Jungen und Männer vorgesehenen Bildung schufen diese Frauen ein weibliches Bildungsmilieu, wurden Religion und Religiosität zu einem »Motor für Bildungsaktivitäten« (Jacobi 2006, 172).[4] Wahrscheinlich könnte man statt von der umstrittenen »Feminisierung des Religiösen« im 19. Jahrhundert mit guten Gründen eher von einer »Feminisierung der Bildung durch religiöse Frauen« sprechen – hier wäre auch die Rede von einer »Feminisierung« im Sinne einer spezifisch auf Mädchen und Frauen ausgerichteten Bildung mit eigenen Schwerpunkten angemessen.[5] Im evangeli-

2. Neben den konfessionellen Bildungsbewegungen für Mädchen und Frauen waren es im 19. Jahrhundert vor allem die Pädagogen Johann Heinrich Pestalozzi und Friedrich Fröbel, die weibliche Bildung und Erwerbstätigkeit förderten.
3. Auf die freireligiöse und jüdische Frauen- und Mädchenbildung, die eine ähnliche Entwicklung durchlief, sei hier nur verwiesen (vgl. dazu Jacobi 2006, 180–182).
4. Diese befanden sich meist in nichtstaatlicher Trägerschaft und sind noch wenig erforscht (vgl. Meiwes 2000; Köser 2006).
5. Vgl. zur Forschungsdiskussion um die »Feminisierung des Religiösen« (Gause 2006, 156–183; Schneider 2002, 123–147).

schen Bereich bedeutete die Entstehung des Diakonissenwesens eine Aufwertung der unverheirateten Frau, die in der protestantischen Normaldogmatik eher als defizitär galt. Das oben zitierte Gedicht ist Ausdruck dafür, dass nun evangelische Frauen durch caritative Tätigkeiten im Ansehen den Ehefrauen gleichgestellt wurden.

2. Konfessionelle Bildungsinitiativen

2.1 Protestantische Mädchen- und Frauenbildung

Im 19. Jahrhundert traten als Trägerinnen von Schulen, die sich der Frauen- und Mädchenbildung widmeten, entweder religiöse Frauengemeinschaften und christliche Frauenvereine oder Diakonissenverbände, Stiftungen und Vereine zur Sozialreform und Krankenpflege hervor (Jacobi 2006, 177). In den auf männliche Initiative zurückgehenden Diakonissenanstalten wurde weibliche Erziehung und Bildung dezidiert zum Inhalt gemacht. Theodor Fliedner, der 1836 in Kaiserswerth eine Diakonissenanstalt gründete, bildete Kinderwärterinnen bzw. Kleinkinderlehrerinnen, die auch Kinder-Diakonissen (im Gegensatz zu den Kranken-Diakonissen) genannt wurden, und Lehrerinnen aus. Sein 1841 erstmals veröffentlichtes Liederbuch für Kleinkinderschulen ist ein Beispiel für die religiöse Bildung, die mittels Gesang verbreitet werden sollte. Jedoch verstand sich dieses Buch auch als Didaktik für Kleinkinderlehrerinnen, in der Fliedner seine Methodik der Erziehung und des Unterrichts erläuterte. Außerdem enthielt es Selbstprüfungsfragen für Kleinkinder-Lehrerinnen zur persönlichen Gewissenserforschung (Fliedner 1842). Schon 1837 war ein »Wegweiser für die Besucherinnen der Kleinkinderschulen« erschienen sowie 1842 eine Bilderbibel. 1844 wurde in Kaiserswerth ein Lehrerinnenseminar für Lehrerinnen im Elementarschulbereich gegründet. In Kaiserswerth wurden ebenfalls Lehrerinnen für den Industrieschulbereich und als Anstalts- und Hauslehrerinnen ausgebildet. Die Lehrerinnen waren meist keine Diakonissen und erhielten für ihre Unterrichtstätigkeit eine, wenn auch geringe Bezahlung. Sie trugen nicht unerheblich zur Popularität der Diakonissenanstalt bei und engagierten sich neben ihrer Lehrtätigkeit häufig für weitere Werke der Inneren Mission, wie Näh- und Flickschulen, Missionsvereine und Sonntagsschulen (Fliedner 1928, 11).

In einem Rückblick auf 50 Jahre Kleinkinderschule in Kaiserswerth werden im Jahr 1894 folgende Bildungsziele genannt:

»Die Hauptsache ist es, das kindliche Gemüt früh auf das Gute zu lenken, zur Ordnung und Reinlichkeit, zu Dankbarkeit und Gehorsam gegen Eltern und Lehrerinnen, zur Liebe gegen seinen Gott und Heiland zu erziehen, es dagegen zur Bekämpfung des Eigensinnes und der anderen früh erwachenden bösen Triebe anzuhalten. Dazu dient die Erzählung der einfachsten biblischen, sowie anderer moralischer Geschichten, das Zeigen und Erklären geeigneter Bilder, woran sich die Uebungen im Sprechen ungezwungen anschließen, das Zählen an den Fingern oder mit Hilfe des Rechenrahmens

und Zeichnen auf der Schiefertafel, unterbrochen durch allerlei Bewegungsspiele und durch Gesang.« (Fliedner 1928, 3).

Selbst die betont lutherische Neuendettelsauer Diakonie, die Wilhelm Löhe 1854 ins Leben rief, favorisierte eine Mädchenbildung, um der Unterforderung und drohenden Verwahrlosung der Mädchen auf dem Land entgegenzuwirken. Junge Frauen sollten zum Dienst an der leidenden Menschheit ausgebildet werden und die »christliche Bildung des weiblichen Mittelstandes« sollte verbessert werden (Gause 2008, 358). Löhes Schulen waren konsequent auch für Mädchen und Frauen geöffnet, die nicht Diakonissen werden wollten: »Zweck der Anstalt ist Bildung des weiblichen Geschlechts zum Dienste der Unmündigen und der leidenden Menschheit, insbesondere Ausbildung von Lehrerinnen für Kleinkinderschulen und von Krankenpflegerinnen in Familien und Spitälern« heißt es im § 1 der Satzungen. Als Erziehungsziele werden Gehorsam, Demut, Selbstverleugnung, Fleiß und aufopfernde Hingebung genannt (Löhe 1962, 342). Die vielfältigen Einzelinitiativen diakonisch tätiger Frauen in diesem Bereich reichen von Anstalten, die Kleinkinderlehrerinnen ausbildeten – Regine Jolberg (1800–1860) in Nonnenweiher –, über Gründerinnen eigener diakonischer Initiativen wie Eva von Tiele-Winckler (1866–1930), die in Miechowitz mit ihren eigenen Friedenhortdiakonissen in den sog. Kinderheimaten für elternlose Kinder sorgte.

Verglichen mit den Traditionen der katholischen caritativen Orden und den vielfältigen Lehrtätigkeiten von Nonnen sieht die protestantische Mädchen- bzw. Kinder- und Frauenbildung vergleichsweise bescheiden aus, entwickelt aber im 19. Jahrhundert eine beträchtliche und nicht zu unterschätzende Dynamik.

2.2 Katholische Bildungsinitiativen für Mädchen und Frauen

Auch im katholischen Bereich sind es weibliche (Ordens-)Gemeinschaften, die wesentlich die Mädchen- und Frauenbildung vorantreiben: »Erziehung nach christlichen Prinzipien war das wichtigste Anliegen der Frauenkongregationen.« (Meiwes 2000, 193). Der »Ordensfrühling« zwischen 1830 und 1870 hat ein eindeutiges Übergewicht bei Gründungen von Frauenkongregationen. Sie waren es, die im 19. Jahrhundert die Bildungssituation von Frauen und Mädchen aus unteren und mittleren Schichten in Angriff nahmen. Sie engagierten sich im Vorschulbereich sowie im Elementarschulwesen. Beispielhaft steht hierfür die Regensburgerin Karolina Gerhardinger (1797–1879), die 1833 gemeinsam mit dem Priester Matthias Siegert die »Armen Schulschwestern von Unserer Lieben Frau« gründete (Sohn-Krontaler 2008, 95f.). Zwar gab es auch ein Engagement für das höhere Mädchenschulwesen – traditionell waren hierfür Lehrorden wie die Ursulinen zuständig. Dieses Engagement blieb jedoch bei den neu entstehenden Kongregationen vergleichsweise marginal (Meiwes 2000, 188). Der preußische Kulturkampf bereitete dieser Schularbeit ein Ende: Durch den Erlass von 1872, der verfügte, dass Ordensleute nicht mehr an öffentlichen Volksschulen tätig sein durften, wurden die Frauenkongregationen aus den Volksschulen gedrängt. Dasselbe geschah ab 1875 an den höheren Mädchenschulen (Jacobi 2006, 176). Einige Gemeinschaften legten einfach das Habit ab und unterrichteten weiter – so die Münsteraner »Schwestern der göttlichen

Vorsehung«. Nach einer Lockerung der Gesetze ab den 1880er-Jahren folgten neue Gründungen von Waisen- und Rettungshäusern, Haushalts- und Handarbeitsschulen durch Frauenkongregationen (Jacobi 2006, 177).

Die Neugründungen, die sich auf Unterricht und Erziehung konzentrierten, richteten ihr besonderes Augenmerk auf die unteren Schichten der Gesellschaft. Es gab Elementarschulen für Mädchen, Waisenhäuser, Häuser für verwahrloste Kinder, sog. Verwahrschulen und Nähschulen, in denen die Schwestern arbeiteten und lehrten (Meiwes 2000, 189). Diese Erziehung war an christlichen Normen und an einem christlichen Frauenbild orientiert – genau wie die evangelischen Bildungsaktivitäten. Schwester Clara Fey erläuterte diese Ziele im Jahr 1850 ihren Mitschwestern folgendermaßen:

»Sie [die Schwestern vom armen Kinde Jesu] haben sich zum Zwecke gesetzt, an armen Kindern weiblichen Geschlechts Barmherzigkeit zu üben, sie in Schulen zu guten Christen zu erziehen, in nötigen Schulkenntnissen und weiblichen Handarbeiten zu unterrichten, jene, die besonderen Gefahren oder Entsittlichung ausgesetzt sind, in ihr Haus aufzunehmen, zu beköstigen usw.« (ebd., 193).

3. Aufbruch der Frauen in die Öffentlichkeit

Die konfessionellen Bildungsinitiativen strebten, orientiert an der Situation der Frauen und Mädchen, nicht etwa höhere Bildung oder gar Gleichberechtigung an, sondern sie waren pragmatisch bemüht, durch Kleinkinderschulen und an den Bedürfnissen ihrer Klientel ausgerichteten unterrichtlichen Tätigkeiten, soziales Elend zu lindern oder zu vermeiden. Indirekt jedoch bereiteten diese konfessionellen Frauen, die oft unter der Anleitung von Männern arbeiteten, seien es Diakonissen wie Nonnen, Lehrerinnen und – modern gesprochen – Sozialarbeiterinnen einer Emanzipation der Mädchen und Frauen vom Ideal der Ehefrau und Mutter den Weg. Existenzielle Frömmigkeit wurde dabei für Frauen zur Möglichkeit, ihre Aufgaben als Frauen und Mütter in den öffentlichen Raum hinein zu erweitern, praktisch tätig zu werden und dabei mithilfe der Argumentation des genuin Weiblichen und Mütterlichen ihres Handelns, neue berufliche Möglichkeiten für sich und andere zu erschließen.

Literatur

Fliedner, Luise/Mützelfeld, Karl (Hg.), Die Kaiserswerther Seminare. Erinnerungen aus neun Jahrzehnten der Kaiserswerther Lehrerinnenbildung, Kaiserswerth 1928.

Fliedner, Theodor (Hg.), Lieder-Buch für Kleinkinder-Schulen und die unteren Klassen der Elementar-Schulen und Familien, mit Melodien, Gebeten, Bibelsprüchen, Denkversen, Spielen, der Methode der Erziehung und des Unterrichts in der Kleinkinder-Schule. Eine Anleitung, solche Schulen zu errichten und Selbstprüfungs-Fragen für Kleinkinder-Lehrerinnen, Kaiserswerth 1842.

Gause, Ute, Kirchengeschichte und Genderforschung. Eine Einführung in protestantischer Perspektive, Tübingen 2006.

Gause, Ute, »Die Diaconissin, ein Beispiel für Nacheiferung für alle« . Das Diakonissenbild Wilhelm Löhes, in: Schoenauer, Hermann (Hg.), Wilhelm Löhe (1808–1872). Seine Bedeutung für Kirche und Diakonie, Stuttgart 2008, 355–371.

Holthaus, Stephan, Heil – Heilung – Heiligung. Die Geschichte der deutschen Heiligungs- und Evangelisationsbewegung (1874–1909), Gießen 2005.

Jacobi, Juliane, »Entzauberung der Welt« oder »Rettung der Welt«. Mädchen- und Frauenbildung im 19. Jahrhundert in Deutschland, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9 (2006), H. 2, 171–186.

Köser, Silke, »Denn eine Diakonisse darf kein Alltagsmensch sein« – Kollektive Identitäten Kaiserswerther Diakonissen 1836–1914, Leipzig 2006.

Küpper, Erika, Die höheren Mädchenschulen, in: Jeismann, Karl-Ernst/Lundgreen, Peter, Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. III 1800–1870, München 1987, 180–191.

Löhe, Wilhelm, Vom Werden der Diakonissenanstalt, in: Löhe, Wilhelm, Gesammelte Werke, Bd. 4, Neuendettelsau 1962, 259–442.

Meiwes, Reilinde, »Arbeiterinnen des Herrn«. Katholische Frauenkongregationen im 19. Jahrhundert, Frankfurt a. M. u. a. 2000.

Schneider, Bernhard, Feminisierung der Religion im 19. Jahrhundert. Perspektiven einer These im Kontext des deutschen Katholizismus, in: Trierer Theologische Zeitschrift 111 (2002), 123–147.

Sieveking, Amalie, Aufruf an die christlichen Frauen und Jungfrauen Deutschlands, in: Remé, Richard (Hg.), Amalie Sieveking. Eine Vorkämpferin der christlichen Frauenbewegung, Hamburg 1911, 41–57.

Sohn-Kronthaler, Michaela/Sohn, Andreas, Frauen im kirchlichen Leben. Vom 19. Jahrhundert bis heute, Regensburg 2008.

In: Pithan, Annebelle/ Arzt, Silvia/ Jakobs, Monika/ Knauth, Thorsten (Hg.), Gender – Religion – Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt, Gütersloh 2009, 169-180

Anke Edelbrock

Ist Religion etwas typisch Weibliches?

Religionslehrerinnen in Kaiserreich und Weimarer Republik

Im Kaiserreich (1871–1918) und in der Weimarer Republik (1918–1933) galt Religion als etwas typisch Weibliches. In der Zeitschrift »Frauenbildung«, die speziell die Unterrichtenden in Mädchenschulen ansprach, wurde zum Beispiel ausgeführt, dass Religion »ein Stück der Frauennatur selber« (Haase 1910, 181) sei.

Wie standen die damaligen Religionslehrerinnen zu dieser These? Stimmten sie ihr zu? Was wollten sie mit ihrem Religionsunterricht erreichen: geschlechterübergreifende Ziele oder eine spezifisch religiöse Weiblichkeit? Beide Ansätze sind vertreten worden, wie im dritten Abschnitt des vorliegenden Beitrages anhand der Schriften der Religionspädagoginnen Gertrud Bäumer und Magdalene von Tiling exemplarisch dargelegt wird. Der zweite Abschnitt zeigt zunächst weitere Stimmen der Zeit auf, die die Frau als ein religiöses Wesen betrachten. Ferner werden die Verhältnisse im damaligen Bildungssystem beschrieben: Das so genannte höhere Bildungswesen war nach Geschlechtern getrennt und es gab höhere Mädchenschulen und höhere Jungenschulen. Interessant ist, dass in den Bildungsplänen dieser Schultypen geschlechtsspezifische Differenzierungen in der Zielsetzung des Religionsunterrichts vorgenommen wurden. Die These, Religion sei etwas typisch Weibliches, findet hier ihren Widerhall.

Um aber zunächst in die für uns heute fremd gewordenen Verhältnisse der damaligen Zeit eintauchen zu können, erfolgt im ersten Abschnitt eine knappe sozialgeschichtliche und professionsgeschichtliche Charakterisierung. Die professionstheoretische Diskussion bleibt dabei aufgrund der historischen Ausrichtung des Beitrages unberücksichtigt (vgl. Dewe u. a. 1992).

Bei der Beschreibung damaliger Arbeits- und Lebensbedingungen der Lehrerinnen werden ihre Benachteiligungen gegenüber den Männern offensichtlich. Meine eigene Perspektive auf die Lehrerinnengeschichte wird hier fassbar. Ich möchte sie mit einem Zitat von Annedore Prengel verdeutlichen: »Frauen- und Geschlechterforschung bringen, angeregt durch die Impulse aus feministischen sozialen Bewegungen, Wissen hervor, das nicht zu trennen ist vom Wunsch nach einer Demokratisierung der Geschlechterverhältnisse« (Prengel 2004, 90).

1. Lehrerinnen im Kaiserreich und in der Weimarer Republik

Der Beruf der Lehrerinnen unterlag zwischen 1870 und 1933 einem enormen Wandel. Auch wenn es immer unterrichtende Frauen gegeben hat, kam es erst in der Mitte des 19. Jahrhunderts zu einer beginnenden Professionalisierung des Lehrerinnenberufs (Nave-Herz 1980). Rund 80 Jahre später, in der ausgehenden Weimarer Republik, waren Frauen im Allgemeinen im akademischen Berufsleben noch selten zu finden. Eine Ausnahme aber bildete der Lehrberuf: 1931 lag der Anteil der Frauen hier bei rund 20 % (Herrlitz u. a. 1998, 136f.). Die Frauen waren in der Profession angekommen! Im Nationalsozialismus wurden Frauen dann systematisch aus öffentlichen Berufen zurückgedrängt. So wurde z. B. für die Referendariate ein Verteilungsschlüssel von 4:1 zwischen Männern und Frauen festgelegt (Frevert 1986, 211f.). Da sich die Profession der Lehrerin im Volksschulwesen anders als im höheren Bildungswesen entwickelt hat, gilt es hier zu differenzieren.

1.1 Lehrerinnen im Volksschulwesen

Die Volksschulen, damals auch Elementarschulen genannt, gehörten neben den schulgeldfreien Armen- und Stiftungsschulen zum niederen Bildungswesen. Die Ausbildung der hier tätigen Lehrer erfolgte an so genannten Seminaren. In Preußen bestand seit der Seminarreform 1806 eine standardisierte Ausbildung der Volksschullehrer. In der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts gab es noch keine Lehrerinnenseminare. Um 1860 sind einige wenige Frauen als Volksschullehrerin tätig. Benötigte die männliche Volksschullehrerschaft eine Seminarausbildung, waren die Zugangsvoraussetzungen für die Volksschullehrerinnen eine Herkunft aus guter Familie und eine höhere Allgemeinbildung. Erst in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts wurden Zugangsvoraussetzungen auch für die Frauen in Form von Prüfungen eingeführt, und es wurden private und staatliche Lehrerinnenseminare gegründet (vgl. Gahlings/Moering 1961, 26).

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts hatten die Volksschullehrerinnen dann einen festen Anteil am Volksschulwesen, der kontinuierlich stieg, was anhand der folgenden Prozentzahlen gut zu erkennen ist: 1901 waren im Deutschen Reich 15,5 % aller vollbeschäftigten Lehrkräfte an den Volksschulen Frauen (Kaiserliches Statistisches Amt 1903, 208). Fünf Jahre später war der Frauenanteil überall gestiegen: Der Reichsdurchschnitt lag bei 17,6 % (Kaiserliches Statistisches Amt 1908, 252f.). 1911, und damit weitere fünf Jahre später, lag der Anteil im Reichsdurchschnitt bereits bei 20,9 %, so dass nun rund jede fünfte im Volksschulwesen tätige Lehrkraft eine Frau war (Tietze 1991, 364). Den Lehrerinnen gelang im Kaiserreich ein rasanter Einstieg in das Volksschulwesen.

1.2 Lehrerinnen im höheren Schulwesen

Auch für Frauen, die im höheren Schulwesen unterrichten wollten, brachten das Kaiserreich und die Weimarer Republik enorme Umbrüche. Aber der Weg war steinig: Der

Zugang zur Universität war den Frauen im 19. Jahrhundert noch verwehrt. Eine Ausbildungsmöglichkeit bestand im Besuch eines höheren Lehrerinnenseminars, die meist von privater Hand geleitet wurden. Der Staat engagierte sich kaum im höheren Mädchenbildungswesen. Wie wenig es be- und geachtet wurde, zeigt z. B. die Tatsache, dass in Preußen die so genannten höheren Mädchenschulen bis 1908 dem Schulreferat des niederen Schulwesens zugeordnet waren. Die Lehrerinnen mussten sich ihre Prüfungen erkämpfen: Erst aufgrund ihrer eindringlichen Bemühungen wurden 1894 amtliche Bestimmungen für eine »Oberlehrerinnenprüfung« in Kraft gesetzt (Wychgram 1901, 281). Anders als bei den Volksschullehrerinnen wurden zwar bereits Prüfungen abgenommen, aber es bestanden keine inhaltlichen Vorgaben. Die 1894 eingeführte Prüfungsordnung gab erste einheitliche Richtlinien vor: Eine Prüfung musste in zwei von den Lehrerinnen selbst gewählten Fächern stattfinden. Die Vorbereitung für diese Prüfung fand oft im Selbststudium oder auch in dafür eingerichteten akademischen Kursen statt, die um die Jahrhundertwende an den Universitäten Göttingen, Bonn und Königsberg und am Berliner Viktoria-Lyzeum angeboten wurden (Edelbrock 2006, 156).

Die Oberlehrer verfolgten diese Entwicklungen kritisch. Erst 1892 hatten sie sich erfolgreich von den Lehrern mit einer Seminarausbildung absetzen können. Bis zu diesem Zeitpunkt bezog sich die Bezeichnung »Oberlehrer« auf alle in der Oberstufe unterrichtenden Lehrer – unabhängig von der Ausbildungsart. Ab 1892 darf die Amtsbezeichnung »Oberlehrer« nur tragen, wer über eine akademische Ausbildung und über eine Festanstellung an einer höheren Schule verfügt (Tietze 1991, 347f.). Die Oberlehrer waren darauf bedacht, ein Eindringen der Lehrerinnen in ihren Berufsstand zu vermeiden.

Anfang des 20. Jahrhunderts erhielten die Mädchen den Zugang zur akademischen Ausbildung: Mit der 1908 erlassenen »Bestimmungen über die Neuordnung des höheren Mädchenschulwesens« (Zentralblatt 1908, 694–717) wurde den Mädchen in Preußen die Möglichkeit eröffnet, die Hochschulreife zu erlangen und damit war erstmals die formale Bedingung für ihren Eintritt in die Universität gegeben. Gleichzeitig wurden die Frauen in Preußen zur Immatrikulation an allen preußischen Universitäten zugelassen. Wenn sich die Studentinnenzahlen im Kaiserreich auch erst langsam steigerten, betrug der Frauenanteil an den Universitäten am Anfang der 30er-Jahre rund 20 %. Der Nationalsozialismus schob auch dieser Entwicklung einen Riegel vor: Ein 1933 verabschiedetes Gesetz gestand den Frauen nur 10 % der insgesamt 15.000 Studienplätze zu (Frevert 1986, 211f.).

1.3 Geschlechterdifferenz professionspolitisch genutzt

Während der Unterricht der Volksschule koedukativ angelegt war, war das höhere Bildungswesen im Kaiserreich und in der Weimarer Republik wie bereits erwähnt nach Geschlechtern getrennt organisiert. Aufgrund geschlechterstereotyper Vorstellungen bestanden im Kaiserreich erhebliche Ressentiments gegenüber einer höheren Mädchenbildung: Mädchen und Frauen brächten die notwendigen physischen und psychischen Voraussetzungen für eine strapaziöse Schulausbildung und für ein Studium nicht mit (Glaser 1996). Die höheren Mädchenschulen sollten deshalb auch auf die »Natur der Frau« und auf »ihre Lebensbestimmung« Rücksicht nehmen.

Als 1872 bei einer Konferenz in Weimar Grundzüge für die höhere Mädchenschule formuliert werden, ist man sich dort einig, dass die Frau nicht um ihrer selbst willen gebildet werden soll, sondern ganz im Hinblick auf ihren späteren Ehemann. Mädchenbildung ist notwendig, »damit der deutsche Mann nicht durch die geistige Kurzsichtigkeit und Engherzigkeit seiner Frau an dem häuslichen Herde gelangweilt und in seiner Hingabe an höhere Interessen gelähmt werde, dass ihm vielmehr das Weib mit Verständnis dieser Interessen und der Wärme des Gefühls für dieselben zur Seite stehe.« (Den Hohen Deutschen Staatsregierungen gewidmete Denkschrift 1872, 8f.). Die Lehrerinnen antworteten darauf: »Gerade auf Grund ihrer eigentümlichen Natur seien ausschließlich Frauen in der Lage, Schülerinnen eine adäquate Vorbereitung auf ihre spätere Aufgabe in Haus und Familie zu geben« (ebd., 9). Solche Ausführungen vonseiten der Lehrerinnen mögen zum Teil auch in der Sorge um ihre Arbeitsplätze begründet gewesen sein, wurde doch 1872 in Weimar überlegt, ob seminaristisch ausgebildete Lehrkräfte vom Unterricht an höheren Schulen ausgeschlossen werden sollten. Durch wen aber könnten junge Mädchen besser auf ihre zukünftige Arbeit vorbereitet werden, als von ihren Geschlechtsgenossinnen? So argumentierten die damaligen Lehrerinnen. Sie hielten an einer geschlechterdifferenzierenden Diskussion fest und lieferten zugleich eine theoretische Begründung für einen Ausbau ihrer Profession.

1.4 Die Konfession der Lehrerinnen

Die Konfessionen spielten im Kaiserreich in Politik, Alltag und Bildung (Blaschke/Kuhlemann 1996) eine wichtige Rolle, und so existierten auch bei dem Beruf der Lehrerin konfessionelle Unterschiede. Es gab in der Zeit des deutschen Kaiserreichs mehr katholische als evangelische Lehrerinnen (Edelbrock 2006, 160), da sich die katholischen Lehrerinnen vor ihren evangelischen Kolleginnen etabliert hatten. Dies hängt mit der damaligen Abgrenzung der konfessionellen Milieus zusammen. Besuchten evangelische Mädchen zu etwa gleichen Teilen öffentliche und private höhere Mädchenschulen, wurden katholische Mädchen in erster Linie in katholischen Privatschulen unterrichtet: sie sollten innerhalb des katholischen Milieus erzogen werden (Edelbrock 2006, 77). An diesen waren viele katholische Lehrerinnen tätig. Die Anzahl der Lehrerinnen wirkte sich wiederum auf ihre Anerkennung aus: Katholische Lehrerinnen wurden in jener Zeit von der Bevölkerung in einem höheren Maß akzeptiert als evangelische (Gahlings/Moering 1961, 32.).

1.5 Benachteiligende Rahmenbedingungen des Lehrerinnenberufs

Es ist heute oft in Vergessenheit geraten, dass im Kaiserreich und in der Weimarer Republik Lehrerinnen ihre Wahl zwischen Beruf und Ehe treffen mussten. 1880 wurde in Preußen das so genannte Berufszölibat für Lehrerinnen erlassen. Sieht diese erste Fassung des Erlasses noch Ausnahmen vor, nach denen verheiratete Frauen weiterhin ihrem Beruf nachgehen konnten, wurden diese in einer zweiten Fassung im Jahr 1892 gestrichen. Im Falle einer Verheiratung wurde jeder Lehrerin gekündigt. Nach dem Ersten

Weltkrieg wurde 1920 auf Reichsebene das Eheverbot der Lehrerinnen aufgehoben. Die Länder unterliefen diesen Erlass, indem sie ihre LehrerInnengesetze, die die Zölibatsklausel enthielten, nicht korrigierten. So änderte sich auch in der Weimarer Republik an der Praxis des Lehrerinnenzölibats nichts (Joest/Nieswandt 1984).

Die finanzielle Versorgung der Lehrerinnen war nicht zum Besten gestellt. Im Vergleich zum Männergehalt bekamen die Lehrerinnen ein um rund ein Drittel gekürztes Gehalt (Güldner 1913, 490). Elsbeth Krukenberg setzt 1905 dem Jahresanfangsgehalt einer Volksschullehrerin in Berlin von 1432 Mark eine Ausgabenaufstellung für »bescheidene« Ansprüche von 1530 Mark gegenüber (Krukenberg 1905, 106). Somit konnten die Lehrerinnen selbst bei sparsamer Lebensweise nur knapp mit ihren Einkünften auskommen. Besonders schwierig wurde es, wenn sie eine verwitwete Schwester mit versorgen mussten.

Politischen Einfluss konnten die Lehrerinnen nur wenig ausüben, da Frauen im Kaiserreich weder das aktive noch das passive Wahlrecht hatten. Als mit der Weimarer Reichsverfassung die parlamentarische Demokratie Verfassungsprinzip wurde, erhielten die Frauen das politische Wahlrecht.

2. Die geschlechterdifferenzierende Perspektive in Mädchenbildung und Religion

In der im Kaiserreich geführten Mädchenbildungsdiskussion war die Annahme einer Geschlechterdifferenz konstitutiv. Die These der Gleichwertigkeit trotz Andersartigkeit bildete die Argumentationsgrundlage. Man wollte u. a. zunächst zeigen, dass Mädchen im selben Maß wie Jungen zur geistigen Bildung fähig seien. Der Hauptakzent der These lag somit auf der Gleichwertigkeit. Die vorausgesetzte Ungleichartigkeit zwischen Mädchen und Jungen wurde meistens unhinterfragt anerkannt und in Bezug auf die Mädchen an dem Begriff der »weiblichen Eigenart« festgemacht. In der Mädchenbildungsdiskussion der Weimarer Republik hatte die These der Gleichwertigkeit trotz Andersartigkeit immer noch Einfluss. Nun aber war die Gleichwertigkeit zwischen Mädchen- und Jungenbildung relativ unumstritten, während die Frage der Andersartigkeit intensiv diskutiert wurde (Edelbrock 2006, 66f.). Oft waren solche Aussagen mit Seinszuschreibungen verbunden, wie z. B. Religiosität sei etwas typisch Weibliches (s. dazu 2.1). Denn nicht nur in bildungstheoretischer Hinsicht wurden die Geschlechter verglichen. Ein weiterer Vergleichspunkt war die Religion: Wer ist religiöser, der Mann oder die Frau? Braucht die religiöse Bildung und Erziehung geschlechtsspezifische Differenzierungen? Was ist für den Religionsunterricht einzufordern?

2.1 Die Frau als religiöses Wesen

Theologisch-anthropologische Ausführungen jener Zeit gehen in der Regel von einer Geschlechterdifferenz aus. In seinem Lehrbuch der Praktischen Theologie begründet

Ernst Christian Achelis 1898 seine Geschlechterkonstruktion mit der Natur: »Bei dem Kinde wie bei dem heranwachsenden Mädchen (dem Weibe überhaupt) kommt die Religion der Natur entgegen, ein Weib wird unnatürlich, ein Zerrbild ihres Geschlechtes, wenn sie unfromm, irreligiös wird« (Achelis 1898, 78). Zwanzig Jahre später liest man bei dem Theologen Friedrich Niebergall: »Die Frau ist religiös, weil sie das von so vielen Naturgrundlagen spürbar abhängige Geschlecht ist, weil sie vermöge ihrer Naturgrundlagen und der geschichtlichen Entwicklung den Sinn für Abhängigkeit und Hilfsbedürftigkeit hat, der zur Religion vorbereitet« (Niebergall 1918, 60). Schleiermachers Religionsbegriff, Religion als das Gefühl schlechthinniger Abhängigkeit des Menschen gegenüber Gott, wird hier erkennbar. Deutlich wird auch, dass es kein demokratischer Differenzbegriff ist, den Niebergall zugrunde legt: die Frau gilt als abhängig und hilfsbedürftig – in diesem Fall aber nicht von Gott, sondern vom Mann.

Der englische Kirchengeschichtler Hugh McLeod ist diesem Phänomen weiter nachgegangen und konstatiert: Im 19. Jahrhundert herrschte »das Verständnis der Religion als etwas prinzipiell Weibliches, das den Mann, der damit in Berührung kam, seiner Männlichkeit beraubte« (McLeod 1988, 143). Mit dieser so genannten »Feminisierung der Religion«, die auch innerhalb der sozialgeschichtlichen Forschung vertreten wird (Hölscher 1996, 59), wurden die Geschlechterbeschreibungen für die einzelnen Individuen zu einem starren Korsett, da die Analysen mit klaren Rollenerwartungen verbunden waren. Das Geschlecht war etwas, was man hatte oder war, nicht aber, wie im heutigen Ansatz des »doing gender«, »etwas, was wir tun« (Hagemann-White 1993, 68).

2.2 Der Differenzgedanke und seine Auswirkung auf den Religionsunterricht

Die Differenzgedanken und die Zuschreibung einer weiblichen Religiosität wirkten sich auch auf den Religionsunterricht aus – oder besser gesagt, auf die Bestimmungen für den Religionsunterricht. Die bereits erwähnte »Neuordnung des höheren Mädchenschulwesens« (1908) hob hervor, dass der Religionsunterricht gemeinsam mit dem Deutschunterricht »im Mittelpunkt der Mädchen- und Frauenbildung stehe[n]« sollte (Bestimmungen 1908, 695).

In der Weimarer Republik gab es 1925 erstmals ministerielle Erlasse, die zugleich das höhere Mädchen- als auch das höhere Knabenschulwesen reglementierten. Hier wurde nun explizit ein geschlechterdifferenzierender Religionsunterricht gefordert: »Ganz besonders aber muss der Religionsunterricht die Verschiedenheit der Geschlechter berücksichtigen. Er muss bedenken, dass in der christlichen Kirche von Anfang an die weibliche Frömmigkeit, deren Grundform die alles tragende Liebe ist, ebenbürtig neben der männlichen stand, deren Grundform der alles wagende Glaube ist, und er muss dieser inneren Verschiedenheit zweier gleichwertiger, sich ergänzender Formen bei der Auswahl und Behandlung des Stoffes Rechnung tragen. Er wird stets beide zur Geltung kommen lassen, doch wird er in den Knabenschulen das Christentum überwiegend ausweisen als aufrüttelnde, kämpferische, in die Weltgeschichte eingreifende und Weltanschauungsprobleme aufwerfende Macht, in den Mädchenschulen mehr als beruhigende, ausgleichende, Wunden heilende und Lebensfragen lösende Kraft« (Richtlinien 1925, 6).

Die dualistischen Zuweisungen der Geschlechterbeschreibungen sind evident: Die Frau ist auf Harmonie bedacht. Sie erträgt alles, sucht den Ausgleich und bringt Ruhe und Heilung. Der Mann bekommt eine aktive, voranpreschende und kraftvolle Rolle zugeordnet. Er wird als der gesehen, der die Dinge handelnd vorantreibt. Es wird eine klare Dichotomie mit polaren Beschreibungen formuliert: weibliche oder männliche Frömmigkeit, aber nichts dazwischen oder jenseits davon. Auffallend ist, dass mit der Unterscheidung keine Rangfolge ausgedrückt werden soll. Bei aller »inneren Verschiedenheit« seien die männliche und weibliche Frömmigkeit »ebenbürtig« und »gleichwertig«. Die gängige These »gleichwertig – aber nicht gleichartig« aus der Weimarer Bildungsdiskussion findet sich auch in diesen Ausführungen zum Religionsunterricht.

In diesen Bestimmungen für den Religionsunterricht sind religiöse Aspekte von Gender konstruiert worden. In Anlehnung an Marita Kampshoff (2000, 189), die den Begriff »doing pupil« zur Analyse der Konstruktionsformen schulischen Verhaltens verwendet, kann hier von »doing religion« gesprochen werden. »Doing religion«, Geschlechterkonstruktionen im religiösen Bereich, fand in dem Religionsunterricht statt, der diesen staatlichen Vorgaben von 1925 folgte.

3. Die Religionslehrerinnen

Wie nun standen Religionslehrerinnen zu den beschriebenen Sachverhalten? Vertraten auch sie eine Geschlechterdifferenz? Welche religionspädagogischen Konzepte favorisierten sie? Bevor diesen Fragen näher nachgegangen wird, auch hier zunächst einige Informationen zu den Umständen der damaligen Religionslehrerinnen: Im Kaiserreich existierte die Staatskirche. Eine Auswirkung auf die Schule war die geistliche Schulaufsicht. Die Pfarrer waren zugleich Schulinspektoren. Sie hatten im Volksschulwesen die Schulaufsicht inne und waren somit die Vorgesetzten der Lehrer und Lehrerinnen. Mit der Weimarer Reichsverfassung (Art. 137,1) wurde die Staatskirche aufgehoben und damit auch die kirchliche Schulaufsicht. Für den Religionsunterricht bestand – wie es bis heute der Fall ist – weiterhin das kirchliche Aufsichtsrecht, worin u. a. die Erteilung der Missio (katholisch) bzw. der Vocatio (evangelisch) begründet ist.

Innerhalb der Kirchen bestand keine Gleichberechtigung zwischen Männern und Frauen. So wurde z. B. in der evangelischen Kirche das kirchliche Wahlrecht für die Frauen erst nach der Erlangung des politischen Wahlrechts eingeführt. Die Gliedkirchen der Altpreußischen Union räumten den Frauen am 29. September 1922 das aktive und passive Wahlrecht ein (Hartwich 1929, 213). Ab 1925 wurden in der evangelischen Kirche Theologinnen im kirchlichen Dienst eingestellt, allerdings mit eingeschränkten Rechten. Ihre Amtsbezeichnungen »Pfarramtshelferin«, »Pfarrgehilfin« oder »Pfarrhelferin« spiegeln die Unterordnung zum männlichen Pfarrstelleninhaber. Die rechtliche Gleichstellung der Pfarrerinnen und Pfarrer erfolgte mit Ausnahme von Schaumburg-Lippe in allen Landeskirchen per Gesetz erst am 1. Januar 1978 (Hummerich-Diezun 1988, 463).

Die Religionslehrerinnen des Kaiserreichs und der Weimarer Zeit können nicht unisono beschrieben werden, da es eine Vielzahl von Individuen waren. Gewisse Grundströmungen sind aber, wie oben bereits am Beispiel der Konfessionalität der Lehrerinnen gezeigt, erkennbar.

Der Focus der weiteren Ausführungen liegt auf den evangelischen Religionslehrerinnen. Anders als ihre männlichen Kollegen forderten sie im Kaiserreich nicht die Abschaffung des schulischen Religionsunterrichts. Dies war für die damalige Zeit, in der mit dem Ruf nach einer Trennung von Staat und Kirche auch der Ruf nach einer Trennung von Schule und Kirche laut wurde, keine Selbstverständlichkeit. In den zwei wichtigen evangelischen Religionslehrerinnenvereinen, der eher konservative Verein »Konferenz von Religionslehrerinnen«, der sich später »Verband evangelischer Religionslehrerinnen« nannte, und der eher liberale »Verein für religiöse Erziehung«, später »Bund für Religionsunterricht und religiöse Erziehung«, wurde immer am schulischen Religionsunterricht festgehalten. Auch die Lehrerinnen des »Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenvereins« (ADLV) betonten im Juni 1919 auf ihrer 15. Generalversammlung einmütig die Notwendigkeit des schulischen Religionsunterrichts (Edelbrock 2006, 191). Ein Grund hierfür ist die Tatsache, dass die Religionslehrerinnen soziologisch dem Bürgertum zuzurechnen sind. In der sozialistischen Frauenbewegung, das zeigt das Beispiel von Clara Zetkin, stieß der Religionsunterricht auf eine deutliche Ablehnung (Zetkin 1904, 290).

Bei der Fragestellung der geistlichen Schulaufsicht waren die Stimmen schon differenzierter. Die konservativen Religionslehrerinnen hielten an der Kirche fest. Die liberalen Religionslehrerinnen forderten einen von der Institution Kirche unabhängigen Religionsunterricht, der frei von kirchlicher Aufsicht und kirchlichem Bekenntniszwang sein sollte (Edelbrock 2006, 403).

Wie in der gesamten Bildungsdiskussion findet sich auch bei den Religionslehrerinnen die Rede von der »weiblichen Eigenart« und damit der Differenzgedanke. Trotzdem wird nicht durchgängig gefordert, dass diese Differenz auch im Religionsunterricht zu fördern sei. Exemplarisch lege ich nun zwei unterschiedliche, religionspädagogische Ansätze dar. Nach Gertrud Bäumer sollten im Religionsunterricht gleiche Ziele für Mädchen und Jungen verfolgt werden. Magdalene von Tiling hingegen forderte unterschiedliche Zielbestimmungen ein.

3.1 Gertrud Bäumer: Weiblichkeit ist kein Bildungsideal

Gertrud Bäumer (1873–1954) engagierte sich in vielen Bereichen: in der Frauenbewegung, in der Mädchen- und Frauenbildung, in der Sozialpolitik, in der Pädagogik und als Ministerialrätin im Reichsinnenministerium auch im Reichstag der Weimarer Republik (Edelbrock 2006, 212f.). Ihre religionspädagogischen Arbeiten sind bisher nur selten berücksichtigt worden.

Gertrud Bäumer lehnte einen speziell für Mädchen konzipierten Religionsunterricht deutlich ab. Nicht nur für den Religionsunterricht, sondern grundsätzlich kritisierte sie didaktische Konzepte, die die Annahme einer »weiblichen Eigenart« zum Ausgangspunkt machten: »[J]eder Begriff der ›weiblichen Eigenart‹ ist ein höchst unsicherer Boden für

pädagogische Theorien« (Bäumer 1911, 360). Schulunterricht soll weder auf »Weiblichkeit« noch auf »Männlichkeit« hin ausgerichtet sein, da beides keine Bildungsideale seien. Weiter vertrat Bäumer die These, dass auch Religion »für Mann und Frau (…) nicht (…) grundsätzlich etwas Verschiedenes« bedeute (Bäumer 1913, 31). So sollten auch im Religionsunterricht keinerlei Differenzierungen zwischen der Unterweisung der Mädchen und der der Jungen vorgenommen werden und wie in allen anderen Fächern sollten Mädchen und Jungen auch hier gemeinsam unterrichtet werden. Bäumer hatte in pädagogischen Theorien einen Zusammenhang zwischen dem in der Gesellschaft verbreiteten Frauenbild und den Zielen der Mädchenbildung wahrgenommen. Eine solche Verknüpfung aber lehnte sie ab. Die konventionelle Sichtweise der gesellschaftlichen Geschlechterordnung ließ sie so in einem großen Umfang hinter sich. Zugleich hat auch Bäumer sich nie ganz von ihr gelöst. Die Vorstellung einer »weiblichen Eigenart« schimmert noch durch, wenn sie zu bedenken gibt, dass im Schulunterricht Weiblichkeit nicht »absichtlich verleugnet werden« dürfe (Bäumer 1911, 355). Begründet war diese Forderung sicherlich auch in ihrem anthropologischen Ausgangspunkt, nach dem sowohl die Natur als auch die Kultur für die Prägung der Weiblichkeit verantwortlich sei. Bestimmte weibliche Anteile, wie z. B. die größere Emotionalität, seien eine naturhafte Anlage der Frau. Andere Eigenschaften, wie z. B. Geduld, die als spezifisch weiblich gelte, seien nicht durch die Natur, sondern von der Kultur geprägt worden. Eine Differenzierung zwischen sex und gender liegt hier bereits vor. Bäumers doppelte konstruktivistische Verankerung, in der Natur und in der Kultur, erklärt, warum sie, auch wenn sie eine auf die »weibliche Eigenart« ausgerichtete pädagogische Theorie ablehnt, gleichzeitig einer gezielten Verleugnung der Weiblichkeit im Unterricht widersprechen kann.

3.2 Magdalene von Tiling: Das Ziel der christlich-sittlichen Frauenpersönlichkeit

Ganz anders argumentierte die Theologin Magdalene von Tiling (1877–1974). Von Tiling hob ihre Sichtweise der »weiblichen Eigenart« deutlich hervor und begründete die Geschlechterdifferenzen theologisch: »Die Seinsverbundenheit der Geschlechter ist die uranfängliche und grundlegende Gegenüberstellung der Menschen« (Tiling 1932, 60). »Wir erkennen dies Aufeinander-Abgestimmt-Sein von Mann und Frau als den feinsten künstlerischsten Schöpfungsgedanken Gottes« (Tiling 1925, 6). Nach Magdalene von Tiling ist Weiblichkeit besonders durch die Anlage, sich dem Leben hingeben zu wollen, geprägt: »Die Frau gibt sich selbst und sie gibt sich ganz in dem, was sie sagt und tut. (…) Die Frau ist nicht mehr Frau, wenn sie ihre Seele nicht mehr hinzugeben, und zwar ganz hinzugeben vermag« (Tiling 1919, 12). Damit diese Anlage positiv gelenkt werden könne und Mädchen mit dieser Anlage umzugehen lernen, stellte von Tiling die »Forderung intensivsten Fraueneinflusses« in den Mädchenklassen auf. Mit dem Eintritt in die Pubertät bis zu ihrem zwanzigsten Lebensjahr sollten die Mädchen von Lehrerinnen unterrichtet werden. Für besonders wichtig hielt von Tiling den Einfluss der Lehrerinnen in den Fächern Religion, Geschichte und Deutsch. Hier sollte kein Lehrer vor die Mädchenklasse treten. Nach von Tiling wirke die Frauenpersönlichkeit der Lehrerin in einer

so umfassenden Weise, dass die Schülerinnen durch ihren Einfluss selbst zu christlich-sittlichen Frauenpersönlichkeiten heranwachsen: »Wo das junge Mädchen (…) eine rechte Führung zum Verständnis des Wesens des christlichen Glaubens hat, da kann umgekehrt das religiöse Erkennen und Erleben wie nichts sonst dem Mädchen zur Vertiefung seiner sittlichen Persönlichkeit und damit zu echter Weiblichkeit helfen« (Tiling 1922, 32).

So besteht zu den oben zitierten Richtlinien von 1925 ein Unterschied: Wurde dort ein gezieltes pädagogisches Handeln gefordert – damals als »mechanisches Prinzip« bezeichnet –, mit dem weibliche und männliche Frömmigkeit herausgebildet werden sollte, setzte von Tiling in einem viel größeren Maß auf das »organische Prinzip«, demzufolge die naturgemäße weibliche Anlage in der Entwicklung der Mädchen von selbst zum Tragen käme. Unterstützt werden sollte diese Entwicklung vor allem durch die Person der Lehrerin, durch ihre Weiblichkeit.

An diesen exemplarischen Ausführungen wird deutlich, dass die Religionslehrerinnen einen Beitrag zur religiösen Geschlechtertheorie geleistet haben – dies aber durchaus in vielstimmiger Weise.

Der zurückgewandte Blick in die Vergangenheit bringt aber noch mehr hervor: Da den Religionslehrerinnen der akademische Bildungsabschluss bis 1908 in der Regel verwehrt war, sind sie ihren eigenen beruflichen Weg gegangen. Ihre Professionsentwicklung darf nicht als eine verspätete Sonderform einer »allgemeinen«, d. h. männlichen Berufsentwicklung gesehen werden. Die seminaristische Lehrerinnenausbildung war eigenständig (vgl. auch Ehrich 1995).

Die historischen religiösen Geschlechterkonstruktionen, das Aufdecken des damaligen »doing religion«, sind Denkmodelle, an denen wir uns heute reiben können. Es sind historische Genderkonstruktionen, die oft gerade durch ihre Fremdheit herausfordern. Zugleich helfen sie auch, heutige religiöse Konstruktionen nach historischen Vorläufern zu befragen.

Schließlich bringen die Ausführungen auch das Bewusstsein hervor, dass die Profession der (Religions-)Lehrerin noch relativ jung ist und deshalb der Bestand weiterhin zu pflegen und zu fördern ist. So gesehen ist es eine beachtliche Leistung, dass 100 Jahre nachdem die Universitäten den Frauen ihre Türen öffneten, der Anteil der Studienanfängerinnen an den Universitäten bei mehr als 50 % liegt. Insofern besteht die begründete Hoffnung, dass die Anzahl der (Theologie-)Professorinnen in den nächsten Jahren und Jahrzehnten steigen wird.

Literatur

Achelis, Ernst Christian, Lehrbuch der Praktischen Theologie, Bd. 2, 2. neubearb. Aufl., Leipzig 1898.
Bäumer, Gertrud, Die Frau und das geistige Leben, in: Kulturaufgaben der Frau, Bd. 5, Leipzig 1911.
Bäumer, Gertrud, Der gemeinsame Unterricht der Geschlechter, in: Verhandlungen der 13. Generalversammlung des Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenvereins in Posen vom 10. bis 13. Mai 1913. Im Auftrage des

Vorstandes zusammengestellt von der ersten Schriftführerin Margarete Poehlmann, Leipzig u. a. 1913, 28–45.

Blaschke, Olaf/Kuhlemann, Frank-Michael (Hg.), Religion im Kaiserreich. Milieus – Mentalitäten – Krisen, Religiöse Kulturen der Moderne, Bd. 2, Gütersloh 1996.

Den Hohen Deutschen Staatsregierungen gewidmete Denkschrift der ersten Deutschen Hauptversammlung von Direktoren und Lehrenden der höheren Mädchenschulen betreffend eine gesetzliche Normierung der Organisation und Stellung des höheren Mädchenschulwesens 1872, in: Beckmann, Emmy, Die Entwicklung der höheren Mädchenbildung in Deutschland von 1870 bis 1914, dargestellt in Dokumenten (Quellenheft zum Frauenleben in der Geschichte, H. 26), Berlin 1936, 6–17.

Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried/Radtke, Frank-Olaf (Hg.), Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern, Opladen 1992.

Edelbrock, Anke, Mädchenbildung und Religion. Eine Untersuchung zum evangelischen Religionsunterricht und zur Verbandsarbeit der Religionslehrerinnen, Neukirchen-Vluyn 2006.

Ehrich, Karin, Städtische Lehrerinnenausbildung in Preußen. Eine Studie zu Entwicklung, Struktur und Funktionen am Beispiel der Lehrerinnen-Bildungsanstalt Hannovers 1856–1926, Frankfurt a. M. 1995.

Frevert, Ute, Frauen-Geschichte. Zwischen Bürgerlicher Verbesserung und Neuer Weiblichkeit, Frankfurt a. M. 1986.

Gahlings, Ilse/Moering, Elle, Die Volksschullehrerin. Sozialgeschichte und Gegenwartslage, Heidelberg 1961.

Glaser, Edith, Sind Frauen studierfähig? Vorurteile gegen das Frauenstudium, in: Kleinau, Elke/Opitz, Claudia (Hg.), Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung, Bd. 2: Vom Vormärz bis zur Gegenwart, Frankfurt a. M. u. a. 1996, 299–309.

Güldner, Hans (Hg.), Die höheren Lehranstalten für die weibliche Jugend in Preußen. Bestimmungen, Verfügungen und Erlasse, Halle a. d. S. 1913.

Haase, Karl, Die Religion der Frau, in: Frauenbildung. Zeitschrift für die gesamten Interessen des weiblichen Unterrichtswesens 9 (1910), 178–185, 241–248.

Hagemann-White, Carol, Die Konstrukteure des Geschlechts auf frischer Tat ertappt? Methodische Konsequenzen einer theoretischen Einsicht, in: Feministische Studien 11 (1993), 164–174.

Hartwich, Nora, Die Mitarbeit der Frau in den kirchlichen Gemeindekörperschaften, in: dies. (Hg.), Handbuch für evangelische Frauen, Berlin 1929, 213–226.

Henze, Dagmar, Zwei Schritte vor und einer zurück. Carola Barth – eine Theologin auf dem Weg zwischen Christentum und Frauenbewegung, Neukirchen-Vluyn 1996.

Herrlitz, Hans-Georg/Hopf, Wulf/Titze, Hartmut, Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Eine Einführung, mit einem Kapitel über die DDR von Ernst Cloer, 2. erg. Aufl., Weinheim u. a. 1998.

Hoff, Walburga/Horstkemper, Marianne, Hundert Jahre Diskussion um die gemeinsame Erziehung von Mädchen und Jungen. Konsequenzen für eine geschlechterbewusste (religions-)pädagogische Praxis, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie, 56 (2004), H. 4, 348–360.

Hölscher, Lucian, Weibliche Religiosität? Der Einfluss von Religion und Kirche auf die Religiosität von Frauen im 19. Jahrhundert, in: Kraul, Margret/Lüth, Christoph (Hg.), Erziehung der Menschen-Geschlechter. Studien zur Religion, Sozialisation und Bildung in Europa seit der Aufklärung, Frauen- und Geschlechterforschung in der historischen Pädagogik, Bd. 1, Weinheim 1996, 45–62.

Hummerich-Diezun, Waltraud, Die Weiterentwicklung der Berufsgeschichte der Theologinnen nach 1945 – ein Überblick, in: Frauenforschungsprojekt zur Geschichte der Theologinnen (Göttingen), »Darum wagt es, Schwestern …«. Geschichte evangelischer Theologinnen in Deutschland (Historisch-theologische Studien zum 19. und 20. Jahrhundert, Bd. 7, 2. Aufl., Neukirchen-Vluyn 1994, 463–484.

Joest, Mechthild/Nieswandt, Martina, Das Lehrerinnen-Zölibat im Deutschen Kaiserreich. Die rechtliche Situation der unverheirateten Lehrerinnen in Preußen und die Stellungnahmen der Frauenbewegung zur Zölibatsklausel, in: Bechtel, Beatrix u. a. (Hg.), Die ungeschriebene Geschichte. Historische Frauenforschung, Dokumentation des 5. Historikerinnentreffens in Wien 16.–19. April 1984, Himberg bei Wien 1984, 251–258.

Kaiserliches Statistisches Amt (Hg.), Statistisches Jahrbuch für das Deutsche Reich, 24. Jg., Berlin 1903.

Kaiserliches Statistisches Amt (Hg.), Statistisches Jahrbuch für das Deutsche Reich, 29. Jg., Berlin 1908.

Kampshoff, Marita, Doing gender und doing pupil – erste Annäherung an einen komplexen Zusammenhang, in: Lemmermöhle, Doris/Klika, Dorle/Fischer, Dietlind/Schlüter, Anne (Hg.), Lesarten des Geschlechts, Zur De-Konstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung, Opladen 2000, 189–204.

Krukenberg, Elsbeth, Die Frauenbewegung, ihre Ziele und ihre Bedeutung, Tübingen 1905.

McLeod, Hugh, Weibliche Frömmigkeit – männlicher Unglaube? Religion und Kirchen im bürgerlichen 19. Jahrhundert, in: Frevert, Ute (Hg.), Bürgerinnen und Bürger. Geschlechterverhältnisse im 19. Jahrhundert, Göttingen 1988, 134–156.

Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten (Hg.), Bestimmungen über die Neuordnung des höheren Mädchenschulwesens, in: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen 50 (1908), 694–717.

Nave-Herz, Rosemarie, Sozialgeschichtlicher Abriss des Grund- und Hauptschullehrerinnenberufs, in: Brehmer, Ilse (Hg.), Lehrerinnen. Zur Geschichte eines Frauenberufs. Texte aus dem Lehrerinnenalltag, München u. a. 1980, 69–75.

Niebergall, Friedrich, Praktische Theologie. Lehre von der kirchlichen Gemeindeerziehung auf religionswissenschaftlicher Grundlage, Bd. 1: Grundlagen. Die ideale und die empirische Gemeinde. Aufgaben und Kräfte der Gemeinde, Tübingen 1918.

Pithan, Annebelle (Hg.), Religionspädagoginnen des 20. Jahrhunderts, Göttingen u. a. 1997.

Pithan, Annebelle, Liselotte Corbach (1910–2002). Biografie – Frauengeschichte – Religionspädagogik, Neukirchen-Vluyn 2004.

Prengel, Annedore, Zwischen Gender-Gesichtspunkten gleiten – Perspektivitätstheoretische Beträge, in: Glaser, Edith/Klika, Dorle und dies. (Hg.), Handbuch Gender- und Erziehungswissenschaft, Bad Heilbrunn 2004, 90–101.

Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preussens. Amtliche Ausgabe, Beilage zum Zentralblatt für die gesamte Unterrichts-Verwaltung in Preußen 1925, H. 8, Berlin 1925.

Roggenkamp, Antje, Undoing gender? Religiöse Erziehung in Kaiserreich und Weimarer Republik, in: Zeitschrift für Kirchengeschichte 115 (2004), H. 1–2, 181–197.

Schneider-Ludorff, Gury, Magdalene von Tiling. Ordnungstheologie und Geschlechterbeziehungen. Ein Beitrag zum Gesellschaftsverständnis des Protestantismus in der Weimarer Republik (Arbeiten zur kirchlichen Zeitgeschichte, Bd. 35), Göttingen 2001.

Tiling, Magdalene von, Die Stellung der Frau in der Kirche, in: Tiling, Magdalene von/Müller, Paula, Die Kirche und die Frau, Hefte zur Frauenfrage, H. 20, Berlin-Lichterfelde 1919, 5–29.

Tiling, Magdalene von, Psyche und Erziehung der weiblichen Jugend. Ein Versuch, in: Friedrich Mann's Pädagogisches Magazin. Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften, H. 841, 2. u. 3. Aufl., Langensalza 1922.

Tiling, Magdalene von, Die neue Stellung der Frau in der Volksgemeinschaft (Kirchlich-soziale Flugschrift. Nr. 20), Leipzig 1925.

Tiling, Magdalene von, Grundlagen pädagogischen Denkens, Stuttgart 1932.

Titze, Hartmut, Art. Lehrerbildung und Professionalisierung, in: Berg, Christa (Hg.), Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd.4: 1870–1918, München 1991, 345–370.

Wychgram, Jakob, Geschichte des höheren Mädchenschulwesens in Deutschland, in: Schmid, Karl Adolf (Hg.), Geschichte der Erziehung vom Anfang bis auf unsere Zeit, Bd. 5, Stuttgart 1901, 222–284.

Zetkin, Clara, Die Schulfrage. Rede auf der 3. Frauenkonferenz in Bremen 18. September 1904 (abgedruckt in Auszügen), in: Frederiksen, Elke (Hg.), Die Frauenfrage in Deutschland 1865–1915, Stuttgart 1981, 287–295.

Glaubenswelten

In: Pithan, Annebelle/ Arzt, Silvia/ Jakobs, Monika/ Knauth, Thorsten (Hg.), Gender – Religion – Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt, Gütersloh 2009, 182-193.

Christine Lehmann

Gottesvorstellungen von Mädchen und Jungen, jungen Männern und Frauen

Eine Betrachtung neuer Untersuchungen unter der Gender-Perspektive

Das Wissen über Gottesvorstellungen Heranwachsender ist von Bedeutung, weil Gottesvorstellungen Einfluss darauf haben, wie Kinder und Jugendliche sich selbst verstehen, was ihnen in ihrem Leben wichtig ist und worauf sie hoffen. Unter Gottesvorstellungen werden »die kognitiven Repräsentationen und Gefühle« verstanden, »die Menschen von Gott als Person, als Wesen oder Macht haben, einschließlich der Eigenschaften, Handlungsanweisungen und Wirkungsfelder, die mit Gott in Verbindung gebracht werden« (Ziebertz u. a. 2003, 33). Die Gender-Perspektive deckt auf, ob Jungen oder (junge) Männer andere Vorstellungen von Gott haben als Mädchen bzw. (junge) Frauen und wenn ja, welche.

Im Folgenden werden zunächst Ergebnisse einer geschlechterdifferenzierenden Auswertung von zehn Veröffentlichungen aus den 1990er-Jahren über Gottesvorstellungen Heranwachsender vorgestellt[1] (ausführlich in Lehmann 2003), um dann auf Ergebnisse neuer Untersuchungen einzugehen. Dabei wird unterschieden zwischen der Gruppe der Jungen und Mädchen (bis 14 Jahre) und der Gruppe junger Männer und Frauen (meistens 14- bis 18-Jährige).

1. Gottesvorstellungen von Kindern und Jugendlichen – Ergebnisse aus Veröffentlichungen der 1990er-Jahre

In den 1990er-Jahren beschäftigt die Gruppe der Jungen und Mädchen gleichermaßen vor allem die Frage nach der Beziehung zwischen Gott und Mensch, nach dem Wirken Gottes in der Welt, nach der Bedeutung Gottes für das eigene Leben sowie Fragen nach

1. Es handelt sich um folgende Untersuchungen: Heiner Barz (1992), Klaus-Peter Jörns (1997), Friedrich Schweitzer u. a. (1995), Fred-Ole Sandt (1996), Helmut Hanisch (1996), Ursula Arnold u. a. (1997), Gesa Daniel (1997), Martin Rothgangel (1999), Stephanie Klein (2000), Martin Schreiner u. a. (1998), Gabriele Sies (2000), Ulrich Schwab (2000), Gottfried Orth (1998), Anna-Katharina Szagun (2000), Shell Jugendstudie (2000).

dem Ort und der Macht Gottes (Lehmann 2003, 137). Mädchen und Jungen reden in diesen Untersuchungen in positiven Metaphern von Gott und ordnen Gott positive Eigenschaften zu. Dabei stellen Jungen häufiger religionskritische und grundsätzliche Fragen zu folgenden Problemen: rationale Welterklärung und Glaube als zwei konkurrierende Vorstellungen, Bedeutung des Wortes Glaube und tendenzielle Gleichsetzung von Glaube und Aberglaube, Bedeutungslosigkeit Gottes als Erhalter der Welt (ebd., 138). Bei einigen befragten Jungen ist tendenziell zu beobachten, dass sie Glaube mit Wissen gleichsetzen und Bilder aus der Technik auf das Wirken Gottes in der Welt sowie auf die Beziehung zwischen Gott und Mensch übertragen. Die Vorstellung von einer möglicherweise nur begrenzten Macht Gottes wird von den befragten Mädchen nicht zum Problem erhoben. Sie verfügen über ein breiteres Spektrum an Ausdrucksmöglichkeiten, um in einer für sie plausiblen Weise von Gottes Beziehung zu den Menschen und zur Welt zu sprechen. Vorherrschend sind Vorstellungen von einem Zusammenwirken von Gott und Mensch. Aus den Beiträgen der Jungen lässt sich demgegenüber als Tendenz ausmachen, dass sie Gottes Wirken in der Welt eher als ein eindimensionales, von Gott bestimmtes, radikal veränderndes Eingreifen denken. Solche Vorstellungen könnten auch in die Attribuierungen Gottes eingeflossen sein. Viele Mädchen wählen Merkmale, die auf Weisheit, Transzendenz und Beziehung hindeuten (z. B. Bart, Heiligenschein, ausgebreitete Arme), während Jungen historische Insignien politischer Macht und Herrschaft, wie Krone, Thron und Kreuz, bevorzugen.

In der Gruppe der jungen Männer und Frauen fallen geschlechtsspezifische Unterschiede weniger deutlich als bei den Mädchen und Jungen aus. Erkennbar ist ein weites Spektrum nicht-personaler und personaler Vorstellungen: Gott als unspezifische Kraft, Gott als gute, liebende und barmherzige Macht, Gott als Person und schließlich ein Gott, der sowohl männliche als auch weibliche Züge in sich vereint. Kaum einer der Beiträge der jungen Männer und Frauen bestätigt traditionelle Klischeevorstellungen über das »Aussehen Gottes«, sondern es ist das Bemühen beider Geschlechter erkennbar, von volkstümlich geprägten Gottesbildern wegzukommen. Nichtsdestotrotz gehen die jungen Frauen dabei noch einen Schritt weiter, indem sie sich aufgeschlossener gegenüber weiblichen Gottesbildern zeigen. In der Gruppe der Mädchen sind es einige von denen mit christlicher Orientierung, die sich explizit von männlichen Gottesbildern distanzieren; einige junge Männer wiederum wehren weibliche Gottesvorstellungen unter Berufung auf bekannte traditionelle Vorstellungen von einem männlichen Gott ab.

Während in der Altersgruppe der Jungen und Mädchen eher Jungen negative Aussagen zum Wesen des Menschen machen, werden von den jungen Männern und Frauen die Menschen als egoistisch, geistig klein und sündig beschreiben. Die Verantwortung für das Leid wird nicht Gott, sondern dem Verhalten des Menschen angelastet.

Die jungen Frauen und Männer heben die Ansprechbarkeit sowie die individuelle Schutz-, Hilfe- und Ermutigungsfunktion Gottes hervor. Sie beschreiben dabei das Verhältnis zwischen Gott und Mensch eher als ein eindimensionales, bei dem der Mensch Gott vor allem für die Bewältigung schwieriger Alltagssituationen brauche. Sie nehmen Gott zur Bewältigung ihres Lebens in Anspruch, rechnen aber umgekehrt nicht damit, dass Gott der Zuwendung und Mitarbeit des Menschen bedarf. Kategorien, die sich auf das Zusammenleben in der Gemeinschaft beziehen, tauchen allenfalls am Rande auf.

Eine Frau nennt in Zusammenhang mit dem Wirken Gottes die Gerechtigkeit, ein junger Mann den Frieden und die Liebe. Aufs Ganze betrachtet, lassen sich weder bei den jungen Männern, noch bei den Frauen Vorstellungen von einer wechselseitigen, nicht nur in persönlichen, sondern auch in gesellschaftlich-politischen Kategorien gedachten Beziehung zwischen Gott, Mensch und Welt ausmachen.

Erkennbar ist eine Akzentverschiebung gegenüber den Fragen, die die Jungen und Mädchen bewegen. Während diese sich nur am Rande zu den Themenbereichen »Tod« und »Wesen« des Menschen äußern, rangieren bei den jungen Männern und Frauen solche Themen – von ihrer Häufigkeit her – ganz oben, neben den Themenbereichen »Beziehung zwischen Gott und Mensch und Wirken Gottes in der Welt« sowie »Wesen Gottes«. Auffällig ist ferner, dass zu dem Themenbereich »Das Böse« deutlich mehr Äußerungen von jungen Männern als von jungen Frauen vorliegen, während dies bei dem Themenbereich »Tod« genau umgekehrt ist.

In den vorgestellten Untersuchungen finden sich glaubenskritische Vorstellungen und Anfragen gleichermaßen bei jungen Frauen und Männern. Sie kreisen vor allem um die Themenbereiche »Existenz Gottes«, »Bedeutung Jesu« und »Tod«. Die glaubenskritischen Anfragen der Frauen setzen sich mit der Bedeutung und dem Sinn des eigenen Lebens angesichts des Todes auseinander.

Beide Geschlechter gehen davon aus, mit Gott oder ›dem Höheren‹ in Beziehung treten zu können, wobei neue Formen wie Meditation, Träume und Naturerfahrungen zu der klassischen Form des Gebets hinzukommen. Bei den befragten jungen Frauen zeichnet sich tendenziell eine stärkere Bedeutung des Gebetes als bei den jungen Männern ab.

Im Folgenden soll geklärt werden, ob solche Tendenzen in neuen Untersuchungen bestätigt werden bzw. zu welchen Ergebnissen diese kommen. Gibt es in der Altersgruppe der Jungen und Mädchen unterschiedliche Gottesvorstellungen der Geschlechter? Wie sieht das in der Altersgruppe der jungen Männer und Frauen aus?

2. Gottesvorstellungen von Jungen und Mädchen – Ergebnisse aus Veröffentlichungen seit 2000

Ab 1999 untersuchte Anna-Katharina Szagun vorwiegend an Rostocker Schulen das Gottesverständnis und die Gottesbeziehungen Heranwachsender (Szagun 2006). Zentrale Untersuchungsinstrumente in dem anspruchsvollen und komplexen Setting dieser qualitativen Längsschnittstudie sind Visualisierungen – von den Schülerinnen und Schülern erstellte Materialcollagen – sowie persönliche Gespräche. Das Sample der Längsschnittstudie umfasst 50 bis 60 Kinder im Alter von 6 bis 17 Jahren, die 4 bis 7 Jahre lang begleitet wurden. Die Querschnittssamples umfassen weitere 80 Kinder (ebd., 39f.).

In dem ersten Band[2] (2006) wird die Entwicklung von vier Mädchen und Jungen bis Klasse 4 bzw. Klasse 9/10 nachgezeichnet und in interdisziplinären Forschungsteams unter unterschiedlichen Aspekten ausgewertet. In dem Kapitel »Blickpunkt Geschlecht« resümiert Szagun, dass den Jungen im Vergleich zu den Mädchen zur Gottesmetapher vielfältige technische Vergleiche eingefallen seien, dass sie für ihre Visualisierungen gern technisches Material genutzt und dass zwei Jungen Science-Fiction Elemente in ihre Gottesvorstellungen aufgenommen hätten. Weiterhin sei auffällig, dass bereits Jungen im Grundschulalter zu spüren schienen, »welchen Gewinn für das Selbstwertgefühl eine Person aus der Spiegelung in einer gleichgeschlechtlichen göttlichen Figur ziehen« (Szagun 2006, 362) könne. Da es auch in den Perspektiven der Mädchen und Jungen auf die Lebenswelt, die Natur und den Menschen Unterschiede gäbe, die in weiteren Analysen klarer zu konturieren seien, kommt Szagun zu dem Schluss, dass es wichtig sei, dem Gender-Aspekt auch künftig nachzugehen (ebd.).

Dies tun Georg Hilger und Anja Dregelyi, die 2000 und 2001 etwa 300 gemalte Bilder zehnjähriger Grundschulkinder untersucht haben. Gegenstand der Studie sind sowohl die bildlichen Darstellungen als auch die schriftlichen Kommentierungen der Mädchen und Jungen. Protokollnotizen zum Entstehungsprozess und zu sprachlichen Äußerungen werden ebenfalls mit herangezogen. Die Untersuchung ist explizit als Beitrag zur Erforschung von Geschlechterdifferenz angelegt und lehnt sich sowohl methodisch als auch inhaltlich eng an die Studie von Stephanie Klein (2000) an. Erkenntnisinteresse ist, mögliche »geschlechtstypische und geschlechterdifferente Merkmale in den Gottesvorstellungen von Jungen und Mädchen« zu identifizieren und deren Auswirkungen auf die Gottesbeziehung beider Geschlechter zu ergründen (Hilger 2002, 70). Übereinstimmend mit den Ergebnissen von Klein malen die Mädchen einen freundlichen, männlichen Gott, der jedoch oft auch mit weiblichen Attributen wie Kleidern und Ketten ausgestattet ist. Dieser Gott verbindet den fernen Kosmos mit der Erde und wendet sich sorgend und liebend den Menschen zu. Unter dem Vorbehalt, dass geschlechtsspezifische Typisierungen grundsätzlich problematisch sind, machen die Autoren folgende Unterschiede zwischen den Bildern der Jungen und Mädchen aus: Die Bilder der Mädchen bringen stärker als die der Jungen die Andersartigkeit, Transzendenz und Unsichtbarkeit Gottes zum Ausdruck und stellen gleichzeitig »seine« personale Nähe zu den Menschen dar. Demgegenüber betonen die Bilder der Jungen die Größe Gottes, vor allem aber seine Mächtigkeit und Kraft. In ihren Gottesdarstellungen finden sich Ritter, Marsmenschen, Science-fiction Figuren und roboterhafte Gestalten. »Das gemalte Gegenüber ist selten Ansprechpartner, selten ein Du in persönlicher Beziehung« (ebd., 77). Technische Geräte, von denen Gott umgeben ist, erwecken den Eindruck von Sachlichkeit und emotionaler Distanz.

2002 untersuchte Ilse Flöter in einer norddeutschen Kleinstadt die Gottesvorstellungen zehnjähriger Grundschulkinder und wertete sie nach der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse aus. Untersuchungsinstrument war ein neunstufiges Leitfadeninterview, das u. a. eine Mal-Aufgabe, die Deutung eines Bildes und die Auseinandersetzung mit einer Dilemma-Geschichte umfasste (Flöter 2002, 61ff.). An der Untersuchung nah-

2. Der zweite Band ist kurz nach dem Verfassen dieses Beitrages publiziert worden (Szagun/Fiedler 2008).

men 109 Kinder teil; davon stellt Flöter 26 Einzelgespräche vor. Nach Sichtung der Gespräche unterteilt sie die Stichprobe in drei Untergruppen: die Mehrheitskinder (sie setzt sich aus einer Gruppe von insgesamt 18 katholischen, konfessionslosen und evangelischen Kindern zusammen, deren Gottesvorstellungen keine auffälligen Unterschiede aufweisen; 11 davon sind Mädchen und 7 Jungen), die Gruppe der evangelikalen Kinder (2 Jungen, 1 Mädchen) und die Gruppe der muslimischen Kinder (2 Mädchen, 3 Jungen). Flöters Interpretation der Vorstellungen der Mädchen und Jungen ist für den Leser leicht nachvollziehbar, weil die Äußerungen der Kinder in Ausschnitten wörtlich wiedergegeben, mit Namen versehen und den o.g. Gruppen zugeordnet wurden. Der Leser hat teil an den tiefgründigen Gedanken, die sich die Mädchen und Jungen über Gott machen. Während Flöter in der Voruntersuchung Gottesbilder von Jungen und Mädchen vergleicht und anschließend ihr methodisches Vorgehen zu Recht problematisiert, nimmt sie in der Hauptuntersuchung keine explizite geschlechterdifferenzierende Auswertung mehr vor, ohne allerdings über die Ergiebigkeit der Daten unter dem Gender-Aspekt aufgeklärt zu haben. Von der Gruppe der Mehrheitskinder werde Religion »als etwas sehr Privates empfunden, über das man nur im sehr vertrauten Kreis redet« (ebd., 378). Die Matrix der Gottesvorstellungen sei von der jüdisch-christlichen Überlieferung geprägt (ebd., 194), aber es zeige sich dennoch eine große Vielfalt in den individuellen Ausprägungen (ebd., 233). Gott wird als Schöpfer der Erde und des Lebens betrachtet, mit Liebe, Freude und Frieden in Verbindung gebracht und als Beschützer, Helfer und guter Lenker sowohl des Menschen als auch des Weltgeschehens angesehen (ebd., 195ff.). Die beiden Jungen und Mädchen, die sich zu der Frage der Barmherzigkeit Gottes äußern, ziehen diese nicht in Zweifel, sondern machen Abstriche bei Gottes Allmacht (ebd., 206). Besonders zu diesem Aspekt hätten die Kinder »eigene und eigenwillige Gedanken« entwickelt, weil sie versucht hätten, Lebenserfahrungen mit Aussagen zusammenzubringen, die sie im Religionsunterricht gelernt hätten (ebd., 233). Das Problem, wie Gott gleichzeitig für alle Menschen da sein kann, wird von einem Jungen mit einem technischen Vergleich beantwortet (»Für jeden Menschen einen Alien und Computer«), während ein Mädchen das Schutzengelbild wählt (»…dass dann da halt Engel sind, die zuverlässig sind«, ebd., 234).

Flöters Befund, dass der Gedanke an Gott außer bei den evangelikalen und den muslimischen Kindern keine Gefühle der Angst oder Bedrohung mehr auslöst (ebd., 262), bestätigt die Ergebnisse bisheriger Untersuchungen. Auch wenn einige Kinder von einer »bösen Seite« Gottes reden, könne in der Gruppe der »Mehrheitskinder« von einem persönlich bedrohlichen Gott nicht die Rede sein. Bei den evangelikalen Kindern hingegen spielt der zornige Gott, dessen Strafe sie fürchten, eine wichtige Rolle. Weil der Lebensmittelpunkt dieser Kinder die Familie sei und Freizeitaktivitäten zu einem großen Teil in der Gemeinde stattfinden, bestimme die strenge religiöse Erziehung das gesamte Leben. Die Kinder reproduzierten die festgefügten Vorstellungen der Erwachsenen, und es sei kaum möglich, in ihrer persönlichen Gottesbeziehung eigene Anteile zu entdecken (378f.).[3]

3. Die Ergebnisse zu den Vorstellungen der muslimischen Kinder sind ebenfalls interessant, können allerdings an dieser Stelle nicht näher ausgeführt werden.

3. Gottesvorstellungen junger Männer und Frauen – Ergebnisse aus Veröffentlichungen seit 2000

Hans-Georg Ziebertz u. a. erhoben ab 1998 in einem breit angelegten Forschungsprojekt quantitative und qualitative Daten zur Religiosität Jugendlicher. Die quantitative Stichprobe umfasst knapp 2000 Jugendliche aus Deutschland und vier weiteren europäischen Ländern mit einem Altersdurchschnitt von 16,2 Jahren. Der qualitative Datensatz besteht aus 21 Gesprächen mit Jugendlichen von durchschnittlich 17 Jahren und wurde mittels der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring analysiert (Ziebertz/Kalbheim/Riegel 2003). In einem kurzen Abschnitt werden geschlechtsspezifische Gottesvorstellungen ausgewertet. Die befragten weiblichen Jugendlichen würden stärker befürworten, dass Gott immanent präsent und erfahrbar ist und sie hätten ein stärker affektiv geladenes Gotteskonzept (ebd., 352). Unter männlichen Jugendlichen hingegen sei eher die Vorstellung vertreten, dass Gott eine menschliche Konstruktion ist, die den Mächtigen dazu diene, Menschen an sich zu binden. Weitere Unterschiede zwischen den Geschlechtern hinsichtlich ihrer Gottesvorstellungen seien nicht signifikant (ebd.).

1999 und 2000 führte Holger Oertel in der Oberstufe dreier Gymnasien in Ostdeutschland insgesamt 14 und an zwei Gymnasien in Westdeutschland sechs biografisch-themenzentrierte Interviews durch und wertete sie nach der Methode der objektiven Hermeneutik von Ulrich Oevermann aus. Sechs der ostdeutschen Jugendlichen waren evangelisch, acht nicht-religiös. Von den sechs westdeutschen Jugendlichen waren vier evangelisch und zwei katholisch; zwei dieser Jugendlichen bezeichneten sich selbst allerdings als nicht-religiös. Gegenstand ausführlicher Fallanalysen sind vier Interviews mit ostdeutschen männlichen Jugendlichen und eines mit einer westdeutschen jungen Frau; des Weiteren werden zwei kürzere Fallbeschreibungen über einen ostdeutschen männlichen Jugendlichen und eine westdeutsche junge Frau vorgestellt. Oertel macht vereinzelt vorsichtige Aussagen über geschlechtsspezifische Ausprägungen. Die beiden jungen Frauen aus Westdeutschland neigten bei Gottesbildern eher zu einer integrativeren Sichtweise, während die jungen Männer weniger das Verbindende als vielmehr Differenzen betonen würden. Die männlichen Jugendlichen beschränkten sich eher auf die kognitive Dimension der Auseinandersetzung mit Religion, wohingegen die jungen Frauen ihre Emotionalität tendenziell konfliktfreier kommunizieren würden, indem sie auch über ihre Gefühle und Erfahrungen sprächen (Oertel 2004, 407).

Oertel ließ außerdem insgesamt 174 freie Aufsätze über die Frage schreiben, was Menschen in unserer Gesellschaft glauben und welches ihr persönlicher Standpunkt zu Lebenssinn, Werten, Ethik, Tod/Jenseits, Heiliges, höhere Kraft/Gott sei. Aus den neuen Bundesländern wurden 77 Aufsätze aus 12. und 13. Klassen an Gymnasien städtischer und ländlicher Gebiete mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring ausgewertet, aus den alten Bundesländern 97. Im Vordergrund steht der Vergleich religiöser Orientierungen von Jugendlichen aus Ost- und aus Westdeutschland; eine geschlechterspezifische Analyse der Statements erfolgt nicht.

Die westdeutschen Jugendlichen behandeln in ihren Aufsätzen die Gottesfrage ausführlicher und häufiger (ebd., 414). Verweise auf Jesus Christus fehlen fast völlig und

der Trinitätsgedanke spielt keine Rolle. Im Vordergrund stehe das Bedürfnis nach innerweltlich fassbarer religiöser Erfahrung. Für Jugendliche, die sich selbst als religiös verstehen, seien pantheistische Vorstellungen charakteristisch. Mehrheitlich werde die Existenz Gottes aufgrund der Problematik der Theodizee verneint. Gegenstand der Abgrenzung der Jugendlichen seien die christlich geprägten Gottesvorstellungen. Gemeingut sei die Auffassung, jeder müsse sich sein eigenes Bild von Gott machen. Gott und Religion werden von den Jugendlichen bevorzugt psychologisch als Idee oder Erfindung des Menschen gedeutet. Der wissenschaftliche Fortschritt mache Gott zunehmend überflüssig. Entsprechend steht das Thema Religion und Naturwissenschaften für alle Jugendlichen im Mittelpunkt der Auseinandersetzung. Sie reproduzierten in ihren Aussagen eine Bewusstseinslage fortgeschrittener Modernität und forcierter Immanenz (ebd., 416). Dennoch werde in Hinblick auf Situationen der Not, Sorge und Verzweiflung auf Gott als Ansprechpartner, als Hilfe bei der individuellen Bewältigung von Kontingenz, zurückgegriffen.

Die ostdeutschen Jugendlichen nehmen vorwiegend aus einer von sachlichem Nichtwissen gekennzeichneten Außenperspektive zu Glaubensfragen Stellung. Religion wird überwiegend als Widerspruch zu kritischer Rationalität und wissenschaftlichem Fortschritt verstanden, die der individuellen Entfaltung entgegenstehe (ebd., 412). Bei der Verarbeitung von existenziellen Grenzerfahrungen werde Religion jedoch gelegentlich wieder subjektiv anerkennungsfähig. Dies zeigten Gedanken Jugendlicher, die weit über das Unmittelbare hinauswiesen. In ihrer Gottesidee eines personalen, ansprechbaren Gegenübers seien traditionelle jüdisch-christliche Deutungskategorien erkennbar (ebd.).

Tobias Faix führte ebenfalls Gespräche mit Jugendlichen. Zwischen 2003 und 2006 befragte er achtzehn 15- bis 19-jährige junge Männer und Frauen einer süddeutschen Kleinstadt in halbstandardisierten Leitfadeninterviews und wertete diese nach der Methode der Grounded Theory aus. Zielfragen waren u. a.: Was sind die Gottesvorstellungen von 14- bis 18-jährigen Jugendlichen? Wie lassen sich die Gottesvorstellungen typisieren (kosmologisch, deistisch, biblisch, metatheistisch, immanent, agnostizistisch, humanistisch)? Welche religiöse Prägung gibt es heute noch? Welchen Einfluss hat die Gottesvorstellung auf die Lebensgestaltung von Jugendlichen? (Faix 2007, 154). Bei der Auswahl der Gesprächspartner wurde auf Geschlecht, religiösen Hintergrund und Schulbildung geachtet, um eine kriterienorientierte Fallkontrastierung zu ermöglichen (ebd., 159). Faix kommt zu dem Ergebnis, dass es keine großen Unterschiede zwischen den männlichen und weiblichen Jugendlichen gibt, wo es um Erfahrungen der Unsicherheit bzw. Sicherheit mit der eigenen Gottesvorstellung geht. Auch das Verhältnis zwischen den jungen Frauen und Männern, die eine »abgeschlossene« und denjenigen, die eher eine »veränderbare Gottesvorstellung« haben, sei ausgeglichen (ebd., 289).

Gemeinsam sei allen Jugendlichen – außer den atheistisch orientierten –, dass bei ihnen religiöse und spirituelle Erfahrungen eine wichtige Rolle spielen und dass sie diesen mit Offenheit begegnen (ebd., 249). »Die subjektiven Erfahrungen haben also bei vielen der Jugendlichen einen entscheidenden Einfluss auf die Gottesvorstellungen. Dabei ist auffällig, dass die Jugendlichen kaum über diese Erfahrungen reden. Diese Erfahrungen sind Privatsache und werden höchstens mit den besten Freunden besprochen. Selbst die Clique oder die Schulklasse ist ein zu offener Rahmen.« (Ebd., 249).

Ulrich Riegel führte im Schuljahr 1999/2000 in Bayern in der 9. Jahrgangsstufe eine quantitative Fragebogenerhebung mit Jugendlichen aller drei Schulformen durch, um herauszufinden, welche typischen Konstellationen von Geschlecht sie Gott zuschreiben (Riegel 2004, 154f.). Ausgewählt wurden die katholisch geprägten Großräume Aschaffenburg und Bamberg sowie ein Raum südlich von Würzburg, der keine dominante konfessionelle Prägung aufweist. Ausgewertet wurden 1439 Datensätze mit folgender Religionszugehörigkeit der Schülerinnen und Schüler: katholisch 67,1 %, evangelisch 23,5 %, ohne Bekenntnis 5,3 %, islamisch 2,4 %, sonstige 1,5 %, jüdisch 0,2 %. Real- und Gymnasialschüler/-innen waren mit 48,6 und 35,7 % gegenüber 15,7 % Hauptschülern überrepräsentiert.

Zur Ermittlung des Gottesbildes wurden den Jugendlichen auf einem Fragebogen zwölf Metaphern vorgelegt, die sie um eigene Metaphern ergänzen durften (ebd., 172). Am häufigsten gewählt wurden symbolische Metaphern wie Kraft (43,3 % der Jugendlichen), Weisheit, Energie und Macht (jeweils etwa ein Drittel der Jugendlichen). Mit einem Anteil von 24,7 % ist Vater die erste anthropomorphe Metapher; analoge Prozentwerte weisen Liebe und Freund auf. Güte wurde von jedem siebten Jugendlichen angekreuzt (13,4 %). Gynomorphe Metaphern wie Mutter, Freundin und Schwester spielen für das Gottesbild der Jugendlichen nur eine untergeordnete Rolle (173). Am häufigsten sind geschlechtslos-undifferenzierte Gottesvorstellungen anzutreffen (20,1 %), aber auch geschlechtslos-androgyne (17,5 %) und männlich-androgyne Repräsentationen (17,2 %) sind weit verbreitet (ebd., 359).

Riegel ermittelt nun Zusammenhänge zwischen der »geschlechtlichen Ladung von Gottesbildern«, dem lebensweltlichen Kontext und dem geschlechtlichen Selbstbild. Letzteres wird mit Hilfe von 22 Eigenschaften erhellt, denen die Jugendlichen sich zuordnen, indem sie diese auf einer 5-Punkte-Skala als für sich selbst zutreffend bzw. unzutreffend ankreuzen (z. B. verständnisvoll, zärtlich, kraftvoll, aggressiv, risikofreudig; vgl. ebd., 287ff.). Die Auswertung ergibt, dass die Jugendlichen ihr biologisches Geschlecht als natürlich gegeben auffassen, aber mit dem sozialen Geschlecht spielerisch und selbstbewusst umgehen und vielfältige Verhaltensmuster wählen (ebd., 314). Riegel modifiziert daraufhin das kulturelle Konstrukt der Zweigeschlechtlichkeit, indem er für jedes Geschlecht vier Profile des Geschlechtskonzepts unterscheidet: undifferenzierte, maskuline, androgyne, feminine junge Frauen und junge Männer (ebd., 313).

Anhand dieser Daten lässt sich kein Zusammenhang zwischen diesen Selbstbildern und der geschlechtlichen Ladung des Gottesbildes ermitteln (ebd., 330ff). Diese folge vielmehr in wesentlichen Teilen einer konstruktivistischen Geschlechtslogik (ebd., 359), spiegle dabei allerdings die implizite Geschlechtlichkeit des Gottesdiskurses mit seiner Irrelevanz des Weiblichen. In biologisch-physiologischer Perspektive sei das Gottesbild der Jugendlichen – falls überhaupt geschlechtsrelevant imaginiert – männlich (ebd., 361), während in sozial-kultureller Perspektive Eigenschaften, die alltagsweltlich mit Weiblichkeit assoziiert werden, eine große Rolle spielten (ebd.).

Manuela Wiedmaier untersuchte – basierend auf der Methode der Grounded Theory – in sequenzanalytischen Einzelfallanalysen Malprozesse von 21 Mädchen und 19 Jungen im Grundschulalter über deren Gottesvorstellungen (2006, 140). Die Gruppen waren geschlechtshomogen zusammengesetzt, bestanden aus bis zu vier befreundeten

Kindern und wurden in konfessioneller bzw. weltanschaulicher Hinsicht nach dem Zufallsprinzip gebildet. Ausführlich analysiert Wiedmaier nach der Methode der objektiven Hermeneutik von Ulrich Oevermann ästhetische Prozesse, theologische Auseinandersetzungsprozesse sowie Interaktions- und Symbolisierungsprozesse in zwei Mädchen- und zwei Jungengruppen. Während des Malens artikulieren die Kinder ihre Vorstellungen über die Unsichtbarkeit Gottes, über den Himmel, über Gott und die Engel, über das Wesen und Wirken Gottes sowie über die Beziehung zwischen Gott und Mensch. Hinweise für eine Auseinandersetzung mit dem Geschlecht Gottes lassen sich nur in den Malprozessen der Mädchen finden, was jedoch nicht heißt, dass die Jungen Gott dezidiert männlich malen. Die Analyse der Malprozesse des gesamten Samples bestätigt die These von Stephanie Klein, dass Mädchen Sprach- bzw. Denkverbote bezüglich der Weiblichkeit Gottes internalisiert haben (ebd., 382f.).

Nach der jüngsten Shell Jugendstudie bestehen Unterschiede zwischen männlichen und weiblichen Jugendlichen hinsichtlich ihres Glaubens an einen persönlichen Gott. 28 % der männlichen und 33 % der weiblichen Jugendlichen zwischen 12 und 25 Jahren teilen diese Vorstellung (insgesamt 30 %). Erkennbare Unterschiede zwischen den Geschlechtern bestehen ebenfalls hinsichtlich der Vorstellung, dass weder Gott noch eine überirdische Macht existiert; sie wird von 31 % der männlichen und 26 % der weiblichen Jugendlichen vertreten und macht 28 % der Gesamtstichprobe aus. Bei dem Glauben an die Existenz einer überirdischen Macht beträgt der Unterschied zwischen den Vorstellungen der jungen Frauen und Männer 1 %; des Weiteren wissen annähernd ebenso viele männliche wie weibliche Jugendliche nicht, was sie glauben sollen, nämlich 23 % aller jungen Männer und 22 % aller jungen Frauen (Jugend 2006, 208ff.). Zu beobachten sei eine deutliche Polarisierung zwischen religionsnahen Jugendlichen (Gottesgläubige und Glaube an ein höheres Wesen) und religionsfernen Jugendlichen (Glaubensunsichere und Glaubensferne, ebd., 238), die jeweils etwa die Hälfte der Jugendlichen umfassten.

Verbreitet seien para-religiöse Vorstellungen, da 46 % der Jugendlichen in Deutschland glaubten, dass ihr Leben von einer Art Schicksal gelenkt bzw. beeinflusst werde (ebd., 212). Während 50 % der jungen Männer nicht an para-religiöse Vorstellungen glauben, tun dies nur 33 % der jungen Frauen nicht (ebd., 214). Nicht nach Geschlechtern aufgeschlüsselt wird in der Studie der Befund, dass in Deutschland drei unterschiedliche »Kulturen der Religiosität Jugendlicher« nebeneinander existieren würden: eine Mehrheitskultur westdeutscher Jugendlicher, die man insgesamt als mäßig religiös einstufen könne (»Religion light«), eine Teilkultur ostdeutscher Jugendlicher, die nur in geringem Maße religiös sei (und eine weitere kleine »kräftig religiöse« ostdeutsche Teilkultur) sowie eine ausgeprägt religiöse Kultur von Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die vor allem von islamischen, christlich-orthodoxen und anderen, nicht christlich gebundenen jungen Männern und Frauen, aber auch nicht unwesentlich von katholischen und evangelischen Migranten getragen werde (ebd., 221f.). Unter ihnen seien die kirchennahen bzw. gottesgläubigen Jugendlichen mit 48 % die bei Weitem größte Gruppe (ebd., 235).

4. Fazit und Perspektiven

Die geschlechterdifferenzierende Erforschung religiöser Vorstellungen Heranwachsender verläuft immer noch eher zögerlich, obwohl mehrere Studien aus den 1990er und den 2000er-Jahren zu dem Schluss kommen, dass Forschungsbedarf besteht. Von den acht Veröffentlichungen seit 2000 ergründen drei explizit mögliche Unterschiede zwischen den Gottesvorstellungen männlicher und weiblicher Heranwachsender (Hilger/Dregelyi, Riegel, Wiedmaier). In den anderen Untersuchungen steht diese Frage nicht im Zentrum; punktuell sind aber auch hier Ergebnisse aufgeschlüsselt nach Geschlechtern zu finden. Vor allem drei Untersuchungen stehen im Dialog mit vorausgegangenen Studien: Hilger/Dregelyi und Wiedmaier knüpfen methodisch und inhaltlich an Ergebnisse der von Klein vorhergegangenen Untersuchung an. Wiedmaier kommt der von Klein aufgestellten Forderung nach einer Erforschung der Vorstellungen von Jungen nach, indem sie zwei Jungen- und zwei Mädchengruppen miteinander vergleicht. Riegel konzipiert seine Untersuchung in intensiver Auseinandersetzung mit dem Geschlechterdiskurs.

Die Veröffentlichungen in den 2000er-Jahren arbeiten wichtige Aspekte heraus: die stark verbreitete Unsicherheit bei beiden Geschlechtern über das, was sie glauben sollen, die von beiden Geschlechtern vertretene Überzeugung, dass Religion Privatsache sei und man über religiöse Erfahrungen allenfalls mit sehr vertrauten Personen spreche oder die Tendenz zu einem stärker affektiv geladenen Gottesbild bei jungen Frauen gegenüber einer eher kognitiven Auseinandersetzung mit Religion bei jungen Männern. Die Befunde von Ziebertz, Oertel und die Shell-Studie geben der These neue Nahrung, dass junge Männer Gott stärker in Frage stellen, als dies bei jungen Frauen der Fall ist.

Nicht unproblematisch erscheint die in der Shell-Studie vorgenommene Klassifikation »Kulturen der Religiosität Jugendlicher«, weil sie unterschiedliche Ausprägungen von Religiosität zu einer Frage der Kulturen hochstilisiert und den Eindruck erweckt, als handele es sich bei den westdeutschen und ostdeutschen Jugendlichen und bei den Jugendlichen mit Migrationshintergrund jeweils um homogene Einheiten.

Vergleicht man die Befunde aus den 1990er (Lehmann 2003) mit denen aus den 2000er-Jahren, fällt in der Altersgruppe der Mädchen und Jungen auf, dass Mädchen eher als Jungen die personale Nähe Gottes zu den Menschen darstellen und über ein breiteres Spektrum an Ausdrucksmöglichkeiten verfügen, um persönlich plausibel von Gottes Beziehung zur Welt und zu den Menschen zu sprechen (Hilger/Dregely). Dieser Befund korrespondiert mit Ergebnissen aus den 1990er-Jahren. Auch Hilger/Dregelys Ergebnis, dass eher Jungen die Macht und Kraft Gottes betonen als Mädchen, findet sich in Untersuchungen aus den 1990er-Jahren. In künftigen Untersuchungen wäre zu überprüfen, ob Mädchen tatsächlich eher von einer wechselseitigen Beziehung zwischen Gott und Mensch ausgehen und Jungen sich eher einen mächtigen, eingreifenden »Bestimmergott« vorstellen. Sollte sich dieser Befund weiter erhärten, hätte dies Konsequenzen für die religionspädagogische Praxis. Sie hätte dafür Sorge zu tragen, dass sich solche Vorstellungen nicht noch weiter verfestigen und die Ausdrucksmöglichkeiten von Jungen sich weiterentwickeln können.

Der Befund aus den 1990er-Jahren, dass sich weder bei den jungen Männern, noch bei den Frauen Vorstellungen von einer wechselseitigen, nicht nur in persönlichen, sondern auch in gesellschaftlich-politischen Kategorien gedachten Beziehung zwischen Gott, Mensch und Welt ausmachen lassen, korrespondiert mit Ergebnissen von Oertel, dass Jugendliche Gott in Situationen der Not und Sorge einseitig als Ansprechpartner in Anspruch nehmen. Abgesichert durch mehrere Untersuchungen ist die Tendenz, dass sich junge Frauen aufgeschlossener gegenüber weiblichen Gottesbildern zeigen als junge Männer. Das Festhalten beider Altersgruppen, der Jungen und jungen Männer an einer gleichgeschlechtlichen göttlichen Figur spricht für Szaguns These, dass ein männliches Gottesbild einen Gewinn für das männliche Selbstwertgefühl bedeutet.

Riegels komplexe Untersuchung ist weiterführend, weil sie das kulturelle Konstrukt der Zweigeschlechtlichkeit durchbricht, um soziokulturell geprägte Zuschreibungen von Männlich und Weiblich zu vermeiden. Hier zahlen sich seine intensive Auseinandersetzung mit dem Geschlechterdiskurs und die Klärung des eigenen Verständnisses von Geschlecht aus. Die von Riegel herausgearbeiteten Profile des Geschlechtskonzepts Jugendlicher zeigen, dass es die Gruppe »der Mädchen« oder »der jungen Männer« nicht gibt, sondern dass Unterschiede innerhalb des jeweiligen Geschlechts größer sein können als Unterschiede zwischen den Geschlechtern. Lohnenswert erscheint eine intensive Diskussion über das methodische Verfahren und über die Ergebnisse von Riegel, um auszuloten, welche Bedeutung sie für künftige Untersuchungen haben können. Zu hinterfragen wäre z. B., ob eine Liste vorgegebener Metaphern für Gott und die Wahl persönlicher Eigenschaften durch die Jugendlichen tatsächlich als Basis für so weitreichende Schlussfolgerungen dienen können, wie sie im Fortgang der Untersuchung getroffen werden. Erhellend wäre auch, zu welchen Ergebnissen qualitativ angelegte Untersuchungen zu dieser Fragestellung kommen.

Das Wissen um mögliche geschlechtsspezifische Unterschiede in den Gottesvorstellungen Heranwachsender befreit Erwachsene nicht von der Aufgabe, Kindern und Jugendlichen aufmerksam zuzuhören. Geschlechterdifferenzierende Studien sensibilisieren für die Wahrnehmung des Gegenübers als geschlechtliches Wesen sowie für genaues Hinhören und Hinschauen. Wenn sie nicht statisch als Zustandsbeschreibungen gelesen werden, können sie den Blick für mögliche Probleme schärfen, das Wissen über die Vorstellungen Heranwachsender vertiefen und neugierig auf die Begegnung mit dem Anderen machen. Sie können wichtige Hintergrundinformationen für die Analyse und Planung von Bildungsprozessen geben. Die Qualität religiöser Bildung erweist sich nicht zuletzt darin, ob Kinder und Jugendliche hinreichend Gelegenheit erhalten, ihre Gottesvorstellungen zu artikulieren und miteinander ins Gespräch zu kommen. Sie erweist sich aber auch darin, ob es gelingt, den Kindern und Jugendlichen angemessene theologische Impulse zu geben und Lernprozesse differenzierend so anlegen, dass die Lernenden ihre Vorstellungen weiterentwickeln können.

Literatur

Faix, Tobias, Gottesvorstellungen bei Jugendlichen. Eine qualitative Erhebung aus der Sicht empirischer Missionswissenschaft, Münster 2007.

Hilger, Georg/Dregelyi, Anja, Gottesvorstellungen von Jungen und Mädchen – ein Diskussionsbeitrag zur Geschlechterdifferenz, in: Bucher, Anton A. u. a.: »Mittendrin ist Gott«. Kinder denken nach über Gott, Leben und Tod, Jahrbuch für Kindertheologie Bd. 1, Stuttgart 2002 [2. Aufl. 2008], 69–78.

Klein, Stephanie, Gottesbilder von Mädchen. Bilder und Gespräche als Zugänge zur kindlichen religiösen Vorstellungswelt, Stuttgart u. a. 2000.

Lehmann, Christine, Heranwachsende fragen neu nach Gott. Anstöße zum Dialog zwischen Religionspädagogik und Feministischer Theologie, Neukirchen-Vluyn 2003.

Oertel, Holger, »Gesucht wird: Gott?«. Jugend, Identität und Religion in der Spätmoderne, Gütersloh 2004.

Riegel, Ulrich, Gott und Gender. Eine empirisch-religionspädagogische Untersuchung nach Geschlechtsvorstellungen in Gotteskonzepten, Münster 2004.

Shell Deutschland Holding (Hg.), Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck, Frankfurt a. M. 2006.

Szagun, Anna-Katharina, Dem Sprachlosen Sprache verleihen. Rostocker Langzeitstudie zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern, die mehrheitlich in konfessionslosem Kontext aufwachsen, Jena 2006.

Szagun, Anna-Katharina/Fiedler, Michael, Religiöse Heimaten. Rostocker Langzeitstudie zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern, die mehrheitlich in konfessionslosem Kontext aufwachsen, Jena 2008.

Thonak, Sylvia, Religion in der Jugendforschung. Eine kritische Analyse der Shell Jugendstudien in religionspädagogischer Absicht, Münster 2003.

Wiedmaier, Manuela, Wenn sich Mädchen und Jungen Gott und die Welt ausmalen… Feinanalysen filmisch dokumentierter Malprozesse, Universität Bielefeld, Fakultät für Geschichtswissenschaft, Philosophie und Theologie, 2006, urn:nbn:de:hbz:361–9949.

Ziebertz, Hans-Georg/Kalbheim, Boris/Riegel, Ulrich, Religiöse Signaturen heute. Ein religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendforschung, Gütersloh 2003.

In: Pithan, Annebelle/ Arzt, Silvia/ Jakobs, Monika/ Knauth, Thorsten (Hg.), Gender – Religion – Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt, Gütersloh 2009, 194-207.

Andrea Lehner-Hartmann/Erich Lehner

Geschlechterbewusste Arbeit zu Gottesbildern im Religionsunterricht

1. Patriarchale Leitbilder: Der Versuch einer Bemächtigung

Von Gott zu reden, sich ihm denkerisch, sprachlich, bildlich anzunähern charakterisiert die Sehnsucht von (religiösen) Menschen quer durch die Geschichte. Diese Sehnsucht, der Erfahrung mit dem Unfassbaren Ausdruck zu verleihen, wurde jedoch überall dort geahndet, wo das Reden von Gott in ein bemächtigendes Reden über Gott wechselte. In Bilderverboten und Verboten, den Namen Gottes (unehrenhaft) auszusprechen, lässt sich die Spannung zwischen unstillbarer Sehnsucht, von Gott zu reden, und der Sorge, dass dies der Unfassbarkeit Gottes nicht gerecht werden könnte, ablesen. Dieses Ringen um ein angemessenes Reden über Gott konnte jedoch nicht verhindern, dass sich bestimmte Vorstellungen als Leitvorstellungen herausgebildet haben. Da menschliches Reden von, zu und über Gott nie erfahrungslos, sondern mit Verweis auf das jeweilige gesellschaftliche, familiäre und persönliche Referenzsystem geschieht, in dem Menschen leben, verwundert es nicht, dass diese Leitvorstellungen sich vorrangig aus patriarchalen Bildern und Erfahrungen speisen.

Das Bild von Gott, dem Vater, dem Allmächtigen und dem Herrscher wurde zum prägenden Leitbild für bekennende liturgische Texte, für bildliche Darstellungen, für die Rezeption biblischer Texte und für das Erzählen von Gott. Die Wirkkraft dieser Bilder für Frauen, Männer und Kinder in ihren je unterschiedlichen Situationen und Positionen bestand wohl darin, dass sie vorhandene Machtverhältnisse im gesellschaftlichen und familiären Beziehungsgefüge festigten. Dies bedeutete einerseits, dass männliche und elterliche Machtpositionen mit einem Dominanzgefälle zwischen Männern und Frauen und Eltern und Kindern als göttlich begründbar untermauert wurden. Es hatte andererseits zur Folge, dass sowohl für die Mehrzahl der Frauen und Kinder als auch für einzelne Männer, die dieses Machtsystem nicht unterstützen konnten oder wollten, diese leitenden Gottesvorstellungen keine befreienden Implikationen beinhalteten, sondern ihre Unterordnung bis hin zur Unterdrückung unhinterfragt bestehen ließen, wenn nicht sogar als »göttlich« gewollt auswiesen. Zudem kamen ihre Erfahrungsweisen und Lebensbezüge in diesen Leitbildern nicht zum Ausdruck.

Gegen solche Verfestigungstendenzen, die Gott und damit verbunden die Menschen und ihre Lebensweise auf bestimmte Vorstellungen verengen, lässt sich die Inten-

tion des alttestamentlichen Bilderverbots verstehen. »Gott zu malen, indem man ein gegenständliches Etwas malt, eine Repräsentation eines innerweltlichen Objekts würde auf Fixierung des Lebendigen zu eben einem solchen innerweltlichen Objekt hinauslaufen.« (Heimbrock 2000, 35). Abgelehnt wird, dass Gottesbilder als Abbilder verstanden werden. Das Bilderverbot intendiert, die fundamentale Unterscheidung zwischen Gott und Mensch bewusst zu halten. Überall dort, wo dies verwischt wird, besteht die Gefahr des Götzendienstes bzw. dass ungerechte Lebensverhältnisse religiös begründet werden.

Wenngleich in der Geschichte innerhalb unterschiedlicher Traditionsstränge auch Alternativ- und Gegenbilder anzutreffen sind, erfolgte eine systematische Aufdeckung patriarchaler Interessen und Muster in den gewohnten Bildern und Sprechweisen in größerem Maße erst durch die Feministische Theologie. Im Zuge intensiver Forschungsarbeiten kam es zur Ausformung unterschiedlicher Sicht- und Reaktionsweisen. Während eine Reaktion darin bestand, sich aus dem Christentum zu verabschieden, weil man die patriarchale Infizierung der Gottesvorstellungen als nicht überwindbar ansah, gab es andere, die sich auf die Suche nach weiblichen Bildern Gottes in Bibel und Tradition begaben, um Frauen Identifikations- und Erfahrungsmöglichkeiten jenseits patriarchaler Vorstellungen anzubieten. Es wurde aber auch nach Bildern und Ausdrucksweisen gesucht, die dieser binären Geschlechter- und Familienlogik nicht verhaftet blieben. Die Vielfalt unterschiedlicher biblischer Rede- und Vorstellungsweisen, die jenseits von eindeutig weiblichen und männlichen Konnotationen aus der Vergessenheit bzw. Marginalisierung hervorgeholt wurden, scheinen in einer pluralen Gesellschaft dem Reden von, zu und über Gott angemessener zu sein.

Diese unterschiedlichen Ausformungen und Schwerpunktsetzungen sind mit Blick auf die jeweiligen Bildungskontexte und Zielgruppen insofern von Interesse, als sich diese sowohl in den Entwicklungsphasen von einzelnen Frauen und Männern, als auch in den Erfahrungen und Bedürfnissen in den einzelnen Gruppen widerspiegeln können. Während die einen auf der Suche nach neuen tragenden Bildern jenseits der als patriarchal entlarvten sind, verteidigen die anderen – die für sie positiv besetzten – Vaterbilder. Der erhofften Befreiung durch Transzendierung alter Muster steht die Angst vor dem Verlust vertrauter Bilder gegenüber. Religiöse Bildungsarbeit hat mit dieser Spannung zu rechnen und umzugehen. Ihre Aufgabe besteht nicht darin, verletzend und arrogant aufzudecken und einzelne Menschen ihrer patriarchalen Überformung religiöser Vorstellung zu überführen. Vielmehr geht es darum, die unterschiedlichen Vorstellungen dergestalt miteinander ins Gespräch zu bringen, dass übersehene oder unbewusste Implikationen ins Bewusstsein geholt und transformiert werden können. Analysen, methodisches Vorgehen und Neuentdeckungen bzw. Reinterpretationen von Texten und Vorstellungen, wie sie von der Feministischen Theologie angeboten werden, können dabei den Weg weisen.

2. Vom Gottesbild zur Gottes-Bildung?

Die Unterscheidung zwischen Gottesvorstellungen und Gottesbildern kann sich als hilfreich erweisen. Gottesbilder lassen sich nicht auf das Abbilden kognitiver Konzepte reduzieren. Sich mit Gottesbildern zu beschäftigen, hat wesentlich mit Bildung zu tun. Um an die originäre Verwendung und Entdeckung des Begriffes »Bildung« bei Meister Eckhart anzuschließen, kann das Konzept von Bildung als Ein-bilden in Gott aufgegriffen werden. Bildung in diesem Sinne lässt sich nicht auf fassbare und festmachbare Aussagen und Vorstellungen reduzieren. Wenn wir den Gedanken hinzunehmen, dass Gott selbst sich durch die Gottebenbildlichkeit des Menschen »abbilden« lässt, dann können wir auch hier kein Festzurren der Gottesvorstellungen auf bestimmte ewig gültige Merkmale oder Ausdrucksweisen ausmachen. Dass Gott sich im Menschen abbildet, kann nur als dynamisch-prozesshaftes Geschehen verstanden werden, was nicht zuletzt an der Metamorphose des Menschen vom Kind bis zur Greisin sichtbar wird. So sehr Gott sich an die konkrete menschliche Gestalt bindet, verweist der Wandel des Menschen gleichzeitig darauf, dass er Zeit und Raum immer schon überschreitet. Dem Abbild haftet etwas Flüchtiges, nicht Fassbares an. Wer diesen Moment der Unverfügbarkeit bei Gottesvorstellungen, die sich ihren Ausdruck über das Poetisch-Erzählerische bis hin zum Zeichnerisch-Gestalterischen suchen können, berücksichtigt, kann sich der ästhetischen Dimension in aller gebotenen Aufmerksamkeit zuwenden.

2.1 Bildung, ein Prozess persönlicher Veränderung

Wenn Bildung sich mit Rainer Kokemohr als Transformationsprozess verstehen lässt, in dem das Welt- und Selbstverständnis durch die Konfrontation mit neuen Herausforderungen weitreichende Veränderung erfährt, dann kann die Auseinandersetzung mit den ästhetischen und kognitiven Dimensionen erzählter und gemalter Gottesvorstellungen solch eine Herausforderung darstellen. Sollen (religiöse) Bildungsprozesse angestoßen werden, kann dies nur geschehen, wenn die Gottesvorstellungen nicht statisch und unveränderlich entgegentreten, sondern wenn die Suche nach dem Offenen, Flüchtigen, Irritierenden, Nichtaussagbaren angeregt wird. (Religiöse) Bildung erschöpft sich nicht in der Bestätigung des immer schon Gekannten oder Vermuteten, sondern beginnt mit der Erschütterung des Bekannten und Vertrauten. In Anschluss an Kokemohr lässt sich formulieren, dass Bildungsprozesse durch eine Art Krisenerfahrung veranlasst werden, in der das bisherige Selbst- und Weltverständnis – das für christliche Menschen auch das darin implizierte Gottesverständnis umfasst – sich nicht mehr als ausreichend erweist (Koller u. a. 2007, 7). Bildungsprozesse werden somit dort notwendig, »wo Erfahrungen nicht in die Grundfiguren jener lebensgeschichtlich aufgebauten Ordnung integriert werden können, die meine alltäglichen Interpretationen leiten« (Kokemohr 2007, 14). Bildung in diesem Sinne ist nur als offener Prozess zu verstehen, an dessen Ende nicht automatisch »Identitätsfindung« oder Zugewinn an Selbst- und Welterkenntnis steht, sondern der auch die Möglichkeit des Verlustes

in sich trägt.[1] Insofern lassen sich »Sehnsucht«, »Leid« und »Schmerz« aus Bildungsprozessen nicht ausklammern. Vor diesem Hintergrund sind Bildungsangebote, die eindimensional von Vatergott-Vorstellungen ausgehen, kritisch zu befragen, ob sie tatsächlich auf Transformation hin offen sind oder nicht lediglich der Bestätigung von festgefahrenen Bildern dienen und damit (religiöse) Bildung im eigentlichen Sinne verhindern. (Religiöse) Bildung im Anschluss an Kokemohr und Meyer-Drawe bedeutet, damit zu rechnen, dass man bestimmter Vorstellungen verlustig geht und nicht die Gewähr hat, dass der Verlust durch eine befriedigende Alternative ersetzt wird. (Religiöse) Bildung ist ohne Risiko nicht zu haben.

2.2 Religiöse Bildungsprozesse, eine Anfrage an herkömmliche Gottesbilder

Um Bildungsprozesse theologisch und religionspädagogisch adäquat zu verstehen, muss nach Hans-Günter Heimbrock neben Sachwissen und kritischem Umgang mit Normen auch die ästhetische Dimension Beachtung finden. In ihr geht es um die Schärfung der sinnlichen Komponente des Weltverhaltens, der Wahrnehmungsfähigkeit(Heimbrock 1999, 64). Eine humane Bildung des Subjekts bedarf »neben realitätsbezogener Sachbildung und humaner Sozialbildung auch der Ein-Bildung. Sie ist es, die dem Menschen erlaubt, das je Gegebene zu überschreiten zugunsten neuer Bilder von sich und der Welt, die anleitet zur ›Wahr-nehmung des Anderen‹ (…). Intendiert ist gerade auch mit der Stärkung des Einbildungssinnes ›nicht die bloß bestätigende Aneignung von Welt, sondern eine kritische wechselseitige Auseinandersetzung von Subjekt und Welt‹« (Heimbrock 1999, 65).

Religiöse Bildungsprozesse zu Gottesbildern anzuregen, lässt sich durchaus als Kernaufgabe religiöser Bildungsarbeit bezeichnen. Um dem Bildungsprozessgedanken Rechnung zu tragen, besteht das Ziel nicht in einer individuellen Vergewisserung und Bestätigung des Eigenen, sondern im Einlassen auf das Fremde – sei es im Anfragen der eigenen Gottesbilder oder in Auseinandersetzung mit den Bildern Anderer. Hier liegt auch ein wesentlicher Ansatzpunkt für das Einbringen der Genderperspektive. Das Anfragen patriarchaler, androzentrischer Bilder erschüttert und verhindert, dass ich mir Gott einbilde – im Sinne dessen, dass ich ihn auf meine Vorstellungen reduziere. So wird die Möglichkeit eröffnet, dass Gott sich in mir ein-bildet und dadurch meine Sichtweise von mir und der Welt transformiert wird.

1. Vgl. dazu die Kritik von Käte Meyer-Drawe am modernen Bildungsbegriff, der in Abwehr der Selbstentfremdung des Menschen nur mehr Gewinne und keine Verluste zu haben scheint (Meyer-Drawe 2007, 90).

3. Anmerkungen zur Arbeit mit den Gottesvorstellungen im Religionsunterricht

LehrerInnen stehen vor der Herausforderung, wie sie Bildungsprozesse zu Gottesbildern unter Einbeziehung der Geschlechterperspektive initiieren können. Diese Aufgabe stellt sich vor allem dann, wenn sie nicht nur eine Sondereinheit zu (biblischen) Gottesbildern gestalten möchten, sondern die Frage nach der Bedeutung von Geschlecht in religiösen Lern- und Bildungsprozessen als ständig mitzubedenkende Perspektive anlegen. Sehr schnell wird dann der Ruf nach geeigneten Unterlagen laut. Abgesehen davon, dass sich zum Themenfeld der Gottesbilder einiges auffinden lässt[2], verdeckt das fixierte Suchen nach geeigneten Materialien und Medien oftmals, dass geschlechterbezogenes Unterrichten darüber hinaus viel mehr umfasst. In einer geschlechterbezogenen Didaktik geht es neben einer ausgewogenen inhaltlichen Präsentation auch um die Aufmerksamkeit auf der Ebene der Interaktionen, der Methoden und der Sozialformen. Beste Unterlagen garantieren per se kein geschlechtergerechtes Unterrichten. Ausgewogene Darstellungen lassen sich relativ schnell mit unbemerkten Äußerungen von SchülerInnen oder unbedachten und unsensiblen Bemerkungen von LehrerInnen karikieren. Dies gilt es bei den folgenden Überlegungen immer mit zu bedenken.[3]

Als beliebte Methode hat sich das Malen-lassen von Gottesbildern entwickelt und wurde zudem in den letzten Jahren intensiver empirisch erforscht.[4] So frei und offen die Anleitung »Malt eure Vorstellungen zu Gott« oder »Malt, stellt dar, erzählt Erlebnisse, Situationen, die ihr mit Gott in Verbindung bringt« auch formuliert werden mag, birgt sie doch die Gefahr, dass sie in einer lehrerzentrierten Intention gefangen bleibt. Selbst daran anschließende Gespräche müssen keine Auflösung dieser Lehrerzentriertheit bedeuten, wenn das Reden über das Bild/die Erzählung auf das Produkt fixiert und die Fragen, die Kinder darüber hinaus bewegen, verdeckt bleiben.

3.1 Gemalte Gottesbilder sind keine Abbilder

Dies mit bedenkend, lässt sich mit Anton Bucher darauf hinweisen, dass Kinder in ihrer zeichnerischen Entwicklung zunächst Malschemata[5] entwickeln, die sich oftmals auch dann noch halten und ins Malen einfließen, wenn sich dies mit ihren inneren Bildern und Vorstellungen nicht mehr deckt. Gemäß dieser Annahme ist dies auch bei Gottes-

2. Exemplarisch sei hier genannt: Jakobs u. a. 1995 und Leicht u. a. 2003.
3. Ausführlicher vgl. Lehner-Hartmann 2009.
4. Vgl. den Beitrag von Christine Lehmann in diesem Band.
5. »Kinder reproduzieren weniger ihre visuellen Beobachtungen und Wahrnehmungen, sondern vielmehr ihre bisher generierten Schemata, die im Langzeitgedächtnis beheimatet sind, wohingegen das visuelle Kurzzeitgedächtnis in der frühen Kindheit nur eine geringe Kapazität aufweise (…). Schemata ermöglichen es dem Kinde, Informationen über die Gegenstände abzurufen, ohne dass es diese sehen muss (…) beispielsweise dass ein Haus Fenster hat, einen Tasse einen Henkel etc. Wenn jüngere Kinder zeichnen, schauen sie kaum auf das Modell, sondern operieren ›so gut wie ausschließlich aus dem Gedächtnis‹« (Bucher 2000, 56).

bildzeichnungen passiert. »Zeichnungen sind nicht einfach Abbilder innerer Repräsentationen, sondern vielmehr Konstruktionen, die ihren eigenen Gestaltungsgesetzen folgen. Die Annahme, Gott sei für ein Kind so, wie es ihn zeichne, entspricht damit einer naiven Abbildungstheorie.« (Bucher 2000, 73). Dies bestätigte sich auch in der Studie von Stephanie Klein: »Deutlich wurde (…) in den Widersprüchen zwischen verbalen Äußerungen (z. B. ›Gott kann man sich nicht vorstellen‹) und dem gemalten Bild, dass die Kinder ihre Bilder nicht für Abbilder ihrer Vorstellungen halten. Ihnen ist die Differenz zwischen Gott, ihrer Vorstellung von Gott und ihrer Zeichnung von Gott durchaus bewusst und offenbar so selbstverständlich, dass sie sie in der Regel nicht explizit kommentieren.« (Klein 2000, 124). Dies heißt für die konkrete Arbeit im Religionsunterricht, darauf zu achten, dass die Gottesbilder von Kindern nicht auf das äußerlich Wahrnehmbare, beispielsweise auf die dominant vorhandenen Zeichnungen vom »alten Mann mit langem Bart« reduziert und fixiert werden.

3.2 Vielfalt in den Motiven anbieten

Bucher betont zudem, dass das erstmalige Malen von (religiösen) Motiven auch auf zukünftige Darstellungen einen massiven Einfluss hat. Folglich gilt es in der religiösen Erziehung, besonders im Kindesalter, immer wieder neue Motive – auch hinsichtlich der Gottesbilder – anzubieten. Dies kann einerseits im Austausch der Kinder über ihre unterschiedlichen Bilder und Vorstellungen als auch über die von der Erziehungsperson angebotenen erfolgen. Dabei erweist es sich als weniger effizient, Bilder zu zeigen und diese nachzeichnen zu lassen. Kinder modifizieren ihre Malschemata eher, wenn sie beobachten können, wie dies eine andere Person tut.[6] Für den Grundschulbereich könnte sich das Erstellen eines gemeinsamen Bildes, das einem vorausgehenden Austausch über innere Bilder und offene Fragen zu den Gottesvorstellungen folgt, anbieten. Dabei kann auch die Anregung von Szagun aufgegriffen werden, Kinder aus Alt- bzw. Naturmaterialien Metaphern für Gott gestalten zu lassen. Sie sieht darin den Vorteil, dass dies zu authentischeren Ergebnissen führt und die Gefahr, dass Kinder lediglich Darstellungen Gottes rekonstruieren, die sie für sozial erwünscht halten, vermieden werden kann. (Szagun 2006; Szagun/Fiedler 2008). Auch Stephanie Klein weist auf die soziale Erwünschtheit hin: »So kann ein Kind die Regel verinnerlicht haben (die durch Sanktionen abgestützt sein kann), dass es auf eine Frage oder ein Anliegen eines Erwachsenen in dessen Regel- und Normsystem antworten soll; dies kann so weit gehen, dass die eigene kindliche Vorstellungswelt als irrelevant betrachtet oder abgewertet wird.« (Klein 2000, 104). Dass Jungen wie Mädchen zunächst vorwiegend männlich attribuierte Gottesbilder malen, wie dies quer durch die Gottesbildstudien von Kindern auffällt[7], mag einen seiner Gründe darin haben, dass sie das sozial Erwünschte von den in Büchern und Erzählungen dargebotenen Bildern ablesen und reproduzieren. Wie Stephanie Klein

6. Bucher 2000, 73f. Sehr eindrücklich zeigt sich dieses Weiterentwickeln von Malschemen durch die Auseinandersetzungen und Anregungen zwischen den Peers in der Studie von Manuela Wiedmaier (2008).
7. Vgl. exemplarisch Hanisch 1996, 41f.; Klein 2000; Daniel 1997, 307ff.

herausgearbeitet hat, versuchen sie einerseits die Menschenähnlichkeit durch das Malen von Flügeln oder goldenen Bärten[8] zu überwinden, ohne dadurch die Männlichkeit in der Gottesvorstellung zu berühren.

3.3 Männliche Gottesbilder irritieren

Dass die Personalität Gottes zwar jenseits von Menschlichkeit gedacht wird, aber dennoch konstitutiv männlich bleibt bei gleichzeitiger Ablehnung, ihn als weiblich zu denken, zeigt an, wie patriarchale Leitbilder nach wie vor wirken. Der Hinweis, dass Kinder das sozial Erwünschte reproduzieren und ihre eigenen Vorstellungen dadurch vielfach in den Hintergrund geraten, kann ermuntern, irritierend und verwirrend mit den Männlichkeitsvorstellungen zu Gott umzugehen. Will man in der Theorie von Malschemata weiterdenken, so lassen sich auch hier Vorschläge entwickeln, wie transformierende Prozesse angestoßen werden können. Ausgehend von den unterschiedlichen Vorstellungen der Kinder, denen genügend Raum gegeben und wertschätzende Berechtigung zuerkannt wird, kann an den Männlichkeitsvorstellungen gearbeitet werden. Methodisch bietet sich dazu die Arbeit mit durchsichtigen Folien an, wo zunächst die Gestalten aus den Kinderzeichnungen schemenhaft abgepaust werden und die Männlichkeits- bzw. Herrschaftsattribute wie langer Bart, Zepter, technisches Material, … verändert werden (z. B. in lange Haare, ein Musikinstrument o. Ä. umgewandelt werden). Durch die Arbeit mit Folien wird am Werk des jeweiligen Kindes nicht gewaltsam eingegriffen, sondern es werden gemeinsam Alternativen erarbeitet, die daneben oder darüber gelegt werden können und die veränderten Sichtweisen, die daraus entstehen, besprechbar machen.

Ziel dieser Arbeit ist es, internalisierte Malschemata zu modifizieren. Dabei geht es nicht darum, dass männliche Attribute und Haltungen lediglich durch weibliche ersetzt werden, sondern dass Kinder durch Irritationen alternative Vorstellungen zu den dominanten Leitbildern entwickeln und im spielerischen Umgang die Möglichkeit für neue Sichtweisen und Zugänge erhalten, aus denen weiblich konnotierte Attribute und Verhaltensweisen nicht ausgeschlossen bleiben.[9] Ähnliche Irritationen wie beim zeichnerisch-gestalterischen Ausdruck zu inszenieren, ist auch beim Reden über Gott angebracht. Die Selbstverständlichkeit der Anrede Gottes mit »der Gott«, die vor dem Hintergrund patriarchaler Leitbilder immer eine männliche Konnotierung erhält, kann aufgeweicht werden durch die Redeweise von »die Gottheit«. Das personale Element bleibt dabei im Unterschied zu »das Göttliche« erhalten.[10]

8. Auch das Überwinden der Menschenähnlichkeit mag in Zusammenhang mit der Anleihe an bekannte religiöse Bilder stehen, wo Gott der Sphäre der Menschen entrückt, von Engeln umgeben in einer Welt voll Glanz und Harmonie ist.
9. Vgl. dazu auch die Serie I.N.R.I. von Bettina Rheims (mit Texten von Serge Bramly), die in ihrer Irritation durch das Spielen mit ästhetisierten Frauen- und Männerfiguren in Passionsszenen und vor allem durch das Wechseln des biologischen Geschlechts in einer Kreuzesszene neue Perspektiven und neue Auseinandersetzungen mit dem Leiden und Sterben Jesu ermöglicht (Bramly/Rheims 1998).
10. Vgl. dazu Lehner-Hartmann/Lehner 2007, wo wir in unserem Artikel »Ist Gott ein Mann, eine Frau oder

3.4 Verlangsamtes, sinnliches Schauen

Performative (Klie/Leonhard 2003) oder phänomenologische bzw. ästhetisch orientierte Ansätze (Heimbrock (1999, 76ff.) betonen, dass gezeichnete, gestaltete Objekte auch in ihrer ästhetischen Wirkung gesehen werden sollen. Dem Schauen und sinnlichen Wahrnehmen von Farben, Formen, Materialien, u. a. kommt dabei heuristische Funktion zu.[11] Es gilt, sich der Zeichnung oder dem geformten Objekt zu nähern durch das, was gesehen und in den jeweiligen BetrachterInnen ausgelöst wird. Dieses verlangsamte, sinnliche Schauen ermöglicht SchülerInnen – unter Anleitung der Lehrperson – dem künstlerischen Ausdruck eines Anderen respektvoll zu begegnen und sich zum Kunstwerk und dem/der darin ausgesprochenen Künstler/in in Beziehung zu setzen. Diese Vorgehensweise stellt in einem eher leistungs- und produktorientierten Schulsystem eine implizit gendergerechte Vorgehensweise dar. Das Ziel besteht nicht in einer verzweckbaren Bewertung, wie sie männlichkeitsorientierte Systeme fordern, sondern in der wertschätzenden Anerkennung des/der Anderen, durch die ein Zugang zu religiöser Erfahrung eröffnet werden kann.

3.5 Affektive Dimensionen im Gottesbild

Neben dieser ästhetischen Komponente betont Anna Katharina Szagun die Aufmerksamkeit für die affektiven Dimensionen, die für den Aufbau des Gottesbildes von zentraler Bedeutung sind. Sie greift damit eine Kritik an den strukturgenetischen Ansätzen auf, die besagt, dass die Auseinandersetzung mit Gottesvorstellungen von Kindern nicht nur auf den kognitiven Bereich beschränkt bleiben darf. Kognitive wie affektive, motivationale Dimensionen lassen sich dabei wie Brennpunkte einer Ellipse verstehen, die lebenslang in einer dynamischen Wechselbeziehung zueinander stehen; sich stützen oder auch behindern können (Szagun 2007, 6). Wie Szagun in ihrer Rostocker Langzeitstudie zeigt, werden Kindern in der Beziehung zu primären Bezugspersonen emotional Denk- und Empfindungsräume eröffnet oder verschlossen. »Der negativ oder positiv besetzte ›gefühlte‹ Gott erweist sich stärker als behauptet.« (Szagun 2007, 8). Szagun macht dies beispielsweise deutlich an den höchst aggressiven Elementen, die sich im Gotteskonzept von Kindern aus religiösen Familien mit spannungsgeladenem Familienklima finden. Den sozialen Beziehungen in Familien, zu FreundInnen, in der Schule etc. kommt also eine fundamentale Bedeutung zu. Wer mit Kindern zu Glaubensfragen arbeitet, muss wissen, dass Kinder »ihre konkrete Theologie in sozialen Situationen verankern, (…)

doch ganz anders?« einen Wechsel zwischen »der Gott« und »die Gottheit« vornehmen. Sehr facettenreich geschieht dies auch in der Bibel in gerechter Sprache, wo die wechselnde, höchst unterschiedliche Anrede von Gott in der Erwachsenenarbeit immer hochgradige Verwirrung bis hin zur Ablehnung auslöst, woran sich aber intensive Diskussionen zu Gottesvorstellungen und -bilder, die biblische Botschaft und ihre Auswirkungen auf die Gestaltung unseres Zusammenlebens anknüpfen lassen (Bail u. a. 2006). Für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen sei hier auf die Gütersloher Erzählbibel verwiesen (Klöpper/Schiffner 2004). Vgl. dazu den Artikel von Schiffner in diesem Band.

11. Weiterführend und differenzierter vgl. Gärtner 2008.

Wer den Glauben von Kindern verstehen will, muss den dazugehörigen sozialen Kontext mit berücksichtigen (…). Die konkrete Theologie der Kinder ist zugleich eine soziale Theologie, d. h., sie ist in ihrer Individualität nicht verstehbar ohne die sie konstitutiv umgebenden sozialen Bezüge.«[12]

3.6 Reproduktion männlicher Dominanz im Geschlechterverhältnis durch die Institution Schule

Wenn mit Szagun und Schwab die konkrete Theologie von Kindern nur als soziale Theologie zu denken ist, dann muss der sozialen Situation von Schülerinnen und Schülern besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden. Das soziale Umfeld von SchülerInnen in den deutschsprachigen Ländern ist nach wie vor geprägt von Geschlechterverhältnissen, in denen männliche Macht dominiert. Robert W. Connell bezeichnet dabei die Unterordnung von Frauen als die Hauptachse männlicher Macht (Connell 1995, 74). Männliche Macht speist sich jedoch auch aus der Hierarchie und Konkurrenz unter Männern in der Gruppe der Männer. Sie bildet die zweite Achse männlicher Macht. Hegemoniale Männlichkeit wäre nun jenes Bild von Männlichkeit, das innerhalb dieser zwei Machtachsen das größte Ausmaß an Macht und Einfluss verspricht. Hegemoniale Männlichkeit bezeichnet jedoch keine individuelle Eigenschaft. Sie ist in »sozialer Interaktion – zwischen Männern und Frauen und von Männern untereinander – (re-) produzierte und in Institutionen verfestigte Handlungspraxis« (Meuser 2006, 28). Wenngleich die wenigsten Männer hegemoniale Männlichkeit realisieren können, ist doch jeder Mann gezwungen, sich dazu in Beziehung zu setzen und zu positionieren. Sie ist jene Folie, vor deren Hintergrund das Handeln des einzelnen Mannes von anderen Männern und Frauen als männlich bewertet wird.

Geschlechterverhältnisse, die von den Normen und Regeln hegemonialer Männlichkeit dominiert sind, strukturieren auch die Institution Schule. Sie sind eingeschrieben in deren Strukturen. Erkennbar sind sie beispielsweise an der horizontalen Verteilung der Geschlechter in der Schule, die ein bestimmtes Muster zeigen: »Je niedriger das Niveau der auszubildenden Schülerinnen und Schüler, je kürzer die Ausbildung der Lehrpersonen oder je ›frauenspezifischer‹ die Inhalte der Schulart, desto höher ist der Anteil der Lehrerinnen in diesem Bildungsbereich.« (Paseka 1995, 167). »Je mehr in einem Schulbereich die reine Wissensvermittlung dominiert, und je älter die Kinder bzw. Jugendlichen werden, desto größer wird der Männeranteil.« (Hasenhüttl 2001, 41). Darüber hinaus dominieren in den Leitungspositionen Männer. Allein die Schulstruktur bildet so hierarchische Geschlechterverhältnisse ab und kommuniziert diese an die heranwachende Generation. Für Religion kommt noch dazu, dass sich in die Struktur der Kirche, wenngleich in unterschiedlicher konfessioneller Ausprägung so doch in spezieller Weise hierarchische Geschlechterverhältnisse eingeschrieben haben. Diese Struk-

12. Schwab 2000, 80. Vgl. die Gedanken Kokemohrs, der ein selbstreferenzielles Subjekt und seine Autonomie als imaginäres Konstrukt der Moderne ansieht. Er spricht folglich vom sozialreferenziellen Subjekt, weil sich letztendlich das Subjekt nicht ohne Bezugnahme auf Andere denken lässt (Kokemohr 2007, 22).

turmerkmale wirken vielfach unbewusst und unbeachtet, geben aber den Rahmen der sozialen Situation der SchülerInnen ab. Dies gilt es vor allem bei der Verwendung von männlichen und weiblichen Familienmetaphern in der Rede über Gott zu bedenken. Es macht dabei einen Unterschied, ob dies durch die Lehrperson geschieht oder als Denk- und Erfahrungssicht der Kinder/Jugendlichen eingebracht wird.[13] Bringen Lehrpersonen die Metapher ein, erhält sie einen normierenden Charakter. Formulieren Kinder/Jugendliche diese Bilder, werden sie eher diskursiv verhandelbar. Geschlechterverhältnisse prägen zudem auch die Interaktionen zwischen LehrerInnen und SchülerInnen und werden durch sie (re-)produziert. Schließlich werden auch in den Inhalten der verschiedenen Unterrichtsfächer Frauen- und Männerbilder erkennbar, die sich klar an den Werten und Normen einer hegemonialen Männlichkeit orientieren (Lehner i. E.).

Christine Lehmann (2003, 140) kommt in einer Zusammenschau der Untersuchungen zu Gottesbildern bei Jungen und Mädchen zu dem Ergebnis, »dass von den Mädchen die beschützende und ermutigende Kraft Gottes sowie Gottes partnerschaftliches Wirken für die Verwandlung der Menschen und der Welt hervorgehoben werden«. Mädchen stellen Gott eher personal nahe dar und verfügen über mehr Ausdrucksmöglichkeiten, um über ihn und seine Beziehung zur Welt zu sprechen. Burschen sind eher an Gottes Macht interessiert. Sie bringen »Vorstellungen von einem Gott zum Ausdruck, der gegen das Böse in der Welt und damit auch gegen den Menschen kämpft, indem er dessen negative Handlungen positiv umzupolen versucht und maßregelnd darauf einwirkt« (ebd.). Weiters zeigen sich junge Frauen aufgeschlossener gegenüber weiblichen Gottesbildern als junge Männer. Dieser Befund spiegelt die Lebenssituation von Frauen und Männern unter den Bedingungen hegemonialer Männlichkeiten wider. Die Institution Schule muss auch als gesellschaftlicher Ort gesehen werden, an dem Geschlechterverhältnisse (re-)produziert werden. Um einer (Re)Produktion hegemonialer Männlichkeitsbilder entgegenzuwirken, ist ein individuell-verstehendes, aber diese Normen irritierendes Vorgehen notwendig. In einer stark geschlechtsspezifisch geprägten Klassenstruktur können sich beispielsweise explizit thematisierende Analysen (»Welche Gottesbilder weisen weibliche/männliche Züge auf?«) oder Analysen entlang der Geschlechtergrenzen (»Jetzt sehen wir uns einmal die Bilder der Mädchen/der Buben an«) als kontraproduktiv erweisen, weil sie verhindern, dass Ähnlichkeiten zwischen Jungen und Mädchen überhaupt wahrgenommen und anregende Sicht- und Denkweisen aus der gegengeschlechtlichen Gruppe, speziell aus der Mädchengruppe, angenommen werden können.[14] Wider empirische Erkenntnisse (Riegel 2004) würden Geschlechtergrenzen auf eindimensionale Weise verfestigt. Dem lässt sich eventuell mit Gruppenbildungen zu ähnlichen Motiven und gelenkten Fragestellungen, wo auch den

13. Vgl. die Ausführungen von Silvia Arzt (1999, 130ff.) zu rezipientInnenorientierte Bibeldidaktik.
14. Stephanie Klein hält dazu fest: »Während die untrennbare Verbindung von Göttlich und Männlich das Selbstbewusstsein der Jungen stärken dürfte, wird sie zu einem unüberwindbaren Bruch für Mädchen führen, die mit ihrer weiblichen Identität im Göttlichen nicht vorkommen. In den weiblichen und nicht-personalen Gottesbildern von Mädchen zeigte sich, dass die Normativität christlicher Verkündigung in männlichen Bildern und Metaphern die Mädchen in ihrer religiösen Entwicklung in eine Spaltung führt zwischen der religiösen Norm und ihrem Erfahrungsleben, in dem sie eine Gottheit kennen oder suchen, in der ihre eigene geschlechtliche Identität aufgehoben ist.« (Klein 2000, 125f.).

minder bewerteten »weiblichen« Dimensionen Bedeutung zugedacht wird, entgegensteuern.

4. Bilder sind begrenzter Ausdruck eines umfassenden Gottesbildes

Übersehen werden darf nicht, dass die Einladung an Kinder, ihren Vorstellungen von und über Gott im Kontext von Schule Ausdruck zu verleihen, als Schul-Aufgabe formuliert und wahrgenommen wird. Die Erwartungen der Lehrperson antizipierend werden sie diese Aufgabe nach bestem Wissen und Gewissen oder mit Widerstand und Widerspruch zu erfüllen suchen. Atmosphären, Beziehungen, Leistungsstreben u. Ä. bestimmen die Ausgestaltung dieser Aufgabe. Fragen und Überlegungen, die die Kinder selbst zur Thematik bewegen, können dabei leicht in den Hintergrund geraten. Die Konzentration auf die Produkte der Kinder stellt eine Einengung dar, wenn sie eindimensional als Äußerung des Gottes- oder des Geschlechterbildes verstanden werden. Vor dem Hintergrund vieler empirischer Hinweise ist davon auszugehen, dass es sich bei den Bildern um einen relativ begrenzten Ausschnitt ihres viel umfassenderen Gottesbildes handelt. Dies kann an einem Beispiel verdeutlicht werden: Ein Zehnjähriger, befragt nach seinen Vorstellungen von Gott, antwortet: »Ich stelle mir Gott als Mann mit langem goldenen und weißen Bart vor, der mich und die anderen Menschen an der Hand hält.« Auf irritierendes Nachfragen, ob Gott nicht auch lange blonde oder schwarze Haare und keinen Bart haben könnte, verneint er. Drei Stunden später sagt er: »Ich kann irgendwie nicht an Gott glauben. Obwohl ich mich bemühe. Ist das schlimm?« Problemlos liefert er zunächst der Lehrerin auf ihre Anregungen hin ein Bild. Seine existenziell bedrängenderen Fragen scheinen damit aber nicht berührt zu werden. Die Beschreibung von Gott als altem Mann hat im Gottesbild dieses Kindes keine zentrale Bedeutung, weil die Frage, ob man überhaupt an ihn glauben kann, viel drängender ist. Fragwürdig ist dem Jungen nicht, wie er sich Gott vorstellen kann, sondern wie er an ihn glauben kann bzw. was es bedeutet, dass er es nicht kann? An diesem Beispiel kann man erkennen, dass religiöse Bildungsarbeit wesentlich damit zu tun hat, wie man den existenziell bedeutenden Fragen der Kinder, Jugendlichen als auch der Erwachsenen auf die Spur kommen kann. Keine noch so ausgewogenen, gut überlegten Präsentationen sind das Ausschlaggebende, sondern wie man an diese Fragen herankommt und ob Lehrpersonen sie auch zulassen können. LehrerInnen, die sich auf die Frage einlassen, ob es schlimm ist, nicht an Gott glauben zu können, werden in ihrem eigenen Welt- und Selbstentwurf herausgefordert. Bildungsprozesse lassen sich nicht anstoßen, ohne als Lehrperson selbst involviert zu werden. Die Kinderfrage, ob es schlimm ist, nicht an Gott glauben zu können, zeigt an, »dass Bildungsprozesse dort notwendig werden, wo Erfahrungen nicht in die Grundfiguren jener lebensgeschichtlich aufgebauten Ordnung integriert werden können, die meine alltäglichen Interpretationen leiten« (Kokemohr 2007, 14). Dies gilt auch für die Lehrerin, weil es auch ihr eigenes Glaubenssystem erschüttert und anfragt: Ist es notwendig an Gott (so) glauben zu müs-

sen? Bildung lässt sich so nur als »Prozess des Fraglichwerdens hergebrachter und des tentativen Entwurfs neuer Ordnungsfiguren« (ebd., 14) verstehen. In der Person der Lehrerin wird die Glaubenstradition massiv herausgefordert, nicht mit Vertröstungen und falschen Sicherheiten paternalistisch abzuspeisen, sondern aus dem Schatz an Überzeugungen und (Un)Glaubenswegen heraus das Kind in der Re-figuration seines Selbst- und Weltbildes zu unterstützen.

Gott ist vorstellbar; er/sie erweist sich zugleich als Abwesende/r und entzieht sich dem Glauben-Können. Die Arbeit mit Kindern darf daher nicht beim »lieben Gott« stehen bleiben. Dies deuten viele Äußerungen der Kinder selbst an. Eine verniedlichende Sprechweise übersieht, dass es Situationen gibt, in denen Gott weder als der Liebe und Gute noch als der »Da-Seiende« erfahren wird. Letztendlich wird hier deutlich, was in der theologischen Figur des »Deus revelatus« und »Deus absconditus« angelegt ist. Gott hat sich in der Geschichte den Menschen geoffenbart und ist in der Person Jesu Christi sichtbar geworden; gleichzeitig entzieht er sich der Verfügbarkeit des Menschen und wird als der Abwesende erfahren. Damit ist ein nächster wichtiger Schritt im Arbeiten zu den Gottesfragen angesprochen. Zur Auseinandersetzung mit Gottesbildern gehört nicht nur das Aufzeigen und Besprechen dessen, was sichtbar ist, sondern auch, was nicht gemalt und nicht ausgesagt wurde. Was bedeutet es, wenn Jungen in ihren Gottesvorstellungen Beziehungsqualitäten ausschließen (müssen) und Macht und Herrschaft mehr Bedeutung zuschreiben als Freiheit und Friede? Was bedeutet dies umgekehrt, wenn Mädchen zwar weibliche Attribuierungen vornehmen, sich den Schritt zu einem weiblichen Gott aber verweigern (müssen)?

Die hier angesprochenen Aspekte, die in einer geschlechterbewussten Arbeit zu Gottesbildern als bedeutsam herausgearbeitet wurden, lassen sich nicht als abzuarbeitender Kanon für die Bildungsarbeit auffassen, sondern verweisen vielmehr darauf, dass man es hier mit dem Unverfügbaren zu tun hat. Wenn Bildungsarbeit von ihrer Intention her nicht in der Bestätigung des immer schon Gekannten, sondern vielmehr in der Anfrage des vordergründigen Vertrauten besteht, lässt sich geschlechterbewusste Bildungsarbeit nur als Arbeit mit Fragmenten und Brüchen in ihren kognitiven, affektiven und ästhetischen Dimensionen konzipieren. Es wird keine heile Welt versprochen, sondern derAufbruch in ein neues Land.

Literatur

Arzt, Silvia, Frauenwiderstand macht Mädchen Mut. Die geschlechtsspezifische Rezeption einer biblischen Erzählung, Innsbruck 1999.

Bail, Ulrike u. a. (Hg.), Bibel in gerechter Sprache, Gütersloh 2006.

Bramly, Serge/Rheims, Bettina, I.N.R.I., München 1998.

Bucher, Anton A., Vom Kopffüßler zu den perspektivischen Lichtstrahlen. Skizze der Entwicklung des Zeichnens (religiöser Motive) im Kindes- und Jugendalter, in: Fischer, Dietlind/Schöll, Albrecht (Hg.), Religiöse Vorstellungen bilden. Erkundungen zur Religion von Kindern über Bilder, Münster 2000, 53–76.

Connell, Robert W., Masculinities, Oxford 1995.
Daniel, Gesa, Selbst- und Gottesbild. Entwicklung eines Klärungsverfahrens bei Kindern mit Sprachstörungen, Essen 1997.
Gärtner, Claudia, Mehr als Bilder im Religionsunterricht. Kooperationen von Kunst- und Religionsunterricht berühren Grundvollzüge von Religion und Kunst, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik, 7 (2008), H. 1, 158–171.
Hasenhüttl, Erika, Feministisch angehaucht? Zur Genderfrage in der Lehrerinnen-Ausbildung, Wien 2001.
Heimbrock, Hans-Günter, Theologisches Bildungsverständnis und das religionspädagogische Problem der Gottesbilder. Zugleich ein Beitrag zur Klärung der ästhetischen Dimension von Religion, in: Dressler, Bernhard/Johannsen, Friedrich/Tammeus, Rudolf (Hg.), Hermeneutik-Symbol-Bildung. Entwicklungstendenzen der Religionspädagogik seit 1945, Neukirchen-Vluyn 1999, 61–83.
Heimbrock, Hans-Günter, Vom Abbild zum Bild. Auf der Suche nach neuen Zugängen zur Religiosität von Kindern, in: Fischer, Dietlind/Schöll, Albrecht (Hg.), Religiöse Vorstellungen bilden. Erkundungen zur Religion von Kindern über Bilder, Münster 2000, 19–39.
Jakobs, Monika/Löffler-Mayer, Irene/Rembold, Annette, Vater Gott und Mutter Kirche. Bausteine für den Religionsunterricht, Münster 1995.
Klein, Stephanie, Gottesbilder von Mädchen als Zugang zu ihrer religiösen Vorstellungswelt. Methodische Überlegungen zum Erheben und Verstehen von Kinderbildern, in: Fischer, Dietlind/Schöll, Albrecht (Hg.), Religiöse Vorstellungen bilden. Erkundungen zur Religion von Kindern über Bilder, Münster 2000, 97–128.
Klie, Thomas/Leonhard, Silke (Hg.), Schauplatz Religion. Grundzüge einer Performativen Religionspädagogik, Leipzig 2003.
Klöpper, Diana/Schiffner, Kerstin, Gütersloher Erzählbibel, Gütersloh 2004.
Kokemohr, Rainer, Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozesstheorie, in: Koller, Hans-Christoph/Marotzki, Winfried/Sanders, Olaf (Hg.), Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse, Bielefeld 2007, 13–68.
Lehmann, Christine, Heranwachsende fragen neu nach Gott. Anstöße zum Dialog zwischen Religionspädagogik und Feministischer Theorie, Neukirchen-Vluyn 2003.
Lehner, Erich, Schulentwicklung im Kontext von Geschlechtergerechtigkeit – ein Beitrag aus der Perspektive der Männerforschung, in: Dokumentation der Tagung: Schulqualität und Gender Mainstreaming. Eine Herausforderung für die Schule der Zukunft, erstellt von Efeu im Auftrag des bm:bwk, Wien 2006a, 9–13.
Lehner, Erich, Der Beitrag von männlichem Lehrpersonal zu einer reflexiven Koedukation, in: Dokumentation der Tagung: Schulqualität und Gender Mainstreaming. Eine Herausforderung für die Schule der Zukunft, erstellt von Efeu im Auftrag des bm:bwk, Wien 2006b, 14–15.
Lehner, Erich, Geschlechtergerechte Schulentwicklung – Voraussetzung eines geschlechtergerechten Unterrichts, in: Jäggle, Martin u. a. (Hg.), Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung (im Erscheinen).
Lehner-Hartmann, Andrea, Geschlechtergerechter Religionsunterricht: Markierungen in unwegsamem Gelände am Beispiel Katholische Religion, in: Schweiger, Teresa/Hascher, Tina (Hg.), Geschlecht, Bildung und Kunst. Chancengleichheit in Unterricht und Schule, Wiesbaden 2009, 91–119.
Lehner-Hartmann, Andrea/Lehner, Erich, Ist Gott wie ein Mann? Wie eine Frau? Oder doch ganz anders? in: Biesinger, Albert/Kohler-Spiegel, Helga (Hg.), Gibt's Gott? Die großen Themen der Religion. Kinder fragen – Forscherinnen und Forscher antworten, 2. Aufl., München 2007.
Leicht, Irene/Rakel,Claudia/Rieger-Goertz, Stefanie (Hg.), Arbeitsbuch Feministische Theologie. Inhalte, Methoden und Materialien für Hochschule, Erwachsenenbildung und Gemeinde, Gütersloh 2003.
Meuser, Michael, Modernisierte Männlichkeit? Kontinuitäten, Herausforderungen und Wandel männlicher Lebenslagen, in: Wacker, Marie-Theres/Rieger-Goertz, Stefanie (Hg.), Mannsbilder. Kritische Männerforschung und theologische Frauenforschung im Gespräch, Münster 2006, 21 – 42.
Meyer-Drawe, Käte, »Du sollst dir kein Bildnis noch Gleichnis machen …« – Bildung und Versagung, in: Koller, Hans-Christoph/Marotzki, Winfried/Sanders, Olaf (Hg.), Bildungsprozesse und Fremd-

heitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse, Bielefeld 2007, 83–94.

Paseka, Angelika, Das Bildungswesen als Arbeits- und Beschäftigungsbereich für Frauen, in: Bundesministerium für Frauenangelegenheiten (Hg.), Bericht über die Situation der Frauen in Österreich. Frauenbericht 1995, Wien, 167–178.

Riegel, Ulrich, Gott und Gender. Eine empirisch-religionspädagogische Untersuchung nach Geschlechtsvorstellungen in Gotteskonzepten, Münster 2004.

Schwab, Ulrich, »Gott ist eine Schwalbe, Mama ein Hund, und ich bin der Schmetterling« – Die Religiosität von Kindern im sozialen Kontext der Familie verstehen, in: Fischer, Dietlind/Schöll, Albrecht (Hg.), Religiöse Vorstellungen bilden. Erkundungen zur Religion von Kindern über Bilder, Münster 2000, 79–95.

Szagun, Anna-Katharina, Dem Sprachlosen Sprache verleihen. Rostocker Langzeitstudie zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern, die in mehrheitlich konfessionslosem Kontext aufwachsen, Jena 2006.

Szagun, Anna-Katharina, »Ist Gott wie eine Kuscheldecke, wie ein Wind oder wie ein großes Dach?« Von der Kunst, Kinder so zu begleiten, dass ihr Glaube mitwachsen kann, in: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik o. Jg. (2007), Nr. 9, 6–12.

Szagun, Anna-Katharina/Fiedler, Michael, Religiöse Heimaten. Rostocker Langzeitstudie zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern, die in mehrheitlich konfessionslosem Kontext aufwachsen, Jena 2008.

Wiedmaier Manuela, Wenn sich Mädchen und Jungen Gott und die Welt ausmalen … Feinanalysen filmisch dokumentierter Malprozesse, Münster 2008.

In: Pithan, Annebelle/ Arzt, Silvia/ Jakobs, Monika/ Knauth, Thorsten (Hg.), Gender – Religion – Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt, Gütersloh 2009, 208-218.

Dörthe Vieregge

Religiosität sozial benachteiligter Jugendlicher geschlechtsbezogen interpretiert

Ergebnisse einer qualitativen Studie

1. Einleitung

Sowohl bei »Armut« als auch bei »sozialer Benachteiligung« handelt es sich um mehrdimensionale theoretische Konzepte, die neben dem sozioökonomischen Status bzw. der Klassen- oder Schichtzugehörigkeit so unterschiedliche Ungleichheitssachsen wie Geschlecht, Bildung, Alter, Lebensort, Ethnizität, Kultur oder Religion berücksichtigen (Butterwegge u. a. 2003; Mansel/Brinkhoff 1998; Teuber 1994).

Erst seit relativ kurzer Zeit wird in der Ungleichheitsforschung auf Interdependenzmodelle Bezug genommen, um die Verschränkung dieser verschiedenen Ungleichheitsdimensionen theoretisch wie empirisch zu erforschen (Klinger u. a. 2007). Nach wie vor ist jedoch unklar, wie sich die unterschiedlichen Dimensionen von Ungleichheit zueinander verhalten und ob »Geschlecht« eine für alle sozialen Verhältnisse tragende Achse der Differenz ist (u. a. Bereswill 2007).

Der folgende Beitrag gibt Einblick in eine laufende empirische Studie zur Religiosität benachteiligter Jugendlicher mit unterschiedlichen kulturellen und religiösen Hintergründen in Hamburg. Insbesondere wird hier der Frage Beachtung geschenkt, inwiefern individuelle Deutungsmuster von Religiosität auch durch geschlechtsbezogene Interpretationen oder Zuschreibungsprozesse bestimmt sind. Untersucht werden soll also, ob es in der Gruppe benachteiligter Jugendlicher eine geschlechtsbezogene Differenz des Umgangs mit und der Deutung von Religion gibt.

Damit wird eine kontext- und milieuspezifische Perspektive auf die Konstruktion von Geschlecht entworfen, die der Heterogenität der Lebenslagen von Männern bzw. Jungen und Frauen bzw. Mädchen gerecht zu werden versucht.

Bei meiner Untersuchung handelt es sich um eine qualitativ-explorative Studie, die sich in der Methodologie u. a. an der qualitativen Heuristik Gerhard Kleinings orientiert (vgl. Kleining 1982; 1995). Befragt wurden insgesamt 20 Mädchen und 16 Jungen mit christlichem, muslimischem und ohne religiösen Hintergrund im Alter von 14–17 Jahren.[1]

1. Das Sample setzt sich wie folgt zusammen: 17 Jugendliche mit christlichem Hintergrund (9 weiblich, 8 männlich); 14 Jugendliche mit muslimischem Hintergrund (9 weiblich, 5 männlich); 5 Jugendliche ohne formale Religionszugehörigkeit (2 weiblich, 3 männlich).

Alle Jugendlichen leben in Hamburg und weisen in mehreren Dimensionen der Lebenslage Benachteiligungen auf: in der ökonomischen Dimension, im Blick auf die Bildung und den Wohnort.[2] Die Jugendlichen wurden in leitfadengestützten Einzelinterviews, die breiten Raum für narrative Episoden ließen, zu verschiedenen Aspekten aus Lebenswelt und Religion befragt: zum familiären Hintergrund und Familienleben, zur Freizeitgestaltung, zu Glück- und Leiderfahrungen, Lebensträumen und Lebenssinn, Religiosität und Interreligiosität, Schule und Religionsunterricht. Das Datenmaterial wurde im Blick auf strukturelle Gemeinsamkeiten und Differenzen analysiert (zur Methode vgl. Kleining 1995).

Im Folgenden werde ich vor allem die Gemeinsamkeiten in den lebensweltlichen und religiösen Strukturen von Jungen und Mädchen unterschiedlicher religiöser Hintergründe hervorheben. Dabei wird sich zeigen, dass diese Gemeinsamkeiten mit der von allen Jugendlichen geteilten benachteiligten Lebenslage in Zusammenhang stehen. Darüber hinaus werde ich andeuten, inwiefern unterhalb dieser strukturellen Gemeinsamkeiten geschlechterbezogene Differenzen im Hinblick auf inhaltliche Ausgestaltungen von Orientierungen, auf Verarbeitungs- und Umgangsformen vorliegen. Hier handelt es sich aber um Tendenzen, die angesichts des recht kleinen Samples der vorliegenden Studie als vorläufig zu gelten haben und weiterer Forschung bedürfen.

Zur Darstellung der Ergebnisse greife ich teilweise auf das theoretische Instrumentarium Pierre Bourdieus zurück, insbesondere auf sein Konzept des sozialen Raumes mit der Unterscheidung unterschiedlicher Kapitalsorten. Nach Bourdieu sind gesellschaftliche Machtverhälnisse durch den unterschiedlichen Besitz an ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital geprägt. Diese Machtverhältnisse sind den Akteuren nicht nur äußerlich, sondern als Habitus auch in die Körper der Individuen eingeschrieben. So ergibt sich eine Kohärenz zwischen den sozioökonomischen Positionen der Akteure und ihren Verhaltensweisen, Praktiken und Denkmustern (vgl. Bourdieu 1983; 1987; Fuchs-Heinritz/König 2005).

2. Ausgewählte empirische Ergebnisse

2.1 Sehnsucht nach Beziehungen

Julia (w, chr, 17 J.):[3] »Wir [Julia und ihre Mutter] streiten uns sehr oft. Also ich fang immer sehr schnell an sie anzuschreien, und wenn wir uns dann mal, z. B. über 'n bestimmtes Thema richtig intensiv unterhalten und auch in Ruhe, danach freut mich das am meisten.«

2. Zur Feststellung der ökonomischen Benachteiligung wurde nicht das Einkommen abgefragt, sondern Beruf und Schulabschluss der Eltern. Die Bildungsbenachteiligung wurde daran festgemacht, dass alle Jugendlichen Hauptschulklassen besuchen bzw. eine Hauptschuleinstufung haben. Alle Jugendlichen leben zudem in benachteiligten Hamburger Stadtteilen (vor allem in Horn/Billstedt, Lurup, Jenfeld).
3. Die Namen der Jugendlichen wurden geändert. Ich verwende folgende Abkürzungen: »w« steht für »weiblich«, »m« für »männlich«, »ch« für »christlicher Hintergrund«, »mu« für »muslimischer Hintergrund«, »kR« für »keine formale Religionszugehörigkeit« und »J.« für »Jahre«.

Es zeigt sich anhand des Datenmaterials, dass die Wahrnehmung der Jugendlichen sehr stark auf den sozialen Nahbereich – auf die Gestaltung zwischenmenschlicher Beziehungen in der Familie, unter Freunden und Peers – gerichtet ist. Viele Jugendliche – Jungen und Mädchen verschiedener kultureller und religiöser Hintergründe gleichermaßen – erleben Beziehungen zu wichtigen Bezugspersonen als konfliktreich, fragil und gefährdet. Im Interviewmaterial nehmen Schilderungen zu dieser Thematik einen großen Raum ein und haben eine hohe narrative Dichte.

Als ein zentrales lebensweltliches Deutungsmuster zeichnet sich ein Kämpfen um *soziales Kapital* ab. Genauer gesagt ringen viele Jugendliche um basale Ressourcen zur Gestaltung von Beziehungen, wie Verlässlichkeit, Vertrauen, Unterstützung, Empathie, Wertschätzung etc., die für den Aufbau von sozialem Kapital notwendig sind. Diese Schwierigkeiten beim Aufbau sozialen Kapitals stehen in Zusammenhang mit anderen Aspekten der benachteiligen Lebenslage: finanziellen Problemen, der beengten Wohnsituation, Sucht- und Gewaltproblemen etc. Besondere Relevanz hat für die Jugendlichen jedoch das Ringen um soziales Kapital. Jungen und Mädchen können auf unterschiedliche Art und Weise davon betroffen sein und gehen teilweise verschieden damit um. Dies hängt u. a. mit einem häufig – aber auch nicht immer – beschriebenen traditionellen, auf männlicher Dominanz beruhenden Geschlechterverhältnis in Familie, Freundeskreis und unter Peers zusammen. Es setzt Mädchen unter besonderen Druck, männliche Verhaltenserwartungen zu erfüllen, kann aber auch bei Jungen mit Leiden verbunden sein, weil es z. B. einem von Empathie geprägten Vater-Sohn-Verhältnis im Weg steht. In der Bewältigung belastender Beziehungserfahrungen finden sich Hinweise auf klassische geschlechtsbezogene Muster, so z. B. eher offene und externalisierte Aggressionen bei Jungen (über Sport, gewalttätige Auseinandersetzungen unter Peers etc.) und eher verdeckte und internalisierte Aggressionen bei Mädchen (hinter dem Rücken übereinander lästern, Konflikte sich selbst ausmachen, Aggressionen gegen sich selbst richten).[4] Allerdings werden diese Tendenzen auch aufgebrochen: Jungen wählen den Rückzug und das Alleinsein, Mädchen agieren Konflikte durch nach außen gerichtete körperliche Gewalt aus.

Das Datenmaterial lässt allerdings nicht den Schluss zu, es bestände ein Determinismus zwischen sozialer Benachteiligung und Beziehungsproblemen im sozialen Nahbereich. Es zeigen sich unabhängig von Geschlecht und religiös-kulturellem Hintergrund auch Gegentendenzen: Überraschende Möglichkeiten und Erfahrungen von Solidarität, Anteilnahme, Verständnis, Unterstützung etc. trotz zahlreicher Probleme in verschiedenen Dimensionen der Lebenslage. Auch diese Interviewpassagen haben oft eine hohe narrative Dichte. Die Jugendlichen messen solchen Erfahrungen einen sehr hohen Wert bei.

In den Interviews bringen sowohl Jungen als auch Mädchen eine große Sehnsucht nach gelingenden zwischenmenschlichen Beziehungen, vor allem nach einem von Empathie geprägten kommunikativen Austausch mit Eltern und wichtigen Bezugspersonen, zum Ausdruck. In ihren Lebens- bzw. Zukunftsträumen entwerfen die Jugendlichen Gegenbilder, die ihre alltagsweltlichen Erfahrungen transzendieren. In diesen Gegenent-

4. Zu unterschiedlichen Formen von Aggressivität bei Jungen und Mädchen vgl. u. a. Hopf 1998.

würfen wird die Grammatik von Beziehungen neu durchbuchstabiert: die Beziehungen zu wichtigen Bezugspersonen sollen harmonisch und stabil sein. Dem sozialen Kapital wird in den Träumen der Jugendlichen ein besonders hoher Wert beigemessen. Dies gilt für Jungen und Mädchen verschiedener religiöser und kultureller Hintergründe gleichermaßen, wobei Mädchen insbesondere den Wunsch nach einer gleichberechtigten Partnerschaft betonen, was für sie auch bedeutet, beruflich auf eigenen Beinen stehen zu wollen.

Zohal (w, mu, 15 J.): »Ich möchte ein Mann haben (...). Dann hab ich in 10 Jahren ein, zwei Kinder (...) Also ich möchte, dass so ich und mein Mann gleichberechtigt sind, also dass er mir auch was sagen kann, ich auch was sagen kann (...). Und ich möchte gerne arbeiten. Mein Traum wäre irgendwas mit medizinisches machen.«

Samir (m, mu, 16 J.): »Familie natürlich. Eine Frau und Kinder. Ja das wäre natürlich das Beste, was es ja geben würde, ne?«

Auch die religiösen Glaubensvorstellungen enthalten solche Gegenbilder. Die Sehnsucht nach tragfähigen Bindungen richtet sich bei vielen der Jugendlichen ebenfalls auf Gott. Viele der Jungen und Mädchen christlichen wie muslimischen Hintergrunds erhoffen sich, dass das eigene Leben in einen größeren Zusammenhang eingebettet ist, in eine gute Schöpfung Gottes.

Julia (w, ch, 17 J.): »Weiß ich nicht, also Gott hat das wahrscheinlich irgendwie so gemacht, dass er wollte, dass wir 'n bisschen glücklich sind, deswegen hat er uns leben gelassen. Ich weiß es nicht.«

Der Glaube an einen Schöpfer-Gott, an einen »guten Anfang« des Lebens, ist ein relevantes Deutungsmuster bei Jungen und Mädchen sowohl christlichen als auch muslimischen Hintergrunds. Ebenfalls unabhängig von Geschlecht und religiösem Hintergrund erhoffen sich Jugendliche die Hilfe und den Schutz Gottes in ihrem Leben. Ganz besonders wichtig ist Gott als Beziehungsstifter.

Timo (m, ch, 16 J.): »Das eine Mal hab ich so was geträumt. Da kam auch irgendwie Gott drin vor, dass er mir irgendwie geholfen hat. Und dann ist das nach zwei, drei Tagen wirklich passiert. Also ich hab so was geträumt, dass ich so dann zu Hause bin, dann klingelt das und dann kommt 'n Mädchen rein (...) und die hab ich auch geliebt, und denn sagt sie auch, dass sie mich liebt und dann sind wir zusammengekommen. Und dann nach zwei Tagen ist das wirklich passiert.«

Derya (w, mu, 15 J.): »Weil, ich hab gedacht, Gott hat mir eine Person [Deryas Freund] geschenkt, die mir immer zuhört und Vertrauen zu mir hat. Und ich Vertrauen zu ihm hab. Dann dachte ich mir, er hat mir diese Person geschickt, damit ich mich besser fühle.«

Über geschlechtsspezifische Muster dieser religiösen Gegenentwürfe lässt sich anhand des vorhandenen Datenmaterials kaum etwas aussagen. Mit aller Vorsicht kann vermutet werden, dass Mädchen eher nach einer persönlichen Gottesbeziehung suchen, wobei auch die Anklage Gottes und das Ringen mit Gott eine Form einer internalisierenden Bewältigung belastender Lebenssituationen sein kann.

Samira (w, mu, 16 J.): »Ich hab mich auf 'n Boden hingekniet, ich hab so geweint immer. Ich hab meinen Kopf gegen die Wand so geschlagen. Ich hab immer gesagt: »Gott, warum willst du, dass mein Leben so schief läuft? Warum? Warum muss so was mir passieren?« So, ich sehe andere Menschen, die sind so glücklich. Und in meinem Leben?«

Auch in anderer Hinsicht entwerfen die Jugendlichen in den religiösen Vorstellungen Gegenentwürfe zur Alltagswelt. Der Schöpfungsglaube stellt die Menschen nicht nur in eine gute Beziehung zu Gott. Gott gibt der Schöpfung auch Ordnung und Struktur und den Menschen Anweisungen für ein gutes Leben. Statt möglicherweise in der Lebenswelt erfahrener Regellosigkeit und Willkür, gibt es klare göttliche Regeln zur Gestaltung des Lebens und göttliche Gerechtigkeit. Diesen Aspekt bringen vor allem muslimische Jugendliche, Jungen wie Mädchen, ein.

Samira (w, mu, 16 J.): »Wenn auch manche Mädchen aus der Schule oder so mit Streitereien ankommen oder irgendwelche Lügengeschichten, immer, mein Wort ist immer: »Gott ist oben.« (...) Irgendwann mal wird rauskommen, wer die Wahrheit gesagt hat und wer gelogen hat.«

Einige Jugendliche haben durch die Ausübung religiöser Praxis bzw. durch den Anschluss an eine religiöse Gemeinschaft die Möglichkeit, Teile des zuvor skizzierten lebensweltlichen Gegenentwurfs in die Alltagswelt zu integrieren. Unabhängig von Geschlecht und religiösem Hintergrund stellt die Anbindung an eine Religionsgemeinschaft für die Jugendlichen zuallererst die Möglichkeit dar, zusätzliches soziales Kapital zu erwerben. In zweiter Linie kann es dann wichtig und interessant werden, kulturelles Kapital in Form religiöser Lehren zu erwerben, mit dessen Hilfe neue Deutungsmöglichkeiten der eigenen Lebenssituation möglich werden. Dabei betonen insbesondere Mädchen das Interesse am Lernen religiöser Inhalte.

Christina (w, ch, 15 J.): »Aber die ersten Male, wo ich halt zur Kirche gegangen bin, zumindest auch die ersten Monate, war halt eigentlich nur, weil meine Freunde da waren. (...) Es kam nach und nach, wo ich halt mehr Interesse gezeigt habe, wo mich das wirklich interessiert hat, wo ich auch in der Bibel gelesen habe. Wo ich dann irgendwann auch laut gebetet habe.

Metin (m, mu, 15 J.): »Also wenn ich zur Moschee gehe, ich geh ja jedes Wochenende zur Moschee, da lern ich dann Koranunterricht und so, dann sagt mein Lehrer: Also wir leben für Gott. Dass wir ihn dann ehren und so. Ja so was. So glaub ich das auch. (...) Ja da hab ich auch viele Freunde. Das ist eigentlich lustig.«

2.2 Suche nach angemessenen Formen zur Gestaltung des Alltags

Eng mit der Thematik des Kämpfens um soziales Kapital verknüpft ist für die Jugendlichen ein Ringen um angemessene Formen und Strukturen zur Gestaltung des Alltags- bzw. Familienlebens. Hier zeigt sich teilweise eine geschlechts- und kultur- bzw. religionsbezogene Ausprägung.

Einige Jugendliche erleben in ihren Familien eine Tendenz zur Überorganisation und Überstrukturiertheit, die auch in Zusammenhang steht mit einer traditionellen Geschlechterordnung. Die starke Reglementierung erzeugt bei den Jugendlichen Gefühle von Fremdbestimmung und Einengung. Das Leiden darunter, aber auch individuelle Bewältigungsleistungen bringen insbesondere einige Mädchen muslimischen Hintergrunds zum Ausdruck, wenngleich auch nicht alle und auch nicht nur Mädchen von dieser Thematik betroffen sind.

Zohal (w, mu, 15 J.): »Und die [Verwandten] haben über mich bestimmt, was ich anziehen soll, und was ich nicht – und das hat mich also einfach genervt und ich wollte das nicht, was meine Tante sagt, dass ich es machen soll, und mein Vater meinte: »Ja mach das!«.«

Andere Jugendliche lassen in ihren Schilderungen eher ein Fehlen jeglicher Strukturierung und Rhythmisierung des Familienalltags erkennen. Dies bringen tendenziell eher Mädchen und Jungen christlichen Hintergrunds bzw. ohne religiösen Hintergrund zum Ausdruck. Gleichzeitig messen gerade diese Jugendlichen familiären Formen – zum Beispiel regelmäßigen gemeinsamen Mahlzeiten – einen hohen Wert bei.

Marius (m, ch, 15 J.): »Ja also besonders gut finde ich immer, wenn ich mit meiner Familie zusammen irgendwie zum Beispiel am Essen sitze und wir alle so ja Spaß haben und so was. Also da freue ich mich dann auch immer richtig.«

Die Suche nach einer Balance zwischen Überformung und gänzlichem Fehlen von Formen spiegelt sich auch in der religiösen Praxis wieder.

Jugendliche mit muslimischem Hintergrund wehren sich gegen das zwanghafte Festhalten an Formen. Insbesondere einige Mädchen beschäftigen Fragen des Umgangs mit religiös-kulturellen Verhaltenserwartungen seitens der Väter aber auch der gesamten Verwandtschaft. Aber auch für die Jungen können solche Verhaltenserwartungen unvereinbar sein mit männlichen Autonomiewünschen.

Alim (m, mu, 16 J.): »Ich will mein Leben lieber selbst in die Hand nehmen und nicht von einem Buch führen lassen.«

Gleichzeitig empfinden muslimische Jugendliche religiöse Formen als schön, wenn sie z. B. das soziale Kapital innerhalb der Familien stärken.

Samira (w, mu, 16 J.): »Wenn ich sehe, so, wie die, so wie die Familie von meinem Vater sich verträgt auch so. Das ist alles ganz schön so. So auch fasten, wenn die Fastenzeit ist so, die fasten dann alle. Dann macht die Frau Essen und so, dann essen die alle und so.«

Viele der Jungen und Mädchen mit christlichem Hintergrund kennen religiöse Formen und kirchliche Glaubenspraxis nur aus der Distanz. Der Blick aus der Distanz heraus ist aber oftmals positiv und von Interesse daran geprägt, dem Leben religiöse Formen und religiöse Symbolik zu geben. So haben einige der Jugendlichen bspw. selten oder nie einen Gottesdienst besucht, assoziieren aber mit einem Kirchenbesuch positiv das Anzünden einer Kerze für einen Mitmenschen.

Toni (m, ch, 16 J.): »Nee, ich hatte das auch schon, ich war davor auch manchmal in der Kirche. Aber war nicht so richtig religiös. (...) So Kerzen anzünden oder mal – da drinnen sein.«

Außerdem wünschen sich Jungen und Mädchen gleichermaßen zum Beispiel eine »Hochzeit in weiß«, um dem für die Zukunft erträumten glücklichen und harmonischen Familienleben auch eine angemessene äußere Form zu geben.

2.3 Abgrenzungen nach unten

Wiederum in engem Zusammenhang mit Kämpfen um soziales Kapital stehen für viele Jugendliche Auseinandersetzungen um die Hierarchie im sozialen Raum. Diese können mit Prozessen von Distinktion (Bourdieu) und mit einer dichotomischen Wahrnehmung

der Lebenswelt einhergehen. Jungen wie Mädchen verschiedener kultureller Hintergründe nehmen in unterschiedlicher Weise Abgrenzungen nach unten vor. Zunächst einmal verorten sie sich selbst nicht »am Rand« der Gesellschaft bzw. »unten« im sozialen Raum, sondern lokalisieren Armut an anderer Stelle.

Elahe (w, mu, 15 J.): »Viele Menschen die arm sind, leben meistens auf der Straße. Sie haben nichts zu essen und versuchen andauernd, was zu finden aus den Mülleimern. Sie sind Tag und Nacht auf der Straße, während wir zu Hause sitzen.«

Der Armutsbegriff ist für die Jugendlichen negativ besetzt und wird mit Schmutz, Dreck, Schwäche, Traurigkeit etc. assoziiert, was die Jugendlichen für sich selbst und die eigene Lebenswelt ablehnen. Einige äußern sich entsprechend abfällig z. B. über das ungepflegte Äußere von Mitschülern.

Oliver (m, ch, 14 J.): »Ja, wenn jetzt welche aus Klassen, die so stinken, also sich kaum duschen und so – und wenn sie schwitzen und so kein Deo haben oder so. Das ist schon eklig.«

Dem Körperkapital (der richtigen Kleidung, dem richtigen Styling, körperlicher Kraft und Fitness) kommt unter den Jugendlichen eine große Bedeutung zu, wobei für einige Jungen körperliche Kraft ganz besonders wichtig ist, für Mädchen eher »gutes Aussehen«.

Viele Jugendliche tragen untereinander Kämpfe um Hierarchien innerhalb der Peers aus. Hier gibt es anscheinend eher jungen- und eher mädchenspezifische Anlässe und Formen der Auseinandersetzung, die nichtsdestotrotz bei Jungen und Mädchen gewalttätig sein können.

Jungen scheinen eher die direkte Auseinandersetzung zu suchen, um die Rangordnung untereinander zu klären, wogegen Mädchen sich eher indirekt bekämpfen (z. B. indem sie hinter dem Rücken übereinander lästern). Dabei geht es den Mädchen nicht allein um die Herstellung einer Rangordnung, sondern z. B. auch um das Ausschalten von Konkurrentinnen im Blick auf erste Liebesbeziehungen zu Jungen.

Christina (w, ch, 15 J.): »Ich habe da mal letztens habe ich ein Mädchen geschlagen. (...) Hat wieder mit meinem Ex-Freund was zu tun. Sie hatte halt erzählt, dass sie schwanger von ihm gewesen ist, obwohl es überhaupt nicht stimmte.«

Nicht alle Jugendlichen tragen innerhalb der Jugendkultur Kämpfe um die Rangordnung aus..Distinktion kann auch auf andere Art und Weise erfolgen, z. B. über die religiöse Zugehörigkeit. Sowohl von einigen Jugendlichen mit muslimischem als auch mit christlichem Hintergrund wird Religion als Mittel zur Distinktion benutzt. Dies kann mit einer dichotomischen Wahrnehmung der Wirklichkeit einhergehen.

Nalan (w, mu, 14 J.): »Hätten wir diese Religion nicht, dann wären wir so wie die Menschen, die echt ohne Stolz sind oder die wie Straßenkinder.«

Sabrina (w, ch, 15 J.): »Die, die sagen: ».Ach, Christentum ist scheiße« oder sonst irgendwas, da bin ich der Meinung, dass die zum Teufel gezogen werden.«

Im Blick auf die dichotomische Wahrnehmung der Wirklichkeit zeigt sich bei einigen Jugendlichen muslimischen Hintergrunds noch einmal eine geschlechtsbezogene Besonderheit: In einigen Familien sind die Mädchen in besonderer Weise gefordert, ein Reinheitsideal zu verkörpern und aufrechtzuerhalten, entwickeln aber auch individuelle Strategien des Umgangs mit dieser Anforderung.

Arezo (w, mu, 14 J.): »Wenn du ein reines Herz hast, wenn deine Religion in dein Herz ist, wenn du deine Religion akzeptierst und an Gott glaubst, ist beten eigentlich gar nicht/das kannst du auch irgendwann nachholen, wenn du willst.«

Einige Jungen wie Mädchen mit christlichem und muslimischem Hintergrund wähnen sich jeweils im Besitz der religiösen Wahrheit bzw. sprechen sie den anderen Religionen ab.

Die Abwertung anderer Religionen zeigt sich aber nicht durchgängig im Material. Es gibt auch eine ausgeprägte Gegentendenz: Unabhängig von Geschlecht und religiösem Hintergrund erachten viele Jugendliche religiöse Toleranz als einen hohen Wert, den sie ihrem eigenen Selbstverständnis nach auch in ihrer Lebenswelt praktizieren.

2.4 »Normal« sein wollen

Mit der Selbstverortung.in der Mitte des sozialen Raumes sind bei den Jugendlichen Normalisierungsbestrebungen verbunden. Sie sind bemüht, ihre Lebenswelt als normal im Sinne einer Übereinstimmung mit den vermuteten Werten und Normen des gesellschaftlichen Mainstreams darzustellen.

Samir (m, mu, 16 J.): »Und ja, wir leben normal wie jeder andere. (...) Ich hab ein eigenes Zimmer, ich hab 'n eigenes Bett. Und 'n PC. Alles, was man so haben kann, also finde ich, für 'n normalen Jugendlichen. Ja wir leben ganz normal. Ich hab keine Streitigkeiten mit meiner Mutter.«

Diese Normalisierungsbestrebungen sind oft mit Abgrenzungen gegenüber Verhaltensweisen verbunden, von denen die Jugendlichen vermuteten, dass sie gesellschaftlich nicht akzeptiert sind. Hier nehmen die Jugendlichen abhängig vom religiös-kulturellem Hintergrund und von der Geschlechtszugehörigkeit unterschiedliche Abgrenzungen vor, die auch in verschiedene Richtungen gleichzeitig gehen können.

So wehrt sich z. B. ein Mädchen mit muslimischem Hintergrund einerseits gegen das Vorurteil, unter einer strengen Erziehung leiden zu müssen, und grenzt sich andererseits gegen bestimmte als negativ angesehene Praktiken innerhalb einer jugendlichen Subkultur ab.

Selina (w, mu, 15 J.): »Meine Eltern zwingen mich zu gar nichts. Also, ich kann alles machen, was ich will. Außer diese schlimme Sachen. Vielleicht so – wie soll ich sagen – so wie andere Menschen, die was Schlimmes tun zum Beispiel (...)So zum Beispiel Rauchen. Oder mit denen so abhängen, die klauen. Ja und dann noch Alkohol. Sonst nichts.«

Ein Junge christlichen Hintergrunds nimmt dagegen z. B. Abgrenzungen gegenüber stereotypen Vorstellungen einer durch Kriminalität und Gewalt geprägten jugendlichen Subkultur vor, in die er gleichzeitig aber auch verstrickt ist.

Toni (m, ch, 16 J.): »Ich klau ja keine Autos oder so. Ich bin kein Autoschieber oder so was. Das hab ich auch nicht vor eigentlich. (...) Dafür bin ich zu jung und das will ich eigentlich auch nicht. Und ich find's gut, dass ich keine Drogen verkaufe. (...) Da hab ich also meine Prinzipien.«

Der Wunsch, als »normal« betrachtet zu werden, zeigt sich auch im Hinblick auf die Religiosität. Jungen wie Mädchen mit muslimischem Hintergrund sind dabei bemüht,

stereotype Bilder strenger muslimischer Erziehung, die mit Fremdbestimmung, Reglementierung und Unterdrückung von Frauen einhergeht, abzuwehren. Jungen und Mädchen mit christlichem Hintergrund versuchen eher umgekehrt deutlich zu machen, dass sie keine religiösen »Analphabeten« sind und z. B. durchaus religiöse Formen beherrschen und praktizieren.

Tom (m, ch, 16 J.): »Nein, wir beten immer vorm Essen und vorm Schlafen. Ja nicht jeden Abend. Also ich danke für den Tag so. Und ich bete auch für die armen Menschen.«

3. Fazit

Es wird deutlich: Die Religiosität von Jungen und Mädchen unterschiedlicher religiöser Hintergründe wird grundlegend durch Gemeinsamkeiten der benachteiligten Lebenslage mitbestimmt. Erst vor diesem Hintergrund struktureller und lebenslagenbedingter Gemeinsamkeiten zeichnen sich geschlechtsbezogene Ausgestaltungen ab. Zentrale Gemeinsamkeiten und geschlechtsbezogene Differenzen sollen hier noch einmal knapp zusammengefasst und kommentiert werden.

Besondere lebensweltliche Relevanz, so wurde gezeigt, besitzt für Jugendliche – unabhängig von Geschlecht und religiös-kulturellem Hintergrund – ein Ringen um soziales Kapital. Es ist aus der Armutsforschung bekannt, dass Armutserfahrungen psychosoziale Auswirkungen haben können und dass das familiäre Umfeld ein wichtiger Mediator für armutsbedingte Belastungen ist (u. a. Merten 2003). In der hier vorgestellten Studie zeigt sich allerdings besonders deutlich, wie groß bei Jungen und Mädchen die Sehnsucht nach gelingenden, tragfähigen Bindungen und Beziehungen ist.

Marquard (2001, 310ff.), der in einer empirischen Studie zu Jugendlichen im Hamburger Bahnhofsmilieu ähnliche Beobachtungen macht, spricht von einer »Utopie des sozialen und emotionalen Gutseins/Gutwerdens«, die viele Jugendliche in sich tragen. Ein solcher Wunsch scheint bei den Jugendlichen auch im Blick auf die Beziehung zum Unbedingten, zu Gott, zu bestehen. In ihren Glaubensvorstellungen entwerfen Jungen und Mädchen christlichen wie muslimischen Hintergrunds eine Gottesbeziehung, die bekannte lebensweltliche Beziehungsmuster transzendiert.[5]

Religiosität ist nicht nur Gegenentwurf zur Alltagswelt, sondern auch deren Spiegel. Dies zeigt sich u. a. darin, dass Religion von einigen Jungen und Mädchen christlichen wie muslimischen Hintergrunds für Abgrenzungen und Distinktionen in Anspruch genommen wird. Hier finden sich Entsprechungen in den regelmäßig und auf verschiedene Art und Weise in der Lebenswelt praktizierten Kämpfen um Hierarchien im sozialen

5. Augst (2000) stellt in ihrer Studie zu Religion in der Lebenswelt junger Frauen aus sozialen Unterschichten ebenfalls die hohe Bedeutung von Beziehungen für die Befragten heraus und bezeichnet die Beziehungsdimension sogar als funktionales Äquivalent zu Religion (ebd., 255). Während Augst die Wichtigkeit der Beziehungsdimension als geschlechtsbezogene Besonderheit deutet (ebd., 257), zeigt sich in der hier vorliegenden Studie die hohe Bedeutung gelingender Beziehungen auch für Jungen.

Raum, die oft mit einer dichotomischen Wahrnehmung der Lebenswelt einhergehen. Die Jugendlichen wollen sich selbst nicht unten, sondern in der Mitte des sozialen Raums verorten. Dementsprechend finden sich in den Äußerungen von Jungen und Mädchen ausgeprägte Normalisierungsbestrebungen. Die oben beschriebene Sehnsucht nach »Gutsein« und »Gutwerden« drückt sich auch in dem Bestreben aus, durch die postulierte Übereinstimmung mit gesellschaftlich anerkannten Werten und Normen gesellschaftliche Anerkennung zu finden. Abhängig vom religiösen Hintergrund und vom Geschlecht sind Jugendliche bemüht, entsprechende stereotype Vorstellungen der Gesellschaft zurückzuweisen: sei es zur Unterdrückung von Mädchen und Frauen in muslimischen Familien oder zur »Verwahrlosung« und »Verrohung« innerhalb einer jugendlichen »Unterschicht-Subkultur«.

Geschlechtsbezogene Differenzen zwischen Jungen und Mädchen zeigen sich nur andeutungsweise. Sie bestimmen auch nicht das gesamte Daten-Material; an mehreren Stellen sind Brüche und Gegentendenzen zu erkennen. Dies hängt auch damit zusammen, dass die Heterogenität innerhalb der 20 befragten Mädchen und 16 befragten Jungen groß ist und sich letztlich sehr individuelle inhaltliche Ausgestaltungen der gemeinsamen lebensweltlichen und religiösen Strukturen erkennen lassen, die nicht nur vom Faktor Geschlecht abhängig sind.

Nichtsdestotrotz sind in der Lebenswelt vieler Jungen und Mädchen klassische, mit männlicher Dominanz einhergehende geschlechtsbezogene Rollenmuster vorzufinden, die Teil des Ringens um soziales Kapital sind und die sich auch in den religiösen Strukturen spiegeln können, bspw. bei Auseinandersetzung um die Einhaltung religiöser Formen in der Alltagswelt. Auch in der Bewältigung belastender lebensweltlicher Erfahrungen zeigen sich in Ansätzen geschlechtsbezogene Muster, die aus der Forschung bekannt sind: So ein tendenziell stärker nach außen gerichtetes, offenes und direktes Bewältigungsverhalten bei Jungen und ein stärker nach innen gerichtetes, verdecktes und indirektes Bewältigungsverhalten bei Mädchen (vgl. u. a. Hopf 1998). Darüber hinaus scheinen Jungen z. B. im Blick auf Hierarchiekämpfe im sozialen Raum vor allem die Rangordnung untereinander klären zu wollen, während es Mädchen in ihren Auseinandersetzungen um den Erhalt bzw. den Aufbau von Beziehungen (vor allem zum anderen Geschlecht) geht. Vorsichtig könnte man vermuten, dass die Mädchen sich noch stärker und direkter um den Aufbau von Bindungen und Beziehungen und damit auch um Anerkennung seitens der Männer und Jungen bemühen, während Jungen der Problematik des Ringens um soziales Kapital z. B. auch mit Ablenkungsstrategien begegnen.[6] Inwiefern sich dieses auch auf religiöse Strukturen, z. B. auf die Gottesbeziehung, übertragen lässt, ist jedoch fraglich.

Schließlich finden sich im Material besonders bei den Mädchen auch auf Emanzipation gerichtete Tendenzen: Sehr selbstverständlich gehen sie in ihren Lebensträumen von einer gleichberechtigten Partnerschaft und beruflicher Eigenständigkeit aus. Im Bereich der Religiosität zeigen besonders Mädchen Interesse am Erwerb von kulturellem Kapital (in Form von Wissen über religiöse Lehren). Insofern spielt der Diskurs um Emanzipation und Gleichheit der Geschlechter durchaus auch in sozial benachteiligten sozialen Schichten eine Rolle.

6. Zu Ablenkungsstrategien bei Jungen im Umgang mit Trauer vgl. u. a. Harris 1989.

Letztlich bleiben im Blick auf genderbezogene Differenzen Unschärfen bestehen, die weiterer Forschung bedürften.[7] Festzuhalten ist aber – so zeigt die hier vorgestellte Studie – dass die vertikale, schichtbezogene Ungleichheitsdimension eine große Rolle für individuelle Ausprägungen lebensweltlicher und religiöser Deutungsmuster spielt. Dies führt bei sozial benachteiligten Jugendlichen unabhängig von Geschlecht und religiösem Hintergrund zu wesentlichen strukturellen Gemeinsamkeiten.

Literatur

Augst, Kristina, Religion in der Lebenswelt junger Frauen aus sozialen Unterschichten, Stuttgart 2000.

Bereswill, Mechthild, Undurchsichtige Verhältnisse: Marginalisierung und Geschlecht im Kontext der Männlichkeitsforschung, in: Klinger, Cornelia/Axeli-Knapp, Gudrun/Sauer, Birgit (Hg.), Achsen der Ungleichheit. Zum Verhältnis von Klasse, Geschlecht und Ethnizität, Frankfurt a. M. u. a. 2007, 84–99.

Bourdieu, Pierre, Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital, in: Kreckel, Reinhard (Hg.), Soziale Ungleichheiten, Göttingen 1983, 183–193.

Bourdieu, Pierre, Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, 11. Aufl., Frankfurt a. M. 1987.

Butterwegge, Christoph u. a., Armut und Kindheit. Ein regionaler, nationaler und internationaler Vergleich, Opladen 2003.

Fuchs-Heinritz, Werner/König, Alexandra, Pierre Bourdieu. Eine Einführung, Konstanz 2005.

Harris, Paul L., Children and Emotion. The Development of Psychological Understanding, Blackwell: Oxford 1989.

Hopf, Hans, Aggression in der analytischen Therapie mit Kindern und Jugendlichen, Göttingen 1998.

Kleining, Gerhard, Umriss zu einer Methodologie qualitativer Sozialforschung, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 34 (1982), 224–253.

Kleining, Gerhard, Lehrbuch Entdeckende Sozialforschung. Von der Hermeneutik zur qualitativen Heuristik, Weinheim 1995.

Klinger, Cornelia/Axeli-Knapp, Gudrun/Sauer, Birgit (Hg.), Achsen der Ungleichheit. Zum Verhältnis von Klasse, Geschlecht und Ethnizität, Frankfurt a. M. u. a. 2007.

Koppetsch, Cornelia, Milieu und Geschlecht, in: Weiß, Anja/Koppetsch, Cornelia/Scharenberg, Albert/Schmidtke, Oliver (Hg.), Klasse und Klassifikation. Die symbolische Dimension sozialer Ungleichheit, Wiesbaden 2001, 109–137.

Mansel, Jürgen/Brinkhoff, Klaus-Peter (Hg.), Armut im Jugendalter. Soziale Ungleichheit, Ghettoisierung und die psychosozialen Folgen, Weinheim 1998.

Marquard, Arwed, Zwischenwelten: Jugendliche zwischen Schule und Straße, Münster 2001.

Merten, Roland, Psychosoziale Folgen von Armut im Kindes- und Jugendalter, in: Butterwegge, Christoph/Klundt, Michael (Hg.), Kinderarmut und Generationengerechtigkeit, Opladen 2003, 137–151.

Teuber, Reinhard, Lebenslagen und Lebensrisiken. Ausgangspunkte der Jugendsozialarbeit, in: Wendt, Peter-Ulrich (Hg.), Jugend ohne Chancen? Lebensrisiken und -chancen junger Menschen vor dem Jahr 2000, Marburg 1994, 34–47.

7. Die Unschärfen mögen auch mit der methodolgischen Grenze von Leitfadeninterviews im Blick auf die Erforschung von geschlechtsbezogenen Differenzen zusammenhängen. Dass sprachliche Repräsentationen von Bedeutungskonzepten bei Mädchen und Jungen ähnlich sind, muss noch nicht bedeuten, dass es auch die Praktiken sind. Dem ließe sich vermutlich besser durch teilnehmende Beobachtung von Praxis auf die Spur kommen.

In: Pithan, Annebelle/ Arzt, Silvia/ Jakobs, Monika/ Knauth, Thorsten (Hg.), Gender – Religion – Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt, Gütersloh 2009, 219-228.

Edith Franke/Verena Maske

Frauenspiritualitäten

1. Einleitung: Frauen in den Religionen

In fast allen Religionen spielen Frauen eine entscheidende Rolle. Sie sind es, die die religiöse Praxis in der Familie stützen und an nachfolgende Generationen weiter vermitteln. Doch bereits 1920 stellte der Indologe Moritz Winternitz (1920, 121) fest, dass Frauen zwar die besten Freundinnen der Religionen seien, sie aber keineswegs immer als solche behandelt wurden und werden. Damit wies er auf die patriarchale Struktur in Religionen hin, die einen fundamentalen Widerspruch zwischen der großen Bedeutung von Frauen für die gelebte Religiosität auf der einen und ihrer marginalen Stellung in den Theologien und in der Traditionsbildung auf der anderen Seite aufweisen. Frauen nehmen bis heute eher selten professionelle und leitende Funktionen in den Religionen ein und sind in etablierten Theologien nur wenig repräsentiert (vgl. etwa Schüssler Fiorenza 1985; Heiler 1939).

Mit der marginalen Stellung der Frauen geht häufig auch eine diskriminierende Wahrnehmung und Konzeptualisierung von Weiblichkeit in den religiösen Lehren und Bildern vom Göttlichen einher. So werden Frauen häufig als auf der körperlich-sexuellen Ebene verhaftete, sündige Wesen dargestellt, die in ihrer Bewegungsfreiheit eingeschränkt werden müssen. Positiv besetzte weibliche Identifikationsfiguren lassen sich nur selten finden oder sind männlichen Autoritäten untergeordnet, wie beispielsweise Maria als Mutter Jesu in der christlichen Tradition oder die indische Göttin Parvati gegenüber ihrem Gatten Shiva. Die in den Religionen transportierten Frauenbilder und Rollenzuweisungen stehen in enger Wechselwirkung zur gesellschaftlichen Praxis wie zu individuellen geschlechtsspezifischen Identitätskonstruktionen (vgl. dazu beispielsweise Heller 1999; Franke 2002). Religionen beeinflussen durch Mythen und Erzählungen, Theologien, Kulte und Verhaltensvorschriften imaginierte wie auch reale Geschlechterrollen und tragen auf diese Weise dazu bei, etablierte patriarchale Machtverhältnisse zu stabilisieren (Franke/Maske 2008; King 1995; Gross 1996, 1977; Pezzoli-Olgiati 2008).

Die Konfrontation veränderter Selbstbilder und Lebensstile heutiger Frauen mit dem Androzentrismus in der christlichen Theologie und in den kirchlichen Strukturen führte bei feministisch orientierten Frauen zur Suche nach neuen, an den Erfahrungen von Frauen orientierten religiösen Verortungen und Sinnorientierungen. Vor diesem Hintergrund entwickelten sich vielfältige neue, feministisch geprägte Glaubensvorstel-

lungen und Praktiken. In diesem Beitrag geht es darum, die Entwicklung von Frauenspiritualitäten innerhalb und am Rande der christlichen Kirchen sowohl in ihrer Genese als auch in ihren Ausprägungen vorzustellen und dabei einen Einblick in die religiöse Praxis und Verortung zu geben. Am Schluss stehen einige Schlussfolgerungen für die Religionspädagogik.

2. Feministische Spiritualität im Kontext von Frauenbewegung und gesellschaftlichem Wandel

Seit Ende der 1960er-Jahre gewann die zweite Frauenbewegung als eine der großen sozialen Bewegungen zunehmend an Einfluss und wurde zu einem wesentlichen Katalysator für gesellschaftliche Wandlungsprozesse, die die Lebensbedingungen und Lebenswelten von Frauen in entscheidender Weise veränderten. Mit der allgemeinen Individualisierung und Pluralisierung der Lebensformen erweiterte sich zudem das Spektrum der Möglichkeiten einer selbst bestimmten Lebensgestaltung für Frauen. Vergleicht man die Lebensentwürfe von Frauen unterschiedlicher Generationen, so fallen einschneidende Veränderungen auf: größere Bildungsmöglichkeiten, häufigere Berufstätigkeit und eine insgesamt stärkere Vielfalt der Lebensformen führten zu einer Entwicklung weg vom Ideal des »Daseins für andere« hin zum »Anspruch auf ein Stück eigenes Leben« (Beck-Gernsheim 1983). Die Wahl- und Gestaltungsmöglichkeiten bezüglich Beruf, Familienform, Freizeitinteressen, aber auch in Hinblick auf die Religionszugehörigkeit nahmen zu.

Im Zuge dieser Entwicklung lehnten viele feministisch orientierte Frauen Religion, insbesondere die jüdisch-christliche Tradition als ideologische Fundierung patriarchaler Unterdrückungsmechanismen radikal ab. Für sie galt und gilt die Überzeugung, dass Religionen die wichtigsten Instrumente zur Legitimierung und Stabilisierung der Diskriminierung von Frauen sind. Diese Religionskritik richtet sich in erster Linie auf das Christentum bzw. die etablierten christlichen Kirchen und findet vor allem im Abschied vom Vatergott und der Dekonstruktion männlich symbolisierter Gottesvorstellungen ihren Ausdruck (Daly 1986).

Die Entwicklung einer feministischen Christentumskritik reagiert auf die enge Verbindung von alltäglicher Lebens- und Glaubenswelt, die auf Dauer nicht in einem Widerspruch zueinander stehen können. Die Kritik an patriarchalen Elementen in der eigenen religiösen Tradition geht jedoch nicht zwangsläufig mit einer grundsätzlichen Ablehnung von Religion einher. Neben solchen feministischen Richtungen, die Religionen grundsätzlich ablehnend gegenüberstehen, entwickelten sich auch Facetten mehr oder weniger eng vernetzter feministisch orientierter Religiosität, deren gemeinsames Merkmal das Streben nach einer eigenen, frauenbezogenen religiösen Praxis ist. Die zum Teil sehr unterschiedlichen Strömungen reichen von der Kritik patriarchaler Elemente und Traditionen im Rahmen feministisch-christlicher Theologie (Brooten/Greinacher 1982; Halkes/Buddingh 1979; Janetzky/Mingram/Pelkner 1989; Kassel 1988; Moltmann-

Wendel 1982, 1983; Schaumberger/Maaßen 1986; Christ/Plaskow 1979) über die Praxis alternativer Formen feministischer Spiritualität am Rande der Konfessionen bzw. Kirchen (Franke 2002; Pahnke/Sommer 1999; Schmidt-Biesalski 1989; Gebhardt/Engelbrecht/Bochinger 2005; Prochnow 2005; Leicht u. a. 2003) bis hin zur Etablierung freier Ritualgruppen von Frauen außerhalb traditioneller religiöser Institutionen (Pahnke 1995; Schmidt 2005; Köpke 2001; Schröder 1999). Feministische Spiritualität geht damit über die Grenzen etablierter Religionen hinaus, wirkt aber zugleich von außen wieder auf sie zurück.

Es handelt sich bei der Szenerie feministischer Spiritualitätsformen um eine heterogene, gleichermaßen religiöse wie soziale Bewegung, die von der Vision einer neuen weiblichen Identität, Lebensform, Kultur und Religiosität getragen ist. Innerhalb dieser Bewegung werden Utopien von neuen Formen weiblichen Lebens entworfen und erprobt. Sie bewegt sich dabei zwischen Kulturkritik und Kultursuche und stellt den Versuch dar, sozialen Wandel innerhalb des Religiösen zu vollziehen und soziale Rahmenbedingungen durch Religiosität zu verändern (exemplarisch Starhawk 1991).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Bezeichnung »spiritueller Feminismus« für eine Vielzahl von Strömungen und (Selbst-)Bestimmungen steht, deren Gemeinsamkeit die Kritik des Androzentrismus etablierter religiöser Systeme darstellt und die nach neuen Formen und Inhalten frauenbezogener religiöser Inhalte und Praktiken streben. Die Nähe bzw. Distanz zu traditionellen und institutionalisierten Religionen hängt dabei vom jeweiligen Standpunkt der Frauen ab und variiert entsprechend (Schenkluhn 1999).

Feministisch orientierte Christinnen suchen nach Ausdrucksformen und Inhalten weiblicher Religiosität sowohl innerhalb als auch außerhalb der eigenen religiösen Tradition und integrieren diese in den christlichen Kontext. Andere Frauen dagegen wenden sich vollständig von ihrer ursprünglichen religiösen Tradition ab und versuchen mit Rückgriff auf alte, als matriarchal interpretierte, nicht-christliche, pagane Religionen eine neue, frauenzentrierte Religiosität zu entwickeln. Letztere stehen in Verbindung mit Ideen und Praktiken aus Strömungen des neureligiösen Spektrums wie dem New Age, der Esoterik und dem Neuheidentum (Hannegraaff 2002; Bochinger 1995; Hödl 2003; King 1993).

3. Glaubensvorstellungen in der feministischen Spiritualität

Die unterschiedlichen Strömungen feministischer Spiritualität sind nicht durch allseits anerkannte Dogmen und Glaubensvorstellungen oder einen einheitlichen Bezug auf heilige Schriften und religiöse Autoritäten verbunden, sondern zeichnen sich vielmehr durch eine Betonung der individuellen religiösen Orientierung der jeweiligen Frauen aus, die vor dem Hintergrund subjektiver Erfahrungen und Bedürfnisse legitimiert werden. Der Bezug auf die loyale Verbindung und »Schwesterlichkeit« der Frauen spielt hierbei die wesentliche Rolle und gilt als spirituelle Ressource (Daly 1981 u. a.).

Ein Merkmal der vielfältigen Glaubensvorstellungen ist, dass Elemente aus unterschiedlichsten, häufig auch marginalisierten religiösen Traditionen jenseits des jüdisch-christlichen Kontextes angeeignet werden, um sie in einem individuellen Sinndeutungspatchwork zusammenzufügen (siehe Maske 2006; Pahnke/Sommer 1995). Grenzen zwischen verschiedenen religiösen Traditionen verwischen in diesem Prozess zunehmend, was Pearson (2002) als »belief beyond boundaries« bezeichnet. Darüber hinaus ist die radikale Ablehnung von Absolutheits- und Allgemeingültigkeitsansprüchen eine weitgehend geteilte Gemeinsamkeit dieser Strömungen. Auf diese Weise entsteht im Spektrum feministischer Spiritualität eine große Palette individueller Mischungen unterschiedlicher Weltanschauungen und Praktiken bei gleichzeitig obligatorischer Ablehnung aller festen, als einengend empfundenen Strukturen (Pahnke/Sommer 1995).

Bei aller Pluralität und Heterogenität dieser Vorstellungen bilden die Sakralisierung des Weiblichen und die Ablehnung einseitig männlich konnotierter Gottesvorstellungen ein verbindendes Element im Spektrum feministischer Spiritualität. Weibliche Symbolisierungen von Transzendenz und Göttlichkeit erhalten eine identitätsvergewissernde Funktion. Dahinter steht auch das Bedürfnis, die in traditionellen christlichen Kontexten erfahrene Ausgrenzung und Abwertung weiblicher Körperlichkeit und Lebenserfahrungen zu überwinden und diese nun bewusst und positiv konnotiert in religiöse Vorstellungen und Rituale zu integrieren.

Die verwendeten weiblichen Gottesbilder stammen aus sehr unterschiedlichen, der eigenen religiösen Kultur häufig fremden Kontexten und werden bewusst aus einer subjektiven, nicht selten auch ahistorischen Perspektive interpretiert und in eine individuell gestaltete, häufig zugleich christlich geprägte Religiosität integriert. Als weibliche Identifikationsfiguren werden etwa Sophia, Lillith und Maria aus dem jüdisch-christlichen Kontext, die griechische Hekate oder die indische Kali herangezogen. In autonomen Frauenritualgruppen wird nicht selten auf das Bild der Hexe als einer positiven Identifikation mit weiblicher Weisheit bzw. »weisen Frauen« zurückgegriffen (Golowin 1982 u. a.). Der Bezug auf weibliche Körperlichkeit und auf die Natur zeigt sich in der weit verbreiteten Vorstellung einer dreifaltigen Göttin, die als Jungfrau, Mutter und Weise Alte die Lebenszyklen einer Frau symbolisiert (Budapest 1995; Griffin 2000; Starhawk 1992; Francia 1994). Der Wunsch, eigene Lebenserfahrungen als Frau in Konzeptionen des Göttlichen widergespiegelt zu sehen, ist dabei der wichtigste Motivationsfaktor (Franke 2002; Griffin 2000). Eng damit verbunden ist die Vorstellung der Immanenz des Göttlichen, die mit weltimmanenten Heilungsvorstellungen und Utopien einhergeht (Starhawk 1992). Göttinbilder mit ihrem Bezug auf den weiblichen Lebenszyklus werden häufig mit der Natur als weiblichem Prinzip identifiziert. Die Göttin ist gemäß dieser Vorstellung in allem, sie ist dynamisch, lebendig, verbunden und vernetzt mit allem Lebenden. Diese Vorstellungen finden sich in vielen Strömungen feministischer Spiritualität und spielen auch in einer feministischen Revision der christlichen Theologie eine zentrale Rolle (Christ/Plaskow 1979 u. a.).

Der enge Bezug der religiösen Praxis und Vorstellungen auf die Natur durchzieht alle Facetten feministischer Spiritualität. Die Natur gilt als lebendiger Organismus, der wie die Frauen vom Patriarchat ausgebeutet wurde und der Heilung bedarf. Die Frauen wollen also sowohl die Entfremdung zur umgebenden Natur und der als Mutter bezeich-

neten Erde als auch zu sich selbst, ihrem Körper und ihrer Sexualität überwinden, indem sie den Zyklen der äußeren wie ihrer inneren Natur stärkere Beachtung schenken (Daly 1981; Halkes 1990).

Innerhalb der christlichen Kirchen ist feministische Spiritualität überwiegend in einen christlichen Sinn- und Deutungshorizont eingebunden, zuweilen finden sich auch parallele Identifikationen und Glaubenspraktiken. Neben der Entwicklung neuer weiblicher oder neutraler Gotteskonzepte (Mollenkott 1985, 1983; Mulack 1985) spielt die Konzeption einer androgynen Jesusfigur und/oder die Vorstellung von Jesus als Anwalt der Frauen eine große Rolle (Moltmann-Wendel 1987; Mulack 1987; Gerber 1987; Swidler 1982, 1991). Die Ambitionen, innerhalb der christlichen Kirchen eine frauenfreundlichere Theologie und religiöse Praxis zu entwickeln, haben mittlerweile zu vielfältigen Veränderungen in den Gemeinden, Theologien und religiösen Praktiken geführt: Sie reichen von der Gestaltung von speziellen Frauengottesdiensten, der Etablierung feministischer Theologien an den Universitäten und der Einrichtung von frauenbezogenen Bildungsangeboten, dem individuellen Austausch in Frauengruppen, dem Besuch von einschlägigen Seminaren und Workshops bis hin zu allein oder mit anderen Frauen gemeinsam praktizierten rituellen Handlungen innerhalb oder am Rande traditioneller Kasualien. All dies sind für feministisch und christlich orientierte Frauen Orte, ihrer Spiritualität Ausdruck zu geben und sie zu erproben (z. B. Prochnow 2005). Der Grad und die Art und Weise der Integration nicht-christlicher Spiritualität in eine feministisch-christliche Glaubenspraxis ist dabei sehr unterschiedlich, manche Frauen begrenzen sich sehr bewusst darauf, weibliche Aspekte innerhalb der jüdisch-christlichen Tradition aufzudecken und neu zu beleben, andere integrieren absichtsvoll Glaubensvorstellungen und Praktiken aus anderen religiösen Kulturen ohne die christlichen Bezüge aufzugeben, so dass die »Göttin neben dem Kreuz« (Franke 2002) als eine treffende Kennzeichnung dieses Phänomens angesehen werden kann.

Allgemein kennzeichnend sind dabei die Enttraditionalisierung, Subjektivierung und Erfahrungsorientierung individuell gelebter Religiosität, die eng mit einem modernen Selbst- und Subjektverständnis verbunden ist und damit als typische Form der Religiosität in der Gegenwart in westlichen Gesellschaften verstanden werden kann (Maske 2006; Gabriel 1996).

4. Zur religiösen Praxis

Die religiöse Praxis im Rahmen feministischer Spiritualität ist vielfältig und uneinheitlich, ebenso wie die Formen der religiösen Vorstellungen und der Vergemeinschaftung. In der religiösen Praxis ist eine große Offenheit gegenüber individuellen Vorlieben und Gestaltungswünschen ein wesentliches Merkmal. Einige Aspekte religiöser Praxis zeigen sich immer wieder und werden in zahlreiche konkrete Formen umgesetzt: Die eigene, gelebte Religiosität soll einen Erfahrungs- und Alltagsbezug aufweisen, Körperlichkeit und Bewegung mit einbeziehen, Raum für meditative Elemente enthalten, Freiraum für

die eigene Interpretation, Reflexion und individuelle Gestaltung lassen, naturbezogen sein und die Wahl einer frauenfreundlichen Sprache im religiösen Handeln sowie den Bezug auf neutrale und/oder weibliche Symbolisierungen des Göttlichen/Heiligen zulassen (Schenkluhn 1999).

Die Orientierung an der Natur und dem Ablauf der Jahreszeiten sowie an den Mondzyklen spielt ebenso häufig eine entscheidende Rolle wie die Betonung einer individuell gestalteten, alltäglichen religiösen Praxis, die ganz überwiegend in Form von einzeln oder gemeinschaftlich gestalteten Ritualen begangen wird. Trotz aller Varianten in der Ritualgestaltung haben sich gewisse inhaltliche Normierungen und Grundstrukturen herausgebildet, die sich immer wieder auffinden lassen: Zunächst findet durch Atmen, Erden und symbolisches Reinigen eine Einstimmung auf das Ritual statt, das dann mit dem Schließen des Kreises beginnt. Dadurch soll eine starke Verbindung untereinander entstehen, die vor störenden äußeren Einflüssen geschützt ist. Schließlich werden die vier Elemente Luft, Feuer, Wasser und Erde sowie gegebenenfalls die gewünschte Kraft und/oder Göttinnen mit Worten, Liedern oder Tänzen angerufen, um unterstützt durch ihre Energie das eigentliche Ritualthema zu zelebrieren. Einen Abschluss findet das Ritual im Verabschieden der gerufenen Kräfte, dem Kreisöffnen und häufig auch einem gemeinsamen Mahl (Pahnke/Sommer 1995). Elemente dieser Vorstellungen und Rituale finden sich in verschiedensten Variationen und Intensitäten in der feministisch-christlichen Glaubenspraxis wieder. Auffällig dabei ist, dass christlich sozialisierte Frauen häufig großen Wert darauf legen, die christliche Praxis nicht aufzugeben, sondern sie in ihrem Sinne zu verändern.

5. Institutionelle Aspekte

Überall dort, wo Formen feministischer Spiritualität am Rande oder außerhalb der christlichen Kirchen praktiziert werden, zeichnen sie sich durch einen hohen Grad an Informalität, durch das Fehlen einer dezidierten Mitgliedschaft bei gleichzeitig hoher persönlicher Verbindlichkeit aus. In Abgrenzung zu patriarchalen religiösen Traditionen wird in der feministischen Spiritualität ganz überwiegend der Anspruch vertreten, dass sie nicht institutionalisiert, nicht dogmatisch und nicht hierarchisch sei. Jede Frau solle ihren eigenen Weg der religiösen Praxis finden. Inspirationen und Anregungen dafür finden sich in der umfangreichen Literatur zu frauenbezogener, sog. matriarchaler Religiosität, im Internet und vor allem durch die von Protagonistinnen der Bewegung angebotenen Workshops und Angebote (Knoblauch 1997). In den letzten Jahren sind neben einem umfangreichen Utensilienmarkt an Gegenständen und Literatur für die Ritualpraxis auch erste Ansätze einer systematischen Vermittlung frauenbezogener Religiosität in Frauenbildungshäusern, kirchlichen Bildungsakademien sowie in Frauengruppen in privaten, halbprivaten und auch kirchlichen Kontexten zu beobachten (Franke 1997).

Aufgrund der informellen Strukturen ist eine quantitative Einschätzung des Phänomens sehr schwierig. Die inzwischen unübersehbar große Anzahl von Publikationen,

feministischen Bildungseinrichtungen mit spirituellen Angeboten und freien Ritualgruppen bis hin zur Integration feministischer Spiritualität in die traditionellen Formen religiöser Praxis christlicher Gemeinden zeigt jedoch, dass feministische Spiritualität mittlerweile fest zum Spektrum christlicher Theologien und Glaubenspraxis gehört und Entsprechungen auch in der Szenerie freier, neopaganer Religiosität gefunden hat. Erste qualitative Studien weisen darauf hin, dass Frauen, die der Bewegung feministischer Spiritualität zuzurechnen sind, meist einen relativ hohen Bildungsgrad haben und häufig ökologisch und feministisch orientiert sind (Franke 2002; Maske 2006).

Mittlerweile finden sich auch in anderen religiösen Traditionen Ansätze feministischer Theologie und Praxis, etwa im Judentum, Islam, Hinduismus und Buddhismus (vgl. exemplarisch Wallach-Faller 2000; Wadud 1999; Heller 1999; Herrmann-Pfandt 2001; Pahnke 1993).

7. Schlussfolgerungen für Religionspädagogik

Welche Schlussfolgerungen können nun aus der Betrachtung feministischer Spiritualität innerhalb, am Rande und jenseits etablierter christlicher Traditionen für die religionspädagogische Praxis gezogen werden? Unseres Erachtens zeigt sich an der gesellschaftlichen und religiösen Relevanz feministischer Spiritualität exemplarisch, dass es in der Vermittlung von Religionen unerlässlich ist, die Vielfältigkeit gelebter Religiosität zu beleuchten und dabei eine geschlechterdifferenzierende Perspektive unbedingt einzubeziehen. Gerade in Formen (noch) nicht etablierter religiöser Praxis zeigen sich aktuelle Wandlungsprozesse von Religionen sehr klar und können Zusammenhänge zwischen sozialen/gesellschaftlichen und religiösen Wandlungsprozessen verdeutlicht werden. Religionen erweisen sich dabei einmal mehr nicht als monolithische Blöcke, sondern als dynamische, von Menschen gestaltete Phänomene, deren Darstellung und Verständnis sich nicht in der Erfassung offizieller Dogmen und etablierter theologischer Richtungen erschöpfen kann. Es ist also notwendig, den Blick zu schärfen für die vielen kleinen Strömungen innerhalb der Religionen, für unterschiedliche Religionsformen und -typen innerhalb einer Tradition und für die Dynamiken religiöser Alltagspraxis. Damit einhergehen muss eine geschlechterdifferenzierende Perspektive, die Frauen als religiöse Subjekte wahrnimmt und so auch die weibliche Seite der Religionsgeschichte sichtbar macht. Auf diese Weise können Interdependenzen zwischen Dynamiken innerhalb von Religionen und gesellschaftlichen Wandlungsprozessen ebenso wie Machtdiskurse als zentrale Bestandteile religionspädagogischer Vermittlung exemplarisch bearbeitet werden. Eine solche religionspädagogische Perspektive öffnet den Blick dafür, dass Religion und Gesellschaft bzw. Religion und Lebenswelt in einem engen Wechselverhältnis zueinander stehen und Religionen bestehende gesellschaftliche Strukturen ebenso unterstützen wie ins Wanken bringen können.

Literatur

Beck-Gernsheim, Elisabeth, Das halbierte Leben. Männerwelt Beruf, Frauenwelt Familie, Frankfurt 1980.

Beck-Gernsheim, Elisabeth, Vom »Dasein für andere« zum Anspruch auf ein Stück »eigenes Leben«, in: Soziale Welt o. Jg. (1983), Bd. 34, 307–340.

Beck-Gernsheim, Elisabeth, Die Kinderfrage. Frauen zwischen Kinderwunsch und Unabhängigkeit, München 1988.

Beck-Gernsheim, Elisabeth/Beck, Ulrich, Das ganz normale Chaos der Liebe, Frankfurt 1990.

Bochinger, Christoph, New Age und moderne Religion. Religionswissenschaftliche Analysen, Gütersloh 1995.

Brooten, Bernadette/Greinacher, Norbert (Hg.), Frauen in der Männerkirche, München 1982.

Budapest, Zsuzsanna E., Herrin der Dunkelheit, Königin des Lichts: das praktische Anleitungsbuch für die neuen Hexen, Freiburg im Breisgau 1995.

Christ, Carol P./Plaskow, Judith (Hg.), Womanspirit Rising. A Feminist Reader in Religion, Harper & Row: San Francisco 1979.

Daly, Mary, Gyn/Ökologie. Eine Meta-Ethik des radikalen Feminismus, München 1981.

Daly, Mary, Jenseits von Gottvater, Sohn & Co., München 1986.

Francia, Luisa, Mond, Tanz, Magie, München 1994.

Franke, Edith, Feministische Spiritualität, in: Klöcker, Michael/Tworuschka, Udo (Hg.), Handbuch der Religionen, Landsberg a. Lech 1997, Kapitel IX,6.

Franke, Edith, Die Göttin als zentraler Bezugspunkt feministischer Spiritualität, in: Lukatis, Ingrid/Sommer, Regina/Wolf, Christof (Hg.), Religion und Geschlechterverhältnis, Opladen 2000.

Franke, Edith, Die Göttin neben dem Kreuz. Zur Entwicklung und Bedeutung weiblicher Gottesvorstellungen bei kirchlich-christlich und feministisch geprägten Frauen, Marburg 2002.

Franke, Edith, Spirituelle Frauenkultur im Umfeld christlicher Kirchen, in: Barth, Hans-Martin/Elsas, Christoph (Hg.), Religiöse Minderheiten. Potenziale für Konflikte und Frieden. IV. Internationales Rudolf-Otto-Symposion Marburg, Schenefeld 2004.

Franke, Edith (Hg.), Fremd und doch vertraut. Eindrücke religiöser Vielfalt in und um Hannover, Marburg 2005.

Gabriel, Karl (Hg.), Religiöse Individualisierung oder Säkularisierung: Biographie und Gruppe als Bezugspunkte moderner Religiosität, Gütersloh 1996.

Gebhardt, Winfried/Engelbrecht, Martin/Bochinger, Christoph, Die Selbstermächtigung des religiösen Subjekts. Der »spirituelle Wanderer« als Idealtypus spätmoderner Religiosität, in: Zeitschrift für Religionswissenschaft 13 (2005), Nr. 2, 133–151.

Gerber, Uwe, Jesus: Freund der Frauen, in: ders., Die feministische Eroberung der Theologie, München 1987, 11–32.

Golowin, Sergius, Die weisen Frauen. Die Hexen und ihr Heilwissen, München 1982.

Griffin, Wendy (Hg.), Daughters of the Goddess. Studies of Healing, Identity and Empowerment, AltaMira Press: Walnut Creek 2000.

Gross, Rita, Beyond Androcentrism: New Essays on Women and Religion. American Academy of Religion aids for the study of religion, Scholars Press: Missoula (Mont.) 1977.

Gross, Rita, Feminism and Religion: An Introduction, Beacon Press: Boston 1996.

Halkes, Catharina J. M., Das Antlitz der Erde erneuern. Mensch – Kultur – Schöpfung, Gütersloh 1990.

Halkes, Catharina J. M./Buddingh, Daan (Hg.), Wenn Frauen ans Wort kommen. Stimmen zur feministischen Theologie, Gelnhausen 1979.

Hannegraaff, Wouter J., Neopaganism, in: Mumm, Susan (Hg.), Religion Today. A Reader, Ashgate in association with the Open University: Aldershot 2002.

Heiler, Friedrich, Der Dienst der Frau in den Religionen und Kirchen, in: Eine heilige Kirche 21 (1939), H.1, 5.

Heller, Birgit, Heilige Mutter und Gottesbraut. Frauenemanzipation im modernen Hinduismus, Wien 1999.

Herrmann-Pfandt, Adelheid, Dakinis. Zur Stellung und Symbolik des Weiblichen im tantrischen Buddhismus, Marburg 2001.
Hödl, Hans Gerald, Alternative Formen des Religiösen, in: Figl, Johann (Hg.), Handbuch Religionswissenschaft. Religionen und ihre zentralen Themen, Innsbruck 2003.
Janetzky, Birgit/Mingram, Esther/Pelkner, Eva (Hg.), Aufbruch der Frauen. Herausforderungen und Perspektiven feministischer Theologie, Münster 1989.
Kassel, Maria (Hg.), Feministische Theologie. Perspektiven zur Orientierung, Stuttgart 1988.
King, Ursula, Der Beitrag der feministischen Bewegung zur Veränderung des religiösen Bewusstseins, in: Wolf, Knut (Hg.), Stille Fluchten. Zur Veränderung des religiösen Bewusstseins, München 1993.
King, Ursula (Hg.), Religion and Gender, Blackwell Publishers: Oxford 1995.
Knoblauch, Hubert, Die Sichtbarkeit der unsichtbaren Religion. Subjektivierung, Märkte und die religiöse Kommunikation, in: Zeitschrift für Religionswissenschaft 2 (1997), H. 2, 179–202.
Köpke, Wolf (Hg.), Hexenwelten. Mitteilungen aus dem Museum für Völkerkunde Hamburg. Bd. 31, Bonn 2001.
Leicht, Irene/Rakel, Claudia/Rieger-Goertz, Stefanie (Hg.), Arbeitsbuch Feministische Theologie. Inhalte, Methoden und Materialien für Hochschule, Erwachsenenbildung und Gemeinde, Gütersloh 2003.
Maske, Verena, Alternative Religiosität in der Spätmoderne am Beispiel der freien Ritualgruppe der »Weisen Frauen«, in: Klöcker, Michael/ Tworuschka, Udo (Hg.), 14. Ergänzungslieferung des Handbuchs der Religionen (HdR), Landsberg a. Lech 2006, 77–78.
Mollenkott, Virginia R., Gott eine Frau? Vergessene Gottesbilder der Bibel, München 1985.
Moltmann-Wendel, Elisabeth (Hg.), Frauenbefreiung. Biblische und theologische Argumente, München 1982.
Moltmann-Wendel, Elisabeth (Hg.), Frau und Religion. Gotteserfahrung im Patriarchat, Frankfurt a. M. 1983.
Moltmann-Wendel, Elisabeth, Die Menschwerdung ernst nehmen. Jesus, gesehen aus der Perspektive von Frauen, in: Junge Kirche 48 (1987), 330–332.
Mulack, Christa, Die Weiblichkeit Gottes. Matriarchale Voraussetzungen des Gottesbildes, Stuttgart 1983.
Mulack, Christa, Die geheime Göttin im Christentum, Stuttgart 1985.
Mulack, Christa, Jesus – der Gesalbte der Frauen. Weiblichkeit als Grundlage christlicher Ethik, Stuttgart 1987.
Pahnke, Donate, Blickwechsel. Frauen in Religion und Wissenschaft, Marburg 1993.
Pahnke, Donate/Sommer, Regina (Hg.), Göttinnen und Priesterinnen. Facetten feministischer Spiritualität, Gütersloh 1995.
Pearson, Joanne (Hg.): Belief beyond Boundaries: Wicca, Celtic Spirituality and the New Age, Aldershot, Hants: Ashgate 2002.
Pezzoli-Olgiati, Daria (Hg.), Gender und Religion, Zürich 2008.
Prochnow, Alexandra, Die Kraft der Gesänge. Angebote »Spirituellen Singens« in Hannover, in: Franke, Edith (Hg.), Fremd und doch vertraut. Eindrücke religiöser Vielfalt in und um Hannover, Marburg 2005, 35–42.
Schaumberger, Christine/Maassen, Monika (Hg.), Handbuch Feministische Theologie, Münster 1986.
Schenkluhn, Angela: Frauenbewegung/Spiritueller Feminismus, in: Auffahrt, Christoph/Bernard, Jutta/ Mohr, Hubert (Hg.), Metzler Lexikon Religion. Gegenwart-Alltag-Medien. Bd. 1: Abendmahl-Guru, Stuttgart u. a. 1999, 395–401.
Schmidt, Verena, Räuchern, Rasseln, Rituale. Portrait der Gruppe »Weise Frauen«, in: Franke, Edith (Hg.), Fremd und doch vertraut. Eindrücke religiöser Vielfalt in und um Hannover, Marburg 2005, 43–64.
Schmidt-Biesalski, Angelika (Hg.), Befreit zu Rede und Tanz. Frauen umschreiben ihr Gottesbild, Stuttgart 1989.
Schröder, Ingo W., Macht und Magie der weisen Frauen. Die Konstruktion und Bedeutung weiblicher Spiritualität in der neuen Hexenbewegung, in: Krasberg, Ulrike (Hg.), Religion und weibliche Identität. Interdisziplinäre Perspektiven auf Wirklichkeiten, Marburg 1999.

Schüssler Fiorenza, Elisabeth, In Memory of Her. A Feminist Theological Reconstruction of Christian Origins, Crossroad: New York 1985 (deutsch: Zu ihrem Gedächtnis. München u. a. 1988).
Starhawk, Mit Hexenmacht die Welt verändern, Freiburg i.Br. 1991.
Starhawk, Der Hexenkult als Ur-Religion der Großen Göttin. Magische Übungen, Rituale und Anrufungen, München 1992.
Swidler, Leonard, Jesus – ein Feminist, in: Swidler, Leonard, Der umstrittene Jesus, Stuttgart 1991.
Wadud, Amina, Qu'ran and Women: Rereading the Sacred Text from a Woman's Perspective, Oxford University Press: New York 1999.
Wallach-Faller, Marianne, Die Frau im Tallit, in: Brodbeck, Doris/Domhardt, Yvonne (Hg.), Judentum feministisch gelesen, Zürich 2000.
Winternitz, Moritz, Die Frau in den indischen Religionen. 1. Teil: Die Frau im Brahmanismus, Leipzig 1920.

In: Pithan, Annebelle/ Arzt, Silvia/ Jakobs, Monika/ Knauth, Thorsten (Hg.), Gender – Religion – Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt, Gütersloh 2009, 229-235.

Björn Krondorfer

Theologische Horizonte des Mann-Seins
Gedankenanstöße

Priester, Mönche, Propheten, Jünger, Patriarchen, Bischöfe, Promise Keepers, Pastoren, TV-Evangelisten, Eunuchen, Wüstenheilige, Apostel, Anachoreten, Söhne Gottes, Brüder in Christus, Kirchenväter, Zölibatäre, Polygamisten, Asketen, Pietisten, Reformer, Bettelmönche, Häretiker, Theokraten, Fundamentalisten, Schriftgelehrte, Soldaten Christi, Säulenheilige, Päpste, Sünder, Kreuzfahrer, Inquisitoren, Hermiten, Gnostiker, Theologen, Märtyrer … diese Liste kann noch lange fortgeführt werden, bevor wir die Möglichkeiten des »Mann-Seins« in der christlichen Tradition erschöpft hätten.

Männer im Christentum haben gefastet, gebetet, bestraft, verboten, geträumt, gesegnet, verordnet, verdammt, gehorcht, geherrscht, meditiert, rebelliert, erobert. Sie haben Geschichten erzählt, Glaubensbekenntnisse verfasst, Hymnen gesungen, Sakramente verteilt, ihre Körper gezüchtigt, Hexen verbrannt. Sie haben gepredigt, geliebt, Kriege geführt, Ikonen gemalt, Bilder zerstört, Gemeinden aufgebaut, Häretiker verbannt … auch diese Liste ist noch lange, lange nicht zu Ende.

Angesichts dieses reichen Angebots von Handlungsspielräumen für christliche Männer und angesichts der Ambivalenz, die dieses weite Spektrum des möglichen Mann-Seins im Christentum hervorruft, müsste man annehmen, es gäbe in der Theologie ein entsprechend großes Interesse, sich kritisch mit den geschlechtsspezifischen Aspekten in den christlichen Traditionen auseinanderzusetzen. Dies ist allerdings – außer in der feministischen Theologie – nicht der Fall. Es gibt nur wenig Forschung auf diesem Gebiet, und das gilt insbesondere für die (universitäre) Theologie auf dem europäischen Kontinent und im deutschsprachigen Raum.

Die Theologie hat nach wie vor ihre Probleme mit dem Geschlecht, und ebenso mit der Geschlechterforschung. Weil die akademische Theologie überwiegend nicht bereit ist, »Geschlecht« und »Geschlechterdifferenzen« überhaupt als fruchtbare Erkenntniskategorie und als legitimen Forschungsgegenstand anzuerkennen, und weil sich – historisch gesehen – die Genderstudien ausgehend von der Frauenforschung entwickelt haben, gibt es wenig Bewusstsein über die Notwendigkeit einer kritischen Männerforschung, die für Theologie und Religion relevant sein könnte. Wird »Geschlecht« als Möglichkeit erwogen, um theologische Texte und religiöse Praxis zu analysieren und zu interpretieren, ruft dies im theologischen und kirchlichen Betrieb eher Abwehr und Berührungsängste hervor, statt Enthusiasmus und Neugierde.

1. Christlich-Theologische Männerforschung

Im englischsprachigen Raum – vor allem in der US-amerikanischen Forschung – gibt es seit knapp 25 Jahren die »critical men's studies in religion«, also eine kritische Männerforschung in den Religionen. Das Nachdenken über die Verknüpfungen von Männern und Religion – ohne androzentrische Dynamiken zu wiederholen und patriarchalische Strukturen zu festigen – fand in den Religious Studies departments statt, aber auch an theologischen Instituten (wie etwa dem Chicago Theological Seminary oder dem Union Theological Seminary in New York). Unter den Gründen, warum sich »critical men's studies in religion« an US-amerikanischen Universitäten entfalten konnte (während sie an deutschsprachigen Universitäten noch in den Anfängen steht), lassen sich der kulturelle Pragmatismus wie auch die weitgehend dezentralisierte Autonomie des Bildungssystems anführen. Beide fördern innovatives Denken und individuelle Erneuerungen – zwar manchmal auf Kosten disziplinärer Rigorosität, aber dafür in der Gesamtwirkung freier und flexibler in der Gestaltung.

Die Arbeit an »critical men's studies in religion« ist seit vielen Jahren vereinzelt und verstreut vorangetrieben worden. Die Konturen dieses neuen transdisziplinären Forschungszweigs wurden nur langsam sichtbar. Eine kürzlich erschienene kritische Anthologie bietet einen repräsentativen Überblick über den Forschungsstand seit den 1980er-Jahren und verdeutlicht das Spektrum dieser Arbeit (Krondorfer 2009). Es umfasst liberale und theologisch konventionelle Standpunkte ebenso wie »queer« Perspektiven der Gay Theology oder gar eine »queer masculinity« im orthodoxen Judentum; es kommen zu Wort: die praktische Theologie, biblische Exegese, ethische Überlegungen und eine Stimme der neo-augustinischen/neo-barthianischen Schule der Radikalen Orthodoxie in England; multiethnische Identitäten und Unterdrückungsstrukturen werden thematisiert; diskutiert werden auch Fragen zu männlicher Leiblichkeit und Spiritualität wie auch die historischen Veränderungen christlicher Männlichkeitsideale, von der Spätantike übers Mittelalter bis in die Neuzeit.

2004 ist zum ersten Mal ein enzyklopädischer Eintrag über die »Men's Studies in Religion« in einem offiziellen Wissensarchiv (im Foucauldischen Sinne des »archive«) zu finden, und zwar in der zweiten Ausgabe der *Encyclopedia of Religion* (MacMillan), die einst von Mircea Eliade begonnen wurde. Darin heißt es:

»›Men's studies in religion‹ ist Teil einer sich entfaltenden Bemühung innerhalb der Religionen, die Auswirkungen von Geschlecht und Sexualität auf religiösen Glauben und religiöse Praxis zu thematisieren. Aufbauend auf den Gender-Studies, der feministischen Theorie und Kritik, der Männerbewegung und den zunehmenden Spezialisierungen innerhalb der Religionsstudien, reflektiert und analysiert dieses neue Feld wissenschaftlichen Forschens die vielschichtigen Verbindungen zwischen Männern und Religionen. Methodisch ist ›men's studies in religion‹ ein offenes Feld; Gegenstand seines Interesses sind ›Männer‹ als geschlechtliche Wesen in Bezug auf Religion, aber die genauen Konturen dieses Interesses sind noch nicht festgelegt. Die Grenzen zwischen einem wissenschaftlichen Zugang einerseits und einer Förderung sozial-legitimierender Formen männ-

licher Religiösität andererseits sind noch nicht mit ausreichender Klarheit gezogen worden.

Die vereinfachende Formel, dieses neue Forschungsfeld erschöpfe und konstituiere sich darin, dass Männer über Religion schreiben, ist irreführend, weil damit unterschlagen wird, wie stark die Sphäre des Heiligen männerzentriert und männerdominiert gewesen ist. In den meisten Religion lassen sich religiöse Normen und Männererfahrungen kaum voneinander unterscheiden, weshalb Männer weitgehend die Nutznießer religiössanktionierter Hierarchien sind. Es ist die Aufgabe der ›men's studies in religion‹ ein Geschlechterbewusstsein für die Interpretation und Analyse der Verbindungen zwischen ›Religion‹ und ›Mann‹ fruchtbar zu machen.« (Krondorfer/Culbertson 2004, 5861f.)

In meinem neuen Buch (Krondorfer 2009) schlage ich vor, fortan dieses Forschungsfeld »*critical* men's studies in religion« zu nennen, um darauf zu verweisen, dass es sich hier nicht um die positivistische und heteronormative Deutung der männlichen Präsenz in den religiösen Traditionen, sondern um den kritischen Blick auf die Privilegien bestimmter Männer in den religiösen Traditionen handelt (vgl. auch Gelfer 2009). Im Englischen würde ich an dieser Stelle von einer »critique of the privileged performances of male gender in religious traditions« sprechen.

Es könnte noch sehr viel mehr über diesen neuen Forschungszweig berichtet werden, aber nicht an dieser Stelle; denn es kann nicht darum gehen, eine diskursive Dominanz innerhalb der Männerforschung zu etablieren. Unterschiedliche geographische, kulturelle und linguistische Kontexte werden jeweils eigene genderspezifische Themen in der Theologie und den Religionen entwickeln müssen. Trotz aller Globalisierung – die einen gegenseitig-befruchtenden, intellektuellen Austausch fördert – muss sich das Spezifische im jeweils eigenem historischen Raum entfalten dürfen. Deshalb denke ich, dass es momentan förderlicher wäre, im deutschsprachigen Rahmen mit der Perspektive einer »kritisch-theologischen Männerforschung« anzusetzen. Dazu gibt es erste Beiträge, zuletzt das von Martin Fischer veröffentlichte Buch, *Männermacht und Männerleid. Kritische theologische Männerforschung im Kontext genderperspektivierter Theologie* (Fischer 2008; auch Walz/Plüss 2008; Wacker/Rieger-Goertz 2006). »Kritische Männerforschung«, schreibt Fischer, »nahm diese Entwicklungen [der feministischen Kritik und Theologie] auf und reflektierte sie aus einer Männerperspektive, indem Männer als *Männer*, also als geschlechtliche Wesen, deren Bedingungen nicht unveränderlich und monolithisch sind, sondern ebenso wie bei Frauen gesellschaftlichen, wandelbaren Konstruktionsprozessen unterliegen, in den Blick genommen wurden«. Allerdings, so konstatiert Fischer, stecke diese Forschung »erst in den Kinderschuhen« (Fischer 2008, 15). Fischer beschreibt seinen zentralen Ansatz folgendermaßen: »Kritische Männerforschung muss sich in der nicht aufzulösenden Spannung zwischen der Machtkritik und Aspekten des ›Unprivilegierten‹ im Leben von Männern bewegen« (ebd., 17). Fischer möchte neue systematisch-theologische Ansätze entwickeln, die sowohl der feministischen Kritik der Frauen standhalten können als auch gegenüber den »individuellen Lebensverhältnisse[n]« von Männern glaubwürdig bleiben (ebd.).

2. Plädoyer für eine kenotische und apophatische Theologie

Da die Männerforschung noch in den »Kinderschuhen steckt« und damit Gefahr läuft, den Gender-Diskurs mit maskulinen und patriarchalen Wertvorstellungen zu reokkupieren, plädiere ich für eine »kenotische« und »apophatische« Theologie, also ein »selbstentleerendes« und »negatives« theologisches Vorgehen.

Um Missverständnisse zu vermeiden, möchte ich darauf hinweisen, dass mein Vorschlag nicht die bereits bestehende theologische und kirchliche Männerarbeit ignorieren möchte. Diese hat ihren wichtigen Platz an den jeweiligen Orten, wo Männer und männliche Jugendliche Hilfe, Zuspruch und pastoraler Aufmerksamkeit bedürfen. Es gibt emanzipatorische Ansätze in der pädagogischen Bildung (z. B. Prömper 2003) und notwendige empirisch-soziologische Erhebungen (z. B. Zulehner 1998; 2003)[1]; bestimmte Zielgruppen brauchen praktische Fürsorge, die sich an Ritualen und Sakramenten orientiert (etwa Initiationsrituale in der Arbeit mit adoleszenten Jungen oder Momente eines heilenden Verabschiedens in der Altenarbeit); andere Männer wiederum müssen sich auf ihre theologische Imagination außerhalb kirchlicher und akademischer Abhängigkeiten verlassen, wie etwa in der Konstruktion einer erotisch-spirituellen, schwulen Theologie.

Mein skizzenhaftes Plädoyer für ein kenotisches und apophatisches Vorgehen in der kritisch-theologischen Männerforschung negiert diese Ansätze nicht, geht aber in eine andere Richtung als die Anliegen einer kirchlich-pastoralen Praxis und rein empirische Untersuchungen. Die theologischen Akzente, die ich in diesem Beitrag nur andeutungsweise setzen kann, erweisen sich als ein wenig resistent gegenüber der praktischen Notwendigkeit kirchlicher Männerarbeit und gegenüber den erhebbaren Fakten zur Lage der Männer in Kirche und Gesellschaft. Gegen »harte« Fakten (die sich durchaus widersprechen, wenn man genau hinhört) setze ich, sozusagen, eine »weiche« Theologie.

2.1 Kritisch-theologische Männerforschung als kenotische Theologie

Der griechische Begriff der Kenosis bedeutet so viel wie »Entäußerung« oder »Entleerung«. Zutreffender noch kann man auch von einer »Selbstentleerung« sprechen. In der Theologie bezieht sich die Kenosis meistens auf christologische Diskussionen (vgl. Evans 2006), die sich wiederum auf den paulinischen Philipperbrief berufen: »Über göttliche Gestalt verfügend, hielt Christus die Gottgleichheit doch nicht wie ein glückliches Los fest, sondern *entäußerte* sich selbst aller Vorrechte und nahm Gestalt eines versklavten Menschen an, wurde den Menschen gleich und seine ganze Erscheinung zeigte: Er war ein Mensch wie du und ich« (Phil 2,6–7; Bibel in gerechter Sprache). Gott entleert sich in Jesus Christus, um menschliche Gestalt anzunehmen, eine Selbstentleerung, die einer

1. Vgl. dazu den Beitrag von Rainer Volz in diesem Band.

freiwilligen Selbstbegrenzung gleichkommt. Eine kritisch-theologische Männerperspektive könnte sich im analogen Verfahren so verstehen, dass sich der Mann seiner hegemonialen Besitzansprüche ideeller und materieller Art – seines »glücklichen Loses« – entäußert. Dann könnte er in seinem ganzen geschlechtsbedingten Menschsein Gestalt annehmen, um sich in dieser Leere selbst zu finden und in Beziehung zu treten zu jenen, die jahrhundertelang untergeordnet waren (Frauen, Kinder, die natürliche Schöpfung, die Umwelt). So gesehen ist eine kenotische Theologie ein Versuch, nicht der Verführung zu verfallen, neue normative Diskurse über und für den Mann (und die Frau) zu entwickeln. Es geht stattdessen darum, die theologischen Paradigmen hinter sich zu lassen, in denen männliche Modelle die Deutungshoheit besitzen. Im praktischen Bereich würde man hier auf Traditionen kenotischer Rituale (Rituale der Selbstentleerung) zurückgreifen können bzw. diese innovativ neu aufladen.

2.2 Kritisch-theologische Männerforschung als apophatische Theologie

Apophatische Theologie ist negative Theologie, ein theologisches Denken, das um die Begrenztheit von Sprache weiß, gerade wenn es darum geht, das Wesen Gottes und die Göttlichkeit zu erfassen (Turner 1995). Es ist eine Theologie des Nicht-Sagens, eines Kommunizierens im Angesicht der Stille und des Schweigens. Ein apophatisch-theologischer Ansatz in der Männerforschung wird sich bewusst, wie sehr religiöse, soziale, theologische, kulturelle und auch psychologische Diskurse über die geschlechtliche Identität des »Mannes« begrenzt bleiben: Sprachliche Konstruktionen können letztlich das Wesen von Männern und Frauen nicht bestimmen, sondern bestenfalls umkreisen. Nach meiner Kenntnis hat bisher nur ein junger US-amerikanischer Theologie die apophatische Theologie mit der »men's studies in religion« zusammengebracht (McGrath Davis 2008). Er rückt die negative Theologie als apophatische Methode in die Verwandtschaft mit einem dekonstruktivistischen Anliegen, um Geschlechterdiskurse von ihrem historischen Ballast zu befreien. Eine apophatische Theologie kann auch an Rituale des spätantiken Christentums anknüpfen, wie etwa an den Traditionen der Wüstenväter, die sich einer Disziplin der Sprachberaubung unterwarfen. So hat beispielsweise der Asket Sisois das freiwillige Schweigegebot auf die Spitze getrieben, indem er, wie ihm nachgesagt wird, drei Jahre lang »einen Stein in seinem Mund aufbewahrt [habe], um sich selber das Schweigen zu lehren« (Krondorfer 2008, 121). Dieser Rigorosität einer apophatischen Methode müssen wir uns heute nicht mimetisch unterwerfen, aber wir können sie uns kreativ aneignen. Das absolute Schweigen des Sisois entspricht keinem zeitgemäßen Umgang mit der Geschlechterdifferenz, lässt sich aber in ein theologisch-qualifiziertes Schweigen übersetzen. Und die-

ses Schweigen hätte die praktische und theologische Konsequenz, Räume zu schaffen, die es erlauben, neue Perspektiven in den theologischen Betrieb der deutschsprachigen Universitätslandschaft einzubinden.

Die Selbstentleerung und Selbstbegrenzung, die eine kenotische und apophatische Theologie fördert, sind notwendige Schritte in einer Tradition, die dominiert wird von sowohl unbewussten als auch gewollten Bildern, Rollen, Modellen, Diskursen, Deutungen, Normen und Theologien des Mann-Seins. Die angesprochene Selbstentäußerung halte ich übrigens nicht für einen Selbstentzug, sondern für eine Bereicherung des christlichen Mann-Seins und theologischen Denkens. Schließlich stellt ja auch die Selbstentäußerung Gottes (in der geknechteten Gestalt des Menschen) keinen Verlust dar, sondern eröffnet neue Möglichkeiten.

Ein kenotisches und apophatisches Vorgehen beansprucht nicht, etwas Endgültiges zu sein, sondern wird, wenn ein wahres *teshuva* (Umkehren und Umdenken) erfolgt, wieder durch eine kataphatische Theologie angereichert werden – einer Theologie des Füllens und der bescheidenen Affirmation männlichen Redens. Die Kenosis würde dann wieder Raum schaffen für Rituale der Plerosis; *askesis* und *ekstasis* würden sich nicht widersprechen. Hier kann man auf die Unterscheidung von Theodor Gaster – in seiner *Thespis* Studie über Mythus und Ritual – zurückgreifen und sie, wie in der kenotischen Theologie, innovativ aufladen: »[Seasonal rituals] fall into the two clear divisions of *Kenosis*, or Emptying, and *Plerosis*, or Filling, the former representing the evacuation of life, the latter its replenishment. Rites of Kenosis include the observance of fasts, lents, and similar austerities, all designed to indicate that the topocosm is in a state of suspended animation. Rites of Plerosis include mock combats against the forces of drought or evil, mass mating, the performance of rain charms and the like, all designed to effect the reinvigoration of the topocosm« (1961, 17)[2].

Wie ich anfangs schrieb, geht es einer kritischen Männerforschung nicht darum, positivistische und heteronormative Deutungen der männlichen Präsenz in den religiösen Traditionen zu legitimieren, sondern sich den genderspezifischen Privilegien des christlichen Mann-Seins kritisch-theologisch zu nähern. Das »Kritische« in der Männerforschung in Religion und Theologie bedeutet dennoch nicht, die »Sache Mann« polemisch abzuspeisen, also Männlichkeit etwa zur kulturellen Pathologie zu erklären, oder Theologie und Kirche in ihrem Wesen grundsätzlich in Frage zu stellen. Es geht um eine Kritik aus Empathie und Liebe zu seinem Gegenstand und zu seinen Subjekten.

In kritischer Empathie wird sich eine kenotische/apophatische Theologie und Praxis auch zur Aufgabe machen, Männer vor ihrer Selbstentfremdung zu schützen, und zu verhindern, dass diese Entfremdung und Sinnentleerung an die nächste Generation

2. [Jahreszeitliche Rituale] gliedern sich klar in zwei Teile, der kenosis oder Entäußerung und der plerosis oder der Füllung. Erstere weist auf die Entleerung des Lebens hin, Letztere auf seine Auffüllung. Rituale der kenosis beziehen die Einhaltung von Fastenzeiten und ähnlichen Mäßigungen mit ein, die dazu da sind aufzuzeigen, dass der topocosmos sich in einem Stadium des Scheintodes befindet. Rituale der plerosis inkludieren Scheingefechte gegen Mächte der Dürre oder des Bösen, Massenpaarung, die Durchführung von Regenzauber und Ähnlichem, die alle dazu ausersehen sind, die Wiederbelebung des topocosmos zu bewirken.

weitergegeben wird. Anstatt mit Friedrich Schiller zu sagen, »Der Mann muss hinaus ins feindliche Leben«, ende ich mit den Worten aus Rainer Maria Rilkes' Stundenbuch:

Manchmal steht einer auf beim Abendbrot
Und geht hinaus und geht und geht und geht –
weil eine Kirche irgendwo im Osten steht
und seine Kinder segnen ihn wie tot.

Und einer, welcher stirbt in seinem Haus,
bleibt drinnen wohnen, bleibt in Tisch und Glas,
so dass die Kinder in die Welt hinaus
zu jener Kirche ziehn, die er vergaß.

Literatur

Evans, Stephen C. (Hg.), Exploring Kenotic Christology. The Self-Emptying of God, Oxford University Press: Oxford 2006.

Fischer, Martin, Männermacht und Männerleid. Kritische theologische Männerforschung im Kontext genderperspektivierter Theologie als Beitrag zu einer Gleichstellung der Geschlechter, Göttingen 2008.

Gaster, Theodor, Thespis: Ritual, Myth, and Drama in the Ancient Near East, Doubleday: Garden City 1961.

Gelfer, Joseph, Numen, Old Men. Contemporary Masculine Spiritualities and the Problem of Patriarchy, Equinox Publications: London 2009.

Krondorfer, Björn, Mit Gott und unseren Körpern unterwegs. Gedanken zur christlichen Dramatisierung der Leiblichkeit, in: Marcus Friedrich u. a. (Hg.), Der Text im Körper. Leibgedächtnis, Inkarnation und Bibliodrama, Hamburg 2008, 104–128.

Krondorfer, Björn, Men and Masculinities in Christianity and Judaism. A Critical Reader, SCM Press: London 2009.

Krondorfer, Björn/Culbertson, Philip, Men's Studies in Religion, in: Jones, Lindsay (Hg.), Encyclopedia of Religion, Bd. 9, Thomson Gale, 2. Aufl., Detroit 2004.

McGrath Davis, Brian, The Apopathic Method, Vortrag auf dem Annual Meeting der American Academy of Religion, Chicago 2008. (Das schriftliche Manuskript wurde mir freundlicherweise vom Autor zur Verfügung gestellt.)

Prömper, Hans, Emanzipatorische Männerbildung. Grundlagen und Orientierungen zu einem geschlechterspezifischen Handlungsfeld der Kirche, Ostfildern 2003.

Turner, Denys, The Darkness of God. Negativity in Christian Mysticism, Cambridge University Press: Cambridge 1995.

Wacker, Marie-Theres/Rieger-Goertz Stefanie (Hg.), Mannsbilder. Kritische Männerforschung und theologische Frauenforschung im Gespräch, Münster 2006.

Walz, Heike/Plüss, David (Hg.), Theologie und Geschlecht. Dialoge querbeet, Münster 2008.

Zulehner, Paul (Hg.), MannsBilder. Ein Jahrzehnt Männerentwicklung, Ostfildern 2003.

Zulehner, Paul/Volz, Rainer, Männer im Aufbruch. Wie Deutschlands Männer sich selbst und wie Frauen sie sehen. Ein Forschungsbericht, Ostfildern 1998.

In: Pithan, Annebelle/ Arzt, Silvia/ Jakobs, Monika/ Knauth, Thorsten (Hg.), Gender – Religion – Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt, Gütersloh 2009, 236-243.

Ludger Viefhues-Bailey

Männlichkeits- und Familienideale im »evangelikalen Amerika«

Das Beispiel »Focus on the Family«

1. Das »evangelikale Amerika«

Jeder Übersichtsaufsatz zu evangelikalen Gruppen in den USA ist mit der Schwierigkeit konfrontiert, diese ChristInnen soziologisch, konfessionell oder theologisch klar zu charakterisieren. Evangelikale ChristInnen bilden kein eindeutig definierbares soziales Milieu, da sie zu den sozial mobilsten Gruppen in den USA gehören (Wolfe 2006a) und darüber hinaus auch theologisch sehr unterschiedliche Positionen vertreten können (Greeley und Hout 2006). Während Shea (2004) Evangelikale als ErbInnen der protestantischen Reformation beschreibt, vertritt Wolfe (2006b) die Auffassung, diese Gruppen hätten sich von zentralen Dogmen der Reformation abgewendet. Auch wenn man geneigt ist, bestimmte christliche Gemeinschaften, wie z. B. die Southern Baptist Convention oder die Assembly of God Church, als typisch evangelikal zu bezeichnen, bleibt die Frage offen, was diese Gruppe von ChristInnen eigentlich ausmacht, gibt es doch auch lutherische Gemeinden, die evangelikale Sprach- und Gottesdienstmuster pflegen (Ellingson 2007). Anstatt in theologische und theologiegeschichtliche Diskussionen um das rechte Verständnis der reformatorischen Glaubenslehre oder der Bibel einzutreten oder zu testen, was einzelne ChristInnen im Detail glauben, kann man aus religionswissenschaftlicher Sicht nach typischen evangelikalen Sprachmustern fragen. Deshalb habe ich in Anlehnung an die Theorie der sozialen Bewegungen vorgeschlagen, evangelikale Glaubensgemeinschaften nicht anhand substanzieller theologischer Kriterien zu charakterisieren, sondern durch das Vorherrschen eines ganz bestimmten Sprachgebrauchs (Viefhues-Bailey 2009). Demnach zeichnen sich Evangelikale dadurch aus, dass sie in bestimmten Sprachformen über sich, Gott und die Welt reden. Diese charakteristischen Sprachformen greifen semantisches Material auf, das sich auf die Auseinandersetzungen der verschiedenen Reformationen bezieht, ohne sich jedoch dadurch theologisch festlegen zu lassen. So erkennen sich evangelikale ChristInnen z. B. daran, dass sie von Jesus als dem »personal Lord and Savior« sprechen oder von »the unerring truth of the bible«.

2. »Focus on the Family«

Einer der Hauptproduzenten dieser charakteristischen Sprachmuster ist die einflussreiche Medien-, Beratungs- und Evangelisierungsorganisation »Focus on the Family«, die 1977 von dem Kinderpsychologen Dr. James Dobson gegründet wurde (Apostolidis 2000). Dieses evangelikal ausgerichtete Medienkonsortium erreicht tausende von Radiostationen durch pastorale Trainingshandreichungen, Elternratgeber, Internetseiten und Magazine – ein interkonfessionelles Publikum, das tief in den Mainstream der konservativen amerikanischen Gesellschaft hineinreicht.

»Focus on the Family« ist ein Knotenpunkt im komplexen evangelikalen Leben in den USA, aufs engste vernetzt mit vielen konservativen religiösen und politischen Gruppen, wie z. B. der mitgliederstarken Southern Baptist Convention, seit Ronald Reagan umworben von allen Republikanischen Präsidenten. Als Organisation mit hohem Konsumentenfeedback prägt Focus nicht nur aktiv evangelikale Meinung, sondern spiegelt auch die Spannungen wider, die evangelikale Christinnen und Christen in ihrem Leben erfahren. So zeichnen beispielsweise die veröffentlichten Antworten auf LeserInnenfragen in der Mädchenzeitschrift »Brio« oder der Jungenzeitschrift »Breakaway« und die HörerInnenreaktionen in den Radiosendern ein komplexes Bild im Hinblick auf Sexualität und das Verhältnis der Geschlechter. Auch wenn diese Fragen und Antworten redaktionell gesteuert sind, zeigen sie doch die Problemstellungen, die aus der Sicht von Focus Aufmerksamkeit und Antwort verlangen.

Eine Analyse der Geschlechter- und Familienideale, die von Focus in Umlauf gebracht werden, zeigen Auffassungen, die keineswegs so eindeutig und widerspruchsfrei sind, wie es die evangelikale Prägung vermuten lässt.

3. Der Einfluss der Medien auf die evangelikale Sprache

Angesichts dieser Uneindeutigkeit stellt sich die Frage nach dem Zustandekommen des spezifisch evangelikalen Sprachgebrauchs. Sowohl wissenschaftliche Studien als auch evangelikale Christinnen und Christen selbst gehen davon aus, dass die Bibel oder bestimmte Lesestrategien die christliche Auslegung des Geschlechterverhältnisses und die Beurteilung von Sexualität klar vorgäben. Obwohl von der Bibel als irrtumsfreiem und absolutem Fundament christlicher Wahrheiten gesprochen wird, gibt es auch unter den Evangelikalen keinen Konsens darüber, wie die Bibel angesichts der in ihr enthaltenen Ambivalenzen zu lesen sei. Nicht alle Evangelikale glauben z. B., dass alle Bibelstellen Wort für Wort wahr sind. So glauben nur einige Evangelikale, dass Gott die Welt in sechs 24-Stunden Perioden geschaffen habe (Kellstedt and Smidt 1996; Warner 1988, 291), und die Auffassung, dass die Bibel wörtlich für wahr zu halten ist, deutet nicht immer auf eine Ablehnung von Ideen wie der Gleichberechtigung von Frau und Mann hin (Gallagher 2004).

Darüber hinaus ist festzuhalten, dass für die Entwicklung bestimmter evangelikaler Sprachformen im Hinblick auf Gender und Sexualität die Zustimmung zu bestimmten biblischen Auslegungsstrategien weit weniger wichtig ist als die Einbettung in mediale Subkulturen wie sie »Focus on the Family« darstellt (Harding 2000). Christliche Medien haben einen großen Einfluss auf die Bildung von evangelikalen Haltungen und evangelikalem Sprachgebrauch. Das bedeutet nicht, dass diese Medienorganisationen detailliert vorschreiben, was Einzelne zu denken hätten. Vielmehr spiegelt die mediale Sprache diejenigen semantischen Spannungen und Horizonte wider, welche die evangelikalen Sprachpraktiken ausmachen. Methodologisch ergibt sich daraus, dass durch die Analyse des Sprachgebrauchs in den christlichen Medien charakteristische Sprachformen herausgearbeitet und auf ihre theologischen und soziologischen Funktionen hin überprüft werden können. Im Folgenden wird ein kurzer Blick auf die evangelikalen Männlichkeits- und Familienideale geworfen, wie sie durch »Focus on the Family« repräsentiert werden.

4. Mehrdeutige Geschlechterideale

Geschlechterideale spielen in der evangelikalen Sprachgemeinschaft eine zentrale Rolle. Typisch ist die Rede von dem männlichen »Haupt« (»headship«) oder der Unterordnung (»submission«) der Frau. Häufig wird davon gesprochen, dass z. B. die Frau sich ihrem Ehemann unterzuordnen habe, und dass der Ehemann von Gott als das Oberhaupt des Haushaltes eingesetzt sei. Fast 80 % der evangelikalen Männer ohne erwerbstätige Ehefrauen sehen den Mann als die letzte Entscheidungsautorität in der Familie an, und immerhin noch mehr als 50 % der Männer in Doppelverdienerhaushalten. Evangelikale Männer sind auch mehrheitlich davon überzeugt, eine besondere Verantwortung für das geistliche Leben der Familie zu haben. Allerdings ist nicht klar ersichtlich, was diese Ideale konkret bedeuten. Denn erstaunlicherweise gibt es keine Korrelation zwischen der oben beschriebenen Geschlechterideologie und der Bereitschaft, Familienarbeit zu übernehmen oder abzulehnen. In der Tat stimmen evangelikale Männer eher als ihre Geschlechtsgenossen von Mainstream-Kirchen der Aussage zu, dass Kindererziehung eine Aufgabe beider Elternteile sei (Gallagher 2003, 104, 116, 149). Bartkowski zeigt zudem in seiner Analyse evangelikaler Eheberatungsmaterialien eine Vielzahl von Modellen auf, wie das Geschlechterverhältnis bestimmt wird. In manchen Texten wird der Mann als der klare Führer der Familie dargestellt, in anderen hingegen ist er der »servant-leader«, der Frau und Kinder zwar führt, ihnen gleichzeitig aber auch dienen muss. Einige Traktate reden gar von der Notwendigkeit der »mutual submission«, also der gegenseitigen Unterordnung der Ehepartner. Hier zeigt sich, dass evangelikale Christinnen und Christen komplexe und zum Teil widersprüchliche Ansichten über das rechte Verhältnis der Geschlechter vertreten. Zudem lassen sich daraus keine eindeutigen Leitlinien für die praktische Gestaltung des Familienlebens ableiten (Gallagher 2003; Bartkowski 2001).

5. Ein widersprüchliches Männerideal

Texte von »Focus on the Family« gehen von einer essentialistischen Trennung der Geschlechter aus und sind von der Sorge getrieben, die natürlichen Geschlechterrollen würden kulturell verdorben. So heißt es im *Complete Marriage and Family Guide*, dass Männer von Natur aus sexuell und körperlich aggressiv, risikobereit und entscheidungsfreudig seien. »Was es heißt ein Mann zu sein, und warum Jungen immer Jungen bleiben, ist durch Serotonin, Testosteron und die Amygdala determiniert« (Dobson 2001, 7–26, 122). Entsprechend seien Frauen eher passiv, risikoscheu und emotional. So gäbe es eine natürliche Basis für die Norm, dass Männer in Sexualität und Familie die Führungsrolle spielen sollen. Der Mann müsste sexuell initiativ werden, Frauen müssten unter allen Umständen abwarten, bis sie sexuell vom Mann umworben werden, schreibt die Ratgeberin Susi Shellenberger in »Brio«. Denn »Gott hat Männer so geschaffen, dass sie die Vorsteher des Haushaltes und die Versorger ihrer Familien sind« (Shellenberger 1998). Frauen können zwar im Beruf Initiative zeigen, nicht aber in der ehelichen Sexualität. Das hat seinen Grund in der Auffassung, dass Männer und Frauen sich wesentlich unterscheiden, dabei aber komplementär aufeinander bezogen sind. Diese natürliche Geschlechterordnung könnten die Menschen ebensowenig ändern wie ein Leopard sein Fell (Dobson 1991, 132).

Diese gottgewollte und naturgegebene Geschlechterbalance ist nach Meinung von Focus in höchster Gefahr. Der »Hass der Hölle« selbst bedroht die Familienordnung (Dobson 2002) und christliche Männer stehen wegen der Angriffe von Feministinnen und von der »homosexuellen Lobby« permanent in der Gefahr, zu »Weicheiern« zu werden . Angesichts dieser Bedrohungen stellt Focus-Psychiater Joseph Nicolosi fest, dass »Männlichkeit eine Leistung ist« (Nicolosi 2002; Dobson 2001, 118). Frauen, die von Feminismus und lesbischer Propaganda beeinflusst seien, stünden in der Gefahr, ihre Weiblichkeit abzulehnen, aggressiv und fordernd zu werden und damit zu vermännlichen. Wenn – wie geschildert – von den kulturellen Bedingungen eine Bedrohung ausgehen kann, erscheinen Männlichkeit und Weiblichkeit gerade nicht als gegeben, sondern als fragiles Ergebnis psychologischer und theologischer Arbeit. Denn, wenn das Mann- oder Frausein biologisch determiniert ist (wie das Leopardenfell), dürfte ja keine Gefahr für die Geschlechterordnung bestehen. Hier zeigt sich deutlich der Widerspruch zwischen der Auffassung von der Geschlechterordnung als biologisch-theologisch determiniert einerseits und der »richtigen« Geschlechtsrolle als kulturell zu gestaltender Aufgabe.

Männliche Lust etwa wird als ein Geschenk Gottes angesehen. So schreibt der Kolumnist Michael Ross in der Focus-Zeitschrift für Jungen »Breakaway«, dass Jungen dem Drang zur Masturbation in gewissen Maßen nachgeben dürften. Allerdings warnt er davor, dass der junge Mann sich nicht von sexueller Lust kontrollieren lassen dürfe. Er müsse seine sexuelle Reinheit bis zur Ehe bewahren und außerdem die sexuelle Unversehrtheit seiner Partnerin schützen (Ross 2002). Das evangelikale männliche Sexualitätsideal zeichnet sich aus durch die Spannung zwischen Aggression und Selbstkontrolle. Entsprechend besteht evangelikale Feminität vor allem in sexueller Passivität (Dobson 2001, 2, 4, 27).

Da Männlichkeit und Weiblichkeit bei »Focus on the Family« auf einer Skala zwischen den Polen Aggression und Passivität konstruiert werden, bedeutet der Verlust von Aggression für Jungen zugleich einen Schritt in Richtung Weiblichkeit. Heather Hendershot berichtet, wie Jungen, die an einem Workshop über sexuelle Enthaltsamkeit teilnahmen, in Sprechchören riefen: »Wir sind echte Männer!« Sie lernten dort, dass Adam ein echter Mann und kein Homosexueller gewesen sei (Hendershot 2004, 93). Die Botschaft dieses Workshops ist, dass der christliche junge Mann trotz seiner Enthaltsamkeit ein echter Mann und kein Homosexueller ist. Wie ich an anderer Stelle im Detail zeige, markieren Homosexuelle in der Focus-Literatur die Grenzen der normativen Männlichkeit: Auf der einen Seite werden sie als übersexualisierte, alles-penetrierende, heidnische Männer ohne Selbstkontrolle und Normen dargestellt. Auf der anderen Seite sind Homosexuelle nach Focus verweiblichte und passive Männer, denen es an richtiger Aggression mangelt. Die rhetorische Konstruktion Homosexueller in den Focus-Texten markiert die Extreme, zwischen denen normative christliche Männlichkeit produziert wird (Viefhues-Bailey 2007; 2009). Christliche Männlichkeit ist definiert durch widersprüchliche Imperative: Sei aggressiv und sexuell fordernd! (Aber sei nicht zu aggressiv, wie es die heidnischen Körper der übermaskulinen Homosexuellen sind.) Sei gehorsam und sei passiv gegenüber den rechten Autoritäten! (Aber nicht so sehr, wie es verweiblichte Homosexuelle sind.) Der christliche Mann auf der Suche nach seiner Identität muss widersprüchliche Ideale miteinander verbinden.

6. Familie: Hierarchie und Gleichheit, Dienen und Herrschen?

Der christliche Mann soll seine sexuelle Aggression, die, wie wir gesehen haben, ja seine Männlichkeit maßgeblich ausmacht, den Geboten Gottes (des männlichen »Boss«) unterordnen und sie damit kontrollieren (Dobson 1998). Zugleich muss sich die Ehefrau dem christlichen Ehemann und seinen Geboten unterordnen. Die Rolle der Frau wird z. B. beschrieben als die einer »Vizepräsidentin«, deren Meinung gehört wird, die sich aber wegen der natürlichen Geschlechterhierarchie letztlich den Entscheidungen des Ehemannes zu beugen hat. So heißt es in einem Eheberatungstext: »Der weibliche Körperbau zeigt uns, dass die Frau geschaffen wurde, um zu empfangen, zu tragen, zum Objekt von Handlungen zu werden [to be acted upon], zu komplementieren, zu nähren« (Bartkowski 2001, 40).

Für christliche Frauen ergibt sich daraus das Problem, nicht genau zu wissen, wie viel Unterordnung von ihnen gefordert wird. Wie weit dürfen sie es zulassen, dass ihr Körper zum Objekt von Handlungen wird? Zwar betonen Focus-Ratgeber immer wieder, dass weibliche Unterordnung nicht ehelicher Missbrauch bedeute. Angesichts der angeblich natürlichen Aggression männlicher Sexualität und der Forderung, dass es Aufgabe der Ehefrauen ist, sich den sexuellen Wünschen ihrer Männer zu öffnen, ist die Trennlinie zwischen Unterordnung und Missbrauch jedoch dünn (Griffith 1997). Die ideale Christin soll und muss ihre körperliche und persönliche Integrität schützen, darf

aber nicht zu fordernd sein, sonst wird sie wie eine Feministin oder gar eine lesbische Frau (Paulk 2002). Die Focus-Texte gehen davon aus, dass die Frau sich vertrauensvoll dem »richtigen« Mann unterordnen kann, einem nämlich, der sie so liebt, wie Christus die Kirche liebt, und der sich selbst wiederum Gott unterordnet (Rae 2004). Das Magazin *Boundless* mahnt demgegenüber an, dass Unterordnung in der Ehe gegenseitig sein muss (Ryan 2002). Die Tugend der Unterordnung, die als ein wesentliches Merkmal weiblicher Geschlechtlichkeit betrachtet wird, wird also auch von Männern gefordert. In den Texten von Focus vermischen sich also Ideen von der Gleichheit der Ehepartner mit denen einer klaren sexuellen Hierarchie.

7. Fazit

Evangelikale Geschlechterideale erweisen sich bei näherem Hinsehen als komplex und fragil. Dieselben Texte, die von klaren Geschlechterrollen sprechen, konstruieren also christliche Männlichkeit und Weiblichkeit als Spannungsfelder: Der christliche Mann ist sowohl aktiv als auch passiv, Führer und Diener, alleiniger Entscheider und Teil einer Partnerschaft mit gegenseitiger Unterordnung. Die christliche Frau ist von Natur aus zwar passiv und körperlich hingeordnet auf eine untergeordnete Rolle, aber sie darf sich nicht missbrauchen lassen und muss sich aktiv beschützen. Unterordnung ist einerseits eine typisch weibliche Eigenschaft, aber sie wird auch vom Mann gefordert. In dieser widersprüchlichen Komplexität werden sie an Kinder und Jugendliche herangetragen.

Evangelikale Geschlechterideale schaffen den idealisierten Körper als ein Spannungsfeld, in dem das rechte Maß von Aktivität und Passivität immer neu austariert werden muss. Soziologisch gesehen, reflektiert dieser Körper die Spannung amerikanischer Mittelklasseideen von Sexualität und Geschlecht. Theologisch gesehen, könnte man hier von einer verleiblichten Gnadentheologie sprechen: In einem Zustand widersprüchlicher Ansprüche und permanenter Spannung brauchen Frauen und Männer die göttliche Gnade, um das rechte Maß von Aktivität und Passivität im Erlösungsdrama zu finden. Hier zeigt sich exemplarisch, wie auf den ersten Blick eindimensional erscheinende religiöse Ideale komplexe (theologische) Ansprüche widerspiegeln, die in wechselseitiger Einflussnahme stehen mit spannungsreichen gesellschaftlichen Diskursen zu Sexualität und dem Verhältnis der Geschlechter. Dieser Befund steht im Gegensatz zur Selbstwahrnehmung/Selbstdarstellung der Evangelikalen und bietet damit für Kinder und Jugendliche widersprüchliche Erziehungsziele religiösen Lernens an.

Geschlechterpädagogische Maßnahmen mit evangelikal geprägten Kindern oder Jugendlichen müssen daher der inneren Komplexität dieser sexuellen und theologischen Ideale Rechnung tragen.

Literatur

Apostolidis, Paul, Stations of the Cross. Adorno and Christian Right Radio, Duke University Press: Durham 2000.

Bartkowski, John P., Remaking the Godly Marriage. Gender Negotiation in Evangelical Families, Rutgers University Press: New Brunswick 2001.

Dobson, James, Straight Talk: What Men Need to Know. What Women Should Understand, Word Pub Group: Dallas 1991.

Dobson, James, Dr. Dobson's Study, June 1998, URL: http://web.archive.org/web/19981205141437/http://www.family.org/docstudy/newsletters/a0001935.html.

Dobson, James, Bringing up Boys, Tyndale House Publishers: Wheaton 2001.

Dobson, James, To the Husbands of Christian Homemakers, Husbands and Wives Communication, 2002. URL: http://web.archive.org/web/20020307012938/http://www.family.org/married/comm/a0019596.cfm.

Ellingson, Stephen, The Megachurch and the Mainline. Remaking Religious Tradition in the Twenty-First Century, University of Chicago Press: Chicago 2007.

Gallagher, Sally K., Evangelical Identity and Gendered Family Life, Rutgers University Press: New Brunswick 2003.

Ellingson, Stephen, Where are the Antifeminist Evangelicals? Evangelical Identity, Subcultural Location, and Attitudes toward Feminism, in: Gender and Society 18 (2003), No. 4, 451–472.

Greeley, Andrew M./Hout, Michael, The Truth About Conservative Christians. What They Think and What They Believe, University of Chicago Press: Chicago 2006.

Griffith, R. Marie, God's Daughters. Evangelical Women and the Power of Submission, University of California Press: Berkeley 1997.

Harding, Susan Friend, The Book of Jerry Falwell. Fundamentalist Language and Politics, Princeton University Press: Princeton 2000.

Hendershot, Heather, Shaking the World for Jesus, Media and Conservative Evangelical Culture, University of Chicago Press: Chicago u. a. 2004.

Kellstedt, Lyman/Smidt, Corwin, Measuring Fundamentalism. An Analysis of Different Operational Strategies, in: Green, John Clifford (Hg.), Religion and the Culture Wars. Dispatches from the Front, Rowman & Littlefield: Lanham 1996.

Nicolosi, Joseph, Is this Really Good For Kids?, 2002, URL: http://web.archive.org/web/20040406045344/www.family.org/cforum/teachersmag/features/a0013018.cfm.

Paulk, Anne, Former Lesbian, 2002, URL: http://web.archive.org/web/20050909211912/http://www.stonewallrevisited.com/pages/anne.html.

Rae, Kimberly, Does Christianity Support the Oppression of Women? Focus on the Family, 2004. URL: http://web.archive.org/web/20061112090958/http://www.briomag.com/briomagazine/briobeyond/a0005335.html.

Ross, Michael, Hey Mike: Don't Be Controlled By Lust, 2002, URL: http://web.archive.org/web/20050307072225/http://www.family.org/teenguys/breakmag/departments/a0020137.html.

Ryan, Dana, Please Open My Door. Focus on the Family, 2002, URL: http://web.archive.org/web/20071023133344/http://www.boundless.org/2002_2003/departments/isms/a0000668.html.

Shea, William M., The Lion and the Lamb. Evangelicals and Catholics in America, Oxford University Press: Oxford u. a. 2004.

Shellenberger, Susi, Dear Susi. Privacy and Dealing with Guys, 1998. URL: http://web.archive.org/web/20050420042830/http://www.briomag.com/briomagazine/dearsusie/a0000952.html.

Viefhues-Bailey, Ludger, Patriotic Dreams, Illicit Sex, and Divine Graces. The Intersection of Religion, Politics, and Sexual Normativity in Conservative Christian Discourse on Homosexuality, in: International Studies in Philosophy 39 (2007), H. 2, 133–148.

Viefhues-Bailey, Ludger, Between a Man and a Woman? Making Sense of Conservative Christian Opposition to Same-Sex Love, New York 2009, 133–148.

Warner, Stephen, New Wine in Old Wineskins. Evangelicals and Liberals in a Small Town Church, University of California Press: Berkeley 1988.

Wolfe, Alan, The Culture War that Never Came, in: Hunter, James Davison/Wolfe, Alan, Is there a culture war? A dialogue on Values and American Public Life, Brookings Institution Press: Washington 2006a.

Wolfe, Alan, Response, in: Hunter, James Davison/Wolfe, Alan, Is there a culture war? A Dialogue on Values and American Public Life, Brookings Institution Press: Washington 2006b.

In: Pithan, Annebelle/ Arzt, Silvia/ Jakobs, Monika/ Knauth, Thorsten (Hg.), Gender – Religion – Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt, Gütersloh 2009, 244-260.

Rainer Volz

Männliche Identitäten heute
Ergebnisse aus den ökumenischen Männerstudien

Worauf muss sich heute ein Junge einstellen, der später mal ein Mann werden will oder muss? Auf welche Bilder, Vorstellungen und Konstrukte von Mann, Männlichkeit und Frau, Weiblichkeit müssen sich entsprechend (Religions)Pädagog/inn/en, Pfarrer/innen und andere Personen in kirchlicher Jugendarbeit, Religionsunterricht und Konfirmand/inn/enunterricht einstellen?

In diesem Beitrag werden unter religionspädagogischer Perspektive Befunde aus zwei im Zehnjahresrhythmus vorgelegten repräsentativen Untersuchungen diskutiert: »Männer im Aufbruch« (Volz/Zulehner 1998, 1999) und »Männer in Bewegung« von 2008 (Volz/Zulehner 2009)[1]. Der Schwerpunkt der Darstellung liegt bei den aktuellen Ergebnissen; wo es sinnvoll ist, werden Zeitvergleiche angestellt.

In beiden Untersuchungen wurden Männer und Frauen nach den üblichen Kriterien repräsentativer Studien (Bildungsgrad, Einkommen, Wohnortgröße, Ost-West usw.) ausgesucht und befragt, in der zweiten Untersuchung von 2008 waren dies 1470 Männer und 970 Frauen. Die »Männer-Studien« haben männliche (und teilweise auch weibliche) Existenz in den Bereichen Arbeits- und Berufswelt, Partnerschaft/Familie und »Innenwelt« zum Thema; letztere ist ein weit gefasster Sammelbegriff für den Umgang mit Körper (Gesundheit) und Gefühlen, psychische Dispositionen wie z. B. Autoritarismus, die Dimensionen von Religion, Spiritualität und des Kirchenbezugs sowie das Verhältnis der Befragten zur Gewalt.

Herzstück der Untersuchungen ist eine vierteilige Geschlechtsrollentypologie (Gendertypologie), die anhand der Traditionalität resp. Modernität von Geschlechterdefinitionen und der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung in Beruf, Haushalt und Kindererziehung entwickelt wird. Sie wird im folgenden Abschnitt vorgestellt.

1. Vgl. auch die im Nachgang zur Studie von 1998 entstandenen Untersuchungen Döge/Volz 2004; Volz 2006.

1. Traditionell oder modern? – Polarisierung der Geschlechterrollen

Im Geschlechterdiskus in Deutschland werden immer noch häufig »die« Männer und »die« Frauen als in sich relativ homogene Genusgruppen voneinander abgesetzt[2]. Deshalb ist es nicht trivial darauf hinzuweisen, dass es seit (mindestens) rund zwei Jahrzehnten in Deutschland nicht mehr »den Mann«, also *einen* Typus von Männlichkeit gibt. Mannsein existiert seitdem nur noch im Plural. Dasselbe gibt auch für Frauen.

In unseren beiden Untersuchungen »Männer im Aufbruch« und »Männer in Bewegung« haben Paul M. Zulehner und ich zwei entgegengesetzte, polare Männlichkeits- und Weiblichkeitstypen identifizieren können. Die Aussagen, die diese Grundtypen definieren, sind in der Tabelle auf der folgenden Seite aufgeführt. Die Aussagen und ihre polare Zuordnung verdanken sich dem statistischen Verfahren der Faktorenanalyse, die die semantische Zuordnung der Befragten selbst widerspiegelt[3].

1.1 Der traditionelle Mann

Ein »traditioneller« Männlichkeitstyp sieht sich als Alleinernährer und Oberhaupt der Familie: Er ist für das Einkommen, die Frau oder Partnerin für das Auskommen der Familie zuständig, er für den Rahmen und die Außenbeziehungen, sie für das Heim und die Innenarchitektur der familialen Beziehungen, das emotionale Klima bis dahin, dass es »zu Hause gemütlich« ist. Seinen Sinn findet dieser Männlichkeitstyp in erster Linie in seiner Erwerbsarbeit. Die traditionelle Frau akzeptiert diese Rollenteilung und findet in ihr ihren Platz.

Berufstätigkeit von Müttern war 1998 bei diesem Typus, bei den entsprechenden Männern *und* Frauen, noch verpönt: sie schade dem kleinen Kind und gehöre nicht zu einer Frau. Im Blick auf die weibliche und besonders mütterliche Berufstätigkeit hat sich dieser Typus verändert: Die Vorbehalte gegen die (mit)verdienende Ehefrau/Partnerin und vor allem gegen die erwerbstätige Mutter sind deutlich zurückgegangen. Wird das »zweite Einkommen« der Frau als (über)lebensnotwendig angesehen und deswegen die Erwerbstätigkeit der Frau als notwendiges Übel hingenommen oder gibt es eine Einsicht dahin gehend, dass Frauen bzw. Müttern Berufstätigkeit genauso offenstehen soll wie Männern? Es scheint so, dass beides eine Rolle spielt. Weil sich der »Traditionelle« auch sonst moderat modernisiert hat, bezeichnen wir jetzt diesen Typus als »teiltraditionell«. Interessanterweise hat die Bedeutung von Erwerbsarbeit für diesen Typ, anders als für den modernen, im Zehnjahresvergleich nachgelassen.

2. Das wird aus den »Vorläufer«-Untersuchungen zu den unsrigen deutlich (vgl. Pross 1978; Metz-Göckel 1986).
3. Die Faktorenanalyse ist ein statistisches Verfahren, das erlaubt, semantische, bedeutungsmäßige Verwandtschaften von Begriffen zu ermitteln, die bei den Befragten bestehen, unabhängig von den begrifflichen Zuordnungen, die die Forschenden vornehmen.

Aussagen, welche die Geschlechterrollen/Männlichkeitstypen definieren

	(Teil)Traditionell	Modern
Mann	Die Frau soll für den Haushalt und die Kinder da sein, der Mann ist für den Beruf und für die finanzielle Versorgung zuständig. Wenn ein Mann und eine Frau sich begegnen, soll der Mann den ersten Schritt tun. Männer können einer Frau ruhig das Gefühl geben, sie würde bestimmen, zuletzt passiert doch das, was er will. Der Mann erfährt in seiner Arbeit seinen persönlichen Sinn.	*(Ablehnung:)* Für einen Mann ist es eine Zumutung, zur Betreuung seines kleinen Kindes in Erziehungsurlaub zu gehen. Am besten ist es, wenn der Mann und die Frau beide halbtags erwerbstätig sind und sich beide gleich um Haushalt und Kinder kümmern. Frauenemanzipation ist eine sehr notwendige und gute Entwicklung. Beide, Mann und Frau, sollten zum Haushaltseinkommen beitragen.
Frau	Der/Ein Beruf ist gut, aber was die meisten Frauen wirklich wollen, sind ein Heim und Kinder. Eine Frau muss ein Kind haben, um ein erfülltes Leben zu haben. Hausfrau zu sein ist für eine Frau genauso befriedigend wie eine Berufstätigkeit. Frauen sind von Natur aus besser dazu geeignet, Kinder aufzuziehen.	Eine berufstätige Frau kann ihrem Kind genauso viel Wärme und Sicherheit geben wie eine Mutter, die nicht arbeitet. *(Ablehnung:)* Ein Kleinkind wird wahrscheinlich darunter leiden, wenn die Mutter berufstätig ist. Berufstätigkeit ist der beste Weg für eine Frau, um unabhängig zu sein.

1.2 Der moderne Mann

Der »moderne Mann«, 1998 noch der »neue Mann«, ist im Gegensatz zum (teil)traditionellen Typus partnerschaftlich eingestellt. Für ihn ist Erwerbsarbeit ebenso wichtig und identitätsstiftend, wie für den (Teil)Traditionellen, in der Studie von 2008 ist dies sogar noch wichtiger. Doch eben so bedeutsam wie der Beruf sind für den »Modernen« Partnerschaft, Familie und aktive Vaterschaft. Erwerbsarbeit, Einkommen und Hausarbeit einschließlich der Kindererziehung sollen (möglichst) gleichmäßig auf beide, Mann und Frau, verteilt werden. Frauenbewegung und Frauenemanzipation werden als wichtige und positive Entwicklungen bewertet.

Der moderne Männlichkeitstyp hat sich in den vergangenen zehn Jahren in seiner Grundstruktur nicht verändert: Er hat sich konsolidiert. Vor allem der moderne Vater hat sich zu einem konsistenten Rollentyp entwickelt: Er hält an der hohen Bedeutung von Erwerbsarbeit fest und ist gleichzeitig an partnerschaftlicher Gestaltung von (Ehe) Beziehung und Familie/Kindererziehung orientiert, und das nicht nur verbal, sondern auch praktisch (keine »Verhaltensstarre«, wie sie die frühere Familienministerin Renate Schmidt bei Männern zu diagnostizieren meinte!): Moderne Väter machen mit ihren

Kindern deutlich mehr als (teil)traditionelle Väter, sie selbst machen mehr als vor zehn Jahren, und nicht nur bei angenehmen Tätigkeiten wie Spielen, Sporttreiben usw., sondern vor allem bei weniger angenehmen und sog. feuchten Aufgaben wie: das Kind ins Bett bringen, das (Klein)Kind waschen oder auf die Toilette setzen.

1.3 Zwischen modernem Mann und traditionellem Mann: die Balancierenden und Suchenden

Zwischen den beiden »Extrem«typen des (Teil)Traditionellen und Modernen haben wir zwei Zwischentypen festgestellt:

(1) einen Typus, der moderne und traditionelle Elemente in sich vereinigt (methodisch ausgedrückt: der (fast) allen in der oben abgebildeten Tabelle aufgeführten Aussagen mittel intensiv oder sogar stark zustimmt): Wir haben ihn den »balancierenden« Typ genannt; vor zehn Jahren bezeichneten wir ihn als »Pragmatiker«. Mit leiser Ironie kann man ihn auch den »Rosinenpicker« bzw. sein weibliches Gegenstück die »Rosinenpickerin« nennen. An den logischen Widersprüchen zwischen den polaren Aussagen scheint er/sie nicht zu leiden, sondern kann im Gegenteil, ausweislich der Ergebnisse zur (Lebens)Zufriedenheit, gut mit ihnen leben.

(2) einen Typus, der weder in nennenswertem Ausmaß moderne noch traditionelle Eigenschaften hat (methodisch ausgedrückt: der keiner oder kaum einer Aussage aus der oben abgebildeten Tabelle zustimmt): Er wird als »suchender« Typus angesprochen. Vor zehn Jahren wurde er/sie als unsicherer Typ bezeichnet.

Die folgende Tabelle zeigt die Verteilungen der vier Typen für 1998 und 2008. Sie zeigt die Ergebnisse für Männer und Frauen.

Verteilungen der Geschlechtsrollentypen bei Männern und Frauen 1998 und 2008

	Teiltraditionell	Balancierend	Suchend	Modern
Männer 1998	30 %	23 %	29 %	17 %
Männer 2008	**27 %**	24 %	30 %	**19 %**
Frauen 1998	25 %	30 %	17 %	27 %
Frauen 2008	**14 %**	34 %	19 %	**32 %**

Die Entwicklung unter Frauen verläuft rascher als die bei Männern. Das Verhältnis zwischen den weiblichen und männlichen Rollentypen ist folglich unausgewogen – eine Quelle möglicher Probleme: Weitaus mehr teiltraditionellen Männern, rund einem Viertel (27 %), stehen nur wenige teiltraditionelle Frauen (14 %) gegenüber. Umgekehrt werden die relativ vielen modernen Frauen, ein Drittel (32 %), nicht genug moderne Männer (ein Fünftel bzw. 19 %) antreffen.

1.4 Traditionelle und »hegemoniale« Männlichkeit

Die beiden Grundtypen des (teil)traditionellen und neuen bzw. modernen Männlichkeitstypus stehen trotz der moderaten Modernisierung des traditionellen Pols und trotz der Konsolidierung des modernen kulturell und gesamtgesellschaftlich nicht »gleichberechtigt«, gleichwertig nebeneinander. Die teiltraditionelle Männlichkeit ist schon aufgrund ihres geschichtlichen »Vorsprungs« und Gewichts nach wie vor Bezugs- und Referenzpunkt von Männlichkeitsdiskursen, seien sie explizit wie in wissenschaftlichen und medialen Debatten oder (eher) implizit im Alltag der Lebenswelten und Milieus.

Man kann immer noch von einer kulturellen Hegemonie traditioneller Männlichkeit sprechen, auch wenn diese nicht mehr unangefochten gilt, sondern normativ bzw. als Lebenskonzept und lebenspraktisch zunehmend infrage gestellt wird (Giddens 1993). Der (teil)traditionelle Männlichkeitstyp hat mit seinen Eigenschaften eine enge empirische Nähe zum Grundkonzept der »hegemonialen Männlichkeit« aus der sog. kritischen Männerforschung (Döge/Volz 2002, 11–19). Hier ist wesentlich, dass hegemoniale Männlichkeit die Unterdrückung von Frauen *und* Männern einschließt, vor allem indem Hierarchien geschaffen bzw. verstärkt und ausgeweitet werden. Die Bestandteile hegemonialer Männlichkeit zeigt folgendes Schaubild:

Attribute hegemonialer Männlichkeit – nach Carrigan, Connell, Lee 1996[4]

	WEISS »westlich« okzidental American way of life	
ÖKONOMISCH ERFOLGREICH marketplace manhood Unternehmer- Spekulierer Familienernährer	**HEGEMONIALE MÄNNLICHKEIT**	**HETEROSEXUELL** Homophobie Polare Zweigeschlechtlichkeit
	MÄCHTIG dominanzorientiert körperlich nicht eingeschränkt im mittleren Alter technikkompetent naturbeherrschend	

4. Das Schaubild stammt aus Döge 2001, 147. Die theoretischen Ausführungen finden sich in Carrigan/Connell/Lee 1996.

Von diesem »Idealtyp« im Sinne eines zugespitzten reinen Typus (Weber 1968) lässt sich eine Hierarchie (ab)bilden über Kriterien bzw. Eigenschaften wie ökonomischer (Miss) Erfolg, Bildungsgrad, Verfügung über kulturelles und symbolisches Kapital, körperliche Leistungsfähigkeit, »Migrationshintergrund«, »sexuelle Orientierung« usw.

1.5 Moderne und traditionelle Gendergruppen – am Beispiel von Autoritarismus und Homosexualität

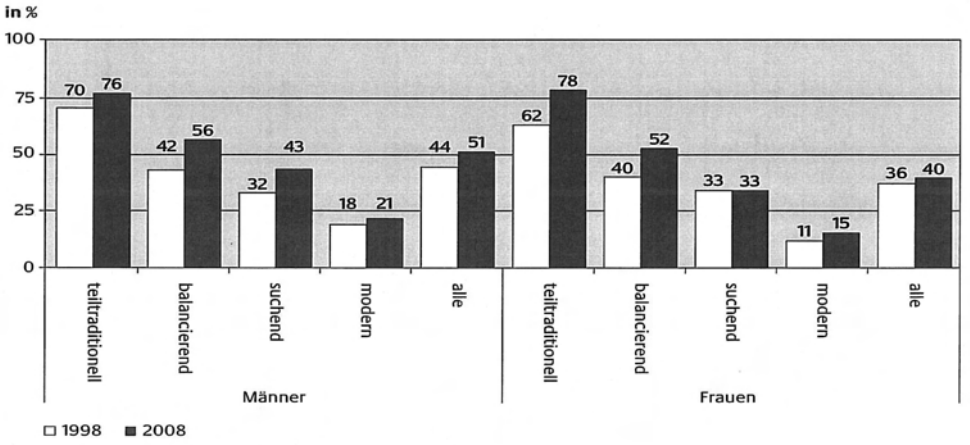
Die Geschlechtsrollentypen sind, wie die erste Tabelle mit den fünfzehn Aussagen zeigt, weitgehend über die Berufsrollen von Männern resp. Frauen und die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung in Haushalt und Kindererziehung definiert. Von daher lässt sich nachvollziehen, dass eine moderne Frau und ein moderner Mann sich in alltagspraktischen Einstellungen wesentlich »näher« und ähnlicher sind als eine moderne Frau und eine traditionelle; Entsprechendes gilt bei Männern. Für eine Reihe anderer, vor allem sozialpsychologischer Sachverhalte trifft dies auch zu. Exemplarisch und da für die geschlechtliche Identität bedeutsam, werden die Ergebnisse unserer Untersuchungen zum sog. Autoritarismus und zum Verhältnis der Befragten zur Homosexualität referiert.

1.5.1 Autoritarismus

»Autoritarismus« meint im Anschluss an Adorno u. a., auf deren Testinstrumentarium die entsprechenden Antwortvorgaben in unseren Interviews zurückgehen (Adorno 1973; vgl. auch Zulehner/Denz 1991, 77–84), die Bereitschaft einer Person, sich unterzuordnen, und eine generelle Haltung, die etwas zugespitzt lautet: »Recht hat, wer oben ist«. Autoritäre Menschen sind von der psychischen Grundsituation her schutzbedürftig und unsicher, können diese Gefühlszustände aber nicht zulassen und haben deswegen ein rigides psychosoziales »Korsett«. Die Veränderung der Geschlechterrollen bedeutet für die Autoritären die Gefahr der Verunsicherung und der Destabilisierung. Sie wird vorbeugend abgewehrt.

Der Autoritarismus hat bei Männern und Frauen im Zeitvergleich von 1998 und 2008 zugenommen, bei Männern etwas stärker als bei Frauen. Die entscheidenden Unterschiede bestehen jedoch bei *beiden* Geschlechtern zwischen (Teil)Traditionellen auf der einen und Modernen auf der anderen Seite. Sind bei den Modernen rund ein Sechstel (der modernen Frauen) bzw. ein Fünftel (der modernen Männer) autoritär eingestellt, sind bei den Teiltraditionellen drei Viertel (der entsprechenden Männer wie Frauen) autoritär gepolt. Die folgende Grafik stellt das anschaulich dar.

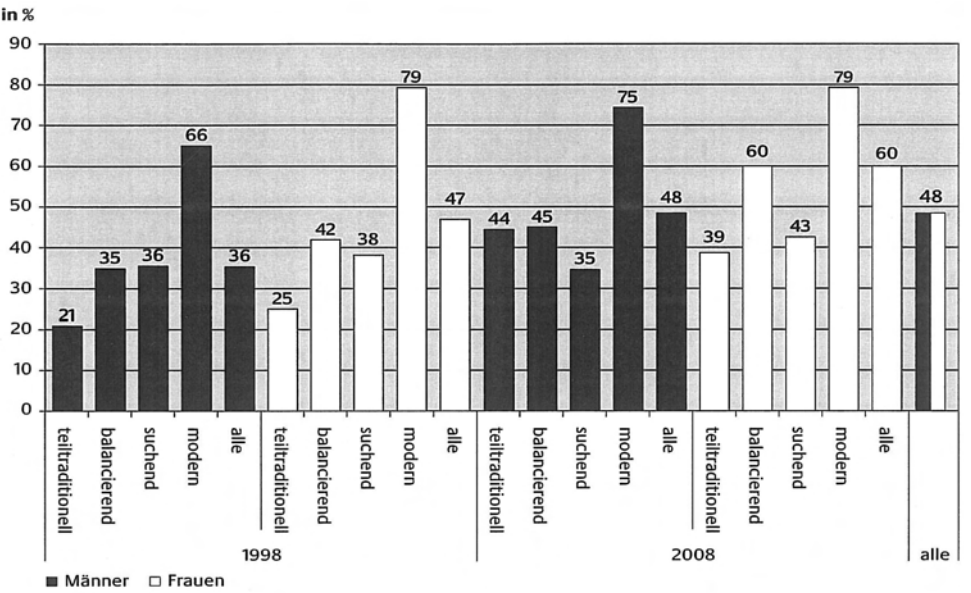
Ausstattung mit Autoritarismus: Männer und Frauen nach Geschlechtsrollengruppen (Gendergruppen) und Erhebungszeitpunkt: 1998 und 2008



Skalenwerte 1 = „sehr stark" und 2 = „stark" auf vierteiliger Indexskala
Männer und Frauen 2008

Ähnlich verhält es sich bei der für die Frage von Geschlechtsidentität hoch relevanten Frage nach dem Verhältnis zum jeweils eigenen Geschlecht bzw. zu »den« Schwulen und Lesben.

»Homosexualität ist einfach eine andere Form zu leben. Man sollte sie in unserer Gesellschaft offen zeigen dürfen«: Zustimmung in Prozent, Männer und Frauen nach Geschlechtsrollentypen/Gendergruppen und Erhebungszeitpunkt: 1998 und 2008



Männer und Frauen 1998/2008

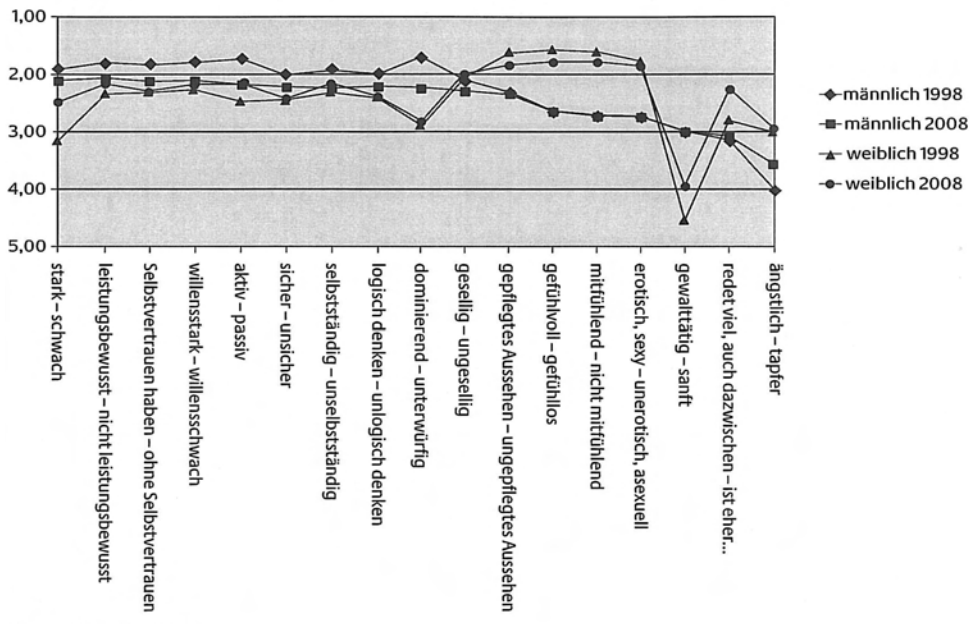
Die Akzeptanz der homosexuellen Lebensform ist in den letzten zehn Jahren zwar gestiegen: bei den Männern von 36 % auf 48 %, bei den Frauen von 47 % auf 60 %. Die Unterschiede zwischen den Geschlechtertypen sind jedoch, wie schon 1998, drastisch. Vor allem Teiltraditionelle (Frauen wie Männer) haben deutlich weniger Verständnis für diese Lebensform, während es für die Modernen geradezu typisch zu sein scheint, dass sie diese mit starker Mehrheit (Frauen: 79 %, Männer: 75 %) akzeptieren.

Das bedeutet, dass für den Alltag der Geschlechter die Zugehörigkeit zu einer durch Traditionalität bzw. Modernität definierten Gruppe bedeutsamer und folgenreicher ist als die Zugehörigkeit zur Genusgruppe Mann oder Frau!

1.5.2 Was ist eine Frau, was ist ein Mann? – Tiefenidentitäten von Männern und Frauen

Geht man jedoch mit Blick auf die Geschlechteridentität einen Schritt weiter, nämlich auf die Frage zu, was für die befragten Männer und Frauen ein Mann bzw. eine Frau »ist«, was ihnen als männlich bzw. als weiblich gilt, dann zeigt sich ein anderes Bild. Die Unterschiede zwischen Männern und Frauen insgesamt sind nicht sehr ausgeprägt, aber auch die im vorigen Abschnitt konstatierten Unterschiede zwischen den Gendergruppen sind gering. Das was »männlich« und das was »weiblich« ist, unterliegt augenscheinlich 1998 wie auch 2008 einem breiten die Geschlechter- und Gendergruppen übergreifenden kulturellen Konsens!

Veränderungen in den letzten zehn Jahren hinsichtlich »männlich« und »weiblich«, 1998 und 2008



Männer und Frauen 1998/2008

Mittelwerte auf fünfteiliger Skala (1 = links bzw. unten, 5 = rechts bzw. oben).

Moderne Frauen reklamieren etwas mehr die als männlich geltenden Eigenschaften (in der Abbildung von links bei den ersten neun Paaren die linke bzw. untere Eigenschaft), moderne Männer diese (männlichen) Eigenschaften etwas weniger – und Frauen gelten Männern wie Frauen ein bisschen mehr als »gewalttätig« denn 1998[5]. Ansonsten ist die Kontinuität, ja Persistenz des Bildes vom Mann als »stark, aktiv und rational« und das der Frau als »gesellig, gefühlvoll und erotisch« bei beiden Geschlechtern beeindruckend. In den emotionalen Tiefenschichten von Männern wie Frauen haben sich die Bilder und Konstrukte (?) vom eigenen wie vom anderen Geschlecht kaum verändert. Wir stellen somit eine von der Genderidentität deutlich unterschiedene *Tiefenidentität* von Männlichkeit und Weiblichkeit bei Männern und Frauen fest.

Das macht die Hartnäckigkeit bestimmter Männer- und Frauenbilder bei Jungen und Mädchen plausibel, die von wohl meinenden Geschlechterpädagog/inn/en als passé, archaisch oder gar unangemessen angesehen werden. Wenn die Mütter und Väter mit solch einer Tiefenidentität »ausgestattet« sind, dann ist nicht verwunderlich, wenn auch die Kinder diese Bilder in sich tragen und für Geschichten, Filme, Computergames etc. empfänglich sind, die mit diesen Tiefenidentitäten spielen.

Angesichts dieses Befunds stellt sich die »Gretchenfrage« der Geschlechterforschung, ob bzw. inwieweit die Geschlechteridentitäten *vorfindlich* (onto- oder anthropo- oder sonst wie –logisch vorgeprägt) oder *erfindbar* (konstruierbar, kurzfristig veränderbar oder sogar auswechselbar) sind. Trotz des hohen diskursiven Reizes und der geschlechterpolitischen Brisanz wird diese Frage aus Darstellungsgründen hier nicht weiter verfolgt; sie würde den Rahmen dieses Beitrags sprengen. In einem kommentierenden Aufsatz zu unserer Untersuchung »Männer in Bewegung« von 2008 geht der Politikwissenschaftler und Genderforscher Peter Döge dieser Frage empirisch und systematisch nach (Döge 2009).

Wie immer die Hartnäckigkeit der geschlechtlichen Tiefenbilder normativ beurteilt wird: in der jugend- und religionspädagogischen Praxis muss mit ihnen auf Dauer gerechnet werden. Vielleicht ist es angezeigt, im Selbstversuch bei sich nachzuschauen, wie es um die Vitalität der »alten«, möglicherweise tot geglaubten Geschlechterbilder bestellt ist.

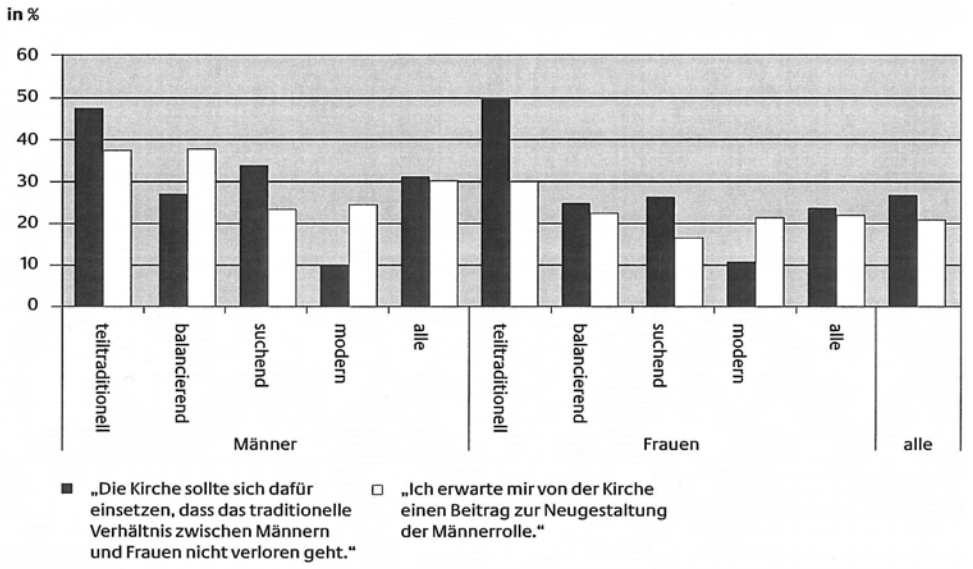
3. Kirche(n) im Spannungsfeld widersprüchlicher Gender-Erwartungen

In diesem Sammelband wird nach Jugend- und Religionspädagogik in kirchlichem Zusammenhang gefragt. Somit müssen die skizzierten Befunde zu Geschlechteridentitäten und Geschlechtsrollentypen in diesen Kontext gestellt werden.

In der Männer-Studie wurde nach den Erwartungen an die (evangelische bzw. katholische) Kirche im Blick auf ihren Umgang mit traditionellen bzw. modernen Rollenentwicklungen gefragt. Das Ergebnis fällt höchst widersprüchlich aus:

5. Vgl. zu Einzelheiten und Kontext dieser Befunde Volz 2006, 190–210, bes.192f., sowie 278–286.

Traditionelle und moderne Erwartungen an die Kirchen bei der Rollenentwicklung: Zustimmung zu zwei einschlägigen Aussagen nach Geschlecht und Geschlechtsrollentypen – 2008

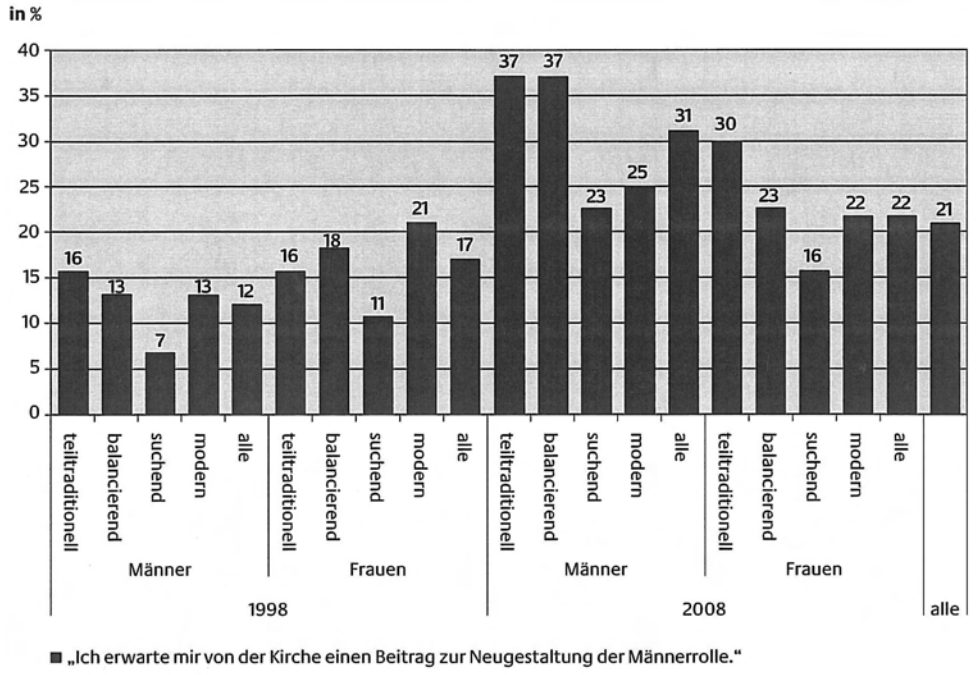


Männer und Frauen 2008

Die Bevölkerung ist hinsichtlich der Rolle der großen Kirchen im Geschlechterverhältnis geradezu polarisiert: 31 % der Männer und 24 % der Frauen wünschen den Einsatz der Kirche für das traditionelle Geschlechterverhältnis. Wiederum 31 % der Männer und 22 % der Frauen wünschen die Unterstützung durch die Kirchen bei der Neugestaltung der Männerrolle. Die Unterschiede zwischen katholischen und evangelischen Männern sind gering: Die Zahlenwerte sind bei der Forderung nach Aufrechterhaltung der traditionellen Geschlechterverhältnisse praktisch identisch; »modern« votieren fünf Prozent mehr Evangelische als Katholische.

Zwar lässt sich, wie die folgende Abbildung zeigt, im Zeitvergleich eine Zunahme der »modernen Voten« feststellen, besonders bei den Männern fast eine Verdreifachung von einem Zehntel (12 %) auf ein Drittel, die bereits erwähnten 31 %; bei den Frauen fällt die Zunahme wesentlich moderater aus (von 17 % auf 22 %). Dennoch bleibt die Polarisierung der Kirchenmitglieder im Blick auf diese Frage erhalten.

»Ich erwarte mir von der Kirche einen Beitrag zur Neugestaltung der Männerrolle.«: Zustimmung in Prozent nach Geschlecht und Geschlechtertypen – 1998 und 2008



Für die Kirche(n) ergibt sich aus dieser kontradiktorischen Erwartungsstruktur ein Modernitätsdilemma: Da sich die Erwartungen direkt widersprechen, provozieren die Kirchen mit dem Forcieren oder Profilieren der einen, modernen oder traditionellen, Seite die Kritik, das Missfallen der anderen Seite – und umgekehrt. Dieser Sachverhalt bildet sich bei kirchlichen Verlautbarungen zu familien- und geschlechterpolitischen Fragen sehr deutlich ab. Exemplarisch sei hier an das jahrelange Ringen der evangelischen Kirchen um »die Lebensformen« erinnert.

Im Kern geht es bei den kirchlichen Debatten über »die Lebensformen« um die Pluralisierung von Familienformen und Lebensentwürfen, genauer: um die Antworten auf drei Fragen und deren Kombination (!):

- die Frage nach dem legalen Status von auf Dauer angelegten Beziehungen (»Ehe mit oder ohne Trauschein«); seit Einführung der eingetragenen Partnerschaften stellt sich diese Alternative auch für Schwule und Lesben;
- die Frage nach einem Lebensentwurf mit oder ohne Kinder (diese Frage wird verkompliziert dadurch, dass es Menschen gibt, die unfreiwillig kinderlos sind, und solche, die unfreiwillig Kind(er) haben …);
- die Frage nach der sexuellen Identität der Beteiligten (heterosexuell, lesbisch, schwul, bisexuell, asexuell).

Kirchenleitungen versuchen häufig, durch eine Mischung von Zugeständnissen nach beiden Seiten, den traditionellen wie den modernen, und Formelkompromisse ein für alle Strömungen (noch) akzeptables Ergebnis zu produzieren.[6]

3.1 Kirche(n), Geschlechterverhältnisse und Milieus

Für die Praxis kirchlichen Unterrichts, kirchlicher Jugendarbeit wie für die gesamte Kirche überhaupt ist jedoch ein weiterer Befund aus der kirchensoziologischen Forschung relevant:

Das im vorherigen Abschnitt analysierte Modernitätsdilemma und die kirchlichen Umgangsweisen mit ihm wirken sich auf das generelle Verhältnis von Menschen zur Kirche aus. Ausweislich der Analysen der IV. EKD-Untersuchung über Kirchenmitgliedschaft von 2006 »Kirche in der Vielfalt der Lebensbezüge« nehmen (evangelische) Kirchenmitglieder in ihrer Mehrheit Kirche eher als Hüterin traditioneller Familienvorstellungen wahr und bleiben *deswegen* auf Distanz[7]. Genauer: Die vor allem im Blick auf Familie und Geschlechterrollen moderneren Milieus sind kirchlich distanziert und bilden insgesamt mehr als die Hälfte der Mitgliedschaft (54 %). Nur bei einer Minderheit dezidiert traditioneller Milieus bewirkt die wahrgenommene Traditionalität der Kirche eine hohe Bindung an sie (29 %). In mittlerer Distanz zur Kirche befindet sich das sog. unauffällige Traditionsmilieu (16 %).

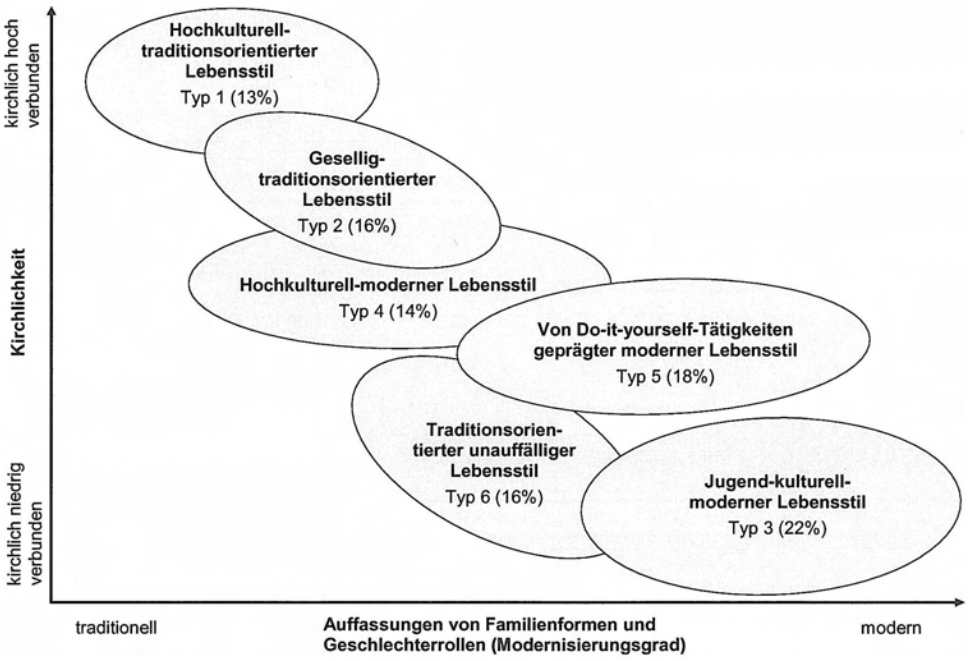
Milieus bzw. Lebensstil-Typen gehen über die klassischen Sozialmerkmale wie Einkommen, Berufsposition und formalen Bildungsgrad hinaus. Sie umfassen auch so genannte alltagsästhetische Schemata wie Musikgeschmack, Freizeitgestaltung und Hobbies sowie die Art und Intensität von Nachbarschaftskontakten, schließlich: die Relevanz unterschiedlicher Lebensbereiche (Erwerbsarbeit, Familie, FreundInnen, Hobbies, Politik, Religion, Kirche) und die Einstellungen zur geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung in Haushalt, Familie und Erziehung als Aspekte der Traditionalität bzw. Modernität von Lebensstilen. Milieus geben also genauer und farbiger Auskunft über Praxis, Wahrnehmungen und Sichtweisen von Kirchenmitgliedern als die üblichen Sozialmerkmale. Und sie stoßen in die im jeweiligen Milieu »selbstverständlichen«, »natürlichen« und unhinterfragten Wahrnehmungsmuster und Geschmacksurteile vor. Diese sind für die Beurteilung von Kirche und ihre Repräsentant(inn)en häufig wirkmächtiger als explizite theologische Äußerungen und Verlautbarungen oder sozialethische Aktionen.

Die folgende Grafik bildet die Verortung der Milieus im Blick auf lebensformbezogene bzw. genderbezogene Modernität und Kirchlichkeit ab.

6. Die EKD-Veröffentlichungen liefern hier vielfältige Belege (vgl. z. B. Kirchenamt der EKD 2004). Aus jüngerer Zeit sei als Dokument einer Landeskirche die Synodalstellungnahme »Familiengerechtigkeit« der Ev. Kirche im Rheinland vom 12.1.2007 genannt, die »eigentlich« schon 2006 verabschiedet werden sollte, aber u. a. wegen divergierender Vorstellungen über ethisch verantwortbare Familienformen verschoben wurde.
7. Vgl. die Ausführungen von Benthaus-Apel (203–262) in Huber 2006. Vgl. katholischerseits zu Milieus in der Kirche und praktischen Konsequenzen Ebertz/Hunstig 2008. Vgl. evangelischerseits praxisbezogen zu kirchlichen Milieus Hauschild u. a. 2008.

Die Querachse/Horizontale bildet den Modernisierungsgrad des Geschlechtsrollen- und Familienverständnisses ab, vom traditionellen Pol auf der linken zum modernen auf der rechten Seite. Die Längsachse/Vertikale bildet die Kirchlichkeit der Milieus ab, gemessen an der Schlüsselvariablen »emotionale Verbundenheit mit der Kirche«, unten die Milieus mit niedriger und oben die mit hoher kirchlicher Verbundenheit.

Milieus/Lebensstiltypen: Anteil am Gesamt der evangelischen Kirchenmitglieder in Prozent, geordnet nach Modernisierungsgrad im Blick auf Familienformen und Geschlechterrollen (Horizontale) und nach hoher und niedriger Kirchlichkeit (Vertikale) (IV. EKD-Untersuchung 2006; Grafik: Friederike Benthaus-Apel, modifiziert vom Autor, RV)



Die beiden kirchlichen Leitmilieus sind das hochkulturell-traditionsorientierte und das hochkulturell-moderne Milieu. Gewissermaßen im Schlepptau des erst genannten Milieus »segelt« kirchlich und sozial das gesellig-traditionsorientierte Milieu mit. In diesen drei »Kirchenmilieus« sind Frauen und ältere Menschen in der Mehrheit. Die modernen Milieus sind das jugendkulturell-moderne und das so genannte Do-it-yourself-Milieu. In den beiden modernen Milieus finden sich mehrheitlich Männer und jüngere Menschen. Weitgehend ohne Bezug zu diesen beiden Milieugruppen ist das traditionsbezogene Milieu des »unauffälligen Lebensstils«[8].

8. Zu Einzelheiten der Milieus und ihrer religiösen wie kirchlichen Verortung vgl. die in der vorherigen Anmerkungen angegebene Literatur, besonders das Kapitel von Friederike Benthaus-Apel.

4. Konsequenzen für religionspädagogische Praxis

Was lässt sich aus diesen Befunden in einem vorläufigen Resümee für pädagogisch bzw. katechetisch Tätige in Jugendarbeit, Religions- und Konfirmanden/innen/unterricht festhalten? Sie müssen davon ausgehen, dass Kinder aus allen Milieus und damit, in Schattierungen, alle Gendertypen vorkommen können. Dies trifft vor allem auf Religions- und Konfirmanden/innen/unterricht zu, die ja immer noch »volkskirchlich« die ganze gesellschaftliche Breite abbilden. Welche Milieus und Gendertypen dann konkret und in welchem Mischungsverhältnis vorkommen, das hängt beispielsweise von der geografischen Lage und sozialen Zusammensetzung der Ortsgemeinde ab, in der Konfirmanden/innen/unterricht stattfindet, oder vom Einzugsgebiet der Schule, in der Religionsunterricht erteilt wird.

Darüber hinaus ist, entwicklungsbedingt, eine stärkere Virulenz der grundlegenden Geschlechterbilder (im Sinne der Tiefenidentität) in Rechnung zu stellen, da diese in der Pubertät/Adoleszenz zum ersten Mal dauerhaft manifest werden. Hier ist entscheidend wichtig, wie hermeneutisch einfühlsam die Pädagog/inn/en reagieren: Senden sie – explizit oder implizit – Vorbehalte gegen tatsächlich oder vermeintlich traditionelle Geschlechterbilder aus – oder auch gegen moderne? Können sie die Jungen und Mädchen motivieren, sich hier offen zu äußern und auf dieser Grundlage auch möglicherweise problematische Aspekte durchzuarbeiten? Hierfür ist es günstig, wenn die pädagogisch Tätigen sich selbst sowohl im Blick auf ihre geschlechtliche Tiefenidentität als auch ihre Rollenbilder und Genderaspekte gut kennen und einschätzen können, um auch Ambivalenzen und »Schattenseiten« dieser Identitäten wahrnehmen zu können. Dann sind sie freier, sich auf entsprechende Ambivalenzen bei den Jungen und Mädchen einzulassen.

Mit Blick auf die jeweilige (Lern)Gruppe sollten (religions)pädagogisch Handelnde in der Lage sein, unterschiedliche Bilder, Vorstellungen und Entwürfe untereinander in Beziehung zu setzen bzw. zu halten. Sie sollten Entsprechungen, Überschneidungen, aber auch verdeckte Widersprüche herausarbeiten können und den Jugendlichen Hilfen zur Verarbeitung geben.

Sie sollten sich schließlich der untergründigen Virulenz des Genderthemas für das Kirchenverhältnis bewusst sein. Wenn es stimmt, dass die Jungen und Mädchen in ihrer Entwicklung noch nicht »fertig« sind, besteht im Religionsunterricht und im Konfirmandenunterricht die Chance, die oben analysierte Verknüpfung von wahrgenommenem Modernitätsgrad der Kirche und eigener Kirchendistanz gewissermaßen noch im Entstehungsprozess »aufzuweichen« und diskursiv verfügbar zu machen – mit der Chance, den Jungen und Mädchen einen unbefangeneren Blick auf Kirche zu ermöglichen.

Damit der unbefangene Blick auf die Kirche aber nicht zur Enttäuschung führt und die Jugendlichen in ihren möglichen Vorbehalten noch bestätigt, ist es angezeigt, dass sich Kirche in der Ortsgemeinde oder an ihrem jeweiligen Ort (Pohl-Patalong 2005) selbst überprüft und in seriöser Weise modernisiert: nicht in erster Linie oberflächlich im Design von Gemeindebriefen bzw. Hochglanzbroschüren oder auf den Internetseiten – so wichtig auch das ist! –, sondern in den gelebten Geschlechter- und Familienverhältnissen der kirchlich Aktiven (hauptberuflich oder freiwillig engagiert) und in der Offenheit eines

kirchlichen Meinungsklimas, das auch für unkonventionelle Lebensformen Raum bietet.

Zielführend wäre in diesem Zusammenhang eine kirchliche Gender- und Familienethik, die weniger an normativen Leitlinien und »Abstandsgeboten« zwischen normativ erwünschten Familienformen und weniger bis gar nicht erwünschten Lebensformen ausgerichtet ist, sondern die im Sinne der Paulinischen Rechtfertigungslehre davon ausgeht, dass zunächst einmal jede Lebensform ihr »Recht« und ihren Platz hat, weil die göttliche Gnade tatsächlich »zuvor kommt« und die ethisch-moralische Bewertung in heilsamer Weise relativiert und übersteigt.

Eine Kirche einschließlich ihrer Jugendarbeit, die das zuwege brächte, hätte ausweislich der referierten Befunde im Blick auf Mitgliederbindung wahrscheinlich bei den moderneren Milieus bessere Chancen als unsere gegenwärtige. Für eine Übergangszeit müsste sie, im Sinne des oben analysierten Modernitätsdilemmas, mit verstärkten Reaktionen traditioneller Kirchenmitglieder rechnen. Es würde daher viel darauf ankommen, wie transparent und sensibel zugleich die Sachverhalte kommuniziert werden.

Eine in diesem Sinne seriös modernisierte Kirche hätte aber vor allem – und das erscheint mir das Entscheidende – gute Chancen, eine einladende und offene Kirche zu sein, in der Männer und Frauen mit unterschiedlichen Lebensformen, Lebensentwürfen, Tiefenidentitäten, Genderidentitäten und sexuellen Identitäten in »versöhnter Verschiedenheit« leben und glauben. So könnte die Paulinische Vision (Gal 3,28) Wirklichkeit werden, dass in der christlichen Gemeinde die Tatsache, ein Mann oder eine Frau mit diesen oder jenen Eigenschaften zu sein, keine Rolle mehr spielt, weil Frauen und Männer vor Gott im strengen Sinne gleich gültig sind, gleichwertig und gleichermaßen angenommen.

Literatur

Adorno, Theodor W., Studien zum autoritären Charakter, Frankfurt a. M. [1950] 1973.

Carrigan, Tim/Connell Robert W./Lee, John, Ansätze zu einer neuen Soziologie der Männlichkeit«, in: BauSteineMänner (Hg.), Kritische Männerforschung, Berlin 1996, 38–75.

Döge, Peter, Geschlechterdemokratie als Männlichkeitskritik. Blockaden und Perspektiven einer Neugestaltung des Geschlechterverhältnisses, Bielefeld 2001.

Döge, Peter, Alles nur Konstruktion? Männer- und Frauenbilder zwischen Biologie und Kultur«, in: Volz, Rainer/Zulehner, Paul M., Männer in Bewegung. Zehn Jahre Männerentwicklung in Deutschland, Berlin 2009, 325–342.

Döge, Peter/Volz, Rainer, Wollen Frauen den neuen Mann? Traditionelle Geschlechterbilder als Blockaden von Geschlechterpolitik, Bonn 2002, 11–19.

Döge, Peter/Volz, Rainer, Was machen Männer mit ihrer Zeit? Zeitverwendung deutscher Männer nach den Ergebnissen der Zeitbudgeterhebung (ZBE) 2001/2002, in: Statistisches Bundesamt (Hg.), Alltag in Deutschland. Analysen zur Zeitverwendung, Wiesbaden 2004, 194–215.

Ebertz, Michael N./Hunstig, Hans-Georg (Hg.), Hinaus ins Weite. Gehversuche einer milieusensiblen Kirche, Würzburg 2008.

Giddens Anthony, Wandel der Intimität. Sexualität, Liebe und Erotik in modernen Gesellschaften, Frankfurt a. M. 1993. (Orig.: The Transformation of Intimacy 1992).

Hauschild, Eberhard u. a., Milieus praktisch. Analyse- und Planungshilfen für Kirche und Gemeinde, Göttingen 2008.
Huber, Wolfgang u. a. (Hg.), Kirche in der Vielfalt der Lebensbezüge. Die vierte EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft, Gütersloh 2006.
Kirchenamt der EKD (Hg.), Die Denkschriften der EKD 1962–2002 auf CD-ROM, Hannover 2004.
Metz-Göckel, Sigrid/Müller, Ursula, Der Mann: die Brigitte-Studie, Weinheim 1986.
Pohl-Patalong, Uta, Von der Ortskirche zu kirchlichen Orten. Ein Zukunftsmodell, 2. Aufl., Göttingen 2005.
Pross, Helge, Die Männer. Eine repräsentative Untersuchung über die Selbstbilder von Männern und ihre Bilder von der Frau, Reinbek 1978.
Volz, Rainer, Wollen Mütter den neuen Vater? Zur Beharrlichkeit traditioneller Geschlechterbilder. Expertise für das Staatsinstitut für Familienforschung an der Universität Bamberg 2006.
Volz, Rainer/Zulehner, Paul M., Männer im Aufbruch. Wie Männer sich selbst und wie Frauen sie sehen, 3. Aufl., Ostfildern 1999.
Volz, Rainer/Zulehner, Paul M., Männer in Bewegung. Zehn Jahre Männerentwicklung in Deutschland, Berlin 2009.
Weber, Max, Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre, Tübingen 1968.
Zulehner, Paul M./Denz, Hermann, Vom Untertan zum Freiheitskünstler, Wien 1991.

Lebenstexte

In: Pithan, Annebelle/ Arzt, Silvia/ Jakobs, Monika/ Knauth, Thorsten (Hg.), Gender – Religion – Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt, Gütersloh 2009, 262-272.

Silvia Arzt

Bibel lesen als Mädchen, als Junge
Gender und Textrezeption

1. Gender in der Bibel

Geschlecht/Gender spielt schon in der Bibel selbst eine Rolle. Die biblischen Texte sind in einer patriarchalen Umwelt entstanden und spiegeln diese wider. Wir erfahren in biblischen Erzählungen mehr von den männlichen Helden (Mose, Abraham …) als von ihren Frauen, Töchtern und Schwestern. Frauen wurden teils vergessen, teils mit gemeint. Manche biblischen Texte wenden sich explizit nur an Männer, ihre Perspektive ist die männliche, beispielsweise Exodus 19: Zwar werden in Vers 1 die »Israeliten« bzw. die »Söhne/Kinder Israels« angesprochen, der Vers 15 aber macht klar, dass hier nur die männlichen Mitglieder des Volkes gemeint werden, wenn es heißt: »Berührt keine Frau!« und damit sexuelle Enthaltsamkeit gemeint ist (Grohmann 2003). Feministische ExegetInnen haben sich auf die Spurensuche begeben und viele Frauengestalten der Bibel wieder entdeckt, z. B. den Erzvätern die Erzmütter zur Seite gestellt (Fischer 1994) und wider die sprachliche Unsichtbarmachung von Frauen eine inklusive Bibelübersetzung erarbeitet (Bail u. a. 2007). Genderfragen, Androzentrismus und Stereotypisierungen spielen aber auch bei der Auswahl von Texten aus dem biblischen Kanon eine Rolle.

In den zahlreichen Kinderbibeln etwa sind Frauen nach wie vor unterrepräsentiert und die Übersetzung entspricht nicht ihrer Rolle in der Heilsgeschichte: »Evas Rolle im sogenannten ›Sündenfall‹ wird weit über den biblischen Text hinaus ausgeschmückt, Frauen werden generell nur in Abhängigkeit von Männern dargestellt, sind diejenigen, die sich kleinlich streiten (z. B. Lea und Rachel oder bereits vorher Sara und Hagar), die andererseits nur auf das Wohlergehen ihrer Kinder, näherhin ihrer Söhne, bedacht sind, deren herausstechendste Eigenschaft ihre Schönheit ist. Als Menschen, die die Geschichte Israels und der ersten Menschen, die an Jesus als Messias glaubten, mit JHWH erzählen, die theologisch, prophetisch, liturgisch, kämpferisch auftreten, werden sie nicht wahrgenommen.« (Schiffner 2003, 70)[1]. Auch die präsentierten Männer der Bibel sind eindimensional vor allem als ›lonesome cowboy‹. Stark muss der biblische Mann sein, gehor-

1. Auf positive Ausnahmen sei hier aber hingewiesen, vor allem Klöpper/Schiffner 2004. Auch Oberthür und Schindler etwa bemühen sich, in ihren Kinderbibeln mehr biblische Frauengestalten sichtbar zu machen (Oberthür 2008; Schindler 2008).

sam gegenüber Gott und möglichst indifferent in seinen Beziehungen zu seiner Umwelt.« (ebd.). Auch in Religionsbüchern lassen sich nur minimale Verbesserungen in Richtung Geschlechtergerechtigkeit feststellen (Duschet 2005). Mirjam etwa, in der feministischen Theologie wie auch Liturgie eine zentrale Bezugsgestalt, führt zum Beispiel in Grundschulen immer noch ein »Schattendasein« gegenüber Mose (Schart 2004, 129).

2. Gender[2] und Lesen

Nicht nur in der Bibel selbst ist »Gender am Werk«, auch im Prozess des Lesens von Texten, auch von biblischen, tragen LeserInnen die »Geschlechterbrille« (Bem 1993).

Die geschlechtsspezifische Leseforschung, die sich vor allem mit Lektürepräferenzen und Geschlecht befasst, hat besonders bei erzählender Literatur Geschlechterunterschiede festgestellt. Dieses Ergebnis hat besondere Relevanz auch für die Rezeption der Bibel, stehen doch vor allem im Blick auf Kinder und Jugendliche – in Kindergarten, Religionsunterricht oder der kirchlichen Kinder- und Jugendarbeit – vorwiegend die erzählenden Texte der Bibel im Mittelpunkt. Darüber hinaus postuliert die Rezeptionsästhetik, dass das Lesen selbst ein kreativer Prozess ist, in dem die Leserin oder der Leser einen neuen Text »schafft«. Lesen wird dabei nicht als bloße »Abbildung« verstanden, sondern als Aktivität, als Rezeption und kreative Handlung. Der »Sinn« eines Textes wird demnach nicht nur aus dem Text »herausgelesen«, sondern im Prozess des Lesens in vielfältiger Weise »hergestellt«. Dieses Neuschaffen eines Textes im Lesen hängt dabei von verschiedenen Verstehensvoraussetzungen ab (kognitive Entwicklung, Lesefähigkeit, Alter, familiärer Hintergrund, Kontextähnlichkeit oder -verschiedenheit). Das (literaturwissenschaftliche) Konzept der Rezeptionsästhetik hat in den letzten zehn Jahren breite Berücksichtigung in der Religionspädagogik, zum Teil auch in der Bibelwissenschaft gefunden[3]. Auch das Geschlecht der Leserin, des Lesers spielt in der Rezeption

2. Gender meint meist (immer noch, vor allem auch in empirischen Studien) das biologische Geschlecht! Studien fehlen, die das soziale Geschlecht stärker einbeziehen (Garbe 2002). Die Aufmerksamkeit liegt meist bei den Unterschieden zwischen Mädchen und Jungen. Für eine Erweiterung dieser Unterscheidung hin auf Gender im Sinne einer Berücksichtigung unterschiedlicher Männlichkeits- und Weiblichkeitskonstrukte innerhalb der Geschlechtergruppen wird zwar plädiert (etwa Kaupp/Riegel 2006), die praktische Umsetzung ist aber noch nicht geschehen.
3. Vgl. dazu etwa Lämmermann u. a. 1999, Bizer u. a. 2007 und die stark von Anton Bucher initiierte »Kindertheologie«. Für die Exegese etwa stellt Thomas Meurer als eine »Akzentverschiebung« in der Exegese der letzten Jahre fest: »Es geht um eine radikale Rückbesinnung auf den Akt des Lesens, um die Wiederentdeckung des Menschen als homo legens und mithin um ein Eindringen, um ein Sichverstricken und Sichverbinden mit dem Text, das über die wissenschaftlich kontrollierte Tätigkeit der Auslegung zur Erhebung des Textsinns noch hinausgeht. Einfacher ausgedrückt: Im Vordergrund steht und als hermeneutische Basis erscheint der Paradigmenwechsel vom Interpretieren zum Lesen.« (Meurer 2007, 35).
Für die Religionspädagogik bezeichnet etwa Franz Niehl »die Bemühungen, rezeptionsästhetische Ansätze in die Grundlegung der Bibeldidaktik zu integrieren« als eine der »hoffnungsvollen Entwicklungen« (Niehl 2007, 136).

eine Rolle, wie einige empirische Untersuchungen zeigen, die im Folgenden kurz vorgestellt werden.

3. Geschlechtsspezifische Leseforschung

In religiösen Lernprozessen werden erzählende Texte der Bibel in der Absicht eingesetzt, dass die Kinder/Jugendlichen diese nicht nur zur Kenntnis nehmen (»informatorisches Lesen«), sondern sich intensiv auf die Texte einlassen und mit ihrer Lebens- und Glaubenswelt in Beziehung setzen (»reflektierendes Lesen«). Gerade bei diesen beiden Leseweisen aber zeigen sich deutliche geschlechtsspezifische Unterschiede[4]. Mädchen erweisen sich als die kompetenteren LeserInnen. »Kompetent« meint hier das »Reflektieren«, das Verknüpfen des Gelesenen mit eigenem Wissen und eigener Erfahrung. Beim »informationsorientierten« Lesen zeigen sich nur geringe Unterschiede: Diagramme, Tabellen und Karten verstehen Mädchen wie Jungen gleich gut, allerdings bevorzugen Jungen diese Art des Lesens.[5] Am häufigsten lesen Mädchen wie Jungen Tageszeitungen, Zeitschriften und Texte am Bildschirm. Allerdings sind es vorwiegend die Mädchen, die auch ein erzählendes Buch lesen – und der »erste Leseknick« mit 10 bis 12 Jahren ist bei Jungen stärker (Böck 2007, 63). Erklärt wird dies einerseits damit, dass durch die steigende Bedeutung von FreundInnen, durch die verstärkte Nutzung von Computer, Fernsehen und anderen Medien weniger Zeit »für sich alleine« bleibt, die auch zum Lesen eines Buches verwendet werden kann. Zum anderen könnte – gerade für Jungen – auch die Abgrenzung von einer scheinbar für sie als »weiblich« konnotierten Tätigkeit ein Grund für den Bedeutungsverlust des Buchlesens sein: »Zusätzlich ist für die Buben auch die Zuschreibung von ›Weiblichkeit‹ an das Lesen von erzählender Literatur in Buchform zu berücksichtigen, die – neben ihrer stärkeren Affinität zu Bild(schirm)medien – bei ihrer Distanzierung von Buchlektüre ebenfalls zum Tragen kommt, geht es für sie ja auch darum, ihre männliche Geschlechteridentität zu entwickeln und in ihrer Alltagspraxis, die immer auch doing gender ist (…), nach außen sichtbar zu machen.« (Böck 2007, 64).

Christine Garbe beschreibt diese »Feminisierung des Buchlesens« bzw. des Lesens erzählerischer Texte ausgehend von einer »Art ›Ur-szene‹ der Lesesozialisation« (Garbe 2003, 76), dem Vorlesen als Teil des Einschlafrituals. Ein vierjähriges Mädchen hat das Bedürfnis, Geschichten zu hören. Da ihre kognitive Kompetenz zwar die Sprachbeherrschung, nicht aber die Beherrschung der Schriftsprache einschließt, ist sie auf das Vorlesen angewiesen. Das Vorlesen geschieht im Rahmen des Einschlaf-Rituals mit der

4. Damit werden »Trends« ausgesagt, die für einen Großteil, aber natürlich nicht für jede/n Einzelne/n gelten!
5. Teils werden diese Unterschiede auf genetische Faktoren zurückgeführt (z. B. wird dem weiblichen Gehirn eher Empathiefähigkeit zugeschrieben und dem männlichen eher Systemorientierung) (Grütz 2004, 2). Allerdings gibt es keine Geschlechterunterschiede zwischen Mädchen und Jungen, die gerne lesen (Böck 2007, 63), was den Einfluss der Gene stark relativiert.

Mutter. Gemeinsam wird vielleicht das Buch ausgesucht, Mutter und Kind kuscheln sich unter die Bettdecke. Das Vorlesen geschieht also »in einer wohligen Körpererfahrung, aber auch in intensivem verbalen Austausch – Fragen und Kommentare des Kindes, Antworten und Hinweise der Mutter, gemeinsames Ausphantasieren der Geschichte und Verknüpfen mit eigenen Erfahrungen usw.« (ebd.). Lange dauert es, bis ein Kind den Prozess des Schriftspracherwerbs abgeschlossen hat und Lesen als »Lustvolles und Befriedigendes« erleben kann. In diesem langen Prozess der »Einführung in die Welt der Schrift« brauchen Kinder »erwachsene Vermittler« (ebd., 77). Gerade an diesem Punkt, so Garbe, wird die Perspektive der Genderforschung bedeutsam[6]: »In unserem soziokulturellen Kontext (bürgerliche Kleinfamilie, geschlechtsspezifische Arbeitsteilung usw.) geschieht die Einführung in die Schriftlichkeit und damit in die Welt der Literatur weitgehend durch *Frauen*: in erster Linie durch die Mütter, die in der frühkindlichen Vorlesepraxis und der gesamten familialen Lesesozialisation die Hauptrolle spielen (…), im weiteren Verlauf dann die Grundschullehrerinnen, die die Kinder im Prozess des Schriftspracherwerbs begleiten. *Lesen* (und übrigens auch Schreiben) wird von Kindern als eine *weiblich konnotierte kulturelle Praxis* erlebt. Das kleine Mädchen, das ja so werden will (und werden soll) wie seine Mutter, sieht, dass seine Mutter liest (und erlebt, wie sie ihm mit Begeisterung vorliest) – und wird selber zur Leserin: Es kann sich symbiotischen Prozessen hingeben *und* gleichzeitig imaginieren, dass Lesenlernen etwas mit Erwachsenwerden zu tun hat. Das Mädchen wird sich also – natürlich immer idealtypisch gesprochen – mit Begeisterung auf den Prozess des Lesen- und Schreiben-Lernens einlassen und sich in dieser Hinsicht mit seiner (gesellschaftlich zugewiesenen und durch das mütterliche Vorbild vermittelten) Geschlechtsrollenidentität in voller Übereinstimmung wissen. Die Folgen sind bekannt: Schon bei Schuleintritt und durch die gesamte Schulzeit hindurch sind die Mädchen in ihren sprachlichen Kompetenzen und insbesondere im Bereich der Schriftlichkeit, im Lesen, im Rechtschreiben und Textschreiben, den Jungen überlegen« (ebd.). Da für einen kleinen Jungen, der die gleiche »Ursprungssituation des Lesens« erlebt, die Entwicklungsaufgabe in der Loslösung von der Mutter besteht und in der Entwicklung einer auch von den Gleichaltrigen anerkannten Männlichkeit, lehnen viele Jungen ab dem Beginn der Pubertät das Buchlesen als weiblich konnotierte Tätigkeit ab, sie lesen keine Bücher mehr oder »verleugnen es in der Öffentlichkeit« (ebd., 79). Jungen wenden sich daher eher anderen, »cooleren« Medien zu, den Bildschirmmedien, die die Buchlektüre ersetzen. Auch Mädchen nutzen Bildschirmmedien, allerdings ergänzend zur Buchlektüre. »Dieser strukturelle Unterschied weist eine Analogie zum Unterschied in der Ausbildung der Geschlechtsidentität auf: Die Mädchen bleiben in einer *Kontinuität* zu ihrer ersten Bezugsperson, der Mutter, die Jungen erleben den erwähnten (mehr oder weniger traumatischen) *Bruch* in ihrer Identifikationslinie. Daraus würde folgen: Solange das Lesen (vor allem fiktionaler Literatur) eine *weiblich* konnotierte Praxis ist – und alle Lesestudien zeigen, dass die ›Verweiblichung‹ fiktionaler Lektüre eher zu- als abnimmt –, so lange wird Lesen ›uncool‹ bleiben für die heran-

6. Hintergrund für diese Theorie ist das in der feministischen Forschung einflussreiche Buch von Nancy Chodorow »Das Erbe der Mütter«, das auch in Bezug auf die Entwicklung von Religiosität rezipiert wird und im Bereich der Religion eine ganz ähnliche Entwicklung skizziert, s. dazu etwa Klein 2000, v. a. 27ff.

wachsenden Jungen, die der ›mütterlichen Sphäre‹ zu entkommen trachten.« (ebd., 81).

Dennoch gibt es aber auch Jungen, die gerne lesen, auch erzählende Texte. Betrachtet man Mädchen und Jungen, die erzählende Texte lesen, zeigen sich geschlechtsspezifische Präferenzen bei den Themen: In der »Mädchenbuchabteilung« finden sich vor allem Bücher über soziale Beziehungen zu FreundInnen oder in der Familie, auch in Tiergeschichten und natürlich auch Liebesgeschichten. Ganz gleich ob fiktionale oder nonfiktionale Erzählungen – das »Versinken« im Buch, die Identifikation mit den Protagonistinnen ist für Mädchen zentral (Böck 2007, 65f.). In der »Jungenabteilung« finden sich auch erzählende Texte. »Das Genre Erzählung ist hier allerdings mit anderen Themen verknüpft, z. B. mit Abenteuern, Detektiven oder mit Horror-, Science-Fiction- und Fantasy-Welten. Die Handlungen dieser normalerweise sehr unrealistischen Geschichten sind eher nach außen gerichtet. (…) Die Involviertheit in diese Geschichten bezieht sich mehr auf das Äußerliche als auf Wahrnehmung und Interpretationen der AkteurInnen und deren Gefühle.« (Böck 2007, 66).

Mehr Mädchen als Jungen lesen also erzählerische Texte, ihre Leseweisen unterscheiden sich: die Mädchen involvieren sich mehr in die Geschichten und sind deutlicher als Jungen an Beziehungsthemen interessiert, während die Jungen »action« bevorzugen.

Lesepräferenzen und Lesekompetenz sind die eine Seite, in der das Geschlecht eine Rolle spielt. Hat es aber auf der inhaltlichen Seite auch eine Bedeutung? Lesen Mädchen und Jungen nicht nur anderes, sondern auch anderes aus Texten heraus oder in Texte hinein?

4. Bibellesen und Geschlecht – rezeptionsorientierte Studien

In Anfängen zumindest wird Geschlecht als ein Einflussfaktor im Rezipieren von biblischen Texten in den Jahrbüchern für Kindertheologie bedacht. Feministische Exegese wird immer wieder deutlich rezipiert: Gender auf der Ebene des Textes. Beim Buch Rut wird von der feministischen Exegese ausgegangen und deutlich gezeigt, dass die Kinder in diesem Buch für sie wichtige Bereiche des Lebens wieder finden: Freundschaft, Treue, das Mitsein Gottes, Solidarität und Hoffnung, aber auch schwierige Situationen wie das Alleinsein oder den Tod. Die Autoren plädieren für die Wiederentdeckung dieses Buches im Religionsunterricht, nicht zuletzt mit den Worten eines Schülers, der schreibt: »Diese Geschichte ist hammergeil, weil das sooo viel mit Frauenpower zu tun hat« (Schreiner/van Treeck 2004, 156).

Deutlicher berücksichtigt Elisabeth Naurath auch bei den Kindern Gender in ihrem Beitrag über Maria und Martha. Sie thematisiert unterschiedliche Schreib- und Lesekompetenzen von Mädchen und Jungen in der Grundschule und die Zuständigkeit von Müttern für die Hausarbeit, wenn in der Auseinandersetzung um die Wahl des »Guten« ein »Mädchen die Schwierigkeit der Hausarbeit und der Junge die des Schreibens betont«

(Naurath 2006, 69). Oder wenn sie darauf hinweist, dass Mädchen wie Jungen von einer Beziehungsethik her argumentieren, und von daher an die Debatte über eine »weibliche Moral« anknüpft (ebd., 71).

Die »Erzählung vom Widerstand der Waschti« im ersten Kapitel des Esterbuches war der Ausgangspunkt für eine eigene Studie (Arzt 1999a, 1999b). Dabei wurde der Bogen gespannt vom biblischen Text über die Auslegungstraditionen (Wirkungsgeschichte) bis hin zu Rezeptionen des Textes durch SchülerInnen. Es zeigte sich, dass auch bei den ExegetInnen »Gender« eine Rolle spielt, vor allem in der Deutung der Königin und des Königs. Waschti wird sehr unterschiedlich und widersprüchlich gesehen – als gekränkte Ehefrau wie als Haremsdame, ehrenhaft oder schamlos, launisch oder stark und charakterfest, als ungehorsame Ehefrau oder politische Rebellin, auch als mutiges Vorbild.

In einem weiteren Schritt wurde der Frage nachgegangen, wie SchülerInnen diesen Text verstehen. Um ihre Rezeptionen zu erfassen, wurden 180 SchülerInnen im Alter von 10–15 Jahren gebeten, aus der Perspektive einer Gestalt der Erzählung die Geschichte wiederzugeben. Ein kurzer Fragebogen und die Nacherzählungen bildeten die Grundlage der Analyse (Inhaltsanalyse). Welche Teile der Erzählung nehmen die SchülerInnen in ihre Nacherzählungen auf, welche führen sie weiter aus, welche Leerstellen im Text werden wie gefüllt? Welche Umdeutungen zeigen sich? Im Zusammenhang mit der Forderung nach mehr Identifikationsfiguren für Mädchen auch in der biblischen Didaktik wurde auch die Frage gestellt, ob Waschti eine Gestalt ist, mit der sich die SchülerInnen in ihren Nacherzählungen identifizieren.

Die geschlechtsspezifische Rezeption der Erzählung wurde deutlich. Mädchen wie Jungen wählten vor allem eine gleichgeschlechtliche Person der Geschichte, um aus ihrer Perspektive eine Nacherzählung zu verfassen. Die Mädchen verfassten deutlich umfangreichere Nacherzählungen, was als Hinweis darauf gesehen werden kann, dass Mädchen empathischere Leserinnen sind. In der offenen Frage danach, welchen Sinn diese Erzählung habe, sehen Mädchen wie Jungen vor allem das Thema »Diskriminierung/Gleichberechtigung von Frauen«. Im Zentrum ihrer Nacherzählungen steht der Konflikt zwischen Waschti und Ahaschwerosch. Für die SchülerInnen wie auch vor allem für die feministischen ExegetInnen ist der Geschlechterkonflikt der zentrale Inhalt des ersten Kapitels des Esterbuches. Dies gilt vor allem für die älteren SchülerInnen – Geschlechterrollen, das Verhältnis von Frauen und Männern ist eine Frage, die Adoleszente natürlich stark beschäftigt.

Stuart Charmé ging in seiner Studie der Frage nach, welchen Sinn Mädchen und Jungen in der Geschichte von Adam und Eva finden, wenn sie ohne besondere theologische Vorinformationen mit dieser Erzählung konfrontiert werden, welche Gedanken über die Geschlechter sie anhand dieser Erzählung formulieren und wie ihre Einstellungen das Verstehen der Erzählung beeinflussen. In 70 Interviews mit Kindern im Alter von vier bis elf Jahren zeigte sich hier auch die geschlechtsspezifische Identifikation: Auf die Frage, welche Person der Geschichte sie gerne sein möchten, nannten 63 % der Mädchen Eva und 82 % der Jungen Adam. Die Antworten auf die Frage, warum Gott zuerst Adam und dann Eva erschaffen habe, machte den »powerful force of traditional views of God's gender and of gender roles of men and women that are legitimized by God«

(Charmé 1997, 31) sichtbar. Für die Hälfte der Kinder gab es dafür zwei Erklärungen: zum einen, dass Gott ein Mann ist und deshalb Männer bevorzugt, zum anderen, dass Männer stärker und besser als Frauen seien. Mädchen und Jungen reagieren auf religiöse Texte unterschiedlich, sie nehmen diese durch die »Brille des Geschlechts« (Bem 1993) wahr und Charmé appelliert an alle, die religiös erziehen: »Parents and religious educators need to explore more thoroughly the dialectical relationship between gender identity and religious identity. Not only is religion a powerful force contributing to children's gender role socialisation, but children's gender identity is a powerful lens through which they will view religion.« (Charmé 1997, 44).

Michael Fricke beschäftigt sich in seiner Studie mit der Rezeption »schwieriger« Bibeltexte. Zunächst befragt er GrundschullehrerInnen (mittels Fragebogen) nach den Texten, die sie für schwierig halten, und untersucht die Rezeption solcher schwieriger Texte dann mithilfe von Gruppendiskussionen mit SchülerInnen. Gender wird in dieser Studie vielfach Thema: zum einen sind die befragten LehrerInnen zum größten Teil weiblich, was auf die »Frauendomäne« (Fricke 2005, 291) Grundschule hinweist. Benannt werden von den LehrerInnen auch Schwierigkeiten mit biblischen Texten, die in der Unterschiedlichkeit der Geschlechterverhältnisse in biblischen Zeiten und im Umfeld der SchülerInnen liegen: So wird die Erzählung von Abraham und Sara schwierig, weil die beiden ohnehin zu alt seien, um Kinder zu bekommen (ebd., 295); Abraham verhielte sich nicht »wie ein richtiger Vater«, denn ein solcher würde Hagar und Ismael nicht einfach ins Verderben schicken (ebd., 296); Polygamie und das patriarchale Frauen- und Männerbild werden bei der Erzählung von Josef und Potifars Frau problematisiert (ebd., 297f.). »Die polygamen und patriarchalen Familienverhältnisse sind im Alten Testament eine Realität, die vorausgesetzt und kaum kritisch hinterfragt wird. In einer modernen Gesellschaft, die die Gleichberechtigung zwischen Frauen und Männern anstrebt, ist eine Familiensituation wie die von Jakob (vier Frauen) sehr problematisch.« (ebd., 299).

Bei den Gruppendiskussionen mit Grundschulkindern achtet Fricke darauf, diese sowohl in Mädchen- als auch Jungengruppen durchzuführen, »um ggf. geschlechtsspezifische Unterschiede wahrnehmen zu können« (ebd., 308). Immer wieder zeigen sich auch Unterschiede in der Rezeption der biblischen Texte zwischen Mädchen- und Jungengruppen.

Bei den Schöpfungserzählungen bleibt die Jungengruppe stärker am Text von Gen 1, während die Mädchengruppe sich in der Diskussion stärker vom Text wegbewegt und mehr auf Fragen der Autonomie eingeht – was Fricke vor allem mit dem »Entwicklungsvorsprung« der Mädchen erklärt: »Mädchen und Jungen reagieren aufgrund von Unterschieden im Entwicklungsprozess unter Umständen sehr verschieden auf bestimmte Aspekte des Textes. So machen die in der Vorpubertät stehenden Mädchen die für die Pubertät typische Frage der Selbstbestimmung und Autonomie zu ihrem Hauptthema. Das Erwachen der eigenen Identität, das Entfernen von den Eltern und die kritische Auseinandersetzung mit Autoritäten deuten sich schon an.« (ebd., 382). Allerdings hat er in der Jungengruppe auch stärker eingegriffen, um sie beim Thema zu halten, was er auch reflektiert: »Dies kann ein Hinweis darauf sein, dass auch ein Lehrer/eine Lehrerin mit dem jeweils anderen Geschlecht aus verschiedenen Gründen (z. B. Scheu, Distanz)

anders umgeht als mit dem eigenen und sich daraus Differenzen inhaltlicher Art ergeben können.« (ebd., 381).

Zu »Kain und Abel« zeigen sich folgende Unterschiede: Nach der Einheit, in der der Text erarbeitet wird, sollen die Kinder eine Szene malen. Dabei wird deutlich, dass die Mädchen Bilder ohne Menschen malen (z. B. nur einen Acker mit Blut) bzw. Bilder, in denen kaum männliche Gestalten vorkommen, sondern: »Eva ist das Hauptmotiv. Anscheinend bieten die männlichen Personen zu wenig Identifikationsraum für Mädchen. In der zweiten Serie fallen körperlich-erotische sowie mütterliche Konnotationen auf. Die Mädchen greifen den Anfang der Geschichte auf: ›Adam und Eva bekamen ein Kind … Eva wurde wieder schwanger‹, und setzen ihn ins Bild.« (ebd., 397). Die Jungen malen ganz andere Bilder. Alle im Text genannten Personen treten auf, auch Gott und die Sünde. »Im Vergleich zur Mädchengruppe finden sich also mehr Identifikationsfiguren bzw. -motive.« (ebd., 397f.).

Als eine der bibeldidaktischen Folgerungen formuliert Fricke anschließend an die Geschichte von Kain und Abel: »Gen 4 macht uns deutlich, dass biblische Geschichten Jungen oft mehr Möglichkeiten bieten, sich mit handelnden Personen zu identifizieren. Die Mädchen dagegen müssen ausweichen (leerer Acker) oder eine erzählerische Randfigur (Eva) wählen. Interessanterweise bringen sie gerade dadurch einen wichtigen, vorher vernachlässigten Aspekt mit hinein: Wie war das eigentlich für die Eltern, ein Kind zu verlieren? Es ist eine didaktische Aufgabe, auch das, was Mädchen auswählen (z. B. Schwangerschaft, Gebären) zum Unterrichtsgegenstand zu machen.« (ebd., 415).

Im Sinne einer Vervielfältigung von Identifikationsmöglichkeiten für Mädchen fordert Fricke auch im Kontext der Exodus-Erzählung: »Im Sinne eines geschlechterbewussten Religionsunterrichts sollte die Geschichte von Schifra und Pua eingesetzt werden. Die glaubensstarken, mutigen und schlauen Frauen können eine besondere Identifikationsmöglichkeit für Mädchen darstellen.« (ebd., 538).

Diese Studien, die Geschlecht berücksichtigen, sind allerdings noch immer die Ausnahmen. Wenn aber in Forschungen die Variable Geschlecht berücksichtigt wird, zeigen sich etliche Unterschiede darin, wie Mädchen und Jungen biblische Texte wahrnehmen. Sie tragen auch ihre spezifischen Themen in die Texte ein.

5. Perspektiven für die Forschung: Gender und Vielfalt wahrnehmen

»Jede Auslegung ist ein wechselseitiger Prozess. Der Sinn des Texts, zu dem auch seine Pragmatik gehört, liegt nicht einfach in ihm drin wie in einem Schatzkästchen, das ich als LeserIn nur aufzuschließen bräuchte. Der Sinn des Textes entsteht in der Auslegung als schöpferischem Prozess. Die Vieldeutigkeit der Zeichen bewirkt, dass jede *Rezeption* ein kreativer Akt ist, nicht nur die *Textproduktion*. Natürlich hängt es auch von den Lesenden ab, welche literarische Gestalt sie sympathisch finden. Auf der Seite der Lesenden gibt es eine Reihe von Faktoren, die das Rezeptionsverhalten beeinflussen: sozialer Ort, Alter, Geschlecht, aber auch individuell-biografische Kategorien. Diese Seite

des Rezeptionsprozesses zu erforschen, ist Sache der Religionspädagogik und der praktischen Theologie, eine Sache, von der die zunehmende Anzahl von empirischen Forschungsarbeiten im Bereich der Bibeldidaktik Zeugnis ablegt.« (Müllner 2009, 7f.). Manche ExegetInnen betrachten es aber als ihre eigene Aufgabe der Exegese, den »garstig breiten Graben« zu überwinden zwischen wissenschaftlicher Exegese, die sich vor allem als »exegetische Altertumsforschung« versteht, und der Alltagslektüre der Menschen von heute, die im Lesen der Bibel etwa Gottesbegegnung suchen (Strube 2006). Dennoch kann dies eine (empirisch qualifizierte) Religionspädagogik gut als ihre Aufgabe sehen, die Leseprozesse zu biblischen Texten zu erforschen. Mit Überraschungen ist zu rechnen, vor allem wenn man anerkennt, dass jede, auch die wissenschaftliche Auslegung biblischer Texte vom sozialen Ort, vom Alter, vom Geschlecht und individuell-biografischen Kategorien abhängig ist, also hie wie dort nicht voraussetzungslos ist (etwa Strube 2000).

Eine empirisch orientierte religionspädagogische Forschung zu biblischen Texten sollte Differenzen bei SchülerInnen deutlich machen. Diese Differenzen betreffen:

1. Das Alter der RezipientInnen von biblischen Texten

Hierzu wurde und wird viel gearbeitet, die Altersdifferenz scheint akzeptiert zu sein (zumindest bis ins Jugendalter, auf Kindheit und Jugend konzentriert sich die Entwicklungspsychologie). Kinder und Jugendliche verstehen biblische Texte abhängig von ihrer (kognitiven) Entwicklung. Sie dürfen (müssen) manche biblischen Texte wie etwa Gleichnisse auf ihre Weise auch »falsch« verstehen und verstehen sie auf ihre Weise dennoch »richtig«. Wie aber verstehen Menschen zwischen 20 und 90 Jahren auf ihre Weise biblische Texte »falsch« und dennoch »richtig«? Eine Ausweitung der Rezeption der Entwicklungspsychologie auch ins hohe Lebensalter ist ein Desiderat (und ist es auch, weil Religionspädagogik sich sehr – vielleicht auch zu sehr – im Kontext Schule verankert).

2. Individuell-biografische Kategorien und die Rezeption von biblischen Texten

Welchen Menschen mit welchen Lebenserfahrungen sagen biblische Texte etwas? Das Gleichnis vom gütigen Vater/verlorenen Sohn spricht welche individuell-biografischen Erfahrungen an? »Lesen« sie diesen Text aus der Perspektive eines der Söhne oder aus der Perspektive des Vaters (und wo ist eigentlich die Mutter, fragte eine Studentin im Seminar). Und als welcher Sohn lesen sie dieses Gleichnis? Ist – aus der Perspektive der Leserinnen – der Vater das Thema (es geht ja um ein Gottesgleichnis) oder die Geschwisterrivalität?

3. Der soziale Ort

Bei einer Tagung wurde eine Studie mit SchülerInnen aus Hauptschulen und Gymnasien zu einem biblischen Text vorgestellt. Vorgestellt wurden aber nur die Gruppengespräche mit GymnasiastInnen, denn diese seien viel besser zu verstehen. Warum sind »die anderen« nicht repräsentabel? Wie gehen Menschen, Kinder und Jugendliche mit einer geringen Lesesozialisation und geringem sprachlichen Ausdrucksvermögen mit biblischen Texten um? Gar nicht? Nicht repräsentabel? Sind biblische Texte für sie so fremd wie viele Texte? Auch dazu gibt es keine Hinweise in empirischen Studien. Wenn Reli-

gionspädagogik aber subjektorientiert sein will, muss sie auch die Perspektive der wenig/kaum Lesenden, der Leseschwachen berücksichtigen.

4. Geschlecht

Nicht bei allen empirischen Untersuchungen wird »Geschlecht« als Variable einbezogen. Dies entspricht weder der Bedeutung, die ab dem Kindergartenalter Kinder geschlechtlichen Inszenierungen zuweisen, noch den Suchbewegungen von Jugendlichen, die bemüht sind, ihrer Definition von Männlichkeit und Weiblichkeit – in unterschiedlichen Kontexten noch einmal unterschiedlich – auf die Spur zu kommen. Dies entspricht auch nicht den Standards empirischer Forschung, die Gender als zumindest mögliche Variable einbeziehen muss. Dass die Unterscheidung zwischen (biologisch) männlich und weiblich nicht genügt und die Differenzen innerhalb der Geschlechtergruppen manchmal größer sind als die zwischen den Geschlechtergruppen ist eine weitere Fragestellung, die zur Differenzierung der Geschlechtervariablen beiträgt.

Literatur

Arzt, Silvia, Das Bibellesen hat ein Geschlecht, in: Religionspädagogische Beiträge 43 (1999a), 157–166.

Arzt, Silvia, Frauenwiderstand macht Mädchen Mut. Die geschlechtsspezifische Rezeption einer biblischen Erzählung, Innsbruck u. a. 1999b.

Bail, Ulrike u. a. (Hg.), Bibel in gerechter Sprache, 3. Aufl., Gütersloh 2007.

Bem, Sandra, The Lenses of Gender. Transforming the Debate on Sexual Inequality, Yale University Press: New Haven 1993.

Bizer, Christoph u. a. (Hg.), Bibel und Bibeldidaktik, Jahrbuch der Religionspädagogik 23, Neukirchen-Vluyn 2007.

Böck, Margit, Gender und Lesen. Geschlechtersensible Leseförderung: Daten, Hintergründe und Förderungsansätze, hg. v. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Wien 2007.

Charmé, Stuart Z., Children's gendered responses to the story of Adam and Eve, in: Journal of Feminist Studies in Religion 2 (1997), 27–44.

Duschet, Elisabeth, Geschlechterverhältnisse in Religionsbüchern für den Evangelischen Religionsunterricht. Eine erziehungswissenschaftliche Analyse zur Grundschule, in: Schulfach Religion 24 (2005), Nr. 1–2, 17–68.

Fischer, Irmtraud, Die Erzeltern Israels. Feministisch-theologische Studien zu Genesis 12–36, Berlin u. a. 1994.

Fricke, Michael, ›Schwierige‹ Bibeltexte im Religionsunterricht. Theoretische und empirische Elemente einer alttestamentlichen Bibeldidaktik für die Primarstufe, Göttingen 2005.

Graetz, Naomi, S/He Created Them: Feminist Readings of Biblical Stories, Professional Press: Chapel Hill 1993.

Garbe, Christine, Warum lesen Mädchen besser als Jungen? Zur Notwendigkeit einer geschlechterdifferenzierenden Leseforschung und Leseförderung, in: Abraham, Ulf (Hg.), Deutschunterricht und Deutschdidaktik nach PISA, Freiburg i. Br. 2003, 69–89.

Grohmann, Marianne, Lesen Frauen anders? Feministische Literaturtheorie und die Hebräische Bibel, in: Oeming, Manfred (Hg.), Theologie des AT aus der Perspektive von Frauen, Beiträge zum Verstehen der Bibel 1, Münster 2003, 23–43.

Grütz, Doris, Der geschlechtsspezifische Zugriff auf Lesestrategien – Ergebnisse einer Untersuchung im Rahmen unterrichtsdidaktischer Forschung, in: Linguistik online 21 (2004), H. 4, URL: http://www.linguistik-online.de/21_04/gruetz.html.

Kaupp, Angela/Riegel, Ulrich, Sex Category und Gender – Geschlecht aus praktisch-theologischer Perspektive, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 4 (2006), H. 1, 78–93 (www.theo-web.de).

Klein, Stephanie, Gottesbilder von Mädchen. Bilder und Gespräche als Zugänge zur kindlichen religiösen Vorstellungswelt, Stuttgart u. a. 2000.

Lämmermann, Godwin u. a. (Hg.), Bibeldidaktik in der Postmoderne. Klaus Wegenast zum 70. Geburtstag, Stuttgart u. a. 1999.

Klöpper, Diana/Schiffner, Kerstin, Gütersloher Erzählbibel. Mit Bildern von Juliana Heidenreich, Gütersloh 2004.

Meurer, Thomas, Die Wiederentdeckung der Bibel als Buch. Zum gegenwärtigen Paradigmenwechsel in der Erforschung des Alten Testaments, in: Bizer, Christoph u. a. (Hg.), Bibel und Bibeldidaktik, Jahrbuch der Religionspädagogik 23, Neukirchen-Vluyn 2007, 29–37.

Müllner, Ilse, Moralisches Lernen an unmoralischen Vorbildern. Zur Textpragmatik der Erzählung von Kain und Abel (Gen 4,1–16), URL: http://www.jcrelations.net/de/?item=854, (Stand: 11.2.2009).

Naurath, Elisabeth, »Ein Jünger kann doch das Essen vorbereiten. Der kennt doch schon alle Geschichten, die Jesus von Gott erzählt!«. Grundschulkinder deuten den Text zu Maria und Martha (Lk 10,38–42), in: Büttner, Gerhard/Schreiner, Martin (Hg.), »Man hat immer ein Stück Gott in sich«. Mit Kindern biblische Geschichten deuten. Teil 2: Neues Testament, Jahrbuch für Kindertheologie. Sonderband, Stuttgart 2006, 60–72.

Niehl, Franz W., Verfahren des biblischen Unterrichts auf dem Prüfstand, in: Bizer, Christoph u. a. (Hg.), Bibel und Bibeldidaktik, Jahrbuch der Religionspädagogik 23, Neukirchen-Vluyn 2007, 135–145.

Oberthür, Rainer, »Die Bibel für Kinder und alle im Haus«. Kriterien für die Textauswahl im Zusammenhang des Gesamtkonzepts, in: Adam, Gottfried/Lachmann, Rainer, unter Mitarbeit von Britta Papenhausen (Hg.), Die Inhalte von Kinderbibeln. Kriterien ihrer Auswahl, Göttingen 2008, 201–217.

Schart, Aaron, »Hurra! Wir sind frei!«. Mirjam (Exodus 15 und Numeri 12) in einer dritten Klasse Grundschule, in: Büttner, Gerhard/Schreiner, Martin (Hg.), »Man hat immer ein Stück Gott in sich«. Mit Kindern biblische Geschichten deuten. Teil 1: Altes Testament, Jahrbuch für Kindertheologie. Sonderband, Stuttgart 2004, 123–136.

Schiffner, Kerstin, Kinderbibeln – (k)ein Raum für Feministische Theologie/Gender Studies?! in: Klöpper, Diana/Schiffner, Kerstin/Taschner, Johannes (Hg.), Kinderbibeln – Bibeln für die nächste Generation? Eine Entscheidungshilfe für alle, die mit Kindern die Bibel lesen, Stuttgart 2003, 66–77.

Schindler, Regine, »Mit Gott unterwegs«. Vorgeschichte – Textauswahl – Entstehen des Buches, in: Adam, Gottfried/Lachmann, Rainer, unter Mitarbeit von Britta Papenhausen (Hg.), Die Inhalte von Kinderbibeln. Kriterien ihrer Auswahl, Göttingen 2008, 219–238.

Schreiner, Martin/van Treeck, Christina, »Wo du hin gehst, da will auch ich hingehen«. Das Buch Rut als »echter Bibel-Hit«, in: Büttner, Gerhard/Schreiner, Martin (Hg.), »Man hat immer ein Stück Gott in sich«. Mit Kindern biblische Geschichten deuten. Teil 1: Altes Testament, Jahrbuch für Kindertheologie. Sonderband, Stuttgart 2004, 147–156.

Strube, Sonja Angelika, »Wegen deines Wortes …«. Feministische und nichtfeministische Exegese im Vergleich am Beispiel der Auslegung zu Mk 7, 24–30, Theologische Frauenforschung in Europa 3, Münster u. a. 2000.

Strube, Sonja Angelika, Den »garstig breiten Graben« überwinden. Empirische Erforschung heutiger Alltagslektüren als Teil exegetischen Forschens – Plädoyer für ein erweitertes Selbstverständnis der Exegese, in: Czapla, Ralf G./Rembold, Ulrike (Hg.), Gotteswort und Menschenrede. Die Bibel im Dialog mit Wissenschaften, Künsten und Medien. Vorträge der interdisziplinären Ringvorlesung des Tübinger Graduiertenkollegs »Die Bibel – ihre Entstehung und ihre Wirkung« 2003–2004, Jahrbuch für Internationale Germanistik Reihe A: Kongressberichte Vo., 73, Bern 2006, 327–340.

In: Pithan, Annebelle/ Arzt, Silvia/ Jakobs, Monika/ Knauth, Thorsten (Hg.), Gender – Religion – Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt, Gütersloh 2009, 273-286.

Mariele Wischer

Lebens-Texte – genderreflektiert
Befreiende Bibeldidaktik für Kinder und Jugendliche

1. Von Kindern, Jugendlichen, Bibeltexten und Keksschachteln

Die Begegnung von Kindern und Jugendlichen mit biblischen Texten ereignet sich nie jenseits der Geschlechterfrage. Die Schülerinnen und Schüler begegnen im Religionsunterricht den Texten immer auch als Mädchen und Jungen mit ihren konkreten Lebenswelten und Erfahrungen. Zudem sind die Personen, die ihnen in den Texten begegnen – ebenso wie diejenigen, die sie verfasst und ihre Erfahrungen mit Gott und den Menschen darin niedergelegt haben –, immer selbst im System der Zweigeschlechtlichkeit als Männer und Frauen verankert. Und schließlich ist davon auszugehen, dass die Bedeutung der biblischen Texte niemals »wie ein Keks in der Keksschachtel zu finden ist, sondern sich durch ein Sich-ins-Verhältnis-setzen erst erschließt«[1]. Somit muss die Geschlechterkategorie eine wesentliche Rolle für den Umgang mit biblischen Texten in religiösen Bildungsprozessen spielen, sofern sich die christliche Überlieferung für Kinder und Jugendliche als lebens-bedeutsam erweisen soll.

In welcher Form kann nun die Geschlechterperspektive in religionspädagogische Prozesse, z. B. den Unterricht mit der Bibel angemessen und konstruktiv einbezogen werden? Wodurch zeichnet sich die Anlage von solchen Bildungsprozessen didaktisch-methodisch aus? Welcher Mehrwert ist davon zu erwarten? Und: Was können konkrete Schritte für die Personen sein, die in Schule und Jugendarbeit solche Prozesse mit biblischen Texten anregen wollen? Diesen Fragen soll im Folgenden nachgegangen werden.

2. Von der Bibel in Feministischer Religionspädagogik zu gendersensibler Bibeldidaktik

Auf die Relevanz der Geschlechterfrage in religiösen Bildungsprozessen hat strukturell erstmals die feministische Religionspädagogik in den 1980er-Jahren aufmerksam ge-

1. Nach Martin Nicol, hier zit.n. Becker 2008, 224.

macht. Seither haben sich sowohl die geschlechterbewusste Religionspädagogik wie auch die Bibeldidaktik verändert, wenngleich einige zentrale Einsichten dieser Anfangszeit ihre Relevanz nicht verloren haben.

Herlinde Pissarek-Hudelist war eine der Ersten, die sich intensiver mit der Frage von Geschlechterdimensionen und religiöser Bildung mit der Bibel auseinandergesetzt hat (Pissarek-Hudelist 1985). Sie formuliert als Grundlage eines befreienden, von feministischer Theologie inspirierten Umgangs mit der Bibel: »Ausgehend von der Erfahrung von Frauen, die sich als fremdbestimmt und unterdrückt erleben, richtet sich der Blick auf die Glaubensüberlieferung, wie sie in der Bibel vorliegt.« (Pissarek-Hudelist 2006, 177)[2]. In diesem Zitat zeigen sich charakteristische Grundzüge eines feministisch-religionspädagogischen Umgangs mit der Bibel: Der Erfahrungsbezug in religiösen Bildungsprozessen wurde konsequent auf die parteiliche Frage nach den Mädchen/Frauen und ihrer persönlich-politischen Position in patriarchalen Gesellschaften ausgerichtet. So kamen vor allem die Schülerinnen, aber auch die biblischen Geschichten neu in den Blick: In Unterrichtsentwürfen traten vermehrt Frauen als Protagonistinnen explizit auf und biblische Geschichten wurden als Reflexion konkreter Erfahrungen von Männern und Frauen in einer männerdominierten Welt verstanden. Zentral war dabei die Analyse, dass diese Erfahrungen wie auch die dargestellten Personen in den Texten und deren Tradierung oftmals in patriarchale Herrschaftsstrukturen verwoben sind. Infolge eines »systemischen Androzentrismus« (Wacker/Hartlieb 2003, 110) waren z. B. durch die Gleichsetzung von Mann und Mensch in der traditionellen Bibelexegese die biblischen Frauengestalten und damit tradierte Frauenerfahrungen in der Rezeption und Deutung der Texte vielfach unsichtbar gemacht worden. Folglich fehlten diese auch in vermeintlich geschlechtsneutralen religionspädagogischen Konzeptionen und Entwürfen. Ein zentraler befreiender Impuls lag daher für einen feministischen Bibelunterricht zunächst darin, in Parteilichkeit für die Mädchen biblische Frauengestalten im Unterricht überhaupt bekannt zu machen und diese als Identifikationsfiguren für die Schülerinnen zu gewinnen. Gemäß korrelationsdidaktischer Ansätze und einem erfahrungsbezogenen Umgang mit der Bibel im Unterricht wurden zudem die Lebenserfahrungen von Mädchen stärker als Bezugspunkt biblischer Lektüre eingebracht und diese patriarchats- und gesellschaftskritisch reflektiert (z. B. Kohler-Spiegel/Schachl-Raber 1991; Jakobs/Löffler-Meyer/Rembold 1995). Darüber hinaus fand *die* feministische Auslegung als eine ergänzende exegetische Methode Eingang in Lehrwerke zum Unterricht mit der Bibel in der Oberstufe (z. B. für den ev. Religionsunterricht Bubolz/Tietz 1996, 94–97).[3]

Insgesamt könnte man bis hierher von einem »kompensatorischen Ansatz« sprechen, bei dem die befreiende Botschaft des Evangeliums insbesondere für die bisher

2. Erstveröffentlichung des Aufsatzes 1985, hier zit.n. einer Neuveröffentlichung 2006, die zeigt, wie grundlegend die bibeldidaktischen Überlegungen Pissarek-Hudelists nach wie vor sind und dass eine neuere Veröffentlichung zur didaktischen Reflexion eines genderorientierten Bibelunterrichts fehlt, die vergleichbar maßgeblich und umfassend wäre.
3. Bubolz und Tietz beziehen sich auf die bibeldidaktische Zuordnung feministischer Exegese auf Berg 1991. Hierbei wurde jedoch zu wenig beachtet, dass die feministische Exegese keine Methode neben z. B. historisch-kritischer Auslegung ist, sondern vielmehr eine eigene Methodologie hat, welche den Einsatz verschiedenster exegetischer Methoden zur Interpretation der Texte ermöglicht.

weniger beachteten Mädchen im Religionsunterricht mit der Bibel erfahrbar werden sollte. Allerdings gab es in Teilen der feministischen Theologie und Bibelauslegung stets die Wahrnehmung der verschiedenen Kontexte, in denen die Frauen leben und in denen sie auch den biblischen Texten begegnen, die es schwer machen universalistisch von »*den* Mädchen«, »*der* Frauenerfahrung« und »*der* Wahrnehmung von biblischen Frauengestalten« zu sprechen[4] und die damit vereinheitlichende Unterrichtsmodelle in Frage stellen.

Mit der Rezeption der Genderforschung in der Religionspädagogik (z. B. Lehner-Hartmann 1998; Wuckelt 1998) wurde endgültig deutlich, dass im Rahmen religiöser Lernprozesse keinesfalls von einer ontologischen Festlegung von Geschlechtscharakteren und -erfahrungen ausgegangen werden kann. Geschlecht wurde nun differenzierter wahrgenommen als eine weitgehend konstruierte Kategorie[5], in der wir uns im gesellschaftlichen System der Zweigeschlechtlichkeit immer schon vorfinden. Folglich ist Geschlecht in den damit verbundenen Zuschreibungen und vermeintlichen Wesenseigenschaften nicht etwas, das wir ein für alle Mal unveränderbar haben, sondern etwas, das wir – als individuelle Frauen wie Männer – immer wieder durch unser Handeln und in Kommunikationsprozessen herstellen (»doing gender«) und das damit aber auch veränderbar ist. Mit der Betonung des »doing gender« kamen die Verhältnisse zwischen den Geschlechtern in den biblischen Texten wie in der Lebenswelt stärker in den Blick. Zudem wurde deutlich, dass es weder in der Bibel noch in der heutigen Lebenswelt »die Männer« und »die Frauen« gibt, diese existieren nur als verschiedenartige konkrete Frauen- und Männergestalten der biblischen Texte und als lebendige Jungen und Mädchen mit ihren vielfältigen Lebenslagen. Es erfolgte eine Verschiebung des Fokus' von der binären Geschlechterdifferenz hin zur Wahrnehmung der Vielfalt der Differenzen innerhalb der Geschlechter. Allerdings bleibt Geschlecht bei aller individuellen Ausgestaltung auch eine strukturelle Kategorie, welche die biblischen Texte und die aktuelle Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler begrenzend und hierarchieförmig durchzieht. Eine genderbewusste Bibeldidaktik wird daher Geschlecht als Existenzweise einer »strukturell bedingten Individualität« (Maihofer 1996, 86) aufgreifen und die Wahrnehmung darauf richten, wie sich diese Existenzweise auf die Interaktions- und Deutungsprozesse mit den biblischen Texten auswirkt.

In der allgemeinen Bibeldidaktik ist seit Ende der 1990er-Jahre stärker die Rezeption der Texte und damit die individuelle Interaktion von Schülerinnen und Schülern mit den Texten sowie der subjektive Verstehensprozess mit der Bibel in den Vordergrund gerückt worden (z. B. Baumann 1996; Meurer 2004; Schweitzer 2007). Das schöpferische Verstehen der Einzelnen wird zu einem zentralen Element der unterrichtlichen Sinnproduktion im Umgang mit dem biblischen Text. Die Bedeutung des biblischen Textes

4. Dass dies im Hinblick auf die einzelnen Individuen und auch ihre jeweilige Verflechtung in Herrschaftsstrukturen zu kurz greift, hat beispielsweise Elisabeth Schüssler Fiorenza früh in ihrer bibelhermeneutischen Arbeit aufgedeckt und daher eine differenziertere Kyriarchatsanalyse entworfen, (vgl. Schüssler Fiorenza 2004, 69–79).
5. Zur differenzierten Diskussion des Verhältnisses von leiblicher Geschlechtlichkeit »sex« und soziokulturell-diskursiven Konstruktionen von »gender« vor theologisch-anthropologischem Hintergrund, die hier nicht entfaltet werden kann, vgl. grundlegend Wendel 2009.

wird nicht didaktisch konstruiert »vermittelt«, sondern individuell in Begegnung mit dem Text generiert. Dass die Kategorie »Geschlecht« dabei einschlägige Relevanz hat, konnte Silvia Arzt in ihrer Studie zur Rezeption der Waschti-Geschichte aus dem Esterbuch nachweisen (Arzt 1999). Die je eigene Aufnahme der Texte durch die Schülerinnen und Schüler, die Vorstellung und Bewertung der Figuren und Inhalte ebenso wie die Art und Weise, in der diese in den Köpfen weiter ausgemalt werden, ist demnach elementar mit der Geschlechterkategorie verwoben. So identifizieren sich Mädchen und Jungen mit den ProtagonistInnen zumeist geschlechterkonform und gestalten die Leerstellen der Texte in ihrer Vorstellung unterschiedlich aus.[6] Nimmt man diese Ergebnisse ernst, dann ist die Thematisierung der Kategorie »Geschlecht« für eine rezeptionsorientierte religionspädagogische Arbeit mit der Bibel kein Spezialthema einzelner Lehrerinnen und Lehrer oder auf bestimmte Unterrichtseinheiten begrenzt, sondern sie ist als grundlegendes Verstehenselement im Umgang mit allen biblischen Texten anzuerkennen und in den Bildungsprozessen konstruktiv aufzugreifen, die auf lebensrelevante Deutungen der Texte abzielen.

Somit bleibt der Kompensationsansatz hinsichtlich biblischer Frauengestalten und Mädchenerfahrung notwendig und unverzichtbar[7], zugleich gilt es jedoch, diesen zu überschreiten hin zu einer gendersensiblen Bibeldidaktik, welche die Geschlechterverhältnisse mit ihren individuellen und strukturellen Implikationen für Text und Lebenswelt in der beschriebenen Komplexität produktiv aufzugreifen vermag.

3. Eine geschlechterbewusste Hermeneutik für befreiende religionspädagogische Prozesse mit der Bibel

Wenn »gender« ebenso wie »der Text« in komplexen Interaktionsprozessen kontextbezogen diskursiv hergestellt wird, dann können bestimmte Bibeltexte nicht per se als »für Mädchen unterdrückend« oder »für Jungen befreiend« festgelegt werden. Bei einer gendersensiblen Bibeldidaktik geht es nicht darum, mythopoetisch männliche oder weibliche Urbilder aus biblischen Texten herauszuschälen oder aufzuspüren und diese als ungebrochene Identifikationsmodelle den Kindern und Jugendlichen vorzustellen.[8] Dies würde einen lebendigen Umgang mit den biblischen Texten gefährden und traditionelle Rollenmuster durch ein unreflektiertes »doing gender« verfestigen. Gendersensible Bildungsprozesse mit der Bibel basieren vielmehr auf einer geschlechterbewussten Haltung im Umgang mit den biblischen Texten. Diese grundlegende Haltung ist gekennzeichnet

6. Vgl. den Beitrag von Silvia Arzt in diesem Band.
7. Vgl. dazu 2008 das Heft: »Frauen in der Bibel«, das grundlegende Informationen und Praxisvorschläge zu verschiedenen Frauengestalten in der Bibel bereit hält, um die immer noch bestehenden Lücken der Praxis des Bibelunterrichts zu füllen.
8. Dies geschieht etwa bei Richard Rohr (1997), der in biblischen Männergestalten den Mythos des »wilden Mannes« zu finden und essentialistisch zu etablieren sucht.

durch eine doppelte Hermeneutik, die sich auf das Verständnis von Geschlecht wie auch auf das Verständnis biblischer Texte bezieht.

Zum einen wird von einer Vorstellung von Geschlecht als Existenzweise ausgegangen, die unsere Lebenswelt durchwirkt und sich in den biblischen Texten abbildet, aber dennoch nicht ontologisch festgelegt, sondern beweglich und veränderbar ist. Zugleich wird mit Hilfe einer herrschaftskritischen, strukturellen Analyse deutlich gesehen, dass rollenstereotype Zuweisungen und hierarchische Bewertungen im System der Zweigeschlechtlichkeit die Lebendigkeit und Selbstentfaltung von Menschen begrenzen können. Zum anderen bezieht sich diese Haltung auf eine grundsätzliche Texthermeneutik, die biblische Texte und die damit erzählten und tradierten Geschlechterverhältnisse als in diese Hierarchieformen verwoben sieht. Im Sinne einer »Hermeneutik des Verdachts« (Schüssler Fiorenza 2005, 252ff.) muss gefragt werden, inwiefern Texte von ihrer rhetorischen Anlage zu einer Reproduktion binärer Geschlechterstereotype und -hierarchisierungen beitragen. Zugleich lässt sich geschlechtersensibel aber auch neu aufdecken, mit welcher Vielfalt jenseits von Klischees Geschlechterverhältnisse und konkrete Personen in biblischen Texten erzählt und entworfen werden.

Ein Zugang zu biblischen Geschichten mit einer solchen strukturell-genderbewussten Haltung ermöglicht es gender-unbewusste, schablonenartige Wahrnehmungen der biblischen Texte und Personen aufzubrechen und neue Deutungshorizonte zu eröffnen. Zugleich wird ein lebendiger Selbstausdruck der Schülerinnen und Schüler in ihrer individuellen Verschiedenheit ermöglicht. Dadurch können sich für Schülerinnen und Schüler ungewohnte Anknüpfungspunkte in Interaktion mit biblischen Texten bieten und so neue Bedeutungsebenen entfaltet werden: Die Erfahrung, dass Menschen als Frauen und Männer sowohl jenseits von Klischees und als auch manchmal mitten drin, Erfahrungen mit einem Gott machen, kann zu einem neuen, befreienden Verständnis der Texte führen.

Letztlich zielt eine grundlegende gendersensible Haltung damit auf die Ermöglichung von Heterogenität und befreiender Vielfalt in Begegnung mit der Bibel.[9] Dies entspricht einem christlichen Bildungsverständnis, das jedem und jeder Einzelnen in unverwechselbarer Weise Gottesebenbildlichkeit zusagt. In diesem Sinne sollen religiöse Bildungsprozesse einen Beitrag zur Selbstwerdung in Freiheit und Solidarität ermöglichen.

Diese hier entfaltete didaktische Grundhaltung gilt somit für alle religionspädagogischen Überlegungen zum Umgang mit Bibeltexten. Beispielsweise kommt mit einer solchen Haltung die religionspädagogisch beliebte Thematisierung der Texte um die Freundschaft von David und Jonathan neu in den Blick. Einige mögliche Aspekte seien hier genannt: Indem die Konstruktionen von Geschlecht in der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler wie der biblischen Texte aufgegriffen werden, können die beiden Protagonisten als konkrete Jungen bzw. Männer wahrgenommen werden. David und Jonathan werden nicht selbstverständlich als »normale Männer« oder gar allgemein als »Menschen« wahrgenommen, sondern kommen als facettenreiche Individuen deutlicher

9. Dieser Anspruch basiert auf der »Pädagogik der Vielfalt« von Annedore Prengel, die z. B. von Monika Jakobs in die religionspädagogische Diskussion grundlegend eingebracht wurde, vgl. Jakobs 2003, 81.

in den Blick, statt unter Stereotypen verdeckt zu bleiben. Binäre Konstruktionen von Jungen- und Mädchenfreundschaften in der Lebenswelt der Schülerinnen können ebenso in die unterrichtlichen Prozesse einbezogen werden, wie die Vielfalt mit der Freundschaften von einzelnen Mädchen und Jungen individuell jenseits von Geschlechterklischees gelebt werden. Darüber hinaus wird man sich bewusst damit auseinandersetzen müssen, dass Mädchen die Identifikationen mit dieser biblischen Geschichte zur Freundschaft im Gegensatz zu den Jungen erst dann möglich ist, wenn sie den Sprung über die Geschlechtergrenze machen. Welche Irritationen ergeben sich dabei? Es wird anhand der in den Texten thematisierten Aspekten von Freundschaft darauf zu achten sein, ob einzelne Aspekte, die traditionell der Lebenswelt von Mädchen zugeordnet werden, vielleicht ausgeklammert bleiben, oder gar abgewertet werden. Schließlich ist die immer wieder – vorrangig von Schülern – thematisierte Vermutung, David und Jonathan seien homosexuell, dann nicht mehr nur auf der »Hinterbühne« des Unterrichts wirksam, sondern kann als Auseinandersetzung mit Bewertungen »hegemonialer Männlichkeit«[10] im Kontext von Männerfreundschaften thematisiert werden. Und: Haben diese Interaktionen mit dem biblischen Text Wirkung auf die Vorstellung von der Freundschaft Gottes mit den Menschen?

Focus und Ziel einer solchen gendersensiblen Bibeldidaktik ist es, im Umgang mit biblischen Texten jenseits von Geschlechterstereotypen neue Einsichten gewinnen zu können: über mich selbst, über die biblische Botschaft und damit nicht zuletzt über Gott und die eigene Gottesbeziehung. So können sich biblische Texte durch eine genderbewusste Hermeneutik neu als Lebenstexte und als Beitrag zu einer religiösen Bildung mit befreiender Dynamik erweisen. Vor diesem Horizont gewinnt dann auch der schon von Herlinde Pissarek-Hudelist formulierte Anspruch für eine gendersensible Bibeldidaktik neue Aktualität: »Das wichtigste Lernziel für Religionslehrer/innen und Schüler/innen scheint mir zu sein: nicht nur die Last, sondern auch die Kraft und ungeahnte Lebendigkeit und Fülle der biblischen Tradition zu erkennen und von den Menschen-Bildern der Bibel auch zu einem reicheren Gottes-Bild zu gelangen (…)« (Pissarek-Hudelist 2006, 181).

4. Didaktisch-methodische Gestaltungen einer Praxis der Vielfalt

Wie können nun gendersensible Begegnungen mit der Bibel didaktisch-methodisch so strukturiert und reflektiert werden, dass damit eine befreiende Vielfalt durch konkrete religiöse Bildungsprozesse ermöglicht wird?

Eine Bibeldidaktik, welche die Geschlechterdimension in religionspädagogischen Begegnungen mit der Bibel zusammenhängend reflektiert und in konkrete didaktisch-

10. »Hegemoniale Männlichkeit« bezeichnet nach Robert Connell die Tatsache, dass auch bestimmte Formen von »Männlichkeiten« hierarchisch der Ausgrenzung und Benachteiligung unterworfen sind, vgl. Connell 2006.

methodische Formen umsetzt, gibt es bisher noch nicht.[11] Dabei gilt es zu beachten, dass jede gendersensible Praxis mit der Bibel auf die Paradoxie zurückgeworfen ist, dass auch, wenn Geschlechterzuschreibungen überschritten werden sollen, dieses Anliegen grundsätzlich wieder auf die Konstruktion von Geschlecht verwiesen ist, weil ein Herausspringen aus der Existenzweise nicht möglich ist. Einerseits soll also die Geschlechterdifferenz in Bildungsprozessen bewusst wahrgenommen statt ignoriert werden, andererseits soll eine erneute Festschreibung verhindert werden, indem ihre Eindeutigkeit aufgelöst bzw. irritiert wird.

Um, ausgehend von der beschriebenen gendersensiblen Haltung, diese Paradoxie gendersensibler Lernprozesse aufzugreifen und produktiv in konkrete unterrichtliche Gestaltungen mit biblischen Texten umzusetzen, lassen sich drei grundlegende didaktische Strukturelemente unterscheiden: Es können *konstruktive, dekonstruktive* und *rekonstruktive* unterrichtliche Interaktionen angebahnt werden, die geschlechterorientiert Text- und Selbstverständnis neu in Bewegung bringen.[12] Dies wird in jedem Strukturelement auf verschiedenen Ebenen geschehen: hinsichtlich der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler, der biblischen Texte und der Interaktionen zwischen beiden.

Konstruktive Elemente realisieren sich überall dort, wo Geschlechter-Konstruktionen in den Texten, den Rezeptionen und Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler mit ihren Vereindeutigungen und Festlegungen methodisch aufgegriffen und anerkannt werden. So wird zum Beispiel die automatische Identifikation von Mädchen mit Frauengestalten und Jungen mit Männern nicht unbedingt angefragt, sondern es werden die sich bietenden – möglicherweise differenten Einblicke der Jungen und Mädchen – wahrgenommen und ins Deutungsgeschehen eingebracht. Zudem können klischeeartige Konstruktionen biblischer Gestalten z. B. durch Rezeptionsgeschichte, etwa bei Maria Magdalena, verbalisiert werden, ebenso die Vorstellungen, wie »Männer und Frauen« heute »sind«.

Dekonstruktionen erfolgen durch die Sichtbarmachung von Gender-Konzeptionen, die hierarchisch sind und/oder essentialistisch Stereotype festschreiben und somit in der Gefahr stehen die Diskriminierung von Frauen und nicht-hegemonialer Männlichkeit fortzuführen. Dies kann etwa geschehen, indem die nicht-eindeutig binären Differenzen innerhalb der konkreten Jungen- und Mädchengruppen in der Lerngruppe als Vielfalt exemplarisch offen gelegt werden. Im Hinblick auf den biblischen Text kann eine Textanalyse durchgeführt werden, mit der die darin enthaltenen Geschlechterbilder und -verhältnisse kritisch aufgedeckt werden. Dies kann sowohl hierarchisierende Einschreibungen zu Tage fördern als auch befreiende oder »schräge« Impulse, die uns geläufige Geschlechterzuschreibungen irritieren, deutlicher hervortreten lassen. Dies muss nicht immer eindeutig sein. So können durch imaginative Statements von Schülern und Schülerinnen, die als »Judith« ihre Motivation erklären, verschiedene Facetten deutlich werden: Ist Judith

11. Dies deckt sich mit den Beobachtungen der GEW zur didaktischen Grundlegung eines geschlechterorientierten Schulunterrichts generell: Bisher scheint es keine fundierte Didaktik des geschlechtergerechten Unterrichts zu geben (vgl. GEW 2007, 25).
12. Zum Entwurf dieser drei Strukturelemente und zur theoretischen Grundlegung einer gendersensiblen Bibeldidaktik vgl. Wischer 2007, unter Aufnahme von Überlegungen von Büchel-Thalmeier 2005, 368–370.

eine machtvolle, kämpferische Frau oder eine, die den Zwängen des Patriarchats unterliegt (Büchel-Thalmaier 2006, 26)? Weiterhin gehören dazu alle Arbeiten mit dem Text, welche durch genaueres Lesen und erfassen der Textkonstruktionen die Widersprüchlichkeiten der Figuren hin zu größerer Vielfalt aufdecken und so durch den lebendigen Facettenreichtum der Figuren Mut machen, die eigene Lebendigkeit zu leben. Beispielsweise lassen sich verschiedene Textpassagen der Josefsgeschichte als Standbilder inszenieren, dabei erscheint Josef als Mann mit vielgestaltigen Seiten: Er ist nicht nur »der Kleine« oder »der Macho«, sondern wird auch als zerrissener, träumender, gedemütigter und hegemonialmachtvoller Mann sichtbar (Ebach 2008). Von da aus lassen sich neue Verbindungen zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler ziehen, die hinsichtlich des Selbstverständnisses befreiend sein können. In Bezug auf die Interaktion mit dem Text können ungebrochene Rezeptionen durch kleine »parodierende« Verschiebungen spielerisch dekonstruiert werden, indem beispielsweise die Rollen im Text bewusst oder zufällig mit ausgetauschten Geschlechtern besetzt werden. Durch zugeloste Zuordnungen übernehmen Mädchen die Rolle von Jesus, Jungen die von der gekrümmten Frau. Es wird Jungen und Mädchen quer zu den Geschlechterordnungen möglich sich einzufühlen, zudem tun sich dabei gegebenenfalls neue Dimensionen der Textbedeutung auf. Denn: Was geschieht beispielsweise mit dem Thema Schönheit und Körper und dem Textverständnis des Hohelieds, wenn Passagen des Textes gendersensibel durch »zufällig« zugeloste Jungen und Mädchen quer zu den Geschlechterrollen vorgetragen werden (Ahrens 1999)? Welche geschlechterspezifischen Selbsterfahrungen machen die Schülerinnen und Schüler dabei mit der (gleichgeschlechtlichen) Zuschreibung von Schönheit durch Mädchen/durch Jungen? Welches Verständnis von Schönheit tut sich entlang der Geschlechtergrenze in den Lebenswelten und in dem biblischen Text auf? Inwiefern sind die Unterschiede möglicherweise mit Rollenbewertungen verbunden? Und: Was bedeutet das für das Verständnis eines Gottes, der sich an der Schönheit der Menschen als Männer und Frauen freut? Dekonstruktion bedeutet also auch, dass ggf. die Konfrontation mit Mädchen- bzw. Jungen unterdrückenden Strukturen und Bildern erfolgt und dies aufgedeckt und kritisch angefragt wird.

Rekonstruktionen ermöglichen eine Neudeutung der Texte oder des Selbstverständnisses, um dem auf die Spur zu kommen, wie Frau- und Mann-Sein jenseits kultureller Normierung dessen, was »männlich« oder »weiblich« eigentlich sei, individuell gelebt werden kann. Wie kommt die Individualität von Mädchen und Jungen über die Geschlechterdualität hinaus als lebendiges Selbstsein zum Ausdruck? Zur Rekonstruktion gehören auch alle bewussten Reflexionen, die ein an der Vielfalt orientiertes Geschlechterverhältnis entwerfen. Dies kann explizit nach der Erfahrung von dekonstruktiven Elementen geschehen, es können aber auch performativ biblische Texte bewusst umgestaltet oder neu- bzw. weitererzählt werden. Wie würde die biblische Geschichte von Maria und Martha mit männlichen Protagonisten erzählt werden? Genauso? Anders? In welcher Weise imaginieren Mädchen und Jungen das Befreiungslied der Mirjam weiter? Wie verhält sich Gott zum Geschrei der Tamar, die von ihrem Stiefbruder vergewaltigt wurde? Wie könnte eine Antwort Gottes aussehen?[13] Darüber hinaus könnte die

13. Hier ließe sich z. B. nach Ulrike Bail mit Psalm 55 als Midrasch zur Tamar-Geschichte arbeiten, wie dies Langenhorst (2002) in ihrem Praxisentwurf vorschlägt.

Gegenwart der Geschlechterrealität in Beziehung zu befreienden biblischen Aussagen neu dargestellt werden. Dies wäre beispielsweise ein kreatives Weiter-spinnen der Passage, dass da »nicht männlich und weiblich« ist, »denn ihr alle seid einzig-einig im Messias Jesus« (Gal 3,28)[14]. Was könnte das für Jungen und Mädchen heute konkret bedeuten? Aber auch: Was sollte es möglicherweise bezüglich der Auflösung von Geschlechtergrenzen gerade nicht bedeuten?

Durch diese drei didaktischen Grundelemente werden die binären Vorstellungen, die mit der Existenzweise Geschlecht verbunden sind, einerseits akzeptiert und produktiv aufgegriffen, andererseits durch weitere Lernangebote in Bewegung gebracht bzw. durch eine Vervielfältigung der Differenzen irritiert: »Doing« und »undoing gender« hinsichtlich der Kinder und Jugendlichen wie der Texte wechseln sich ab.

Die mit diesen gendersensiblen didaktischen Elmenten verbundene besondere Betonung der Bedeutung und Ermöglichung von verschiedenen Interaktionen zwischen Schülerinnen/Schülern und Texten zeigt eine besondere Nähe zur interaktionalen Bibelauslegung (Lehnen 2006). Dass ausgehend von einer rezeptionsästhetischen Grundausrichtung wechselseitige Dekonstruktionen von Text und Rezipientinnen angezielt werden, teilt sie mit dekonstruktiver Bibeldidaktik (Kropac 2003, 2005). Auch die bibeldidaktisch geforderte mehrdimensionale methodische Arbeitsweise mit den Texten findet sich in allen drei Elementen: Neben distanzierend-exegetischen Methoden, die den Text vor ungebremster Vereinnahmung seiner Fremdheit schützen (Meurer 2008) und ihn so als echten Dialogpartner im Geschehen bewahren, nehmen performative Gestaltungen, Imaginationen, spielerische Zugänge zu Texten und Lebenswelten einen breiten Raum ein. Allerdings werden diese im Rahmen gendersensibler didaktischer Elemente flankiert durch jeweils bewusst eingesetzte Handlungsformen reflexiver Koedukation: Die methodischen Angebote mit den biblischen Texten erfolgen bewusst in geschlechtergetrennten bzw. geschlechtergemischen Arbeitsformen, die Identifikationen mit Personen werden bewusst gender-konträr oder -konform angelegt.

5. Hilfreiche Zugänge für genderreflektierte Prozesse mit biblischen Texten

5.1 Leitfragen für eine gendersensible Bibeldidaktik

Grundsätzlich hilfreich zur Entwicklung und Gestaltung der vorgestellten gendersensiblen didaktischen Elemente für den Unterricht mit biblischen Texten, die einen befreienden, heterogenen Blick auf die Texte wie die Schülerinnen und Schüler eröffnen, können folgende Leitfragen sein:

Welche beschränkenden, festlegenden, hierarchischen Stereotypen gibt es in der Struktur des Textes, der Rezeptionsgeschichte? Inwiefern erweitern Darstellungen von

14. Übersetzung nach: Die Bibel in gerechter Sprache.

Protagonisten und Geschlechterverhältnissen die Geschlechterdifferenz hin auf Vielfalt? Welche Aspekte der Inhalte gibt es, bei denen Geschlecht stärker/weniger relevant zu sein scheint? Welche Zuschreibungen/Wertungen werden entlang der Geschlechtergrenze vorgenommen? Welche Methoden sind gendergerecht in dem Sinne, dass sie Genderfragen zu thematisieren vermögen bzw. die Heterogenität der Mädchen und Jungen zum Ausdruck bringen können? Wie lassen sich Genderstereotype irritieren oder verschieben? Welcher spielerische Umgang damit ist möglich? Welche performativen Darstellungen – auch quer zu den Geschlechterrollen – sind denkbar?

5.2 Genderbewusstsein der Lehrerinnen und Lehrer

Ein geschlechterbewusster Umgang mit biblischen Texten in religionspädagogischen Prozessen ist nur möglich, wenn die Lehrpersonen selbst nicht endgültig darin festgelegt sind, was »Männer« und was »Frauen« sind, und bereit sind, dies in Begegnung mit biblischen Texten zum Thema zu machen und damit ebenso spielerisch-verschiebend wie ggf. auch machtkritisch-analytisch umzugehen. Um solche befreienden Impulse in Begegnungen mit der Bibel initiieren zu können, bedarf es also einer Bewusstwerdung der Lehrperson hinsichtlich der eigenen Geschlechtsidentität bzw. des Selbstverständnisses sowie der Entwicklung einer reflektierten Haltung zur Geschlechterthematik und ihrer strukturellen Bedeutung. Darüber hinaus sind fachliche wie methodische Kenntnisse, die in die konkrete Unterrichtsgestaltung mit der Bibel einfließen können, unabdingbar. Nur wenn ich selbst meinen Blick auf die biblischen Texte im Kontext meiner eigenen Existenzweise geweitet habe, bin ich in der Lage, Bildungsprozesse in diesem Sinne anzubahnen; nur wenn ich gendersensible Methoden kenne, kann ich damit die Gestaltung der Prozesse bereichern.

5.3 Gendersensible Exegese

Feministische und gendersensible Bibelauslegungen (vgl. überblicksartig Wacker 2003, 2008; Schmidt 2007) bieten insbesondere deshalb einen adäquaten Zugang zur einer befreienden Bibellektüre für Jungen und Mädchen im oben entfalteten Sinne, da auch sie keine eigene Auslegungsmethode, sondern ein eigener hermeneutischer Zugang zum Verständnis biblischer Texte sind (Schmidt 2007, 62). Ausgehend davon wird mit verschiedensten exegetischen Methoden in Auseinandersetzung mit den Texten gearbeitet. Wurde traditionell vorrangig nach Frauenfiguren in den Texten gefragt, so wird in letzter Zeit immer stärker der Blick auf das Gesamtverständnis der Geschlechterverhältnisse hin eröffnet. Dabei ist die damit verbundene Machtfrage ein zentrales Thema geblieben, allerdings auch hier auf beide Geschlechter ausgedehnt. Zudem wird die Frage nach den Konstruktionen von Geschlecht in den Texten vermehrt aufgeworfen, damit verbunden auch die Körperkonzepte von Frauen und Männern (Wacker 2008, 104).

Noch relativ jung ist die männersensible Exegese, die im Umgang mit den Texten kritisch aufgreift, dass das »Männliche« lange als das universal Gültige verstanden wurde

und daher scheinbar keiner weiteren Erklärung bedurfte, jetzt aber erneut als Konstruktion frag-würdig geworden ist und neue exegetische Zugänge zu den Texte ermöglicht (z. B. Ebach 2008).[15]

Um bei Bildungsprozessen sensibel für die Geschlechterdimension in biblischen Texten zu werden und neue Kenntnisse über unberücksichtigte Blickwinkel zu erlangen, ist es hilfreich, das »Kompendium Feministische Bibelauslegung« (Schottroff/Wacker 2007) und »Die Bibel in gerechter Sprache« (Bail u. a. 2006) bei der Vorbereitung hinzuzuziehen.[16] Da die Übersetzung als erste Deutung des Textes verstanden werden muss, ergeben sich durch den geschlechterorientierten Blick der Übersetzung automatisch vielfältige neue Bedeutungsdimensionen der biblischen Überlieferung. Schließlich macht es einen Unterschied für die Interpretation des Textes und das Verständnis der Geschlechterverhältnisse, ob im Anfang Adam als »Mann« oder als »Menschenwesen« übersetzt wird.

Entstehen Mann und Frau in Differenz erst im Gegenüber, ergibt sich eine andere Einschätzung ihrer Wertigkeit und vor allem des Geschlechterverhältnisses, als wenn erzählt wird, der Mann sei vor der Frau geschaffen.[17] Allerdings kann es in religionspädagogischen Zusammenhängen nicht darum gehen, diese Übersetzung ausschließlich zu verwenden, sondern vielmehr sie in den Diskurs mit dem Text z. B. neben der Einheitsübersetzung einzubringen, um bewusst genderunsensible Hörgewohnheiten zu irritieren.

5.4 Genderorientierte Praxisideen zu biblischen Texten

Zu der biblischen Paradieserzählung Gen 2 liegt der Entwurf einer Unterrichtsreihe vor, welche auf den hier vorgestellten geschlechterreflektierten bibeldidaktischen Überlegungen basiert und aufzeigt, wie Schülerinnen und Schülern durch konstruktive, dekonstruktive und rekonstruktive Interaktionen mit dem Text religiöse Lernprozesse ermöglicht werden können (Wischer 2007).[18] Darüber hinaus gibt es eine Reihe von genderbewussten Praxismodellen und Methodenvorschlägen zur Initiierung von religiösen Lernprozessen mit der Bibel, die als Bausteine und Elemente im Rahmen der vorgeschlagenen dreischrittigen Strukturierung verwendet werden können. Sie lassen sich als Anregungen für eigene Gestaltungsideen nutzen. Insbesondere die Praxisvorschläge

15. Vgl. dazu insgesamt das Themenheft »Männer – biblische Perspektiven« (2008), das gendersensible Zugänge zu Paulus, Mose, Jesus, Petrus und der Frage von Vätern und Söhnen im AT bietet. Jürgen Ebach diskutiert dabei differenziert, dass biblische Männerforschung einen anderen Ausgangspunkt als die feministische Bibelauslegung hat und daher nicht einfach deren spiegelbildliche Entsprechung sein kann (Ebach 2006, 66f.).
16. Vgl, den Beitrag von Kerstin Schiffner in diesem Band.
17. Vgl. hierzu die Bibel in gerechter Sprache, die dies in der Übersetzung von Gen 2 deutlich macht, sowie die gendersensiblen exegetischen Überlegungen von Wacker (2006, 98ff.) und die auf einer genderfairen Auslegung von Gen 1 und 2 beruhenden Erwägungen zur Anthropologie von Fischer (2009).
18. Es handelt sich hierbei um die didaktische Reflexion und Dokumentation einer Unterrichtsreihe, die in der 9. Klasse eines Gymnasiums durchgeführt wurde.

zu genderorientiertem Umgang mit biblischen Texten in den Arbeitshilfen »KU – Weil ich ein Mädchen bin/Weil ich ein Junge bin« sind hier zu nennen (Ahrens/Pithan 1999; Knauth u. a. 2002). Sie stellen genderreflektierte didaktische Arrangements vor, die basierend auf einer geschlechterreflektierten Hermeneutik und unter Einsatz verschiedenster methodischer Zugänge Jugendliche konstruktiv in Kontakt mit biblischen Texten zu bringen vermögen. So kann sich etwa durch die Thematisierung »männlicher Stärke« anhand der Geschichte von David und Goliath oder wenn Mädchen über ihre Räume und deren Grenzen im Dialog mit Psalm 31 nachdenken, eine Vielfalt an neuen und befreienden Bedeutungsfacetten sowohl hinsichtlich der biblischen Texte wie auch der Identitätskonstruktionen der Schülerinnen und Schüler auftun.[19] Zudem gibt es mittlerweile eine stetig wachsende Anzahl von Vorschlägen zur Praxis des Bibelunterrichts, welche die Geschlechterfrage aufgreifen – zumeist jedoch nach wie vor kompensatorisch an Frauengestalten gebunden (exemplarisch z. B. Themenheft »Frauen in der Bibel« 2008; Schütte 2002; anders Wuckelt 2005).

Ideen für die gendersensible Gestaltung von religionspädagogischen Prozessen mit biblischen Texten bieten auch die Seminareinheiten, die zur »Bibel in gerechter Sprache« herausgegeben wurden (Breitmeier/Sutter-Rehmann 2008), der »Grundkurs Frauen, Männer und die Bibel« des Katholischen Bibelwerks für die kirchliche Erwachsenenbildung (Theuer 2003) sowie die exegetisch fundierten Werkhefte der Reihe »FrauenBibelArbeit« (Bieberstein u. a. 1998–2009), deren praxis- und methodenorientierte Vorschläge für die Arbeit in (Frauen-)Gruppen von einem Frauenfocus aus nun z.T. auf Geschlechterverhältnisse insgesamt ausgeweitet werden[20]. Darüber hinaus kann auf Methoden zur reflexiv-koedukativen Gestaltung von Lernprozessen aus der allgemeindidaktischen Diskussion zurückgegriffen werden, die z. B. durch kommunikative Methoden, welche die verschiedenen Facetten von Lebensweisen, Einstellungen und Ideen von Schülerinnen und Schülern im Unterricht zum Tragen bringen, vor allem auf die Anerkennung und Ermöglichung von Heterogenität und Diversität abzielen (z. B. Kreienbaum/Urbaniak 2006, 133–152).

Schließlich bleibt zu betonen, dass die gendersensible Reflexion von Bildungsprozessen mit der Bibel nicht in jedem Fall eine Dramatisierung von Geschlecht im Umgang mit dem Text notwendig macht. Das bedeutet, die Kategorie »Geschlecht« sollte durchaus nicht in jeder Begegnung der Kinder und Jugendlichen mit der Bibel zum expliziten Thema gemacht werden.[21] Wohl aber gilt es, die Texte und die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler bei jeder Initiierung von Bildungsprozessen mit der Bibel mit der hier gezeichneten Hermeneutik anzuschauen und dann zu entscheiden, inwiefern konstruktive, dekon-

19. Allerdings gilt es zu beachten, dass diese Praxiseinheiten für die Konfirmanden/innenarbeit entwickelt wurden, welche es mit einer anderen Ausgangslage und einem anderen Bildungsort zu tun hat als z. B. der schulische Religionsunterricht.
20. Vgl. hierzu z. B. Band 20 (2008) aus der Reihe zum Thema »Viele Frauen und ein Mann«, der in Bezug auf biblische Geschichten neben Frauen- auch Männerperspektiven und grundsätzlich Geschlechterverhältnisse thematisiert.
21. Beispielsweise ermöglicht das Zulosen von biblischen Rollen »zufällige« dekonstruktive Verschiebungen quer zur Geschlechterdifferenz, ohne dass die dabei gemachten Erfahrungen unterrichtlich dramatisiert werden müssen.

struktive und rekonstruktive Elemente entlang der Geschlechterfrage in Interaktionen eingebracht werden sollen, so dass sich befreiende Dynamiken auftun können.

Literatur

Ahrens, Sabine/Pithan, Annebelle (Hg.), KU – Weil ich ein Mädchen bin. Ideen, Konzepte, Modelle für mädchengerechten KU, Gütersloh 1999.

Arzt, Silvia, Frauenwiderstand macht Mädchen Mut. Zur geschlechtsspezifischen Rezeption einer biblischen Erzählung, Innsbruck u. a. 1999.

Bail, Ulrike u. a. (Hg.), Die Bibel in gerechter Sprache, Gütersloh 2006.

Baumann, Maurice, Bibeldidaktik als Konstruktion eines autonomen Subjekts, in: Lämmermann, Godwin u. a. (Hg.), Bibeldidaktik in der Postmoderne (FS Klaus Wegenast) Stuttgart u. a. 1999, 33–43.

Becker, Brigitte, Predigt und Geschlecht, in: Walz, Heike/Plüss, David (Hg.), Theologie und Geschlecht. Dialoge querbeet, Münster u. a. 2008, 216–238.

Berg, Horst-Klaus, Ein Wort wie Feuer. Wege lebendiger Bibelauslegung, München u. a. 1991.

Bieberstein, Sabine u. a., FrauenBibelArbeit, Bd. 1–21, Stuttgart 1998–2009.

Breitmeier, Isa/Sutter-Rehmann, Luzia (Hg.), Gerechtigkeit lernen mit der Bibel in gerechter Sprache, Bd. 1, Gütersloh 2008.

Bubolz, Georg/Tietz, Ursula, Jesus begegnen. Impulse aus dem Evangelium. Akzente Religion 3, Arbeitsbuch Religion – Sekundarstufe II, Düsseldorf 1996.

Büchel-Thalmaier, Sandra, Dekonstruktive und Rekonstruktive Perspektiven auf Identität und Geschlecht. Eine feministisch-religionspädagogische Analyse (Theologische Frauenforschung in Europa Bd. 19), Münster 2005.

Büchel-Thalmaier, Sandra, Frauenbilder und -vorbilder im Wandel, in: Katechetische Blätter 131 (2006), 23–26.

Connell, Robert W., Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeit, 3. Aufl., Opladen 2006.

Ebach, Jürgen, Elija, ein biblisches Mannsbild, in: Wacker, Marie-Theres/Rieger-Goertz, Stefanie (Hg.), Mannsbilder. Kritische Männerforschung und theologische Frauenforschung im Gespräch, Theologische Frauenforschung in Europa Bd. 21, Münster 2006, 65–91.

Ebach, Jürgen, Wann ist ein Mann ein Mann? Beobachtungen und Überlegungen zur Josefsfigur in Gen 37–50, in: Bibel und Kirche 2 (2008), 132–137.

Fischer, Irmtraut, Der Mensch lebt nicht als Mann allein, kann eine biblische Anthropologie genderfair sein?, in: Eder, Sigrid/Fischer, Irmtraut (Hg.), »männlich und weiblich schuf er sie« (Gen 1,27). Zur Brisanz der Geschlechterfrage in Religion und Gesellschaft, Innsbruck u. a. 2009, 14–28.

Frauen in der Bibel (Themenheft), in: Christlich-pädagogische Blätter 121 (2008).

GEW (Hg.), Eine Schule für Mädchen und Jungen. Praxishilfe mit Unterrichtsentwürfen für eine geschlechtergerechte Bildung, Frankfurt a. M. 2007.

Jakobs, Monika/Löffler-Mayer, Irene/Rembold, Annette, Vater Gott und Mutter Kirche. Bausteine für den feministischen Religionsunterricht, Münster 1995.

Jakobs, Monika, Feminismus, Geschlechtergerechtigkeit und Gender in der Religionspädagogik, in: theoweb 2 (2003) 73–93, URL: http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2003–2/.

Knauth, Thorsten u. a. (Hg.), KU – Weil ich ein Junge bin. Ideen, Konzepte, Modelle für jungengerechten KU, Gütersloh 2002.

Kohler-Spiegel, Helga/Schachl-Raber, Ursula, Wut und Mut. Feministisches Materialbuch für Religionsunterricht und Gemeindearbeit, München 1991.

Kreienbaum, Maria Anna/Urbaniak, Tamina, Jungen und Mädchen in der Schule. Konzepte der Koedukation, Berlin 2006.

Kropac, Ulrich, Bibelarbeit als Dekonstruktion: Neue Perspektiven für das biblische Lernen, in: Katechetische Blätter 128 (2003), 369–374.

Kropac, Ulrich, Bibelarbeit in der Postmoderne, Zur Gestalt einer dekonstruktiven Bibelarbeit, in: Religionsunterricht an höheren Schulen 48 (2005), 160–169.

Langenhorst, Annegret, Sprich nicht darüber, meine Schwester Tamar, in: Katechetische Blätter 127 (2002), 25–29.

Lehnen, Julia, Interaktionale Bibelauslegung im Religionsunterricht, Stuttgart 2006.

Lehner-Hartmann, Andrea, Natur oder Kultur im Geschlechterverhältnis? Gender – eine Analysekategorie – auch für die Religionspädagogik?, in: Katechetische Blätter 123 (1998), 364–369.

Maihofer, Andrea, Geschlecht als Existenzweise, Frankfurt a. M. 1995.

Meurer, Thomas, Bibeldidaktik als ästhetische Rekonstruktion. Zum Konzept einer ästhetischen Bibeldidaktik und ihres kritischen Potenzials für eine Religionspädagogik in der Postmoderne, in: Religionsunterricht an höheren Schulen 47 (2004), 79–89.

Meurer, Thomas, Bibeldidaktik, Konzepte – Methoden – Ziele, in: Grillmayr-Bucher, Susanne u. a. (Hg.), Bibel verstehen, Schriftverständnis und Schriftauslegung, Theologische Module Bd. 4, Freiburg 2008, 167–189.

Pissarek-Hudelist, Herlinde, Religionspädagogische Konsequenzen aus einer feministischen Bibelauslegung, in: Adam, Gottfried/Englert, Rudolf/Lachmann, Rainer/Mette, Norbert (Hg.), Bibeldidaktik. Ein Lesebuch, Münster 2006, 176–181 (Erstveröffentlichung in: Religionsunterricht an höheren Schulen 28 (1985), 234–242).

Rohr, Richard, Der wilde Mann. Geistliche Reden zur Männerbefreiung, 19. Aufl., München 1997.

Schmidt, Uta, Die Bibel in Erfahrung bringen, Feministische Exegese für Religionspädagoginnen im 21. Jahrhundert, in: Bizer, Christoph u. a. (Hg.), Bibel und Bibeldidaktik, Jahrbuch der Religionspädagogik 23, Neukirchen-Vluyn 2007, 61–69.

Schottroff, Luise/Wacker, Marie-Theres (Hg.), Kompendium Feministische Bibelauslegung, 3. Aufl., Gütersloh 2007.

Schütte, Britta, Held-sein ist nicht nur Männersache. Unterrichtsentwurf zum Buch Ruth, Orientierungsstufe, in: Religion heute 49 (2002), 22–32.

Schüssler Fiorenza, Elisabeth, Grenzen Überschreiten: Der theoretische Anspruch feministischer Theologie, Theologische Frauenforschung in Europa Bd. 15, Münster 2004.

Schüssler Fiorenza, Elisabeth, Weisheitswege. Eine Einführung in feministische Bibelinterpretation, Stuttgart 2005.

Schweitzer, Friedrich, Wie Kinder und Jugendliche biblische Geschichten konstruieren. Rezeptionsforschung und Konstruktivismus als Herausforderung des Bibelunterrichts, in: Bizer, Christoph u. a. (Hg.), Bibel und Bibeldidaktik, Jahrbuch der Religionspädagogik 23, Neukirchen-Vluyn 2007, 199–208.

Theuer, Gabriele, Grundkurs Frauen, Männer und die Bibel, Stuttgart 2003.

Wacker, Marie-Theres, Wann ist der Mann ein Mann? Oder: Geschlechterdisput vom Paradiese her, in: Wacker, Marie-Theres/Rieger-Goertz, Stefanie (Hg.), Mannsbilder. Kritische Männerforschung und theologische Frauenforschung im Gespräch, Theologische Frauenforschung in Europa Bd. 21, Münster 2006, 93–114.

Wacker, Marie-Theres, Auf dem Weg zu einer geschlechtergerechten Bibelwissenschaft, neue Tendenzen, in: Bibel und Kirche 63 (2008), 102–105.

Wacker, Marie-Theres/Hartlieb, Elisabeth, Bibelauslegung, in: Leicht, Irene/Rakel, Claudia/Rieger-Goertz, Stefanie (Hg.), Arbeitsbuch Feministische Theologie. Inhalte, Methoden und Materialien für Hochschule, Erwachsenenbildung und Gemeinde, Gütersloh 2003, 109–117.

Wendel, Saskia, »Als Mann und Frau schuf er sie«, Auf dem Weg zu einer genderbewussten theologischen Anthropologie, in: Herder Korrespondenz 63 (2009), 135–140.

Wischer, Mariele, Differenzen im Paradies. Aspekte einer geschlechtergerechten Bibeldidaktik in Theorie und Praxis, in: Bizer, Christoph u. a. (Hg.), Bibel und Bibeldidaktik, Jahrbuch der Religionspädagogik 23, Neukirchen-Vluyn 2007, 146–155.

Wuckelt, Agnes, Gender als Konzept religionspädagogischen Handelns, in: Katechetische Blätter 123 (1998), 370–373.

Wuckelt, Agnes, Weichei und Patriarch, in: Katechetische Blätter 130 (2005), 102–105.

In: Pithan, Annebelle/ Arzt, Silvia/ Jakobs, Monika/ Knauth, Thorsten (Hg.), Gender – Religion – Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt, Gütersloh 2009, 287-293.

Ruth B. Bottigheimer

Genderaspekte in Kinderbibeln historisch gesehen

1. Kinderbibeln und ihre LeserInnen

Für Kinder nacherzählte biblische Geschichten sind vielfach der erste Zugang zur Bibel überhaupt. Diese Erzählungen und die dazugehörigen Illustrationen[1] legen die Grundlage zu einem religiösen Lernprozess. Die Problematik von Kinderbibeln ist jedoch nicht so einfach, wie es auf den ersten Blick erscheinen mag, denn diese bewegen sich in einem Spannungsfeld unterschiedlicher Erwartungen. Theologisch gesehen betrifft dies die historische Richtigkeit, die Hineinnahme exegetischer Überlegungen und die Berücksichtigung der kirchlichen Tradition. Die Kinder als Adressaten und Adressatinnen der Texte hingegen sind an der Handlung, am Plot, am Ausgang der Erzählungen interessiert; diese integrieren sie in ihr Weltbild, und sie bleiben ihnen in Erinnerung. So wollen Kinder und Jugendliche wissen, was letztendlich mit gleichaltrigen ProtagonistInnen, wie z. B. der Tochter des Jiftach oder dem Sohn Abrahams, Isaak, geschieht – die eine wird geopfert, um ein unbedachtes Versprechen des Vaters zu rechtfertigen, der andere durch einen von Gott gesandten Widder gerettet. Die unterschiedlichen Bedeutungen und Interpretationen der Erzählungen, wie sie sich im Laufe der Jahrhunderte herausgebildet haben, stoßen bei Kindern und Jugendlichen jedoch kaum auf Interesse.

Der Entscheidungsprozess, der der Erstellung von Kinderbibeln vorausgeht, wird von religionspädagogischen Intentionen geleitet und bildet einen anderen Kontext als die Lesesituation der Kinder. Es ist zunächst ein Prozess des Auswählens[2] aus einer breiten Tradition mit heilsgeschichtlicher Bedeutung, und die Kinderbibel wird immer nur einen Ausschnitt darstellen. Für kleine Kinder aber ist jede Geschichte abgeschlossen; außerdem repräsentiert für sie die Kinderbibel *die* Bibel, auch wenn sich das im Laufe der Zeit ändern mag. So bilden die Texte der Kinderbibel narrative Vorlagen für die Kinder, die sich bis ins Erwachsenenalter hinein halten.

Bis in die Mitte des 19. Jahrhunderts wurden Kinderbibeln im Hinblick auf eine spezifische Zielgruppe erstellt. Bei Lavater waren es die Kinder der Züricher Handelsschicht, bei Hübner die gut erzogenen Schüler eines Hamburger Gymnasiums, ebenso die Söhne und Töchter in ländlichen Schulen. Diese wichtige Tatsache wird angesichts der langen Geschichte christlicher Kinderbibeln in deutscher Sprache leicht vergessen.

1. Zu den Illustrationen in Kinderbibeln vgl. v. a. Adam/Lachmann/Schindler 2005.
2. Vgl. dazu v. a. Adam/Lachmann/Schindler 2008.

Seit 1820 bis zum Beginn des Zweiten Weltkriegs existieren auch jüdische Kinderbibeln, die eine deutlich komplementäre Absicht zu den existierenden christlichen Kinderbibeln anzeigen (vgl. Bottigheimer 2003). Die *Kleine Bibel* von Moses Mordechai Büdinger aus dem Jahr 1823 hatte das erklärte Ziel, Jungen, die keine Zeit für das Studium der hebräischen Bibel aufbringen konnten, die biblischen Inhalte zu vermitteln. Nach einiger Zeit rechnete man auch mit Mädchen als Leserinnen der Kleinen Bibel. Als die deutschen Jüdinnen und Juden immer mehr in die Städte zogen und die Kinder säkulare Schulen besuchten, erschien die ethisch-moralische Wichtigkeit der Geschichten noch bedeutender. Mit dem Aufkommen des Nationalsozialismus und der damit einhergehenden Bedrohung der jüdischen Bevölkerung wurden die jüdischen Kinderbibeln in deutscher Sprache wichtige Mittel zur Erhaltung jüdischer Identität und des ermutigenden Zuspruchs an jüdische Kinder angesichts einer feindlichen, lebensbedrohlichen Situation.

Das ausgesprochene Ziel christlicher Kinderbibeln war die Erlösung der jungen Seelen, die Vermittlung göttlicher Lehre und die Sicherstellung des Gehorsams gegenüber Vätern und Lehrern. Das Lesen der Kinderbibel wurde als genauso wichtig angesehen wie das Lesen der Bibel in der Originalversion. Es ist festzuhalten, dass die Kinderbibeln die Funktion erfüllten, die existierende soziale Ordnung wie auch die Vorstellung von Geschlechtsrollen aufrechtzuerhalten. Dies geschieht auch in der Bibel durch traditionelle Geschlechtsrollen und dadurch, dass Frauen eher unsichtbar gemacht werden: wenn Männer oder Söhne namentlich genannt werden, während Ehefrauen und Töchter namenlos bleiben, wie etwa die Frauen von Noah oder Potifar oder die Tochter des Jiftach. Diese Tatsache erschwert es, ein egalitäres Menschenbild in den Nacherzählungen der Kinderbibel abzubilden.

2. Kinderbibeln und religiöse Erziehung

Die Geschichte der Kinderbibeln (Bottigheimer 1996; 1999) beginnt mit Petrus Comestors *Historia Scholastica* von 1170. Es erzählt vor allem die biblische »Geschichte« des Alten Testamentes nach, ergänzt durch eine kleine Anzahl von Erzählungen aus dem Neuen Testament. Da sie ursprünglich verfasst wurde, um Pariser Studenten mit der Bibel und der Exegese vertraut zu machen, fügte Petrus Comestor dort zusätzliches Material ein, wo er dies für das Verständnis der Geschichte für notwendig erachtete. Eine dieser einflussreichen Ergänzungen war das Wort »lachend« (ridens) in der Erzählung von Ham und seinem Vater, als er diesen betrunken in seinem Zelt liegen sieht. Jahrhundertelang konnte man in Kinderbibeln lesen, dass Noah seinen Sohn Ham samt seinen Nachkommen zum Dienst an seinen Brüdern und deren Nachkommen verurteilt, weil das Gelächter von mangelndem Respekt dem Vater gegenüber zeugte. Ebenso fügte Petrus Comestor Kommentare aus der scholastischen Theologie in den laufenden Text ein, markierte aber die Einfügungen, z. B. durch die Schriftgröße, Farbe, oder andere visuelle Mittel.

Die kommentierten Bibelgeschichten von Petrus Comestor verbreiteten sich in ganz Europa und wurden auch an den Gymnasien verwendet. Durch die Erfindung des Buchdrucks gelangte die Historia Scholastica auch in die Privathäuser – großformatige

Ausgaben mit Holzschnitten für wohlhabende Käufer und einfache, nicht illustrierte für die weniger Begüterten. Bis ins 16. Jahrhundert hinein wurde die Historia Scholastica für den häuslichen und schulischen Gebrauch gedruckt.

Ein zweites grundlegendes Modell für Kinderbibeln stellt Martin Luthers *Passionalbüchlein* von 1529 dar, es basierte jedoch auf einem ganz anderen Konzept. So enthielt es wörtliche Zitate aus der Bibel (statt ganzer Erzählungen), es konzentrierte sich auf das Neue Testament und enthielt fast keine alttestamentlichen Erzähltraditionen. Da das Passionalbüchlein kurz und handlich klein im Format und außerdem auf jeder zweiten Seite illustriert war, wurde es für den häuslichen Gebrauch als Teil eines Gebetbuches, das auch kalendarische Informationen und Hinweise für die Landwirtschaft enthielt, vielfach gedruckt. Das Passionalbüchlein blieb aber auf wenige Orte beschränkt. Trotz dieser Beschränkung wurde es neben der Historia Scholastica ein einflussreiches Modell für die Erstellung von frühen lutherischen (und später auch calvinistischen) Kinderbibeln.[3]

Der deutschsprachige Raum verfügt über die längste Tradition und den größten Variantenreichtum im Hinblick auf Kinderbibeln. So gibt es durchaus einige, deren ausdrückliches Ziel die Treue zum biblischen Originaltext ist – ein einfaches Ziel, das zu komplexen und unerwarteten Ergebnissen führt. Das liegt daran, dass schon leichte Veränderungen, wie die Auslassung oder Umstellung von Wörtern oder Ereignissen zu Sinnveränderungen führen, wie z. B. bei der Geschichte um David und Batseba. König David schwängerte zuerst Batseba, die Frau des Urija. Dann schickte er Urija in den Tod und machte sich damit des Ehebruchs und des Mordes schuldig. Wenn jedoch David den Urija zuerst in den Tod geschickt und dann erst mit Batseba geschlafen hätte, wäre er nicht des Ehebruchs schuldig. In den katholischen Kinderbibeln wurden diese Ereignisse bis in die Mitte des 19. Jahrhunderts in der Regel als »Davids doppeltes Verbrechen« betitelt, während in den protestantischen Kinderbibeln schon im frühen 18. Jahrhundert die Reihenfolge der Ereignisse zu Davids Gunsten umgestellt wurde. In dem Bestreben, biblische Beispiele für die moralische Führung der Kinder zu nutzen, wurden in den deutschen Kinderbibeln des 19. und 20. Jahrhunderts Geschichten weggelassen oder umgeschrieben. In den Schulbibeln für die älteren Kinder wurde die biblische Geschichte so präsentiert, dass sie der kirchlichen Doktrin entsprach. In der heutigen Zeit werden kommerzielle Kinderbibeln häufig so verändert, dass sie sowohl für Jungen als auch für Mädchen positive Vorbilder enthalten.

3. Genderaspekte in historischen Kinderbibeln

Im Blick auf Gender und Kinderbibeln gibt es nach wie vor schwierige und ungeklärte Fragen, d. h. erzählerische Leerstellen, mit denen sich die AutorInnen von Kinderbibeln auseinandersetzen müssen:

3. Der Unterschied zwischen frühen lutherischen und reformierten Kinderbibeln ist ein grundlegender. Erst im 18. Jahrhundert nimmt die Abgrenzung und Feindseligkeit zwischen den beiden religiösen Gruppen ab und in der Folge auch die Unterschiede zwischen den jeweiligen Kinderbibeln.

- Wo war Adam, als Eva mit der Schlange sprach?
- Wo war Sara, als Abraham mit Isaak auf den Berg ging?
- Was sagte Ham zu seinen Brüdern, als er sie in Noahs Zelt rief?
- Entsprach das aufkeimende Interesse Davids an Batseba auch ihren eigenen Wünschen?

Das Bemühen, die Leerstellen in der Bibel aufzufüllen, bringt je zeitspezifische wie auch autorInnenspezifische Unschärfen und Verzerrungen hervor. Ob und wie diese Leerstellen überhaupt gefüllt werden sollen, ist eine komplexe Frage. Welchen Stellenwert haben die gewalttätigen Konflikte, von denen in der Bibel berichtet wird? Wie sollen die kulturellen Konflikte dargestellt werden, z. B. Ackerbau vs. Viehzucht vs. städtische Ökonomie, oder religiöse Konflikte wie Jahwe vs. Baal, oder das Streben nach militärischer bzw. politischer Vorherrschaft.

Es ist zu beobachten, dass in den Kinderbibeln des 19. und 20. Jahrhunderts die Zahl der alttestamentlichen Geschichten immer weiter reduziert wurde, was auf einer christlichen, antijudaistischen Abgrenzung von der jüdischen Geschichte beruht. Dieser Sachverhalt hat aber auch damit zu tun, dass die Autorität der Bibel als Ganze als widersprüchlich und schwierig aufgefasst wird. Wo wird von realen historischen Ereignissen und Verhältnissen berichtet? Welcher Text ist durch eine nicht offensichtliche Aussageabsicht geprägt? Darf man moralisch fragwürdiges Handeln, wie Jakobs Erschleichen des väterlichen Erbes, in vorbildliches umdeuten? Auch die spannenden Geschichten um David lassen moralische Fragen aufkommen. Soll man solche Geschichten Kindern unverändert tradieren? Im 16. und 17. Jahrhundert hat man versucht, dieses Problem zu lösen, indem man die hebräischen Erzählungen als Allegorien oder Präfigurationen neutestamentlicher Ereignisse deutete. Ist das im 21. Jahrhundert noch eine legitime Möglichkeit?[4]

Die Schwierigkeiten, die sich bei der Erstellung von Kinderbibeln und bei der Verwendung biblischer Geschichten in der religiösen Erziehung ergeben, weisen auf fortlaufende Muster in der religiösen wie auch weltlichen Konstruktion von Wissen hin. Bei Kindern entwickeln sich nach der ersten Begegnung mit einer in der Regel bebilderten Kinderbibel, einem kurzen Text oder einer Überschrift eigene Bilder (z. B.: Noah und die Arche mit den Tieren, Noah rettete die Tiere vor der Flut) und einfache altersgemäße Vorstellungen. Erst später sind sie dazu imstande, komplexere, ja auch genderproblematische biblische Erzählungen zu erfassen und zu verarbeiten, wie z. B. jene über Josef und David. Sobald Jugendliche selbst in der Phase der Adoleszenz sind und nach ihrer Geschlechtsidentität suchen, können sie leichter mit der Widersprüchlichkeit und der Komplexität der biblischen Erzählungen umgehen, welche sie in einer einfacheren Version schon früher kannten. Später sind sie vielleicht dazu in der Lage, die Bibel als ein Dokument anzusehen, in dem auch Ungerechtigkeit, Fehlerhaftigkeit, Ungleichheit und Diskriminierung von Frauen vorkommen.

Der auffälligste Aspekt im Hinblick auf Gender in den Kinderbibeln ist einfach zu beschreiben: Das Inhaltsverzeichnis der einzelnen nationalen oder konfessionell gepräg-

4. Vgl. dazu v. a. Adam/Lachmann/Schindler 2003.

ten Kinderbibeln entsprach dem des Originaltextes, entsprechend erschien auch die Liste der männlichen und weiblichen Personen. Mit der Zeit wurden in allen Traditionen Mädchen und Frauen zunehmend unsichtbar oder abgewertet. So verschwand mit der Zeit die Richterin und Militärstrategin Debora. Frauen und Mädchen, von denen im 16. und 17. Jahrhundert noch erzählt wurde, wurden in negativer Weise uminterpretiert und schließlich ganz weggelassen. Die kluge und mutige Jael wurde als »unnatürlich« bezeichnet; Dina, jüngste Schwester von zwölf Brüdern, die hinausging, um die Frauen des Landes zu sehen, wurde als typisch weiblich neugierig und zudem als Unruhestifterin zwischen den Völkern dargestellt; von Lots Töchtern, deren größtes Ziel es war, den Weiterbestand der Menschheit zu sichern, wurde aus Unsicherheit, wie man den Inzest zwischen Vater und Töchtern bewerten sollte, überhaupt nicht mehr berichtet; Batseba, Objekt von Davids Lust, wurde – wie auch Potifars Frau – zur raffinierten Verführerin umgedeutet. Schließlich wurde in der langen Geschichte der Bearbeitungen der Erzählung von Eva immer daran festgehalten, dass sie die Urheberin der Erbsünde sei.

Die Rolle von Männern wurde in einer ganz anderen Weise uminterpretiert: David und seine schuldhaften Mittäter wurden immer wieder von ihrer Schuld freigesprochen; die sehr verschiedenen ganz unterschiedlichen Söhne Absaloms wie auch Isaak wurden als Jugendliche dargestellt, die vor allem dem Vater Gehorsam schulden.

4. Herausforderungen durch die Feministische Theologie

Seit den 1980er-Jahren befassten sich, angeregt durch die Impulse der feministischen Theologie, immer mehr Frauen mit der wissenschaftlichen Erforschung der Bibel. Ihre Präsenz in der christlichen wie auch in der jüdischen wissenschaftlichen Theologie und ihre zunehmende Professionalisierung hatten auf die wissenschaftliche Exegese wie auf die Bibelarbeit an der Basis einen großen Einfluss.

Sie fingen an, die Bibel gegen den Strich etablierter Wissenschaftsmeinungen zu lesen, stellten traditionelle Interpretationen biblischer Frauenfiguren in Frage und machten die biblische Botschaft für das Leben von Frauen fruchtbar, indem sie Geschichten neu oder wieder erzählten. Dies veränderte auch die Inhalte vieler Kinderbibeln.

(1) Es wurde von verdrängten oder vergessenen Frauen erzählt, wie z. B. von Mirjam, der Schwester des Mose, deren Siegeslied einer der ältesten Texte der Bibel überhaupt ist.

(2) Der negativen Einschätzung weiblicher Unabhängigkeit wurde entgegengearbeitet und demgegenüber hervorgehoben der Mut von Frauen, ihre Weisheit, ihre Führungsrolle und ihr Widerspruch, wie in der Bibel erzählt wird. Auf diese Weise wurde z. B. die große Bedeutung der Debora oder die Auseinandersetzung zwischen Abigail und David ins Bewusstsein gebracht.

(3) Dort, wo Frauen im biblischen Text selbst negativ dargestellt werden, bemühte man sich um positive Interpretationen. Anstatt Dina Neugier zu unterstellen, bewertet man ihr Bemühen um ein Treffen mit den ortsansässigen Frauen als einen Schritt der Integration in das Land, in das sie und ihre Familie gerade erst gekommen waren.

(4) Das Verhalten von Frauen wird nun auch politisch und nicht nur privat interpretiert. So wird die Tat Jaels, die den feindlichen General Sisera tötet, nachdem er Zuflucht in ihrem Zelt gesucht hat, als Ergebnis einer politischen Entscheidung gedeutet. Ihr Handeln bedeutet nicht einen perfiden Bruch des heiligen Gesetzes der Gastfreundschaft, sondern die bewusste Unterstützung der hebräischen Militärstrategie.

(5) Unter dem Eindruck einer stärker egalitären Familiendynamik in der heutigen Zeit erscheinen auch die biblischen Familiengeschichten in einem anderen Licht. Die für die christliche und jüdische Tradition so bedeutende Erzählung von der Opferung Isaaks wurde in den Kinderbibeln häufig mit einem Bild, das die trauernde Sara zeigt, illustriert. Das Beinahe-Opfer Abrahams ist aus der überwiegenden Mehrheit der Kinderbibeln verschwunden, obwohl Isaak traditionell als Vorläufer Jesu angesehen wurde, so auch in der sehr verbreiteten internationalen »Golden Children's Bible«. Jiftachs Opferung seiner Tochter wird offensichtlich immer noch als so problematisch empfunden, dass auch sie in den Kinderbibeln weggelassen wird. Allerdings findet man die Opferung der Tochter des Jiftach in der erwähnten Kinderbibel.

(6) Durch die feministische Forschung hat sich das Bild, das man von der Rolle und Bedeutung von Frauen in der Antike hatte, grundlegend verändert, vor allem auch die Einschätzung, dass das öffentliche Auftreten einer Frau zwingend mit Prostitution verbunden gewesen sei. Die feministische Analyse antiker Zeugnisse und archäologischer Funde erlauben ein neues Verständnis. Die Bewertung der Maria Magdalena, jahrhundertelang als »Sünderin«, d. h. Prostituierte bezeichnet, musste revidiert werden: Ihre Handlungen lassen sich verstehen als Suche nach Gotteserkenntnis; sie selbst wird als wichtige christliche Glaubenszeugin angesehen.

(7) Der Feminismus hat erfolgreich die verstandesmäßigen Fähigkeiten von Frauen aufgewertet und die in der Ikonografie maßgeblich gewordene Darstellung der Selbstverleugnung von Frauen neu definiert. Dass Maria (die Schwester Marthas) die Füße Jesu mit ihren Haaren trocknet, kann als eine bewusste ikonografische Entscheidung angesehen werden, die das Dienen Marias betont. Allerdings wird in der feministischen Exegese hervorgehoben, dass Maria und Martha hier nicht in »typisch weiblichen Rollen« auftreten, sondern als Amtsträgerinnen der frühen Kirche handeln und auch dass Marias Salbung auf das letzte Abendmahl sowie auf Tod und Auferstehung hinweist (Schüssler Fiorenza 1988, 401ff.).

Solange es in der Gesellschaft eine funktionierende Geschlechterhierarchie von Männern über Frauen gab, blieb auch die Reproduktion von patriarchalen biblischen Geschichten in Kinderbibeln unhinterfragt. Aus heutiger Sicht ergibt sich aber eine Kluft zwischen dem Ideal der Gleichberechtigung der Geschlechter und den biblischen Texten. Die Schwierigkeiten ergeben sich vor allem dann, wenn man biblische Geschichten für das junge Publikum revidieren möchte. Das Ausmaß, in dem biblische Texte im Hinblick auf junge Leserinnen und Leser verändert oder »angepasst« werden dürfen oder müssen, ist eine kontroverse Frage, für die es noch keine systematische Antwort gibt. Die heutige Aufgabe besteht vor allem darin, vergessene Mädchen und Frauen der biblischen Tradition für die religiöse Erziehung wieder zu gewinnen und damit lang tradierte Vorurteile im Hinblick auf Männer und Frauen ins Wanken zu bringen.

Literatur

Adam, Gottfried/Lachmann, Rainer/Schindler, Regine (Hg.), Das Alte Testament in Kinderbibeln. Eine didaktische Herausforderung in Vergangenheit und Gegenwart, Zürich 2003.

Adam, Gottfried/Lachmann, Rainer/Schindler, Regine (Hg.), Illustrationen in Kinderbibeln. Von Luther bis zum Internet. Unter Mitarbeit von Katja Eichler, Jena 2005.

Adam, Gottfried/Lachmann, Rainer/Schindler, Regine (Hg.), Die Inhalte von Kinderbibeln. Kriterien ihrer Auswahl, Göttingen 2008.

Bottigheimer, Ruth B., The Bible for Children from the Age of Gutenberg to the Present, New Haven: Yale University Press, London u. a. 1996.

Bottigheimer, Ruth B., Kinderbibeln als Gattung. Historische und forschungspraktische Bemerkungen zu Gestalt und Wandel einer literarischen Gattung, in: Adam, Gottfried/Lachmann, Rainer (Hg.), Kinder- und Schulbibeln. Probleme ihrer Erforschung, Göttingen 1999, 229–236.

Bottigheimer, Ruth B., Moses Mordechai Büdinger's Kleine Bibel (1823) and Vernacular Jewish Children's Bibles, in: Jewish Social Studies 3 (1995) 83–98. (Übers., erw. und veröff. als Die kleine Bibel von Moses Mordechai Büdinger und andere jüdische Kinderbibeln in deutscher Sprache, in: Adam, Gottfried/Lachmann, Rainer/Schindler, Regine (Hg.), Das Alte Testament in Kinderbibeln. Eine didaktische Herausforderung in Vergangenheit und Gegenwart, Zürich 2003, 72–84).

Schüssler Fiorenza, Elisabeth, Zu ihrem Gedächtnis … Eine feministisch-theologische Rekonstruktion der christlichen Ursprünge, München u. a. 1988.

Weiterführende Literatur zu Gender und Kinderbibeln

Arzt, Silvia, Heilsame Verwirrungen. Eine geschlechtergerechte Kinderbibel, in: Christlich- pädagogische Blätter 121 (2008), H. 4, 218–220.

Baum-Resch, Annelie, Rebekka war ein wenig schüchtern – Frauen des Ersten Testaments in Kinderbibeln, in: Adam, Gottfried/Lachmann, Rainer/Schindler, Regine (Hg.), Das Alte Testament in Kinderbibeln. Eine didaktische Herausforderung in Vergangenheit und Gegenwart, Zürich 2003, 101–109.

Baum-Resch, Anneli, Männer und Frauen, die guten und die bösen. Welche Vorbilder finden Jungen und Mädchen in Kinderbibeln?, in: Katechetisches Institut des Bistums Trier/Katholische Akademie Trier (Hg.), Moral in Kinderbibeln, Trier 1998, 39–62. (auch erschienen in: Adam, Gottfried/Lachmann, Rainer, unter Mitarbeit von Britta Papenhausen (Hg.), Kinderbibeln. Ein Lese- und Studienbuch, Wien u. a. 2006, 84–94.

Bottigheimer, Ruth B., Eva biss mit Frevel an. Rezeptionskritisches Arbeiten mit Kinderbibeln in Schule und Gemeinde, Göttingen 2003.

Schiffner, Kerstin, Keine demütigende Magd – oder doch? Maria und der Engel im biblischen Text (Lk 1,26–38) und in Kinderbibeln, in: Klöpper, Diana/Schiffner, Kerstin/Taschner, Johannes (Hg.), Kinderbibeln – Bibeln für die nächste Generation? Eine Entscheidungshilfe für alle, die mit Kindern Bibel lesen, Stuttgart 2003, 134–150.

Schiffner, Kerstin, Kinderbibeln – (k)ein Raum für Feministische Theologie/Gender-Studies?! in: Klöpper, Diana/Schiffner, Kerstin/Taschner, Johannes (Hg.), Kinderbibeln – Bibeln für die nächste Generation? Eine Entscheidungshilfe für alle, die mit Kindern Bibel lesen, Stuttgart 2003, 66–77. (auch erschienen in: Adam, Gottfried/Lachmann, Rainer, unter Mitarbeit von Britta Papenhausen (Hg.), Kinderbibeln. Ein Lese- und Studienbuch, Wien u. a. 2006, 95–100).

In: Pithan, Annebelle/ Arzt, Silvia/ Jakobs, Monika/ Knauth, Thorsten (Hg.), Gender – Religion – Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt, Gütersloh 2009, 294-304.

Kerstin Schiffner

Geschlechtergerechte Bibeln – geschlechtergerechte Bildung

Die Bibel in gerechter Sprache und die Gütersloher Erzählbibel

Eine Erfahrung soll am Anfang stehen, führt sie doch in die Mitte des Problems: Als Diana Klöpper und ich die »Gütersloher Erzählbibel« konzipierten und schrieben, äußerten einige Erwachsene, die unsere Texte zur Probe lasen, Bedenken. Würde die Tatsache, dass wir im Reden von Gott zwischen männlichen und weiblichen Formen abwechselten, die Kinder nicht verwirren? Konnten sie dieses Anliegen der Erwachsenen überhaupt verstehen? Die mittlerweile mehr als vierjährige Rezeption der Erzählbibel im Privatgebrauch, im Religionsunterricht wie im Konfirmationsunterricht und der Gemeindepädagogik hat anderes gezeigt: Die Probleme bzw. genauer die Anfangsschwierigkeiten in der Begegnung mit dieser Art und Weise, von Gott zu reden, wachsen proportional zum Alter der Rezipierenden. Jüngere Mädchen und Jungen zeigen deutlich weniger Scheu als ältere Jugendliche und Erwachsene. Die gleichfalls geäußerte Befürchtung, wir leisteten polytheistischen Vorstellungen von (mindestens) zwei Gottheiten Vorschub, hat sich bis dato nicht bestätigt.

Diese Erfahrung lässt sich auf andere Felder genderreflektierter Religionspädagogik übertragen: Je selbstverständlicher Mädchen und Jungen auf ihrem ›religiösen Bildungsweg‹ mit genderbewussten Bildern und/oder Sprachmustern groß werden, desto leichter integrieren sie diese in ihre eigenen Sprach- und Denkweisen.[1] Und noch einmal grundsätzlicher: Wenn wir wollen, dass die neueren Erkenntnisse theologischer Forschung und damit auch die des Gender-Diskurses nicht Sonderbesitz theologischer ›Profis‹ werden, dann ist es an uns, diese Inhalte in den Medien zu vermitteln, zu denen die sogenannten ›LaiInnen‹ Zugang haben. Zwei Beispiele für solche Unternehmungen stelle ich im Folgenden vor: Die 2006 erschienene Bibel in gerechter Sprache (BigS) sowie ihre ›kleine Schwester‹, die Gütersloher Erzählbibel (Erzählbibel), die – unüblich für ›kleine‹ Geschwister – bereits seit 2004 erhältlich ist.

1. Das gilt neben dem Gebrauch der Bilder und Bezeichnungen für Gott (vgl. Klein 2000) in gleicher Weise für das Anbieten verschiedener Frauen- wie Männerrollen (s. dazu etwa Arzt 1999).

1. Worauf alles fußt – Grund-Legendes hermeneutischer und pädagogischer Natur

Die Bibel in gerechter Sprache und die Erzählbibel verfolgen dieselben hermeneutischen und pädagogischen Zielsetzungen: Es geht darum, Veränderungen des theologischen Denkens, die sich im Laufe der letzten Jahrzehnte vollzogen haben, von einer nur theoretischen Warte hinein in das Zentrum theologischen Handelns zu holen: mitten hinein in die Wiedergabe und Vermittlung biblischer Texte. Befreiungstheologische Impulse feministisch-theologischer Provenienz kommen dabei ebenso zum Tragen wie Erfahrungen aus dem jüdisch-christlichen Gespräch und formen so das besondere Profil einer Bibelübersetzung bzw. einer Nacherzählung biblischer Texte für Kinder und Jugendliche. Dieses Profil offen zu benennen ist dabei schon eine der ersten grundlegenden Gemeinsamkeiten: Es gibt keine voraussetzungsfreie Nacherzählung, auch keine ›objektive‹ Übersetzung dessen, ›was da steht‹ – jede Ver- und Übermittlung biblischer Texte aus ihrer Ursprungssprache ist geprägt von den Voraussetzungen der ÜbersetzerInnen und ErzählerInnen, keine ist frei davon.

Bei gleicher Ziel*setzung* variieren doch ihre Ziel*gruppen* leicht: Während die Erzählbibel Mädchen und Jungen ab neun Jahren im Blick hat, wendet die BigS als Vollbibel sich an ältere Jugendliche und Erwachsene und dabei gleichermaßen an solche, die sich im christlich-(volks-)kirchlichen Kontext noch zu Hause fühlen wie auch an solche, die (zum Teil schon lange) auf der Suche nach neuer Heimat in der christlichen Tradition sind und schließlich auch an Menschen, denen die biblischen Texte selbst fremd geworden sind, nicht zuletzt, weil ihnen die Institution, in der sie in der Mehrzahl der Fälle vermittelt werden, fremdartig und in mancher Hinsicht eben auch befremdlich geworden ist. Den reichen Schatz der biblischen Tradition (wieder) einer größeren Vielfalt von Menschen zugänglich zu machen (anders ausgedrückt: neue Zielgruppen zu erschließen), neuere gesellschaftliche Diskurse, etwa den Genderdiskurs, im Vermitteln biblischer Texte vor Augen zu haben, zählt dabei gleichermaßen zu den Anliegen von BigS und Erzählbibel.

Beiden eignet dabei die Grundüberzeugung und Zielsetzung, ihre LeserInnen als mündige Subjekte theologischen Denkens ernst zu nehmen. Aus diesem Grunde bieten sie ein vergleichsweise breites Repertoire an begleitenden Hilfsmitteln, seien es Einführungen zu biblischen Kanonteilen und einzelnen Büchern, erläuternde Anmerkungen oder – dies nur in der BigS – ein Glossar, in dem zentrale theologische Begriffe knapp erläutert werden. Menschen als Subjekte theologischen Denkens wahr und ernst zu nehmen bedeutet dabei zugleich, ein Modell religiöser Bildung zu vertreten, das seinen AdressatInnen auf Augenhöhe begegnet; nicht Bildung eintrichtern, sondern durch eigene Auseinandersetzung lernen, durch Hinterfragen, Vergleichen, manchen Teils auch durch Stolpern, Stutzen, sich Irritieren-Lassen.[2] So verfolgt die BigS zwar eine ganze

2. Vgl. dazu etwa die – sich von unreflektierter Polemik in manch anderen Rezensionen wohltuend abhebende – Schlussbemerkung einer Besprechung zur BigS: »Diese Übersetzung lädt gerade nicht zum andächtigen Lauschen ein, sie fordert zum Mitdenken heraus. (…) Während die altvertrauten Texte – für protestantisch Glaubende allen voran natürlich Luther – mit einer Autorität ausgestattet sind, der viele sich verstummend

Reihe von unten noch darzustellenden Zielen – dazu zählt aber erklärtermaßen nicht das Ziel, den Text ›leichter‹ (zugänglich, verständlich) zu machen, zu vereinfachen, zu vereinheitlichen o. Ä. Aus eben diesem Grund bleibt die Erzählbibel sehr zurückhaltend in der Verwendung deutend-ausschmückender Elemente, behält bewusst Leerstellen in den Texten bei und lädt so die Lesenden zur eigenen Auseinandersetzung mit den biblischen Texten ein. Biblische Texte sind kein Fast-Food, sondern Vollwertkost: sie wollen sorgfältig und bewusst gekaut werden – und, ja, manchmal liegen sie eben auch schwer im Magen, sind nicht allzu leicht verdaulich.[3]

2. Wenn es um Freiheit geht, dann geht es um Gerechtigkeit – Leit- und Zielvorstellungen von BigS und Erzählbibel

Worum geht es im Leben? Worauf zielt unser Leben? Haben wir in unserem gesellschaftlichen Kontext oft den Eindruck, es ginge darum, möglichst frei von Schmerzen und Leiden glücklich zu sein, so setzen die biblischen Texte Ersten wie Zweiten Testaments einen deutlich anderen Schwerpunkt: Nicht ein beschwerdefreies Leben der Einzelnen ist die Leitvision, sondern die Vorstellung umfassender Gerechtigkeit als Folge und Antwort der von Gott geschenkten Freiheit und Befreiung der Menschen. »Bei Gott geht es immer um Freiheit und Befreiung. Kategorien wie wahr oder unwahr, richtig oder falsch kommen von hier aus in den Blick. Und wo die befreiende Kraft biblischer Traditionen neu entdeckt wird und neu wirkt, steht im Zentrum die Frage nach der Gerechtigkeit. ›Auf dem Weg der Gerechtigkeit ist Leben‹ (Spr 12,28)« (Bail u. a. 2006, 9). Gerechtigkeit als ein Leitthema biblischen Redens und Erzählens auch in der deutschen Übersetzung wie im Nacherzählen der Texte für Mädchen und Jungen herauszustellen, ist leitende Idee von BigS wie Erzählbibel. Dabei sind insbesondere drei Facetten des Gerechtig-

beugen, ermutigt diese Übersetzung ihre Leserinnen und Leser, in das große, unabgeschlossene Glaubensgespräch mit einzusteigen. Es ist nicht alles schon fertig. Der Glaube ist eine Baustelle, an der die Gemeinde auch heute noch weiter zu bauen hat. Das sola scriptura ist ein Weg, der immer wieder aufs Neue beschritten werden muss« (Bohle 2006, 59).

3. Nicht zuletzt aus diesem Grunde stellen wir beiden Büchern Begleitmedien an die Seite, die den Umgang mit ihnen erleichtern bzw. vertiefen wollen. Für die Gütersloher Erzählbibel ist hier vor allem der Kommentarband zu den Bildern (Klöpper/Schiffner 2005) zu nennen, in dem nahezu jede Illustration eigens erläutert wird, weiterführende inhaltliche Überlegungen ebenso angestellt wie didaktische Hinweise zur Arbeit mit dem jeweiligen Bild gegeben werden.
Schon der Entstehungsprozess der BigS ist begleitet von einer Reihe von Titeln, von denen ich hier explizit nur den von Helga Kuhlmann herausgegebenen Band nenne (Kuhlmann 2005). Seit ihrem Erscheinen reißt die Reihe der auf die BigS bezogenen Veröffentlichungen nicht ab; zu den neueren zählen ein Tageslesebuch zur BigS (Thiel 2008) sowie die Reihe ›Gerechtigkeit lernen‹ (Breitmaier/Sutter Rehmann 2008), die schon durch ihren Untertitel ›Lehren und lernen mit der Bibel in gerechter Sprache‹ Inhalt und Intention verdeutlicht: Es handelt sich um eine Sammlung von Seminareinheiten zu grundlegenden Fragestellungen biblischer Lektüre, Hermeneutik und Didaktik, die MultiplikatorInnen bei ihrer Arbeit mit der BigS hilfreich zur Seite stehen möchte.

keitsbegriffs im Blick, die ich im Folgenden erläutere: *Geschlechtergerechtigkeit, der besondere Umgang mit Gewalttexten und Gerechtigkeit im Hinblick auf den christlich-jüdischen Dialog.*

2.1 Sagen, was gemeint ist, statt weiter mitgemeint zu sein – zum Stichwort ›Geschlechtergerechtigkeit‹

Was wer wie sagt, ist nicht gleichgültig, sondern prägt die jeweilige Wahrnehmung der Realität, ja die Realität selbst. Dieser Einsicht trägt das Konzept der ›gerechten Sprache‹ Rechnung: Sobald wir den Mund öffnen und uns der Sprache bedienen, ordnen wir uns selbst in unsere Gesellschaft ein, setzen wir uns mit den Strukturen und Machtverhältnissen unserer Gesellschaft auseinander. Sprache spiegelt gesellschaftliche Machtverhältnisse wider, sie kann sie verstärken, sie kann aber auch Widerstandspotenzial gegen bestehende Verhältnisse ausdrücken. Sprache bildet Wirklichkeit nicht nur ab, sie bildet und prägt Wirklichkeit, sie verarbeitet und bearbeitet unsere Wahrnehmung der Welt. Sprache schafft Realitäten. Wo es also inhaltlich um Gerechtigkeit gehen soll, muss das auch auf der Ebene des Wortlautes deutlich werden. »Gerechte Sprache ist ein kritisches, konstruktives Programm. Es macht aufmerksam auf sprachliche Gewohnheiten und Muster, die von Ungerechtigkeit und Unfrieden geprägt sind. Solche Sprachformen verraten die Absicht, andere Menschen zu beherrschen, zu manipulieren und zu unterdrücken« (Domay/Köhler 2003, 7).

›Gerechte Sprache‹ bedeutet für die Wiedergabe antiker Texte unter anderem, immer wieder aufs Neue zu überlegen, ob die im Hebräischen oder Griechischen maskulinen Formen in der deutschen Übersetzung bzw. Übertragung so stehen bleiben sollen, weil es sich wirklich um rein männliche Gruppen handelt, oder aber, ob wir es mit dem ›generischen Maskulinum‹ zu tun haben, der Praxis also, gemischte Gruppen sprachlich männlich auszudrücken. In der BigS führt diese Sensibilität gegenüber der Sprache zum Beispiel dazu, dass wir die Beweislast gleichsam umgekehrt haben: Es ist nicht mehr nachzuweisen, dass Frauen ›dabei‹ gewesen sein könnten, sondern vielmehr im Einzelfall abzuwägen, ob es sich hier um eine rein männliche Gruppe handelt. Ein Beispiel: Für die 70 Ältesten aus Num 11 gehen wir gemeinhin davon aus, dass es sich um Männer (alt, lebenserfahren, weise) handelt. Das Hebräische legt diesen Schluss zunächst auch nahe, heißt die Ältesten doch *Siqne,* was wörtlich wiedergegeben ›Bärtige‹ bedeutet. Allerdings gerät diese Überzeugung schnell ins Wanken, wenn ich in Gen 18,11 lese, dass Abraham und Sara beide *Siqne* sind – beide also ›Bärtige‹. Ebenso als Vor-Urteil entlarvt wird die Vorstellung, dass die hebräische Wendung ›Söhne Israels/Aarons/xy‹ per se eine Männergruppe meine, wenn es in Lev 6,11 eigens heißt ›alles Männliche unter den Söhnen Aarons‹ – die gängige Formulierung bezieht sich offensichtlich auch auf Frauen, weshalb statt ›Söhne‹ eher ›Kinder‹ oder ›Nachkommen‹ oder eine andere genderoffene Bezeichnung gewählt werden sollte.

Die größere Freiheit, die einer Nacherzählung gegenüber einer Übersetzung eignet, führt für die Erzählbibel dazu, dass unter der Überschrift ›Geschlechtergerechtigkeit‹ neben der Benennung von Frauen und Mädchen in Gruppen auch die Textauswahl eine

Reihe von Möglichkeiten bietet: In Kinder- und Erzählbibeln ist eine Auswahl von Texten üblich, die sich auf angebliche ›Highlights‹ beschränkt und dabei oft zu einer Aneinanderreihung von ›Heldengeschichten‹ (Noah, Abraham, Mose, David, Jona, Jesus) zu geraten droht, während die Bücher und Erzählungen über Frauen unter den Tisch fallen,[4] Demgegenüber versucht die Erzählbibel, ein möglichst breites Repertoire biblischer Texte wiederzugeben. Rut und Esther sind selbstverständlich als Bücher enthalten, ebenso wie die Erzählungen von Rebekkas Entscheidung, Isaak zu heiraten, Israels Rettung durch Jael und Deborah oder auch die Prophetin Hanna und Lydia als erste Christusgläubige in Europa.

In unserer Zeit, in der Mädchen und Jungen gerade lernen dürfen, bestehende Rollenklischees zu durchbrechen, in der wir sie ermutigen wollen, ihren eigenen Weg zu gehen, ohne sich die Frage stellen zu müssen, ob ›richtige‹ Jungs und ›richtige‹ Mädchen eben das tun dürfen – in dieser Zeit kommt es stark darauf an, mit welchen ›Vorbildern‹ Kinder und Jugendliche sich auseinandersetzen. Und diese Vorbilder sind nie nur ›reale‹ Frauen und Männer. Die biblischen Texte können, was die Vielfalt des Frauen- und Männerbildes angeht, ohne Weiteres mit den heutigen Medien mithalten.

Unser Ziel ist, dass Mädchen wie Jungen die Chance erhalten, sich mit biblischen Frauen- und Männergestalten zu beschäftigen, sich an ihnen zu reiben, sie als Vor-Bilder, nicht als Idealbilder sehen zu lernen. Biblische Texte bzw. Gestalten sind aufgrund ihrer Fremdheit, ihrer Abständigkeit eine Alternative gegenüber aktuellen Musik- und Leinwandidolen. Sie verbieten vorschnelles, unhinterfragtes Übernehmen von Verhaltensmustern – dazu sind sie viel zu deutlich von ›unserer Welt‹ abgesetzt. Sie fordern vielmehr dazu auf, sich selbst im Gespräch mit ihnen zu positionieren. Gerade die Ambivalenz der biblischen Charaktere, gerade die Tatsache, dass biblische Figuren nur in den seltensten Fällen eindeutig positiv oder negativ gezeichnet sind, macht es möglich, dass mit ihren Geschichten sowohl positive als auch negative Erfahrungen eine Stimme erhalten.

Um diese eigene Auseinandersetzung auf eine möglichst breite Basis zu stellen, erzählen wir in der Erzählbibel auch und gerade von vielen Frauen und Männern, die vielen vermutlich noch unbekannt sind. Die Bibel aber hat mehr zu bieten als die Erzväter, Mose, David und Daniel, als Jesus, Petrus und Paulus! Wir haben viele biblische Frauen in unsere Nacherzählung aufgenommen, denn gerade sie werden unsichtbar gemacht. Und sie sind wichtig, um den Geschichtsbogen, wie ihn die kanonische Abfolge der biblischen Bücher, zeigt, verstehen zu können. Bei einer sorgfältigen Lektüre wird deutlich, dass Frauen immer an den Gelenkpunkten aufeinanderstoßender Epochen bzw. Erzählblöcke entscheidenden Einfluss ausüben. Wir denken dabei neben den Erzmüttern zum Beispiel an die Hebammen sowie an Jocheved und Mirjam (Ex 2), an Debora (Ri 4f.) und Hulda (2 Kön 22), an Ruth und Ester sowie an Maria, die Mutter Jesu, an die Frauen am Grab, an Prisca (Apg 18; Röm 16) und Lydia (Apg 16). Würden diese Frauen nicht im Gegenüber bzw. in Beziehung mit anderen Menschen und GOTT auftreten, wäre die erzählte Geschichte in dieser Form nicht möglich. Der Beziehungscharakter

4. Neuere Entwürfe wie etwa die Elberfelder Kinderbibel (Merckel-Braun/Arndt 2006) beziehen Frauentexte häufiger mit ein. Bedauerlich bleibt, dass die Überschriften davon nichts erkennen lassen – namengebend bleiben meist die Männer, auch wenn die Frauen inhaltlich die folgende Erzählung prägen.

biblischer Rede ist zentral für unser Schreiben. Gerade in den Beziehungen, von denen biblische Texte erzählen – wobei ›Beziehung‹ nicht auf die heterosexuelle Beziehung eingegrenzt ist –, wird deutlich, wie oft vertraute Rollenmuster in ihnen durchbrochen werden.

2.2 Nicht verschweigen und nicht beschönigen – zur Frage des Umgangs mit Gewalttexten

Ein besonderer Teilaspekt genderreflektierten Umgangs mit biblischen Texten in Übersetzung wie Nacherzählung ist die Frage der Darstellung von Gewalt. BigS wie Erzählbibel haben sich dafür entschieden, hier nicht zu verharmlosen. Das heißt konkret: In der BigS wird nicht beschönigend übersetzt, schon gar nichts ›zensiert‹, sondern möglichst textnah (und damit an manchen Stellen sogar ›härter‹ als z. B. in der Lutherrevision von 1984)[5] wiedergegeben, was der Urtext sagt. In der Erzählbibel haben wir eine Reihe von Texten, die Gewalt thematisieren (auch Gewalt gegen Frauen, sexualisierte Gewalt), bewusst aufgenommen. Ein Verschweigen solcher Texte wird weder der Bibel noch den Erfahrungen heutiger Jungen und Mädchen gerecht. Gewalt ist ein Thema, das in unserem Alltag, auch im Alltag der Kinder, überall gegenwärtig ist – sei es selbst erlebte Gewalt, sei es Gewalt, die aus der sicheren Perspektive der Zeitungsleserin oder des Fernsehzuschauers zur Kenntnis genommen wird. Kein Kind kann in einer ganz und gar heilen Welt aufwachsen – diese Welt ist nämlich nicht heil! Das ist sie heute nicht, und das war sie zur Entstehungszeit der biblischen Texte genauso wenig. Biblische Texte erzählen von Gewalt, sie verarbeiten Gewalt und sie kritisieren sie. Wenn wir all das Kindern vorenthalten, tun wir damit in zweifacher Weise Unrecht: Zum einen ist die Welt der Bibel verzerrt dargestellt, wenn sie zur ›Heile-Welt-Idylle‹ verzeichnet wird – zum anderen gilt: Kinder, die selbst Gewalterfahrungen haben, können sich in einer Heile-Welt-Bibel nie wiederfinden! Ihre Schmerzen, ihre Ängste, ihr Gefühl des Verlassenseins bleiben dann etwas, mit dem sie allein fertig zu werden haben – niemand anderes erlebt so etwas. Wenn wir solche Geschichten nicht erzählen, vergeben wir eine Chance, die Isolation, in der sich Mädchen und Jungen in einer derartigen Situation ohnehin befinden, aufzubrechen.

BigS wie Erzählbibel geben Gewalttexte jedoch nicht unreflektiert wieder, sondern haben Konzepte entwickelt, die der Gewalt etwas entgegensetzen: Für die BigS ist hier unter anderem das Konzept der ›Gesprächstexte‹ wichtig. Das sind neben die Übersetzung gesetzte Stellenangaben, in denen auf biblische Texte verwiesen wird, die eine andere Sprache sprechen. Neben das Lehrverbot 1 Tim 2,12 kommen so etwa 1 Kor 11,1ff. oder

5. Exemplarisch nenne ich hier 1 Tim 2,12. Luther 1984 übersetzt: *Einer Frau gestatte ich nicht, dass sie lehre, auch nicht, dass sie über den Mann Herr sei, sondern sie sei still.* Angelika Strotmann übersetzt in der BigS: *Zu lehren aber – das hieße ja, über den Mann zu herrschen – erlaube ich einer Frau nicht, sondern sie soll sich fügen.* Die – dem griechischen Wortlaut entsprechende – Parenthese bringt die Schärfe der Aussage des Timotheusbriefes auf das Deutlichste zum Ausdruck (lehren = herrschen), während die Beiordnung der Lutherrevision den Eindruck erweckt, es handele sich hier um zwei verschiedene Sachverhalte.

Mk 16,7 zu stehen. Die BigS nutzt also das Potenzial biblischer Texte aus, sich selbst ins Wort zu fallen. Neben Aufforderungen zur Unterordnung von Frauen kommen etwa Stellen zu stehen, die die Gleichwertigkeit von Frauen und Männern betonen, neben die Darstellung von Schlachten der Aufruf zur Nächsten- und Feindesliebe aus dem Levitikusbuch etc.

Die Erzählbibel greift an verschiedenen Stellen auf die Technik perspektivierter Nacherzählung zurück, indem sie Tendenzen, die schon im ›Urtext‹ selbst angelegt sind, deutlicher herausstellt, das heißt die implizite Kritik der Gewalt expliziert. Jiphtachs Tochter (Ri 11) etwa erhält schon im biblischen Text eine Stimme; sie erkämpft Zeit für sich und ihre Freundinnen, Zeit, die sie ohne ihren Vater, ohne den, der sie opfert, verbringt. In unserer Nacherzählung haben wir diese Stimme der Jiftach-Tochter verstärkt. Indem wir sie ihre Geschichte erzählen lassen, indem wir sie Fragen stellen lassen, das Geschehen hinterfragen lassen, möchten wir Mädchen und Jungen von heute ermutigen sich zur Wehr zu setzen, Unrecht zu benennen. Auch für Kinder, die heute groß werden, geht es darum, Verbündete zu finden und zu haben, die einfach da sind und ihnen den Rücken stärken.

Auch die Tamargeschichte (2 Sam 13) ergreift Partei für die vergewaltigte junge Frau: Das Schweigegebot ihres Bruders Abschalom am Ende der Erzählung wird durchbrochen – und zwar vom Text selbst! Die Tatsache, dass diese Erzählung – und mit ihr das Schweigegebot – überhaupt in der Bibel erzählt wird, leistet Widerstand gegen das Gebot, geschehenes Unrecht zu verschweigen.

2.3 Gerechtigkeit im Hinblick auf den christlich-jüdischen Dialog

Dieser Aspekt des Strebens nach Gerechtigkeit zeigt sich zum einen in (auf den ersten Blick) formaler Hinsicht: BigS wie Erzählbibel folgen dem Aufbau des Kanons der Hebräischen Bibel, also der Dreiteilung in Tora, Prophetische Bücher und Schriften. Bei näherem Hinsehen zeigt sich schnell, dass dies auch inhaltlich entscheidende Nuancierungen bedeutet: Der jüdischen Tradition folgend, wird so die Tora als die Grundlage alles Folgenden verstanden. Die prophetischen Bücher (beginnend mit dem Buch Josua, also diejenigen Bücher einschließend, die in christlich-protestantischer Tradition unter der Überschrift ›Geschichtsbücher‹ firmieren)[6] schildern das Ringen der jeweiligen Zeiten und Personen um die Gültigkeit der Tora. Die Schriften erzählen von Einzelnen und Gruppen und ihren jeweiligen Erfahrungen mit der Tora.

Insbesondere für den zweiten Teil der Christlichen Bibel, das Neue Testament, ist in den letzten Jahrzehnten auf das deutlichste herausgearbeitet worden, dass er nicht nur auf jüdischem Boden entstanden ist, sondern selbst zu weit überwiegendem Anteil aus jüdischen Schriften besteht, die von jüdischen Menschen geschrieben wurden. Sie unterscheiden sich von der größeren Gruppe der anderen Jüdinnen und Juden dadurch, dass für sie mit Jesus der Christus, der Messias Gottes, gekommen ist.

6. Dabei verändert sich der Blick auf diese Bücher entscheidend: Lese ich Josua nicht mehr als Versuch der Geschichtsdarstellung einer frühen Epoche Israels, sondern als Prophetie, dann erübrigen sich manche Debatten, die das historische Geschehen infrage stellen, von selbst.

In Übersetzung wie Nacherzählung neutestamentlicher Texte geht es also insbesondere darum, antijüdische Darstellungen und Klischees zu vermeiden und damit in den Texten enthaltene strittige Fragen als das herauszustellen, was sie waren: innerjüdische Auseinandersetzungen. Ein – auch in der Rezeption der BigS – zentrales Beispiel hierfür stellen die sogenannten ›Antithesen‹ der Bergpredigt dar: In anderen Übersetzungen wird die Position Jesu eingeleitet mit ›Ich aber sage euch…‹, einer Wendung, die als Abkehr Jesu von der jüdischen Position verstanden werden muss. Text- und sachgerechter aber ist die von Luise Schottroff gewählte, die deutlich macht, dass es sich hier um eine von den Rabbinen oft verwendete Formel handelt, mit der in einem Diskurs verschiedene Positionen zur Schrift eingeleitet werden – also: ›Ich lege euch das heute so aus‹. Es handelt sich nicht um ein grundsätzliches ›Dagegen‹, sondern um unterschiedliche Auslegungsschwerpunkte der an der Diskussion Beteiligten.

In der Erzählbibel kommt zu diesen Punkten noch hinzu, dass die Möglichkeit einer erzählenden Überleitung zum Neuen Testament gegeben war, in der die unserer Erzählung zugrunde liegende Überzeugung von der bleibenden Erwählung und Sonderstellung Israels zum Ausdruck kommen konnte. So heißt es dort abschließend: »Christinnen und Christen sind durch Jesus Christus dazu eingeladen, von den Jüdinnen und Juden zu lernen und die Texte mit ihnen zu teilen. Aber der erste Teil der Bibel ›gehört‹ nicht uns! Der Unterschied ist: Jüdinnen und Juden hoffen immer noch, dass der Messias kommt; Christinnen und Christen hoffen, dass er endlich wiederkommt!«[7]

3. Von der ›Kopfzeile‹ und ›GOTT in Regenbogenfarben‹ – Theo-Logie als Kristallisationspunkt der Anliegen von BigS und Erzählbibel

Die Rede von Gott, die Theo-Logie im Wortsinn, stellt jedwedes theologisches Reden vor die ›Gretchenfrage‹: Sag mir, wie du Gott nennst, wie du von Gott redest, und ich sage dir, wo dein Herz (theologisch) schlägt. Hier kristallisieren sich Anliegen von BigS wie Erzählbibel auf das deutlichste, hier kommen die dargestellten verschiedenen Facetten des Gerechtigkeitsbegriffs zusammen.

Dass Gott kein Mensch, näherhin auch kein Mann ist (Hos 11,9; Num 23,19), zählt zu den gängigen Überzeugungen, keine ernstzunehmende systematisch-theologische Darstellung würde anderes behaupten. Dazu brauchte es nicht erst feministische Ansätze und Untersuchungen. Und doch: Im kirchlichen wie theologischen Sprachgebrauch schlägt sich diese Überzeugung so gut wie nicht nieder. In der Sprache bleibt Gott männlich – die Überzeugung, Gott transzendiere die Geschlechterdifferenz, mithin eine rein theoretische. Was aber nutzt eine rein theoretische Erkenntnis, die keine Folgen zeitigt?

7. Klöpper/Schiffner 2004, 255; vgl. auch die Erläuterungen im Anhang: ebd., 380; 382; 385f.

BigS und Erzählbibel setzen eben hier an: Sie suchen nach einem angemessen sensiblen und reflektierten Umgang, sowohl mit dem biblischen Bilderverbot als auch mit der Besonderheit des Gottesnamens.

Zum einen stellt sich die Frage, wie mit der innerbiblischen Dialektik von Bilderverbot (Ex 20,4) und Bildervielfalt umgegangen werden kann. Das Gebot, sich kein Bild von Gott zu *machen*, gründet darin, dass Menschen nach dem Bild Gottes geschaffen *sind.* Anders gesagt: Menschen sollen keine Bilder Gottes machen, weil sie Bilder Gottes sind. »Wenn der Mensch Bild Gottes ist, der Mensch, d. h. weder der Mann noch der Priester, noch der Herrscher, noch der Weiße und was es dergleichen zuweilen als ontologische ausgegebene Kategorien noch gab und gibt und geben mag, wenn *der* Mensch, d. h. alles, was Menschenantlitz trägt, als Bild Gottes geschaffen ist, dann muss es so viele Gottesbilder geben, wie es Menschen gibt – und keines ist wahrer als das andere« (Ebach 1995, 170).

So lässt sich neu formulieren, was es heißen könnte, das Bilderverbot zu wahren – in Erinnerung auch die Weisung, die Mose Israel kurz vor dem Betreten des versprochenen Landes in Dtn 4,15f. gibt. Dort heißt es ausdrücklich über die Gotteserfahrung am Sinai, als Gott sich seinem Volk aus dem Feuer heraus offenbarte: *Achtet sorgfältig auf euch selbst! Schließlich habt ihr an dem Tag, als Adonaj, Gott für euch, am Horeb aus der Mitte des Feuers redete, keine Gestalt gesehen! Richtet euch nicht selbst zugrunde, indem ihr euch irgendein Idol in Gestalt eines Götzenbildes baut, sei es in männlicher oder weiblicher Gestalt.* Gott ist mehr und anders als alle unsere Bilder und Begriffe von Gott, Gott steht jenseits der für alles irdische Leben, besonders das menschliche Leben, grundlegenden Geschlechterdifferenz. Nicht die gelegentlichen weiblichen Bilder für Gott, sondern das Bilderverbot ist es, das die Einheit Gottes möglich macht. Das Bilderverbot ermöglicht nicht nur, sondern erzwingt theologisch gesehen die Rede von Gott in männlichen wie in weiblichen Sprachbildern. Wenn Gott einzig ist, kann Gott weder männlich noch weiblich sein, beziehungsweise ist beides und beides nicht. Von GOTT kann ich also angemessen nur reden, wenn ich die ganze Vielfalt von Bildern und Sprachformen ausnutze, die mir zur Verfügung stehen. Wenn Gott der Kriegsheld ist, dann muss Gott auch die Gebärerin sein (Jes 42,14). Die Kraft des biblischen Bilderverbots liegt nicht etwa im Verzicht auf Bilder, sondern in ihrem ständigen Wechsel, wobei darauf zu achten ist, dass dieser Wechsel nicht unter der Hand gängige Geschlechterrollenklischees wieder einträgt, indem die weiblichen Gottesbezeichnungen vorrangig aus dem schützend-zugewandten Bereich genommen werden, richtend-urteilendes Handeln hingegen hauptsächlich mit männlichen Bildern und Forme(l)n dargestellt wird.[8]

8. Eindrücklich formuliert von Magdalene Frettlöh: »Gegen einseitige Benennungen Gottes als Vater ist die Mutter-Anrede ins Spiel zu bringen. Wo sie wiederum mit Gott Frauen auf eine Mutterrolle festlegt, sind gegen die eine Mutterrolle andere Lebensformen von Frauen hervorzuheben, um weibliche Existenz nicht als mütterliche festzuschreiben und Frauen, die nicht Mütter sind, aus der Repräsentation Gottes auszuschließen … Wenn geschlechtsspezifische Gottesbilder benutzt werden, um anthropologische Geschlechterrollen vorzuschreiben, müssen zu ihrer Verwirrung jene personalen und nichtpersonalen Gottesbilder wahrgenommen werden, die sich einer geschlechtlichen Identifikation entziehen. Wo immer Bilder einseitig werden, können sie leicht zu einem einzigen zusammenschießen. Einseitige Bilder sind missbrauchsdienlich. Durch Reduktion seiner vielfältigen Wirklichkeit machen sie ihren Gegenstand beherrschbar, versuchen ihn in einer Position oder Rolle festzulegen« (Frettlöh 2002, 81f.).

Die BigS kann es in der ›Bilderfrage‹ als Übersetzung dabei belassen, die vom Urtext gebotene Vielfalt angemessen wiederzugeben. Für die Erzählbibel hingegen stellte sich die gerade angesprochene Problematik der Verfestigung von Klischees sehr wohl. Weder sollten nun einige wenige positive weibliche Bilder neben die männlichen treten, noch sollte ungewollt eine Umkehrung eintreten, indem Gott nur noch als Vernichterin und Erbarmer dargestellt würde… Wir haben uns letztlich für eine gleichermaßen pragmatische wie transparente Lösung entschieden: Wir wechseln textweise zwischen männlicher und weiblicher Rede von Gott (auch in der Verwendung der Pronomina) ab.[9]

Diesen Wechsel von grammatikalischen männlichen und weiblichen Bezeichnungen bietet auch die BigS; hier allerdings mit wenigen Ausnahmen (Exodus und zum Teil Ezechiel) nur buchweise. Das heißt: Der/die jeweilige Übersetzer/in hat sich für eine bestimmte Wiedergabe des Gottesnamens entschieden, die durch das gesamte zu übersetzende Buch durchgehalten wird.

Mit dem letzten Satz ist bereits ein Sonderfall biblischer Theo-Logie angesprochen: der Name Gottes. Dass Gott in der Bibel einen Namen, einen Eigennamen (dessen genaue Form und dessen Klang nicht bekannt sind und der seit biblischer Zeit von jüdischen Menschen nicht ausgesprochen wird) hat, ist seitens christlicher Theologie allzu lange als Nebensächlichkeit behandelt worden. BigS und Erzählbibel versuchen einen Neuanfang der Würdigung des Gottesnamens – unter anderem dadurch, dass sie seine Nicht-Aussprechbarkeit ernst nehmen, dabei aber nicht wie die gängigen deutschen Übersetzungen den Eindruck erwecken, das deutsche ›Herr‹ sei eine, gar die einzige angemessene Wiedergabe.[10]

Die BigS tut dies durch eine graphische Besonderheit sowie die Kopfzeile: Wann immer im hebräischen Text der Gottesname, das Tetragramm יהוה, erscheint, steht in der Übersetzung ein ›Ersatzwort‹ als Lesevorschlag auf grau hinterlegtem Hintergrund, eingerahmt durch ein zweifaches hebräisches ’jod’, eine gängige Kurzform der Notierung des Gottesnamens. In der Kopfzeile jeder Seite sind andere Lesevorschläge zur Wiedergabe des Gottesnamens gegeben (etwa die/der Lebendige, die/der Ewige, GOTT, die/der Heilige, ER/SIE), so dass die LeserInnen der BigS an jeder Stelle selbst entscheiden können, welche Lesevariante sie wählen wollen.

Für die Erzählbibel sind wir einen anderen Weg gegangen: Wir belassen es bei der Wiedergabe durch GOTT, heben die Stellen, an denen im Urtext aber nicht ›Gott‹, sondern das Tetragramm steht, dadurch heraus, dass sie in farbigen Buchstaben erscheinen. Da dies eine der Besonderheiten der Erzählbibel im Vergleich zu anderen Kinder- und Jugendbibeln ist, gehen wir darauf bereits im an die Mädchen und Jungen gerichteten Vorwort ein (Klöpper/Schiffner 2004, 6): »Damit du immer weißt, wann von GOTT die Rede ist, haben wir alle Worte, die GOTT meinen, in einer anderen Schriftart gedruckt

9. Eine Ausnahme ist der sogenannte 2. Schöpfungsbericht. Hier führen wir den Wechsel ein und setzen ihn in konzentrierter Form innerhalb ein und desselben Textes um (vgl. Klöpper/Schiffner 2004, 10).
10. Es würde den Rahmen dieses Beitrags sprengen, auch nur den Versuch zu machen, die Debatte um den ›Herrn‹ hier wiederzugeben. Ich verweise stattdessen auf die Beiträge von Jürgen Ebach, Marlene und Frank Crüsemann sowie Klaus Wengst in dem von Helga Kuhlmann herausgegebenen Theorieband zur BigS (Kuhlmann 2005).

(z. B. GOTT, SIE, ER, DU, TÖPFERIN). Und dann gibt es noch etwas ganz. B.sonderes: Wusstest du schon, dass GOTT in der Bibel einen Namen hat? Am brennenden Dornbusch gibt SIE ihn Mose bekannt – aber: Dieser Name GOTTes wird von jüdischen Menschen nicht ausgesprochen. Im Ersten Testament ist er durch vier Buchstaben ersetzt, die so nicht lesbar sind: יהוה. Weil wir Christinnen und Christen, wenn wir von GOTT sprechen, ihn eben einfach GOTT nennen, so als sei das ein Name, bleiben wir auch in unserer Nacherzählung dabei. Weil GOTTes Name aber für ganz vielfältige, unterschiedliche Beschreibungen steht, haben wir uns entschieden, ihn auch bunt darzustellen. Wann immer du also beim Lesen ein bunt geschriebenes GOTT findest, weißt du, dass hier im Bibeltext der Gottesname steht.«

Literatur

Arzt, Silvia, Frauenwiderstand macht Mädchen Mut, Innsbruck 1999.

Bail, Ulrike u. a. (Hg.), Bibel in gerechter Sprache, 3. Aufl., Gütersloh 2007.

Bohle, Evamaria, »… hat er, hat sie, hat Gott geschaffen«. Die Bibel *in gerechter Sprache* ist schon vor ihrem Erscheinen verrissen worden – zu Unrecht, in: Zeitzeichen 7(2006), H.10, 56–59.

Breitmaier, Isa/Sutter Rehmann, Luzia (Hg.), Gerechtigkeit lernen. Lehren und lernen mit der Bibel *in gerechter Sprache*. Bd. 1, Gütersloh 2008.

Domay, Erhard/Köhler, Hanne (Hg.), Werkbuch Gerechte Sprache in Gemeinde und Gottesdienst, Gütersloh 2003.

Ebach, Jürgen, Gottesbilder im Wandel, in: Ebach, Jürgen, »… und behutsam mitgehen mit deinem Gott«. Theologische Reden 3, Bochum 1995, 157–170.

Frettlöh, Magdalene L., Wenn Mann und Frau im Bilde Gottes sind … Über geschlechtsspezifische Gottesbilder, die Gottesbildlichkeit des Menschen und das Bilderverbot, Wuppertal 2002.

Klein, Stephanie, Gottesbilder von Mädchen. Bilder und Gespräche als Zugänge zur kindlichen religiösen Vorstellungswelt, Stuttgart 2000.

Klöpper, Diana u. a. (Hg.), Kinderbibeln – Bibeln für die nächste Generation? Eine Entscheidungshilfe für alle, die mit Kindern Bibel lesen, Stuttgart 2003.

Klöpper, Diana/Schiffner, Kerstin, Gütersloher Erzählbibel. Mit Bildern von Juliana Heidenreich, Gütersloh 2004.

Klöpper, Diana/Schiffner, Kerstin, Gütersloher Erzählbibel. Die Bilder. Beschreibungen – Deutungen – Praxis-Tipps, Gütersloh 2005.

Kuhlmann, Helga (Hg.), Die Bibel – übersetzt in gerechte Sprache? Grundlagen einer neuen Übersetzung, Gütersloh 2005.

Merckel-Braun, Martina/Arndt, Judith, Elberfelder Kinderbibel, Wuppertal u. a. 2006.

Merz, Annette, Alte Geschichten neu übersetzt. Was bringt die geplante Bibelübersetzung in ›gerechter Sprache‹?. Ein Werkstattbericht mit Beispielen, in: Nagorni, Klaus u. a. (Hg.), Geschichten vom Tod, der Liebe und dem Leben. Neue Zugänge zur Bibel, Karlsruhe 2003, 58–90.

Bildungsorte

In: Pithan, Annebelle/ Arzt, Silvia/ Jakobs, Monika/ Knauth, Thorsten (Hg.), Gender – Religion – Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt, Gütersloh 2009, 306-316.

Silvia Habringer-Hagleitner

Geschlechtergerechte Religionspädagogik im Kindergarten

Möglichkeiten, Grenzen und Chancen

1. »Es beginnt bei der Sprache!«

Im Rahmen der Recherchen für diesen Beitrag besuchte ich den Linzer Pfarrkindergarten St. Konrad, in welchem die Erzieherinnen geschlechtersensibel arbeiten. Als ich den Vorraum des Kindergartens betrete und auf die Leiterin warte, fallen mir englische Wörter an Türen und Wänden in Kinderaugenhöhe auf. Von einer Girlande lächelt mir eine junge Amerikanerin entgegen, die mit den Kindern spielerisch Englisch lernt. Kurz danach erblicke ich auf einem Tisch einen Chanukka-Leuchter. Wie ich später erfahre, besucht ein jüdisches Mädchen den Kindergarten. Die Mutter des Mädchens hat den Kindern die Tradition des Chanukka-Festes erklärt. Und wo ist zu entdecken, dass hier nach geschlechtersensiblen Kriterien gearbeitet wird?

»Es beginnt bei der Sprache!« – das ist das Erste, was mir Renate Kriegl, die Leiterin im Gespräch vermittelt. »Statt vom Kaufmannsladen reden wir vom Kaufladen. Wir haben keine Bauecke mehr, sondern einen Bauplatz und einen Kleine-Welt-Bereich. Wir sagen nicht mehr »Puppenecke«, sondern »unsere Wohnung«. Und in dieser stehen Kochgeschirr, eine Couch sowie ein Computer zum Rollenspiel bereit. Neben den üblichen Verkleidungsutensilien wie Hüten und Kleidern finden sich eine Steirerweste und ein Stutzerl (traditionelle männliche Trachtenweste und ein dazugehörendes kleines Jagdgewehr). Da vor Kurzem das Martinsfest gefeiert wurde, liegen auch ein Ritterhelm und ein Schwert in der Verkleidungsecke. »Im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit schreiben wir nicht mehr ›liebe Eltern‹, sondern ›liebe Väter und Mütter‹. Ich bin erpicht auf eine geschlechtergerechte Sprache. Wenn eine Schülerin von sich als Erzieher spricht, diskutiere ich mit ihr darüber, dass sie eine Erzieherin ist«, erzählt die Pädagogin.[1]

Schon die ersten Eindrücke in diesem oberösterreichischen, katholischen Kindergarten machen deutlich: es geht hier um die Offenheit für die Welt und die Menschen in ihrer Vielfalt: mehrere Sprachen, mehrere Länder, mehrere Religionen, mehrere Geschlechter.

»Es geht uns um Vielfalt in allen Bereichen«, bestätigt Frau Kriegl im Interview. »Und es geht um Gerechtigkeit: dass alle Bereiche für alle zugänglich und interessant

1. Interview mit Renate Kriegl am 4.12.2008.

sein können.« Was hier – wie wohl in vielen anderen Kindertageseinrichtungen – seit Jahren unaufdringlich und tagtäglich an pluralitätsfähiger und geschlechtersensibler (Religions-)Pädagogik praktiziert wird, findet in den religionspädagogischen Konzeptionen bislang noch wenig theoretische Beachtung. Wo über religiöse Bildung von Klein- und Vorschulkindern nachgedacht und geschrieben wird, wird nicht automatisch ausdrücklich über die religiöse Bildung von Mädchen und Jungen geschrieben. Überbegriffe wie Kinder, Kleinkinder, Vorschulkinder oder Kindergartenkinder verführen zu einer summarischen Behandlung und verstellen den Blick auf die Unterschiedlichkeiten der Mädchen und Jungen, auf die Vielfältigkeit der kleinen Persönlichkeiten, mit denen es ErzieherInnen zu tun haben.

Es gibt bislang keine Studien, ob und wie sich Mädchen und Jungen im Vorschulalter in ihrer religiösen Sprachfähigkeit und ihrem religiösen Interesse unterscheiden. Es fehlen Studien zur Spiritualität von 0- bis 6-jährigen Jungen und Mädchen ebenso wie religionspädagogische Konzepte zum Umgang mit der geschlechtlichen Identität in diesem Alter. Der folgende Beitrag kann diese Defizite nicht beheben, will aber zu einer Spurensuche nach den Möglichkeiten und Grenzen einer geschlechtergerechten Religionspädagogik im Handlungsfeld Kindergarten anregen. Dabei sollen folgende Fragestellungen leitend sein:

Wie offen sind Mädchen und Jungen für geschlechtergerechte (Religions)Pädagogik eigentlich und was haben sie davon? Welche Anliegen kann eine geschlechtergerechte Religionspädagogik haben? Was brauchen PädagogInnen, um geschlechtersensibel arbeiten zu können?

2. Mädchengarten – Jungengarten: Wie offen sind Mädchen und Jungen für geschlechtergerechte (Religions)Pädagogik?

Kinder sind in keinem Alter geschlechtsneutral. Schon im 2. und 3. Lebensjahr befindet sich in ihrem Gedächtnis das Ordnungssystem »Mädchen/Junge« (Geschlechtsschema), ein Wissen über Verhalten und Gegenstände, die zu den Geschlechtern passen (Oerter 1995, 273f.). Ab dem 3. Lebensjahr wählen sowohl Mädchen als auch Jungen vorzugsweise das jeweils gleiche Geschlecht als SpielpartnerInnen aus, wenn ihnen die Wahl selber überlassen wird und wenn genügend SpielpartnerInnen zur Verfügung stehen. »Bei Kindern im Vorschulalter kann man eine recht konsequente Geschlechtertrennung beobachten, und darüber hinaus findet sich diese Tendenz in zahlreichen unterschiedlichen kulturellen Settings.« (Maccoby 2000, 34). Eleanor M. Maccoby spricht in der Folge von unterschiedlichen Jungen- und Mädchen-Kulturen, welche sich in Spielstilen, Aktivitäten und Interessen sowie in Gesprächsstilen zeigen. Als Hauptunterschied wird die männliche Agenda herausgearbeitet, Dominanzhierarchien aufzubauen und ihren Status zu sichern. Jungen toben und kämpfen deutlich mehr als Mädchen, nehmen mehr Raum ein und zeigen mehr direkte (verbale oder körperliche) Aggressionen. Jungen erteilen mehr Befehle, prahlen mehr und schreien sich häufiger an. Mädchen spielen

mehr Spiele, in denen Kooperation anstelle von Rivalität gefordert sind, sie spielen mehr Rollenspiele aus dem häuslichen und familiären Bereich (Mutter und Kind). Sie tragen ihre Aggressionen eher auf indirekte Art aus (durch eine so genannte relationale Aggression mit Sätzen wie »Ich bin nicht mehr deine Freundin«) (ebd., 56). Eine Asymmetrie dieser beiden Kulturen besteht insofern, als Jungengruppen geschlossener sind als Mädchengruppen. Jungen lehnen stärker das andere Geschlecht ab, schon im Vorschulalter legen sie Wert darauf, sich nicht mit Spielsachen und Aktivitäten zu beschäftigen, die als mädchenhaft gelten. Darüber hinaus grenzen sich Jungen auch konsequenter gegenüber der Welt der Erwachsenen ab und orientieren sich stärker an ihren Altersgenossen als Mädchen (ebd., 70). Eine Untersuchung zum Übertritt vom Kindergarten in die Grundschule hat gezeigt, dass Mädchen bereitwilliger an schulvorbereitenden Maßnahmen teilnehmen als Jungen. Jungen hinken oftmals in der feinmotorischen Entwicklung nach, weshalb ihnen die traditionelle Schulvorbereitung weniger Spaß macht (Niesel 2001). Wenn in diesen Studien von Mädchen und Jungen gesprochen wird, so wird auch hier mit summarischen Begriffen operiert, die dem einzelnen Jungen oder Mädchen nicht gerecht werden. Immer schon hat es Mädchen gegeben, die lieber Fußball als Mutter-Kind gespielt haben. Und immer schon gab es Jungen, die mit Vorliebe in der Puppenküche kochten und sich gerne verkleideten – auch wenn sie in der Folge mit Strafsanktionen aus der Jungengruppe, wie etwa Verspottungen, zu leben hatten. Zu fragen wäre auch, wie zufrieden die Kinder in ihren Jungen- und Mädchen-Kulturen tatsächlich sind. Die Tatsache, dass sie sich in gleichgeschlechtlichen Gruppen zusammenfinden und in diesen ihre eigenen Stile entwickeln, bedeutet nicht gleichzeitig, dass sie hier als individuelle Persönlichkeiten auch zu ihrer vollen Entfaltung kommen.

2.1 Erweiterung der Handlungsspielräume

Die Erweiterung der Handlungsspielräume – so erzählen es PädagogInnen, welche geschlechtersensibel arbeiten – liegt auch im Interesse der Kinder. Im Rahmen meiner Feldforschungsarbeit in einer Linzer Kindergartengruppe konnte ich dies selber erleben. Die Gruppe bestand aus 11 Jungen und 8 Mädchen unterschiedlicher Nationalitäten und Religionen (11 Kinder waren Muslime, 4 serbisch-orthodox, 4 römisch-katholisch und ein Kind ohne religiöses Bekenntnis). In dem mit 38m^2 relativ beengten Gruppenraum befand sich ein Baubereich, der zu allen Zeiten, in denen ich die Gruppe besuchte, von jenen Jungen belegt war, die zu der meist gemeinsam spielenden siebenköpfigen Jungengruppe gehörten. Eines Tages, nachdem ich bereits mit drei Mädchen und einem Jungen auf deren Wunsch hin zum wiederholten Male Memory und Brettspiele gespielt hatte, spürte ich, dass ich gern einmal etwas anderes täte. Was dann geschah, hielt ich in meinem Forschungstagebuch fest:

»Ich gehe in die Bauecke, es ist das erste Mal, dass ich mich traue, denn es ist grade niemand von den Buben, die hier sonst platzgreifend werken, drin.

Alina (Namen der Kinder geändert), die auch schon eine Weile neben mir gestanden ist, folgt mir, ich beginne mit dem Plastikkonstruktionsmaterial. Sie spielt auch damit.

Wir sind nicht lange allein. Marisa und Talha kommen. Ich wechsle zu den Holzbausteinen. Möchte ein Haus bauen, Talha macht mit, Alina auch. Es ist eng in der Bauecke. Ich stoße unabsichtlich die Holzgarage der Buben an, Endrit (einer der Jungen, die sonst hier spielen) sieht, dass sie kaputt ist, sagt aber nichts. Akal macht sie dann ganz kaputt.

Dann baue ich ein Schiff, danach einen Tunnel, wo Lastautos durchfahren können, Arlind und Alina schieben die Autos durch. Während der Bauerei singt Marisa ein selbstgedichtetes Lied: Heute ist Silvia da und spielt mit uns und das ist schön. Sie drückt aus, was ich in dem Moment gerade selber so empfinde.

Dann baue ich eine Garage mit vier Abstellplätzen, Arlind und Marisa helfen mir, Marisa mehr als Arlind, der mehr zuschaut. Mir gefällt die Garage, Marisa baut Tore, die wir dann aufgehen lassen, damit die Autos raus und reinfahren können. Das machen Arlind und Marisa.

Wie viele Buchstaben hat dein Name? Marisa beginnt während des Bauens mit diesem Fragespiel. Ich zähle vor: fünf … und T A L H A hat fünf. »Ich bin nicht T AA H LL AA« sagt die Kleine und macht mein Stottern nach. Ich muss lachen.«[2]

Das intensive Spiel in der Bauecke bereitet mir selber Spaß, es ist mir eine angenehme Abwechslung. Mir ist bewusst, dass ich mit meinem Gang in die Bauecke ein ungeschriebenes Gesetz in der Gruppe durchbreche. Diese Ecke scheint der großen Jungengruppe vorbehalten. Die Tatsache aber, dass ich als Frau in die Bauecke gehe, bewirkt, dass mir gleich drei Mädchen folgen. Arlind, jener ruhige Junge, der kaum Anschluss an die große Jungengruppe findet, schließt sich an. Die Jungen, die sonst hier spielen, wie Akal und seine Freunde, schauen uns kurz aus der Ferne zu, machen aber nicht mit. Nie zuvor habe ich Mädchen in der Bauecke spielen gesehen. Sie werken mit Begeisterung. Das gemeinsame spielerische Tun bewirkt Nähe und Freude, was Marisa, die bereits gut Deutsch kann, in einem Lied ausdrückt. Als Frau in diesen sonst jungendominierten Bereich zu gehen, ist eine Irritation für das System der Gruppe. Es folgen mir jene, die das bisherige System als begrenzend für sich empfunden haben, jene, die vielleicht auch öfter gerne in der Bauecke gespielt hätten, sich aber nicht getraut haben. Das Aufbrechen eingefahrener Handlungsmuster kann befreiend wirken und neue Lebendigkeit für das Zusammenleben bringen. Die in der Bauecke üblicherweise geschlechtergetrennte Spielsituation wandelt sich zu einer gemischtgeschlechtlichen (drei Mädchen, zwei Buben und ich). Mir wird bewusst, dass ich als Frau für die Mädchen Vorbildfunktion habe in dem, wie ich meine Geschlechterrolle definiere. Ich kann also – sofern es mir ein echtes Anliegen ist und mir selber Spaß macht – mit den Mädchen neue Räume für ihre Selbstentfaltung erobern. In Erinnerung geblieben sind mir aber auch die Blicke jener Jungen, denen der Baubereich üblicherweise »gehört«. Wenn Mädchen ihre Handlungsspielräume erweitern, dann müssen auch die Jungen Räume und Möglichkeiten haben, dies zu tun. Die Wohnbereiche und Verkleidungsecken mit für Jungen attraktivem Material auszustatten, wie es das Beispiel des Kindergartens St. Konrad zeigt, kann ein erster Schritt in diese Richtung sein.

2. Forschungstagebuch vom September 2000–März 2001, in: Habringer-Hagleitner 2006, 209f.

2.2 Bewusste Neugestaltung der Räume

Ein weiterer Schritt wird eine Öffnung und bewusste Neugestaltung der Räume sein, die dann sowohl Möglichkeiten für geschlechtstypisches Spiel als auch für geschlechtsrollenerweiterndes Verhalten bieten. Ein Beispiel dafür konnte ich im Linzer Kindergarten Römerstraße sehen, der seit 2005 geschlechtssensibel arbeitet. Die üblichen Raumstrukturen mit Puppen- und Bauecken wurden aufgelöst, das Spielmaterial wurde in rollende Spielzeugkisten gepackt, so dass es immer und überall in verschiedensten Kombinationen zum Spielen eingesetzt werden kann. Die Leiterin Sabine Greul berichtet aus der Anfangszeit von einer Beibehaltung der alten Spielstrukturen durch die Kinder: »Es war interessant festzustellen, dass die Materialien zu Beginn kaum miteinander im Spiel verwendet wurden, das heißt, Materialien zum Puppenspiel wurden nicht mit Konstruktionsmaterialien vermischt. Dies geschah nur dann, wenn eine Erzieherin sich aktiv am Spiel beteiligte und Impulse setzte. (…) Die Buben blieben meist, bis auf einige wenige Ausnahmen, in dem Bodenspielbereich (…) holten sich Bausteine, Kapla, Brio Zug und kleine Spieltiere, mit denen allerdings kaum ein Rollenspiel entstand (…). Die Mädchen holten sich meist die Kisten mit den Puppen, der Puppenbekleidung, die Verkleidungskiste und das Puppengeschirr. Als Spielort bevorzugten die Mädchen den Turm, er bietet Rückzugsmöglichkeiten und ungestörtes Spiel ohne Buben. Wir erkannten, dass das Auflösen der Raumstrukturen alleine noch keine Änderung im traditionellen Spielverhalten der Kinder brachte!«[3]. Erst nach einem Monat und viel Mitspielen durch die ErzieherInnen konnten Veränderungen im Spielverhalten der Kinder bemerkt werden: »So bauten sich ein Mädchen und ein Bub, die noch nie vorher zusammen gespielt haben, eine Wohnung mit den Bausteinen und richteten sie mit unseren Polstern ein, es entstand zwischen den beiden ein richtiges Rollenspiel. Die Rollen waren zwar noch klassisch verteilt, aber ein Anfang war dennoch gemacht.«[4]

Problematisch ist, dass in Bezug auf eine befreiende geschlechtergerechte Pädagogik männliche Bezugs- und Vorbildpersonen im Kindergarten nach wie vor fehlen. Hier gehen Kindergärten, die sich dezidiert als geschlechtergerechte Tageseinrichtungen definieren, wie es sie etwa in Wien und Linz seit 1999 bzw. 2005 gibt, schon deutlich neue Wege. »Unser Bestreben ist, dass Männer und Frauen gemeinsam im Team arbeiten, es wird versucht, jede Gruppe mit einem Mann und einer Frau zu besetzen. So ergeben sich unterschiedliche Rollenvorbilder beider Geschlechter für Kinder; Männer sind nicht alle gleich, Frauen sind ebenfalls verschieden.« (www.fun-and-care-at).

2.3 Gendersensible Arbeit in getrenntgeschlechtlichen Gruppen

Bei Vorschulkindern ist also – so zeigen es Studien und Alltagsbeobachtungen – eine starke Konzentration auf gleichgeschlechtliche Spielsituationen festzustellen. Maccoby vertritt die These, dass eine weitgehende Geschlechtertrennung in der Kindheit, also die von den Kindern eigenständig vorgenommene Trennung in Jungenwelt und Mädchen-

3. Projektbericht von Sabine Greul: »Ein Jahr geschlechtssensible Kleinkindpädagogik, Juli 2006, 2f.
4. Greul, Projektbericht 2006, 4.

welt auch die Ursache für die Geschlechtsunterschiede im psychischen Erleben und im Verhalten Erwachsener ist (Maccoby 2000, 365ff.). Allerdings – so schreibt Maccoby – ist in keiner Lebensphase der Sexismus größer als im Alter zwischen fünf und acht Jahren. Das bedeutet, dass es sich hier um eine kognitive Entwicklungsphase handelt, die später auch wieder eine Flexibilisierung erfährt.

Eine wiederkehrende bewusste Reflexion der Geschlechtsstereotypen während der Vorschulzeit sowie wiederholte Anregungen und Angebote zu geschlechtsrollenerweiternden Betätigungen können – auch lerntheoretisch gesehen – für eine spätere Flexibilisierung und Öffnung im Denken und Handeln hilfreich sein. Einen wichtigen Schritt dazu sehen die ErzieherInnen des Kindergartens Römerstraße etwa in der zeitweiligen Auflösung der Koedukation, bei der mit den getrenntgeschlechtlichen Gruppen gezielt reflektiert und bewusstseinsbildend gearbeitet wird. So wurde in der Mädchengruppe deutlich, dass die Mädchen unter dem aggressiven Verhalten der Jungen litten, sie aber nicht wussten, wie sie sich dagegen wehren sollten. Die Erzieherin übte mit ihnen aktives und lautes Abwehrverhalten, das sie allerdings immer wieder mit den Mädchen trainieren musste, damit sie es im konkreten Fall tatsächlich anwenden konnten.[5] Zeitgleich wurde in der Jungengruppe an der Äußerung und Wahrnehmung von Gefühlen gearbeitet.

Auf die Frage, was Mädchen und Jungen von einer solchen geschlechtersensiblen Pädagogik haben, antwortet Frau Greul, die Leiterin des Kindergarten Römerstraße, in unserem Gespräch spontan: »Mehr Selbstbewusstsein und innere Stärke. Und den Mut, ihre eigene Meinung auch uns Erwachsenen gegenüber zu sagen.« Dies würde bedeuten, dass geschlechtergerechte Kleinkindpädagogik die Mädchen und Jungen in ihrer Gesamtpersönlichkeit stärkt.

3. Mögliche Anliegen einer geschlechtergerechten Religionspädagogik im Kindergartenalltag

Religionspädagogisches Handeln im Kindergartenalltag wird zum Thema Geschlechtergerechtigkeit sowohl implizit als auch explizit vorgehen. Implizites Handeln achtet im alltäglichen Zusammenleben und -lernen auf Implikationen zum Thema Gender und Geschlechtergerechtigkeit und setzt Interventionen oder pädagogische Anregungen, wo diese nötig erscheinen. Explizites Handeln wird das ausdrücklich religiöse Sprach- und Ritualhandeln auf seine Geschlechtergerechtigkeit hin überprüfen und erweitern.

5. Vgl. Greul, Projektbericht 2006, 4f.

3.1 Implizites religionspädagogisches Handeln in Bezug auf Geschlechtergerechtigkeit

Implizites religionspädagogisches Handeln kann an den Erkenntnissen und Anliegen einer allgemeinen geschlechtersensiblen Kleinkindpädagogik dort anknüpfen, wo diese mit dem christlichen Menschenbild, welches die Würde, Freiheit und Gleichwertigkeit von Jungen und Mädchen sowie die Einzigartigkeit des jeweiligen Kindes betont, in Einklang stehen.

(1) »Ich bin stolz auf mein Geschlecht« – Entwicklung eines positiven Körpergefühls

Wenn Kinder im Vorschulalter auf gleichgeschlechtliche Spielkontakte konzentriert und von sich aus daran interessiert sind, eine Mädchen- bzw. Jungenwelt zu kreieren, dann legt es sich nahe, dies mit ihnen auch zu thematisieren. Anliegen einer solchen Thematisierung wird es sein, dass die Mädchen und Jungen ein positives Körper- und Selbstgefühl in ihrer geschlechtlichen Verfasstheit entwickeln und erfahren können. Die Liebe zu sich selbst als geschlechtliches Wesen lässt sich schöpfungstheologisch begründen und ist Voraussetzung für gelingende Beziehungen zu den gegengeschlechtlichen Kindern. Sinnvoll ist es, dieses Anliegen in geschlechtergetrennten Gruppen zu bearbeiten. Der Einsatz von Körperwahrnehmungsspielen, Massagegeschichten, das bewusste Thematisieren von Gefühlen wie Ängsten und Freuden können als Anregungen und erste Lernschritte dienen. Zu einem positiven Körpergefühl gehört auch, dass Mädchen und Jungen bestärkt werden, Nein zu sagen und sich gegen körperliche Verletzungen und Übergriffe lautstark zu wehren.[6]

(2) »Ich bin einzigartig – und das ist gut so« – Förderung des Selbstwerdungsprozesses

Eines der wohl wichtigsten Anliegen im Rahmen einer geschlechtergerechten Religionspädagogik wird es sein, dass die Mädchen und Jungen sich in ihrer Einmaligkeit und Einzigartigkeit erfahren und lieben können. Es geht darum, dass sich die Kinder selbst wahrnehmen können im Hinblick auf ihre spezifischen Fähigkeiten und Vorlieben, welche nicht zwangsläufig an die gesellschaftlich zugeschriebenen Geschlechtsrollenstereotypen gebunden sein müssen. Eine Möglichkeit, die Individualität der Kinder herauszustreichen und für die Mädchen und Jungen selber immer wieder sichtbar zu machen, ist die Einführung von Portfoliomappen für jedes einzelne Kind. Darin können Fotos und Hand- oder Fußabdrücke, welche den Wachstumsprozess im Lauf der Zeit dokumentieren, ebenso gesammelt werden, wie Lieblingszeichnungen des Kindes und dokumentierte Gespräche, welche die Pädagogin mit dem Kind über Vorlieben, Stärken und Schwächen, besondere Erlebnisse etc. führt. Die Erfahrung zeigt, dass die Kinder immer wieder gern zu diesen Mappen greifen und ihren eigenen Entwicklungsprozess studieren.[7]

6. Vgl. Sabine Greul: Projektberichte Kindergarten Römerstraße, »Ein Jahr geschlechtssensible Kleinkindpädagogik«, Juli 2006, sowie: »Ich bin stolz auf mein Geschlecht«, Juli 2007.
7. Vgl. Interview mit Sabine Greul, Leiterin des geschlechtersensiblen Kindergartens Römerstraße Linz, Jänner 2009.

(3) »Wir sind verschieden, haben verschiedene Bedürfnisse und können trotzdem miteinander leben« – Förderung einer gewaltfreien Kommunikations- und Konfliktkultur

Hand in Hand mit der Förderung einer guten Selbstwahrnehmung und der Liebe zu sich selbst geht die liebevolle Wahrnehmung der anderen. Eine Pädagogik der Vielfalt kann sich an der Unterschiedlichkeit und den jeweils besonderen Fähigkeiten der Gruppenmitglieder freuen. Sie sieht die Verschiedenheit der Mädchen und Jungen trotz mancher Herausforderungen, welche damit verbunden sind, als Bereicherung für die Gemeinschaft. Anerkennung von Buntheit, Vielfalt und Unterschiedlichkeiten in der Gruppe braucht die bewusste Förderung einer gewaltfreien Kommunikations- und Konfliktkultur.

Eine geschlechtergerechte Pädagogik der Vielfalt wird sich – wie dies auch interreligiöse Konzepte tun – von einer Identitätskonstruktion leiten lassen, welche ein Gleichgewicht zwischen totalisierender Identität (ich bin ein Junge, weil ich kein Mädchen bin) und einer Identität der Ganzheit (obwohl ich ein Junge bin, mag ich auch Sachen, die Mädchen mögen) herzustellen vermag (Dommel 2007, 201).

3.2 Explizites religionspädagogisches Handeln in Bezug auf Geschlechtergerechtigkeit

Explizites religionspädagogisches Handeln steht in Bezug auf Geschlechtersensibilität in der Kleinkindpädagogik noch am Anfang. In den einschlägigen Praxisbüchern zur religiösen Bildung im Kleinkind- und Vorschulalter fehlt dieser Aspekt nach wie vor.

(1) »Gott ist wie ein Mädchen, wie ein dicker, roter Mann oder eine Gestalt voll Licht …« – eine Vielfalt an Gottesbildern vorstellen, entwickeln und zulassen

Religionspädagogische Modelle, welche die Kinder als RegisseurInnen ihrer religiösen Entwicklung, d. h. als Subjekte des religiösen Lernprozesses ernst nehmen, werden die Mädchen und Jungen dahingehend beobachten, wie sie jeweils von Gott und Göttlichem sprechen, welche Bilder sie dazu entwickeln. Was die feministische Religionspädagogik für die Schule und die Erwachsenenbildung seit Langem erkannt hat – nämlich die heilvolle Erweiterung der gängigen Gottesbilder und ein bewusstes Wahrnehmen der Pluralität biblischer Gottesbilder –, ist auch für die Arbeit mit den Klein- und Vorschulkindern sinnvoll. Die natürliche Begabung der Mädchen und Jungen, ihre eigenen Gottesvorstellungen und Gottesbilder zu beschreiben und zu zeichnen gilt es jedenfalls zu unterstützen und zu fördern. Ein eindrucksvolles Projekt, welches die Pluralität kindlicher Gottesvorstellungen im Kindergarten thematisierte und mit den verschiedenen Weltreligionen und Götterbildern der Geschichte in Zusammenhang brachte, dokumentierte Johanna Wittmann (1996) in dem Bilderbuch: »Gott ist hinten, vorne ist die Sonne, das Gras, die Steine«.

(2) Jesus von Nazareth – eine integrierte Persönlichkeit, die klassische Rollenzuschreibungen überschreitet

In einschlägigen allgemeinpädagogischen Publikationen wird als ein Erziehungsziel geschlechtersensibler Pädagogik immer wieder Androgynität genannt. Dabei wird unter Androgynität Folgendes verstanden: die Überschreitung der typischen Geschlechterrolle

und das Zeigen von Verhaltensweisen, die eigentlich dem anderen Geschlecht zugeschrieben werden, in Situationen, in denen dies angemessen ist. Die Resilienzforschung entdeckte, dass resiliente Kinder geschlechterüberschreitenden Interessen und Aktivitäten nachgingen (Niesel 2001). Androgynität wurde als schützender Faktor entdeckt und es scheint demnach sinnvoll, Kinder auch zu geschlechtsrollenerweitertem Verhalten zu ermutigen. Für religionspädagogisches Handeln kann dabei die Gestalt des Jesus von Nazareth hilfreich sein. Wenn Jesus in Form biblischer Geschichten explizit thematisiert wird, dann besteht damit die Chance, von einem in seiner Persönlichkeit integrierten Mann zu erzählen, der in seinem Verhalten starke und schwache Seiten authentisch zeigen konnte: der wütend und verzweifelt sein konnte, der Nähe und Zärtlichkeit zuließ, sich aber auch abzugrenzen wusste. Geschlechtersensible Religionspädagogik wird den Kindern ein differenziertes Bild von Jesus von Nazareth vorstellen. Für Jungen, die in der Regel als unsichtbare Begleiter Figuren bevorzugen, welche ihnen überlegen sind (Harter/Chao 1992), wird Jesus als Helfer und Heiler, als einer, der Wind und Wellen befehlen kann, ansprechend sein. Eine Erweiterung ihres Männerbildes kann es darstellen, wenn sie über diesen Mann dann hören, dass er verfolgt wurde und dabei ohnmächtig war und gelitten hat. Weiters können Erzählungen darüber, dass Jesus ein Mann war, der Gefühle zeigen konnte, der weinte und zärtlich war, das herkömmliche Männerbild für die Jungen erweitern. Für Mädchen, welche oft mehr als Jungen die Nähe zu Erwachsenen suchen, kann das Bild vom zärtlichen Jesus, der die Kinder zu sich rief, segnete und umarmte, ansprechend sein. Den Mädchen gegenüber lässt sich zudem betonen, dass Jesus Frauen und Männer als FreundInnen hatte und mit Frauen theologisch diskutierte.

Auch in der Auseinandersetzung mit der Gestalt Jesu gilt das religionspädagogische Prinzip, dass Kinder Subjekte ihrer Lernprozesse sind und für sich jene Aspekte aufgreifen, die gerade wichtig sind. Aufschlussreich kann dabei die Beobachtung sein, welche biblischen Erzählungen jeweils von Mädchen und Jungen bevorzugt werden. Welche Texte sie also für ihre Entwicklung als hilfreich erachten und in der Folge immer wieder danach greifen.

(3) Mirjam, Rut, Maria, Elisabeth von Thüringen und Co – die Geschichten von vielen starken und weisen Frauen in der Bibel und den kirchlichen Traditionen (MystikerInnen, Heilige) vorstellen und aufleben lassen

Was bislang für die Kindergartenpraxis kaum bedacht wurde, ist die bewusste Thematisierung starker weiblicher Frauenfiguren aus der biblischen und christlichen Tradition. Die feministische Theologie arbeitet seit Jahrzehnten an der Hebung dieser Geschichten. Eine für die Arbeit mit Mädchen hilfreiche Quelle kann »Mirjams Lied« von Ingeborg Kruse (2000) sein. Eine Alternative zum jährlichen Martinsfest könnte es auch sein, einmal im November das Fest der Heiligen Elisabeth von Thüringen (19.11.) zu feiern. Wie bei Martin kann der Aspekt der Solidarität mit Notleidenden bearbeitet werden, nur dass es hier um eine weibliche Orientierungsfigur geht.

(4) Heiligengestalten wie Nikolaus und Martin als mögliche Identifikationsfiguren für Jungen?

Aus geschlechtergerechter Perspektive ist zu beklagen, dass den Kindertageseinrichtungen männliche Erzieher fehlen und die Jungen dadurch auch in diesem Lebensraum zu wenige männliche Identifikationsfiguren haben. Jungen greifen daher vielfach

auf männliche Vorbilder aus der Medienwelt, also auf nicht reale Gestalten, zurück und bevorzugen dabei starke, kämpferische Figuren. Im Rahmen der Religionspädagogik kann gefragt werden, inwiefern die im Kindergartenjahr gefeierten Heiligengestalten wie der Heilige Nikolaus oder der Heilige Martin möglicherweise eine besondere Rolle für die Jungen spielen können. Beide Männerfiguren sind Helden im Dasein für Andere, im Wahrnehmen und Lindern von Not. Damit könnten sie eine andere Dimension von männlichem Heldentum für die Jungen symbolisieren. Wenn entsprechendes Verkleidungsmaterial für die jeweilige Heiligengestalt bereitgestellt wird, kann beobachtet werden, ob und wie die Jungen damit ins Rollenspiel gehen.

4. Was brauchen PädagogInnen, um geschlechtergerecht arbeiten zu können?

Renate Kriegl und Sabine Greul, jene beiden Leiterinnen von Kindergärten mit geschlechtersensibler Pädagogik, welche ich für diesen Beitrag interviewte, meinten übereinstimmend: Geschlechtersensibel arbeiten können nur ErzieherInnen, die selber die herkömmliche Rollenzuschreibung als Frau/als Mann hinterfragen und die selber das Leiden an der Begrenzung durch Geschlechtsrollenstereotypen kennen. Diese Sensibilität kann man schwer jemandem verordnen. Voraussetzung für eine geschlechtergerechte Religionspädagogik ist also eine biografische Auseinandersetzung mit der eigenen geschlechtlichen Identität, mit dem eigenen Prozess der Vergesellschaftung als Mann oder Frau. Dazu brauchen ErzieherInnen Mut: den Mut, die geschlechtsstereotypen Zuschreibungen in Frage zu stellen; den Mut, darauf hinzuschauen, wie das eigene Verhalten zur Aufrechterhaltung von Geschlechterstereotypen beiträgt bzw. an welchen Stellen es über diese hinausweist. Mut ist insofern gefragt, als mit der kritischen Selbstanalyse auch schmerzvolle Punkte entdeckt werden können: Zugeständnisse etwa, die man bisher entgegen der eigenen inneren Stimme gemacht hat. Die eigene MittäterInnenschaft an der Aufrechterhaltung der einengenden Geschlechtsrollenstereotypen wahrzunehmen, braucht die Fähigkeit zur unverstellten Wirklichkeitsbegegnung. Diese kann wachsen, wenn sich ErzieherInnen in Teams oder Intervisionsgruppen zusammenfinden und die ersten Schritte der biographischen Auseinandersetzung gemeinsam machen. Auch Weiterbildungsveranstaltungen etwa zum Thema »Geschlechtergerechtigkeit in meinem Leben und in der Arbeit im Kindergarten« können hilfreich sein, die ersten Schritte der kritischen Selbstreflexion zu gehen.

ErzieherInnen, welche geschlechtergerecht arbeiten, handeln in der gegenwärtigen Gesellschaft nach wie vor prophetisch. Das bedeutet, sie brauchen auch den Mut und die Kompetenz, mit Widerständen leben und umgehen zu können.

Eine klare Stärkung für die ErzieherInnen – so kann man angesichts der Erfahrungen des Kindergartens Römerstraße in Linz feststellen[8] – kann es sein, wenn der Auftrag zur

8. In diesem Fall ging die Initiative zu einem geschlechtersensiblen Kindergarten von der Frauenbeauftragten der Stadt Linz aus. Sie fand Gehör bei der Stadt Linz, dem Träger der städtischen Kindergärten, und somit wurde ein geeigneter Ort für dieses neue Projekt gesucht und schließlich in der Römerstraße gefunden.

geschlechtersensiblen Pädagogik vom Träger der Institution, also vom Arbeitgeber, kommt. Mit diesem Auftrag im Hintergrund lässt sich den Widerständen und kritischen Anfragen von Eltern selbstbewusster und sicherer begegnen, als wenn ein ErzieherInnen-Team aus eigener Überzeugung und mit wenig Rückendeckung von Seiten des Trägers geschlechtersensibel arbeiten will. Kirchliche Trägereinrichtungen könnten die ErzieherInnen also unterstützen, indem sie geschlechtergerechte (Religions-)Pädagogik in die Leitlinien aufnehmen. Zugleich brauchen ErzieherInnen genügend Zeit und Ressourcen zur Entwicklung geschlechtergerechter religionspädagogischer Konzepte für den je konkreten Kindergarten – auch hier liegt die Förderungsmöglichkeit bei den Trägerinstitutionen.

Was ErzieherInnen darüber hinaus brauchen, wenn sie geschlechtergerecht im Sinne einer Religionspädagogik der Vielfalt arbeiten wollen, ist ein achtsamer, liebevoller Blick auf die je konkrete Wirklichkeit, mit der sie es zu tun haben: auf die konkreten Jungen und Mädchen in ihrer Gruppe mit ihren je spezifischen Fähigkeiten und Vorlieben; auf die Eltern der Jungen und Mädchen, mit ihren unterschiedlichen Modellen einer mehr oder weniger geschlechtsrollenstereotypen Pädagogik; auf das eigene Team und seine mehr oder weniger große Sensibilität für Geschlechtergerechtigkeit; auf die räumlichen Gegebenheiten, Möglichkeiten und Grenzen – und nicht zuletzt den liebevollen Blick auf sich selbst.

Damit ist eine umfassende Wahrnehmungskultur angedeutet, welche den Blick auf das geschlechtergerechte Zusammenleben aller Beteiligten weitet. Zudem geht es dabei um eine spirituell geerdete Wahrnehmungskultur, die mit Liebe zur konkreten Wirklichkeit ausgestattet ist und sich nicht blenden lässt von dem, was alles idealerweise anders sein sollte. Geschlechtergerechte Religionspädagogik arbeitet mit Gelassenheit an einer Gesellschaft der Vielfalt und Buntheit.

Literatur

Dommel, Christa, Religions-Bildung im Kindergarten in Deutschland und England. Vergleichende Bildungsforschung für frühkindliche Pädagogik aus religionswissenschaftlicher Perspektive, Frankfurt a. M. u. a. 2007.

Habringer-Hagleitner, Silvia, Zusammenleben im Kindergarten. Modelle religionspädagogischer Praxis, Stuttgart 2006.

Harter, Susan/Chao, Christine, The Role of Competence in Children's Creation of Imaginary Friends, in: Merrill-Palmer Quarterly 38 (1992), 350–363.

Kruse, Ingeborg, Mirjams Lied. Frauen und Mädchen in den Geschichten der Bibel, Wien 2000.

Maccoby, Eleanor E., Psychologie der Geschlechter. Sexuelle Identität in den verschiedenen Lebensphasen, Stuttgart 2000.

Niesel, Renate, Geschlechterdifferenzierende Pädagogik im Kindergarten. Neue Perspektiven, in: Bildung, Erziehung, Betreuung von Kindern in Bayern 6 (2001), H. 2, 28–30.

Wittmann, Johanna K., Gott ist hinten, vorne ist die Sonne, das Gras, die Steine, Zürich 1996.

Heike Anke Berger

Das Kreuz »mit dem Gender«

Überlegungen zum Verhältnis von Geschlecht und Schicht in katholischer Kinder- und Jugendverbandsarbeit

1. Und täglich grüßt das Murmeltier …

In einem kürzlich erschienenen Aufsatz über das Verhältnis von Religionsunterricht und Gender an einer Schweizer Schule heißt es abschließend: »Geschlecht hat gemäß den Ergebnissen weder eine Auswirkung auf persönliche christliche Religiosität, noch haben geschlechtsspezifische Rollenerwartungen eine Auswirkung auf die Gestaltung von Religionsunterricht«. Allerdings, so räumt der Verfasser im unmittelbaren Anschluss ein, »[dürften] [g]eschlechtsspezifische Rollenerwartungen (…) in der Gesellschaft durchaus bestehen«, dies könne »anhand der vorliegenden Daten zumindest nicht ausgeschlossen werden« und läge »mit Blick auf andere empirische Untersuchungen sogar nahe (…).« (Walthert 2008, 336). Beim Lesen solcher Textpassagen dürften sich manche, die beruflich in Sachen Geschlechtergerechtigkeit unterwegs sind, auch schon einmal wie Bill Murray gefühlt haben, der im in der Überschrift zitierten Film in nervtötender Endlosschleife jeden Morgen wieder in den gleichen Tag starten muss. Trotz jahrelanger »Aufklärungsarbeit« treten nämlich in unschöner Regelmäßigkeit die gleichen Widerstände und Zweifel auf, wenn es um die Bedeutung von Gender – verstanden als kulturelle Konstruktion und maßgebliches Element zur Strukturierung und Hierarchisierung von Gesellschaft – und dessen Berücksichtigung in sozialen Kontexten gehen soll. Das gilt für die analytische und didaktische Einbeziehung von Geschlecht in Wissenschaft, Aus- und Weiterbildungsinstitutionen – Zitate wie oben mögen es nur einmal mehr verdeutlichen – und freilich erst recht für handfeste gleichstellungspolitische Maßnahmen in Organisationen. Auch die Umsetzung gendertheoretischer Konzepte in die spezifische Praxis der Kinder- und Jugendarbeit verläuft nicht ohne Reibungsverluste. Doch wie in Punxsutawney/Pennsylvania, um im plot des Spielfilms zu bleiben, gibt es auch hier durchaus erfreuliche Abweichungen und wohltuende Veränderungen im Lauf der Dinge, so dass die »Sache mit dem Gender« zwar vielleicht nicht unbedingt ein cineastisches happy end, aber doch zumindest noch ein richtig guter Tag werden kann.

Dieser Beitrag thematisiert am Beispiel eines Einzelverbandes, der »Katholischen Jungen Gemeinde«, auf welche Weise die soziale Kategorie Geschlecht im Alltag katholischer Kinder- und Jugendarbeit in Deutschland berücksichtigt und inwiefern sie in

Relation zu anderen Merkmalen sozialer Ungleichheit gesetzt wird. Einleitend werden zunächst knapp Geschichte, interner Aufbau und institutionelle Einbettung des Verbandes skizziert, um dann grundlegende Entwicklungen seiner geschlechterbezogenen Arbeit darzulegen. Hierbei werden Erfolge und viel versprechende Trends als auch strukturell bedingte oder inhaltlich begründete Schwierigkeiten geschlechterreflektierter (katholischer) Kinder- und Jugendverbandsarbeit hervorgehoben. In einem letzten Teil plädiere ich schließlich anlässlich der aktuell im Spektrum katholischer Jugendverbände geführten Diskussion über die Ergebnisse der Sinus-Milieustudie U27 dafür, die Differenzkategorien Schicht und Gender stärker, als dies bislang getan wird, zueinander in Beziehung zu setzen.

2. Gender in katholischer Kinder- und Jugendverbandsarbeit

2.1 Die Katholische Junge Gemeinde (KjG)

Die KjG ist mit knapp 80.000 Mitgliedern einer der großen katholischen Kinder- und Jugendverbände in Deutschland. Der Verband ist satzungsgemäß demokratisch aufgebaut. Junge Christinnen und Christen schließen sich (zumeist innerhalb von Pfarreien) zusammen, wobei die Zugehörigkeit zur katholischen Glaubensgemeinschaft keine notwendige Bedingung ist. Grundsätzlich kann jede und jeder Mitglied werden, die oder der die Grundsätze und Ziele der KjG akzeptiert. Die KjG-Gruppen wählen eine Pfarrleitung, welche wiederum mit anderen Leitungen eine Vertretung auf Dekanats-, Regional- oder Bezirksebene wählt. Die Vertreterinnen und Vertreter dieser Verbandsebene wählen die Diözesanleitungen. Diese Bezeichnung ist angelehnt an den kirchlichen Verwaltungsbegriff der Diözese, auch Bistum genannt, obwohl beides im ursprünglichen kirchenrechtlichen Sinne nicht völlig identisch ist. Regional gliedert sich der Verband in 24 der katholischen (Erz-)Bistümer auf[1], wobei, religionsgeschichtlich oder politisch-historisch bedingt, die nordöstlichen Diözesanverbände wie Hamburg, Berlin und Magdeburg erheblich weniger Mitglieder haben. Auf der jährlich stattfindenden Bundeskonferenz wählen schließlich die entsendeten Delegationen der Diözesanverbände eine Bundesleitung. Die Bundeskonferenz ist das höchste Entscheidungsgremium des Verbandes, auf der in regelvollendeter Antrags- und Debattenkultur über inhaltliche Schwerpunktsetzung und politische Ausrichtung des Gesamtverbandes entschieden wird. Die Konferenz ist allerdings den Diözesanverbänden gegenüber nicht weisungsberechtigt. Vor allem die Gestaltung der bildungspolitischen Arbeit ist bewusst regional verortet. Wie in anderen Verbänden wird auch in der KjG die Arbeit zu weiten Teilen von Ehrenamtlichen getragen. Lediglich auf Bundesebene und in einigen wenigen Diözesanverbänden gibt es auch hauptamtliche, i.e. bezahlte, Wahlämter. Je nach Ressourcenausstat-

1. In den übrigen Bistümern Erfurt, Görlitz und Dresden-Meissen ist die KjG bislang nicht oder allenfalls mit einzelnen Pfarrgruppen vertreten.

tung stehen den gewählten Leitungen auf Diözesan- und Bundesebene hauptberuflich angestellte, nicht gewählte Referentinnen und Referenten zur Seite. Die Finanzierung des Verbandes erfolgt – abhängig von regionaler Ausgestaltung oder jeweiliger Verbandsfunktionsebene – in unterschiedlicher Gewichtung aus Mitgliedsbeiträgen, Unterstützung des Bistums bzw. der Deutschen Bischofskonferenz sowie aus Zuschüssen des Kinder- und Jugendplans des Bundes oder länderspezifischer Pläne zur Kinder- und Jugendförderung.

Die KjG ist mit derzeit 14 anderen stimmberechtigten Mitgliedsverbänden im 1947 gegründeten Bund der Deutschen Katholischen Jugend (BDKJ) vertreten. Sie selbst blickt auf ein etwas jüngeres, aber auch schon 40-jähriges Bestehen zurück, dessen Grundstein im Jahr 1969/70[2] durch den Zusammenschluss der bis dato unabhängig voneinander bestehenden, geschlechtergetrennten Verbände »Katholische Frauenjugendgemeinschaft« und »Katholische Jungmänner-Gemeinschaft« gelegt wurde.

2.2 Geschlechterpädagogik, Gender Mainstreaming – und wieder zurück? Phasen geschlechterreflektierter Arbeit in der KjG

Ohne anderen Institutionen Unrecht tun zu wollen, gibt es gute Gründe, die KjG als *den* katholischen Kinder- und Jugendverband für Geschlechtergerechtigkeit zu bezeichnen. Denn sie besetzte geschlechterpädagogische Themen durch ausgesprochen profilierte Projekte und betrieb mit Blick auf gleichstellungspolitische Maßnahmen in der Verbandsstruktur gewissermaßen Gender Mainstreaming *avant la lettre*. Die allgemeinen Konjunkturen geschlechterbezogener pädagogischer Arbeit in (West-)deutschland lassen sich auch für den Bundesverband der KjG nachzeichnen. Zunächst stand die Mädchen- und Frauenarbeit im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit, Jungen- und Männerarbeit folgte in vielen Bereichen jeweils etwas zeitversetzt. Für beide gilt, dass in den Anfangsjahren eher junge Erwachsene die Zielgruppe darstellten, während die Kinder- und Jugendstufe erst später thematisch stärker einbezogen wurde. In Projektgruppen und auf geschlechterhomogen zusammengesetzten Bundestagungen wurde über die Repräsentanz und Partizipation von Frauen in (Leitungsämtern) der Katholischen Kirche und der Gesellschaft oder über Antisexismusarbeit debattiert (Becher 2005, 37–61). Die intensive Auseinandersetzung über Geschlechterverhältnisse in katholischen Lebens- und Glaubenswelten richtete sich konsequenterweise auch auf die Gestaltung der KjG selbst. Ein zentrales Ergebnis war die Schaffung von partiell (wieder) geschlechtergetrennten Verbandsgremien durch die Einrichtung von Bundesfrauen- und Bundesmännerkonferenzen.[3] Aufgabe beider Gremien bzw. der auf den Konferenzen gewählten Leitungen ist es, die Berücksichtigung etwaiger geschlechterspezifischer Anliegen und Sichtweisen der Mitglieder zu gewährleisten sowie zur pädagogischen wie auch politischen Profilbildung der verbandlichen Mädchen- und

2. Es gibt unterschiedliche verbandsgeschichtliche Ereignisse, die als Gründungsdatum gelten können. Der Bundesverband der KjG begeht die 40-Jahrfeier 2010.
3. Die erste Bundesfrauenkonferenz fand 1986, die erste Bundesmännerkonferenz 1989 statt. Beide Konferenzen werden in der Regel im Rahmen der allgemeinen Bundeskonferenz einberufen.

Frauen- bzw. Jungen- und Männerarbeit beizutragen. Als weiterer Meilenstein können zudem die Beschlüsse zur gleichstellungspolitischen Maxime »Parität in Leitungsämtern« sowie zum »Redefluss im Reißverschluss« zu Anfang der 1990er-Jahre gelten.[4] Beide Instrumentarien haben bis heute im Selbstverständnis der Akteurinnen und Akteure eine wichtige Bedeutung und sei es mitunter auch nur in dem Sinne, dass über Nutzen und Nachteil dieses »Erbes« immer wieder heftig gestritten wird.

Eine Zäsur für alle – nicht nur die katholischen – Kinder- und Jugendverbände stellte 2001 die Aufnahme des Leitprinzips Gender Mainstreaming in den Kinder- und Jugendplan des Bundes dar, über den das Gros von pädagogischen und bildungspolitischen Maßnahmen auf Bundesebene finanziert wird. Die neue Richtlinie erforderte es, dass sich alle Verbände mit dem Thema Gender beschäftigten mussten. Der Dachverband BDKJ positionierte sich bereits 2002 mit einem entsprechenden Grundlagenpapier[5], die KjG folgte zwei Jahre später, indem sie Gender Mainstreaming als Leitbild bundesverbandlicher Arbeit verabschiedete. Parallel zum mehrjährigen Erarbeitungsprozess des Leitbilds brachte der Verband mit »4-Girls« bzw. »generation xy« darüber hinaus jeweils ein geschlechterpädagogisches Mädchen- und Jungenprojekt zu einem erfolgreichen Abschluss. Zu nennen ist auch die lose Arbeitsgruppe »KjGay«, die sich mit Themen homosexueller Lebenswirklichkeiten in katholischen Glaubenswelten auseinandersetzt(e). Ihr Aktionsradius ist aufgrund der zumindest partiellen Abhängigkeit des Verbandes von Institutionen der katholischen Amtskirche allerdings beschränkt.

Dennoch lag spätestens ab 2005 der Fokus vornehmlich auf der weiteren Umsetzung von Gender Mainstreaming im Verband. Diesem Anliegen wurde explizit auch dadurch Rechnung getragen, dass sich die beiden geschlechtergetrennten Konferenzleitungen der Bundesfrauen- und Bundesmännerkonferenz zu einem gemeinsam tagenden »Kooperations-Arbeitsgremium« verbanden. Ein auch außerhalb der KjG bekannt gewordenes Produkt ist das in diesem Kontext entstandene »Starter Kit«, das mit niederschwelligen Methoden für die Bedeutung von Gender sensibilisiert und erste Informationen über Gender Mainstreaming bereitstellt. Außerdem war verabschiedet worden, eine in 2008 angebotene Großveranstaltung mit dem Titel »Utopia Jetzt!« als Pilotprojekt im Sinne des Gender Mainstreaming durchzuführen. Spätestens im Zuge dieser Veranstaltung manifestierten sich jedoch die Probleme einer umfassenderen Implementierung von Gender Mainstreaming im Verband, auf die im nächsten Abschnitt näher eingegangen wird. Zwar war geschlechterspezifische Pädagogik auf Bundesebene auch während dieser Phase der intensiven Beschäftigung mit Gender Mainstreaming nie völlig zum

4. Das Prinzip der Parität wurde sukzessive umgesetzt: 1992 wurde es für Leitungsämter auf Bundes-, 1994 auf allen Verbandsebenen beschlossen. Seit 1993 müssen ebenfalls die zur Bundeskonferenz entsendeten Delegationen geschlechterparitätisch besetzt sein. »Redefluss im Reißverschluss« wurde 1991 eingeführt. Damit wird ein Instrumentarium der Gesprächsführung bezeichnet, nach der von Redelisten jeweils abwechselnd eine männliche bzw. eine weibliche Meldung aufgerufen wird. Dies ist relativ einfach, wenn sich gleich viele Männer und Frauen auf die Liste haben setzen lassen. Bei Ungleichgewichten greift die Maßnahme stärker. Als Beispiel: Drei Männer stehen bereits auf der Redeliste. Die erste Person spricht. Wenn sich nun eine Frau meldet, wird diese im Anschluss an den Beitrag des ersten Mannes zuerst aufgerufen. Erst hiernach erfolgt der Beitrag des zweiten Mannes auf der Redeliste.
5. BDKJ-Hauptausschuss, Gender Mainstreaming – ein neuer Impuls für den BDKJ, beschlossen am 18.–19.9.2002.

Erliegen gekommen. So führten etwa die Leitungen der geschlechtergetrennten Konferenzen eine intensive Evaluation der Form und Inhalte ihrer Arbeit durch. Ebenfalls flossen viele Ressourcen in die Verabschiedung und Publikation eines Leitbildes zur Mädchen- und Frauenarbeit. Doch ließ sich im Nachfeld von »Utopia Jetzt!« ein stärkerer »Rückzug« auf primär geschlechterspezifisch ausgerichtete pädagogische Arbeit beobachten. Dies findet derzeit noch einmal eine Verstärkung. So ist im Verband durch den in breiter Öffentlichkeit – wenn leider auch oftmals verkürzt – diskutierte Topos »Jungen als Bildungsverlierer« ein gesteigertes Interesse an jungen- und männerspezifischer Arbeit zu registrieren (Kuhn 2008; kritisch bereits Rose 2005; Neutzling 2005).[6]

2.3 Schwierigkeiten genderbezogener Arbeit in katholischen Kinder- und Jugendverbänden

Ungeachtet des langjährigen und vielfältigen Engagements für gleichstellungspolitische Belange und geschlechterpädagogische Inhalte gab es im Verband immer wieder starke Zweifel an geschlechterbezogener Arbeit, vor allem aber am Prinzip Gender Mainstreaming. Letztere wurden durch das weitestgehende Scheitern einer genderorientierten Projektplanung und -durchführung in der oben erwähnten Großveranstaltung noch verstärkt. Die Umsetzung von Gender Mainstreaming, so das Ergebnis einer Untersuchung des Deutschen Jugendinstituts, ist auch in anderen Kinder- und Jugendverbänden bislang nur in Teilbereichen ein Erfolg (Helmig/Schäfer 2006). Die Ursachen dafür sind auch in der KjG multivalent.

Zunächst sorgte Gender Mainstreaming als – wenn auch nicht ausschließliches – top-down Instrument in einem ostentativ demokratisch ausgerichteten Jugendverband wie der KjG grundsätzlich für Skepsis. Die Einführung von Gender Mainstreaming wurde denn auch häufig als zu direktive Maßnahme und ministerielle Bürokratie kritisiert. Da das Leitbild zudem nur für die Bundesverbandsebene beschlossen worden war und keine Selbstverpflichtung der Diözesanverbände nach sich zog, war die Bundesleitung gewissermaßen auf freiwillige Kooperationen der anderen Verbandsebenen angewiesen. Hinzu kam, dass viele (der ehrenamtlichen) Verbandsleitungen selbst bei bestem Willen eine umfassende Informationspolitik über diese neue und für viele erst einmal

6. Der Fokus der öffentlichen Debatte ist hauptsächlich auf geschlechterbezogene Diskriminierungen (von Jungen und jungen Männern) im primären und sekundären Bildungssystem gerichtet, ohne jedoch ähnlich hinreichend die – trotz ihrer besseren Schulabschlüsse – weiterhin bestehende Benachteiligung von jungen Frauen im tertiären Bildungsbereich oder gar auf dem Erwerbsarbeitsmarkt zu berücksichtigen. Zudem wird der Mangel an männlichem Personal in (primär-)pädagogischen Institutionen zu wenig mit der hierarchischen Geschlechtersegregation des Arbeitsmarktes verknüpft. Schließlich werden durch die inflationär geäußerte Interpretation, eine auf Kreativität, Sprach- und Sozialkompetenzen zentrierte sowie gleichzeitig bewegungsarme Unterrichtskultur benachteilige »die« Jungen, geschlechterstereotype Zuschreibungen (unbeabsichtigt) verfestigt. Konsequent zu Ende gedacht, hieße dies nämlich, dass alle Jungen qua Geburt vor allem Mathe und Physik können, Mädchen von Natur aus am liebsten still sitzen und die farb- wie phantasiereichen Bilder jedes Comic- oder Graffitizeichners demnach eine biologische Ausnahme sein müssten.

sperrig erscheinende gleichstellungspolitische Strategie nur schwer leisten konnten. Dies gilt vor allem mit Blick auf die notwendige, kontinuierliche Schulung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren auf Diözesan-, Dekanats- oder Regionalebene und dem Aufzeigen von Umsetzungsmöglichkeiten und Handlungsfeldern von Gender Mainstreaming im KjG-Alltag.

Da in einigen Diözesanverbänden eine sehr aktive Mädchen- und Frauenarbeit betrieben wurde und wird, traten darüber hinaus in der KjG die auch aus anderen Bereichen bekannten Probleme im Verhältnis von geschlechterspezifischer Pädagogik und Gender Mainstreaming zu Tage: Zu weiten Teilen fehlte das Wissen darüber, dass der Ansatz des Gender Mainstreaming bestehende pädagogische Geschlechterarbeit ja gerade nicht ersetzen, sondern sie vielmehr sinnvoll ergänzen will. So wurden wahlweise Mädchen- und Frauenarbeitskreise durch »Gender-AGs« ersetzt oder Referatsstellen entsprechend umbenannt. Dies geschah freilich oft auch aus legitimen Gründen der Außendarstellung, um den Richtlinien des Kinder- und Jugendplans besser gerecht zu werden. Auch wurde die elementare Schnittmenge von Gender Mainstreaming und Geschlechterpädagogik – nämlich die Annahme von Gender als sozialem Konstrukt – nicht gesehen oder missverständlich interpretiert. Äußerungen wie »Wir machen Mädchenarbeit, mit Gender haben wir nichts zu tun« oder »Die letzte Zeit ging es immer nur um Gender, aber was ist eigentlich mit der Jungenarbeit?« sind keine Seltenheit. Dieser Logik folgend, hätte Gender als Kategorie immer nur dann eine Bedeutung, wenn es um beide/mehrere Geschlechter ginge.

Weiterhin ist geschlechterbezogenes Arbeiten auch in der KjG ein so schwieriges Thema, da es Menschen unmittelbar betrifft. In Gendertrainings oder Fortbildungseinheiten treten somit beinahe vorsehbar hinlänglich bekannte Reaktionen auf. So führt die Diskussion über geschlechterbezogene Diskriminierungen wahlweise zu Abwehrmechanismen (»Also, ich fühle mich als Frau überhaupt nicht benachteiligt.«) oder dem Deklarieren individueller Begegnungen als Gegenbeweise (»Ich kenne aber einen Mann, der…). Ebenso werden neurobiologische Erkenntnisse – oder manchmal eben auch nur als solche verpackte, populärwissenschaftliche Interpretationsangebote – zur Erklärung von Differenzen in Geschlechterverhältnissen bereitwillig herangezogen. Allerdings muss eingeräumt werden, dass manche Lebensbereiche, in denen soziale Ungleichheit qua Geschlecht weiterhin massiv virulent ist, wie beispielsweise am Arbeitsmarkt oder bei der Familien- und Reproduktionsarbeit – für die meisten der weiblichen und männlichen Verbandsmitglieder aufgrund ihres Alters noch gar nicht relevant sind. Insofern ist ein gewisser Grad an skeptischem Vorbehalt durchaus nachvollziehbar.

Schließlich hat aber die konfliktreiche und intensive Debatte über Gender Mainstreaming zu einem konstruktiven Überdenken der bisherigen Strategie und überaus positiven Entwicklungen geführt. So hat sich besonders der Arbeitsbereich der Presse- und Öffentlichkeitsarbeit als nicht nur sinnvolles, sondern vor allem auch handhabbares Anwendungsfeld für die Berücksichtigung von Gender im Verband erwiesen. Ein breit getragener Beschluss zur geschlechterausgewogenen Verwendung von Sprache, Texten und Bildern hat zudem dazu geführt, dass immer mehr Verantwortliche auf Diözesanebene an »Gender-Fortbildungen« interessiert sind. Als Erfolg kann ebenso verbucht werden, dass eine vom Bundesverband neu konzipierte Arbeits- und Methodenmappe

für geschlechtergerechtes Arbeiten auf breite Zustimmung gestoßen ist. Wünschenswert wäre es, wenn noch weitere – und für die Beteiligten überschaubare – Arbeitsbereiche oder Themenfelder stärker unter Geschlechteraspekten bearbeitet würden. Hier böte sich m. E. die Beschäftigung mit der Bibel in (geschlechter-)gerechter Übersetzung oder geschlechterspezifische Zugänge zu Spiritualität besonders an.

3. Wie viel und welche Vielfalt? Zum Umgang mit Differenz in katholischer Kinder- und Jugendverbandsarbeit

2008 erschien die vom BDKJ und Misereor in Auftrag gegebene Studie »Sinus-Milieustudie U27. Wie ticken Jugendliche?«, welche mittels des sozialwissenschaftlichen Begriffs des Milieus die Lebenswelten von katholisch getauften Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen analysiert. Die Untersuchung nimmt sieben unterschiedliche Milieus bzw. Milieuorientierungen gesondert in den Blick.[7] Graphisch lassen sie sich in einem Koordinatensystem darstellen, auf deren y-Achse die soziale Lage aufgetragen ist, während die x-Achse Auskunft über die persönliche Grundorientierung gibt. Je höher ein Milieu (dargestellt als Blase) im Raster eingetragen ist, desto qualifizierter sind die Bildungspatente und umfangreicher die finanziellen Ressourcen der Mitglieder. Je weiter rechts sich ein Milieu befindet, umso moderner und unkonventioneller ist die Lebenseinstellung der Beteiligten. Katholische Kinder- und Jugendverbände erreichen mit ihrer Arbeit – so das Resultat der Studie – nur jene drei Milieus besonders, welche sich innerhalb des Koordinatensystems hauptsächlich in der linken, bis mittleren oberen Ecke befinden: Traditionelle, bürgerliche sowie mit Abstrichen die so genannten postmateriellen Jugendlichen. Zu sehr geringen Teilen werden auch die als konsummaterialistisch bezeichneten jungen Männer und Frauen angesprochen, die, analog zum Eintrag im Achsensystem, über einen geringen sozialen Status und wenig Innovationspotenzial verfügen. Nicht oder höchstens punktuell werden die Milieus erreicht, welche zusammen 65 % der Befragten ausmachen und die im (unteren) Mittelfeld, bzw. im rechten oberen Teil des Achsenkreuzes angesiedelt sind: Die so genannten Hedonisten, Performer oder Experimentalisten (BDKJ/Misereor 2008, 25).

Die Ergebnisse wurden und werden in der KjG und anderen Mitgliedsverbänden des BDKJ breit rezipiert, da sie eine kritische Bestandsaufnahme der Reichweite katholischer Kinder- und Jugendverbandsarbeit zulassen sowie zentrale Fragen nach deren Zukunft aufwerfen.[8] Im Weiteren steht jedoch nicht primär die Auseinandersetzung mit einzelnen Milieus und deren Verhältnis zu Katholischer Kirche und christlicher Jugend-

7. Bei Kindern und Jugendlichen sprechen die Autoren lediglich von Milieuorientierung. Aufgrund der Lebensalter der Untersuchungsgruppe wurden die Milieus »Traditionalisten« und »DDR-Nostalgiker« in der U27-Studie nicht berücksichtigt.
8. Ich beziehe mich dabei vor allem auf Ergebnisse aus den Diskussionen auf der Bundeskonferenz sowie der Referentinnen- und Referententagung 2008.

verbandsarbeit im Mittelpunkt. Vielmehr werden die Studie und die in der KjG darüber geführten, noch nicht abgeschlossenen Auswertungsprozesse zum Anlass genommen, die Konzeptualisierung von Vielfalt auszuloten. Allein bezogen auf die Differenzkategorien Geschlecht und Schicht lässt sich zeigen, dass sie nicht systematisch zueinander in Beziehung gesetzt werden. Stattdessen hat die starke Fokussierung auf ein einzelnes Merkmal zur Folge, dass andere Faktoren sozialer Ungleichheit völlig unberücksichtigt bleiben. Dies wird im Folgenden zunächst am Beispiel der Kategorie Geschlecht nachgezeichnet.

Bei der Auswahl ihres Samples sind die Autoren der Sinus-Milieustudie U27 ohne Frage – auch mit Blick auf Geschlechterverhältnisse – methodisch einwandfrei vorgegangen: Jeweils die Hälfte der Befragten waren weiblichen bzw. männlichen Geschlechts. Abgesehen davon und einem kurzen Abschnitt in der Einleitung, in der sowohl weibliche wie männliche Artikel verwendet werden (ebd., 30), spielt Geschlecht im weiteren Verlauf aber keine Rolle mehr. Allein das Fehlen einer analytischen Berücksichtigung von Geschlecht in einer Studie über Kinder und Jugendliche ist irritierend, da die performative Herstellung der eigenen Geschlechtlichkeit immanenter Bestandteil der Adoleszenz – und darüber hinaus – ist (Rendtorff/Prengel 2008).[9] Ebenso erstaunt eine solche Leerstelle in einer Untersuchung über das »Ticken« von katholisch getauften Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Schließlich sind es auch die geschlechterpolitischen Positionierungen oberer Kirchenführungen, welche viele Menschen auf Distanz zum – im weitesten Sinne – Katholizismus gehen lassen. Es wäre interessant gewesen zu erfahren, ob und in welcher Art die Befragten hierzu Stellung bezogen hätten.

Schließlich stimmt auch manche Ergebnispräsentation nachdenklich: In den Interviews zur Kinderstufe wurden neben den teilnehmenden Mädchen und Jungen offenbar auch die im Haushalt lebenden Elternteile befragt. Bei den Profilen der zehn ausgewählten Einzelfälle wird jeweils zu Anfang der geographische und infrastrukturelle Wohnort, die sozio-ökonomische sowie die familiale Lebenssituation des Kindes beschrieben: Bis auf eine Ausnahme handelt es sich dabei um Zwei-Elternteil-Konstellationen. Ungeachtet dessen sind alle in der Veröffentlichung aufgeführten »Elternzitate« ausschließlich von Müttern. Waren die Aussagen der Mütter in 2-Elternteil-Haushalten inhaltlich differenzierter oder waren die Väter möglicherweise bei den Interviewterminen gar nicht – und aus welchen Gründen – anwesend? Hatte der getrennt vom Kind lebende Vater kein Interesse an einem Interview oder wurde er trotz des als gut bezeichneten Kontakts zu seinem Kind gar nicht gefragt? Die einseitige Auswahl der Elternzitate soll hier nicht überinterpretiert werden. Doch sie ist ein Hinweis auf die »alltägliche Normalität« von hierarchischer Geschlechterdifferenz, etwa innerhalb von Familien- und Erziehungsarbeit – zumal der beschriebene Aspekt weder von den Verfassern kommentiert noch in der laufenden Debatte thematisiert wurde.

Die Einbeziehung von Geschlecht in die Sinus-Milieustudie U27 hätte die Möglichkeit eröffnet, ein facettenreiches und vor allem sehr aktuelles Bild darüber zu erhalten, welche positiven und negativen Erfahrungen Menschen im Aufwachsen als Mädchen und Jungen gemacht haben, welche Männlichkeits- und Weiblichkeitsvor-

9. Dass die (»zusätzliche«) Berücksichtigung von Geschlechteraspekten aus Kostengründen nicht realisiert werden konnte, wäre möglich, machte den Sachverhalt aber nicht überzeugender.

stellungen bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen existieren oder welchen Eindruck sie von Geschlechterverhältnissen in Deutschland haben. Für die weitere Umsetzung von Gender Mainstreaming und die Qualitätssicherung geschlechterpädagogischer Maßnahmen in katholischer Kinder- und Jugendverbandsarbeit wäre dies von Vorteil gewesen.

Allerdings führt mitunter auch die starke Akzentuierung von Geschlechterdifferenz dazu, andere Faktoren sozialer Ungleichheit aus den Augen zu verlieren. Dies lässt sich beispielsweise an einer anderen aktuellen Auseinandersetzung in der Kinder- und Jugendarbeit beobachten. So wird Vielfalt in der Diskussion über die Benachteiligung von Jungen an Grundschulen ebenfalls eindimensional entworfen. Denn es sind vor allem Jungen mit Migrationshintergrund – und das heißt in Deutschland derzeit in den meisten Fällen nach wie vor: aus sozial benachteiligten Schichten –, die von der Ersteinschulung zurückgestellt, nicht versetzt und/oder keine Empfehlung für ein Gymnasium erhalten (Tillmann 2007). Solange nicht mehr nichtdeutsche und sozial schwächere Kinder Mitglied in der KjG werden, geht somit streng genommen, die selbst gesetzte Aufgabe, sich für eine stärkere Förderung »der« diskriminierten Jungen einzusetzen, zumindest an der eigenen »Klientel« vorbei.

Um aber auf die Sinus-Studie U27 zurückzukommen: Im Mittelpunkt steht trotz der Weite des Milieubegriffs das Merkmal Schicht bzw. – da sich die Autoren auf Bourdieu beziehen –, die unterschiedliche Akkumulierung sozialen und (pop)-kulturellen Kapitals. Dies lässt sich auch in der KjG beim kontrovers diskutierten Punkt einer etwaigen Öffnung gegenüber dem Milieu der konsum-materialistisch orientierten Jugendlichen gut zeigen. Denn dabei wird stets, wenn freilich auch oft nur im Subtext, die Ex- oder Inklusion sozial Benachteiligter verhandelt. Schon die Befragten der Studie zeigten gegenüber dieser Gruppierung ein starkes Abgrenzungsbedürfnis, das sich zumindest vorderhand weniger gegen deren geringeren Bildungsstand, sondern vielmehr den betont konsumfixierten Lebensstil sowie eine offensive Selbstinszenierung richtete (BDKJ/Misereor 2008, 33). Auch in KjG-internen Diskussionen gibt es Beiträge, welche eher Fremdheitserfahrungen und Nichtkongruenzen betonen. So wird beispielsweise explizit auf den Unterschied zwischen Jugendhilfe und Jugendarbeit rekurriert, um zu verdeutlichen, dass es nicht unbedingt zur Aufgabe der KjG gehöre, sich um abweichend verhaltende Jugendliche zu kümmern. Andere Stimmen plädieren zumindest für eine partiell stärkere Öffnung der KjG, da die »selbst gezogene« Distinktionslinie den Werten und Grundlagen der KjG widerspräche und einige des »unteren Milieus«, so ein weiteres Ergebnis der Studie, auch durchaus Interesse an der Integration in das Lager der Traditionellen oder Bürgerlichen hätten (ebd., 24–25). Mitunter liegt dieser Befürwortung auch eine emanzipatorische Perspektive zugrunde, in der die Mitgliedschaft im katholischen Jugendverband als soziale Aufstiegsmöglichkeit gedeutet wird.

Freilich ist es völlig legitim, sich als katholischer Kinder- und Jugendverband nicht allen Bevölkerungsgruppen und schon gar nicht allen »Härtefällen« zuwenden zu wollen. Auch ist es sehr richtig zu betonen, dass die (ehrenamtlich) Tätigen in der KjG keineswegs die Arbeit von Therapeutinnen oder Sozialarbeitern übernehmen könnten oder sollten, wie sie beispielsweise in Projekten der offenen Jugendarbeit oder Jugendhilfe nötig sein kann. Manche Verbandsthemen, wie etwa Kinderarmut, legten eine forciertere

Ausrichtung zu sozial benachteiligten Schichten – und zwar in Deutschland! – aber durchaus nahe.

Katholische Kinder- und Jugendverbandsarbeit gilt vielen als konservative, verdächtig gemeinschaftstümelnde und nicht zuletzt geschlossene Veranstaltung. Damit wird man der qualifizierten, sozial- und methodenkompetenten pädagogischen und fast immer ehrenamtlichen Arbeit, die dort geleistet wird, in keinem Fall gerecht. Das Beispiel der KjG zeigt vielmehr, dass trotz ihrer unbenommen homogen zusammengesetzten Mitgliederschaft, Vielfalt konzeptionell und alltagspraktisch ernst genommen wird. Allerdings ist diese Diversität, wie gezeigt wurde, fast immer eindimensional entworfen. Geschlechterdifferenzen werden in den Blick genommen und verändert: Aber es sind – bis auf wenige Ausnahmen – die Geschlechterverhältnisse von weißen, gebildeten, nicht behinderten und eher wohlhabend als armen Männern und Frauen. Soziale Stratifizierung und Milieuunterschiede werden aktuell intensiv behandelt: Aber die Differenzerfahrungen von Mädchen und Jungen innerhalb einer einzelnen Lebenswelt werden außer Acht gelassen. Für katholische Kinder- und Jugendverbände könnte ein Mehr an »zeitgleicher Vielfalt«, nicht zu verwechseln mit wahlloser Beliebigkeit, auf inhaltlicher Ebene darum durchaus viel versprechend und mit Blick auf allgemein sinkende Mitgliederzahlen vielleicht auch nötig sein.

Literatur

Becher, Charlotte, Geschlechtergerechtigkeit in der Katholischen Jungen Gemeinde. Ein Jugendverband mit Gender Mainstreaming auf dem Weg zu Ziel!?, unveröffentl. Diplomarbeit an der Universität Freiburg i.Br., Fachbereich Sozialarbeit, 2005.

Bund der Deutschen Katholischen Jugend (BDKJ)/Misereor (Hg.), Wie ticken Jugendliche? Sinus-Milieustudie U27, Düsseldorf 2008.

Helming, Elisabeth/Schäfer, Reinhild, Von Leuten, die auszogen, Geschlechterverhältnisse zu verändern. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung der Umsetzung von Gender Mainstreaming in Organisationen der Kinder- und Jugendhilfe, München 2006.

Kuhn, Hans Peter, Geschlechterverhältnisse in der Schule: Sind die Jungen jetzt benachteiligt? Eine Sichtung empirischer Studien, in: Rendtorff, Barbara u. a. (Hg.), Kinder und ihr Geschlecht (Jahrbuch der Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft 4), Opladen 2008, 49–71.

Neutzling, Rainer, Besser arm dran als Arm ab, in: Rose, Lotte u. a. (Hg.), Jungen – die neuen Verlierer? Auf den Spuren eines öffentlichen Stimmungswechsels, Königstein/T. 2005, 55–77.

Rose, Lotte, Starke Mädchen – schwache Jungen. Reden und was sie auslösen, in: Rose, Lotte u. a. (Hg.), Jungen – die neuen Verlierer? Auf den Spuren eines öffentlichen Stimmungswechsels, Königstein/T. 2005, 11–25.

Tillmann, Klaus-Jürgen, Viel Selektion – wenig Leistung. Ein empirischer Blick auf Erfolg und Scheitern in deutschen Schulen, in: Fischer, Dietlind/Elsenbast, Volker (Hg.), Zur Gerechtigkeit im Bildungssystem, Münster 2007, 25–37.

Walthert, Rafael, Religion, Geschlecht und Religionsunterricht. Eine quantitativ-empirische Untersuchung des Verhältnisses von Geschlechterrollen und Religion, in: Höpflinger, Anna-Katharina u. a. (Hg.), Handbuch Gender und Religion, Göttingen 2008, 325–338.

www.bdkj.de

www.kjg.de

In: Pithan, Annebelle/ Arzt, Silvia/ Jakobs, Monika/ Knauth, Thorsten (Hg.), Gender – Religion – Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt, Gütersloh 2009, 327-340.

Ulrike Baumann

Mich mögen, wie ich bin ...
Geschlechterdifferenz im Religionsbuch

Für Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe I stellt sich die Frage nach der Geschlechtlichkeit elementar. Körperliche Veränderungen fordern sie heraus, sich mit der sozialen Konstruktion von Geschlechtsrollen (gender) auseinanderzusetzen. Was heißt es, als Mädchen oder Junge, Mann oder Frau zu leben? Der Religionsunterricht, der sich auch als lebensbegleitende Identitätshilfe versteht, hat die Aufgabe, die Genderfrage aufzugreifen. Damit ist die theologische Frage nach dem Menschen als Ebenbild Gottes berührt. Gutem Unterricht geht es um Elementarisierung als wechselseitige Erschließung zwischen Inhalten und Personen. Die Gottesebenbildlichkeit von Mann und Frau kommt hier verbunden mit Fragen und Deutungen in den Blick, die Schülerinnen und Schüler selbst von ihrer lebensgeschichtlichen Erfahrung her thematisieren. Anregungen für einen solchen Unterricht hoffen Lehrerinnen und Lehrer u. a. in Religionsbüchern zu finden. Trotz der gestiegenen Bedeutung anderer Medien lassen sie sich bei der Unterrichtsgestaltung nach wie vor von ansprechenden Lehrbüchern leiten. Dieser Beitrag zeigt deshalb Kriterien für die Beurteilung von Unterrichtswerken unter der Genderperspektive auf.

1. Gender im Religionsbuch – zur bisherigen Forschung

In den 1980er-Jahren erschienen erste Untersuchungen zur Rolle von Mädchen und Frauen in Religionsbüchern.[1] Die Arbeiten sind im Zusammenhang mit dem Streben nach Gleichheit und Partizipation in der Frauenbewegung dieser Zeit und mit der feministischen Theologie zu sehen. Sie befassten sich mit der Diskriminierung von Frauen und mit Geschlechterstereotypen in Alltagsszenen und biblischen Erzählungen. Schon hier zeigte sich die Spannung, in der Religionsbücher entstehen: Sie sollen die bestehende Wirklichkeit repräsentieren und ihre Veränderungsbedürftigkeit aufzeigen. Sie sollen Visionen von Geschlechtergerechtigkeit zum Ausdruck bringen, ohne zu überfordern.

1. Zum Folgenden vgl. zusammenfassend Pithan 1993; 2008.

1.1 Mangelnde Präsenz von Frauen und Geschlechterstereotype

1988 veröffentlichte Dagmar Andres einen differenzierten Katalog mit quantitativen und qualitativen Kriterien für Bilder und Texte, mit dem sie Unterrichtswerke aus den 1970er und frühen 1980er-Jahren für den katholischen Religionsunterricht der Sekundarstufe I untersuchte. Die wichtigsten Kriterien lauten zusammengefasst (Andres 1988, 904–906):

(1) Wie viele Frauen sind an der Erstellung von Bildern und Texten beteiligt?

(2) Wie häufig werden Mädchen/Frauen abgebildet? Wie groß und wie zentral sind sie im Verhältnis zu Jungen/Männern abgebildet?

(3) Wie oft kommen Frauen als Handlungsträgerinnen vor und in welchen Bereichen? Welche Eigenschaften werden ihnen zugeschrieben? Werden sie über ihre Ehemänner definiert?

(4) Wird in den nicht-historischen Abbildungen ein repräsentatives Bild von Frauen weitergegeben? Welche Rollenverteilung besteht in den verschiedenen Bereichen (Familie, Schule, Freizeit, Berufswelt, öffentlicher Raum)?

(5) Wie verhalten sich Frauen/Mädchen und Jungen/Männer untereinander und zum jeweils anderen Geschlecht?

(6) Wie differenziert und vielseitig ist die Rede von Gott? Ist er mit »männlichen« Zügen oder auch mit »weiblichen« Eigenschaften dargestellt?

(7) Finden Bibelstellen mit Frauen als handlungsweisenden Personen Berücksichtigung?

(8) Werden Erkenntnisse der feministischen Theologie einbezogen? Wird die Rolle der Frau in Kirche und Gemeinde angesprochen? Gibt es Hinweise auf die Rolle der Frau in anderen Religionen und Kulturen?

Die genannten Kriterien beziehen sich zum einen auf die quantitative Repräsentation von Frauen und zum anderen auf das Profil der Geschlechtsrollen. Außerdem wird nach der Berücksichtigung von Erkenntnissen aus der feministischen Theologie gefragt. Diemut Meyer/Christine Reents/Gritta Ulrich stellten zur gleichen Zeit punktuelle Fortschritte hinsichtlich der Präsenz von Frauen in evangelischen Religionsbüchern fest. Diese Ansätze hatten aber kaum Auswirkungen auf die Gesamtkonzeption (Meyer/Reents/Ulrich 1990). Die genannten Kriterien bleiben auch in Zukunft eine Herausforderung.

Dass ein kritischer Blick aus feministischer Sicht nach wie vor unverzichtbar ist, stellte Angela Volkmann exemplarisch an drei Büchern für den evangelischen Religionsunterricht in der Orientierungsstufe aus den Jahren 1996 und 1997 fest. In methodischer Hinsicht erkennt sie eine durchaus abwechslungsreiche Variationsbreite und wertvolle Anregungen für kreatives Arbeiten. Bei der von ihr analysierten Behandlung der Schöpfungsthematik und der Jesustradition legt Volkmann jedoch inhaltliche Denkfallen offen: eine betonte Aufgeschlossenheit für Mädchen und Frauen kann sich auch kontraproduktiv auswirken, wenn die Darstellung starre Rollenklischees bedient und in den biblischen Texten vorgegebene patriarchale Einengungen weder erkannt noch hinterfragt werden. Zentrale Grundaussagen feministischer Befreiungstheologie verschaffen sich nach Volkmann in den Büchern kaum Gehör und insofern kann unter fachwis-

senschaftlichen Gesichtspunkten von Geschlechtergerechtigkeit nicht die Rede sein. Sie konstatiert einen »Mangel an Problembewusstsein hinsichtlich der Relevanz des feministischen Ansatzes« (Volkmann 2004, 240) und der durch ihn möglichen Bereicherung für den Religionsunterricht insgesamt.

2005 veröffentlichte Elisabeth Duschet eine Studie zu einem Religionsbuch für die Grundschule, das aus Nacherzählungen biblischer Geschichten besteht und auf den Lehrplan für den evangelischen Religionsunterricht in Österreich von 1997 bezogen ist. Außerdem untersuchte sie die vier begleitend erschienenen Lehrerhandbücher, die lebensweltliche Geschichten sowie weitere didaktische und methodische Angebote enthalten (Duschet 2005, 27ff.). Sie fragte, ob die Darstellung von Männern und Frauen in diesen Büchern unserer gesellschaftlichen Wirklichkeit entspricht oder ob sie zur Reproduktion stereotyper Geschlechterbilder beiträgt. Duschet fand, dass Frauen in den Materialien überwiegend auf den häuslichen Bereich verwiesen werden. Wenn sie überhaupt berufstätig sind, dann im reproduzierenden, den Männern zuarbeitenden Bereich. Berufstätige Mütter gibt es nur in der sog. »Dritten Welt«, so dass Duschet folgert: die Berufstätigkeit von Müttern wird »mit Elend verknüpft« (ebd., 64). Geschiedene oder unverheiratete Mütter werden nicht gezeigt. Demgegenüber ist zu dieser Zeit in Österreich »jede 7. Familie mit Kindern unter 15 Jahren ein Alleinerzieherhaushalt. 93 % der Alleinerziehenden sind Frauen. 71 % der Frauen (83 % der Alleinerziehenden) mit Kindern sind erwerbstätig« (ebd.). Als weitere Analysekriterien wählte Duschet Gegensatzpaare, die den klassischen Zuordnungen zu Geschlechtsrollenstereotypen entsprechen: emotional-rational, aktiv-passiv, dominant-unterordnend (ebd., 28–29). Sie fand, dass wesentlich mehr männliche Personen als rational und als Experten erscheinen, vor allem im religiösen Bereich. Sämtliche »Pfarrer« sind männlich, obwohl in der evangelischen Kirche Männer und Frauen grundsätzlich den gleichen Zugang zu Ämtern haben. Mehr als doppelt so viele Männer wie Frauen sind »Lehrer« an Grundschulen, ganz im Gegensatz zur Realität von über 80 % Lehrerinnen in diesem Bereich in Österreich. In den biblischen Geschichten spielen fast nur Männer eine tragende Rolle. Jesus hat nur Freunde und Jünger und Frauen kommen nach Jesu Tod und Auferstehung gar nicht mehr vor (ebd., 65–67). Duschet kommt zu dem Ergebnis: Die untersuchten Religionsbücher reflektieren traditionelle Geschlechtsrollenstereotype, obwohl sich die gesellschaftliche Realität von Frauen und Männern gewandelt hat. Geschlechtergerechte Unterrichtsmaterialien müssten die Lebenserfahrungen der Schülerinnen und Schüler wesentlich stärker einbeziehen und darüber hinaus Alternativen zu bestehenden Unrechtsverhältnissen aufzeigen.

1.2 Entwicklungsaufgaben der Mädchen berücksichtigen

Anfang der 1990er-Jahre fand Annebelle Pithan in neuen Religionsbüchern mehr weibliche Figuren und sie schienen weniger stereotyp dargestellt zu sein. Dieser Befund veränderte sich aber völlig durch eine vertiefte qualitative Analyse unter Berücksichtigung der Entwicklung im Jugendalter (Pithan 1995). Lyn Brown, Carol Gilligan und andere Wissenschaftlerinnen der Harvard Universität hatten über einen längeren Zeit-

raum Mädchen interviewt, um einen Einblick in ihre Entwicklung zu bekommen. Sie stellten fest: Im frühen Jugendalter werden die Stimmen bei vielen Mädchen vorsichtiger und manche drohen ganz zu verstummen. Brown/Gilligan führen dies auf eine Beziehungskrise zurück, mit der sich adoleszente Mädchen in westlichen Kulturen auseinandersetzen müssen. Wenn sie menschliche Kontakte differenzierter wahrnehmen, kann sich die Angst einstellen, Beziehungen zu verlieren, wenn sie sagen, was sie denken. Für gewöhnlich machen Mädchen Kompromisse zwischen ihren eigenen Wünschen und den Wünschen anderer. Viele beginnen, mit einem psychischen Riss zu leben: Sie geben ihre eigene Stimme nicht einfach auf, aber machen ihre Äußerungen davon abhängig, ob andere daran ein Interesse haben. Für die Entwicklung der Mädchen sind nach Brown/Gilligan deshalb Frauen wichtig, bei denen sie mit ihren eigenen Vorstellungen Resonanz finden (Brown/Gilligan 1994). Pithan bezog diese Untersuchungsergebnisse auf das Kapitel über Liebe und Freundschaft für die Klassen 7/8 in »Kursbuch Religion« von 1991 und stellte fest: »Die Bindungskrise wird in den Beispielen, die das analysierte Religionsbuchkapitel anbietet, weitgehend zulasten der Mädchen gelöst. Sie haben entweder keine Stimme oder ihre Stimme wird nicht gehört. Sie verleugnen oder ignorieren ihre Erfahrungen und Wahrnehmungen oder interpretieren sie um. Die Beziehungsorientierung der Mädchen wird einseitig auf die Beziehung zu Jungen und Männern hingelenkt. Dadurch werden Mädchen angeleitet, eigene Wünsche, Erfahrungen und Bedürfnisse zugunsten von (männlichen) anderen oder einer abstrakten Moral zu verdrängen« (Pithan 1995, 53). Solche qualitativen Analysen müssen in der religionspädagogischen Forschung auch auf andere Themenfelder bezogen und weiter vorangetrieben werden.

1.3 Doing und undoing gender

In den 1990er-Jahren vollzog sich aber auch ein Paradigmenwechsel hin zu einem stärkeren Interesse an der sozialen Konstruktion von Geschlechtsrollen: »Doing und undoing gender«. Unter diesem Gesichtspunkt analysierte Annebelle Pithan die Erzählungen zu Abraham und Sara in Materialien für Kinder im Grundschulalter (Pithan 1998). Sie kommt zu dem Ergebnis: Wenn solche Erzählungen die Geschlechtsrollen nicht bewusst gestalten, stehen sie in einer sich wandelnden Gesellschaft in der Gefahr, Jungen und Mädchen von biblischen Texten zu entfremden. Ziel dieser Forschung ist eine religionspädagogische Praxis, die beiden Geschlechtern gerecht wird. Deshalb wurde es notwendig, die Perspektive verschiedener Geschlechter einzunehmen und stärker zu berücksichtigen, wie die kritische Männerforschung die Entwicklung der Jungen beschreibt.

Seit der Veröffentlichung der zuletzt untersuchten Religionsbücher sind mehr als zehn Jahre vergangen. Inzwischen erfahren die länderspezifischen Lehrpläne eine gründliche Überarbeitung unter dem Gesichtspunkt der Kompetenzorientierung. Das bedeutet: es erscheinen auch entsprechende Lehrbücher, die Möglichkeiten zum Erwerb von Schlüsselwissen und methodischen Fähigkeiten auf den ersten Blick erkennen lassen. Komplexere Anforderungen, die damit zu bewältigen sind, werden explizit hervorgeho-

ben. Bieten diese neuen Religionsbücher tragfähigere Anregungen für die Geschlechtergerechtigkeit im Religionsunterricht?

2. Geschlechtergerechtigkeit im Religionsbuch – eine exemplarische qualitative Analyse

Ein neues evangelisches Unterrichtswerk für die Sekundarstufe I ist »Das Kursbuch Religion«, das in den Jahren 2005 bis 2007 in drei Bänden erschienen ist (im folgenden zitiert als KR 1–3) und – wie die Vorläuferwerke – weite Verbreitung erfahren hat. Es nimmt die Herausforderung der Kompetenzorientierung auf. Schon mit dem Inhaltsverzeichnis wird für die Schülerinnen und Schüler ausgewiesen, welche Methoden und Arbeitsformen sie einüben und wo sie Gelerntes anwenden können. Zugleich berücksichtigt es breit die Geschlechterfrage.

Für eine geschlechtergerechte Analyse bietet sich das Elementarisierungsschema nach Nipkow und Schweitzer an (zuletzt Schweitzer 2008). Die im ersten Teil genannten Kriterien bleiben gültig. Darüber hinaus wird nun das Elementarisierungsmodell unter dem Genderaspekt buchstabiert, so dass es besser möglich wird, die reale Lebenswelt und die Erfahrung von Schülerinnen und Schülern einzubeziehen (»elementare Erfahrungen«), den theologischen Bezug (»elementare Strukturen«) und die Verbindung beider aufzuzeigen. Zudem bemühen sich neuere Lehrmittel um einen stärker interaktiven Ansatz, das heißt, die Arbeitsvorschläge sind zahlreicher und didaktisch wichtiger als bei früheren Schulbüchern. Durch die Analyse der »elementaren Zugänge« und der »elementaren Lernformen« können auch diese genderspezifisch ausgewertet werden.

(1) Elementare Zugänge: Diese Dimension bezieht sich auf die Entwicklung von Mädchen und Jungen. Ihre Zugänge zur Genderthematik sind von ihrer Entwicklung abhängig. Wie wird dieser Zusammenhang berücksichtigt und eine Weiterentwicklung der Verstehens- und Urteilskompetenz bei diesem Thema gefördert?

(2) Elementare Strukturen: Hier geht es um den Kern der Sache, der plastisch hervortreten soll. Theologisch ist dies bei der Geschlechterfrage die Aussage, dass Mann und Frau gleichermaßen zum Ebenbild Gottes geschaffen sind. Wie wird die Sachkompetenz der Schülerinnen und Schüler im Umgang mit dieser theologischen Aussage gefördert?

(3) Elementare Erfahrungen: Gemeint sind vor allem Erfahrungen heutiger Menschen, die bei einem Thema angesprochen und im Unterricht aufgenommen werden sollen. Außerdem zielt diese Dimension auf die Erfahrungshintergründe biblischer Texte. Beim Genderthema geht es in erster Linie um Erfahrungen, die Jugendliche in unserer Gesellschaft mit Beziehungen und Sexualität machen. Wird ihre Kompetenz gefördert, nicht nur die Beziehungserfahrungen der Menschen in biblischer Zeit wahrzunehmen und anzusprechen, sondern auch die Bedürfnisse in den eigenen Beziehungen heute?

(4) Elementare Wahrheit: Diese Dimension betrifft die Frage, was für Jugendliche existenziell bedeutsam werden kann. Sie setzt das Angebot der Möglichkeit voraus, sich

dialogisch mit Wahrheitsansprüchen auseinanderzusetzen. Räumt das Religionsbuch Spielräume ein, um dem Wahrheitsanspruch der Geschöpflichkeit und Gottesebenbildlichkeit nachzuspüren? Fördert es die Orientierungs- und Dialogkompetenz angesichts vielfältiger Antworten auf die Frage, was Menschlichkeit, Partnerschaftlichkeit und Liebe sind?

(5) Elementare Lernformen: Geschlechtergerechtigkeit ist nicht nur eine Frage der Inhalte, sondern auch der Unterrichtskultur. Damit Jungen und Mädchen ihre subjektiven Erfahrungen aktiv einbringen und z. B. durch subjektorientierte Methoden neue Erfahrungen machen können, sind Arbeitsformen notwendig, die ihnen Freiheit lassen. Dazu gehört die Freiheit, zeitweise nach Geschlechtern getrennt zu lernen. Hilft das Religionsbuch, dass sich die Mädchen und Jungen selbst dieser Möglichkeiten bewusst werden und sie kompetent einsetzen?

2.1 Selbstbejahung bei Mädchen und Jungen – elementare Zugänge

Durchgängig ermutigt »Das Kursbuch Religion« die Jugendlichen, ihre Bedürfnisse getrennt in Mädchen- und Jungengruppen wahrzunehmen. Aber mit der Entwicklung als Mädchen und Junge verbinden sich häufig spezifische Bedürfnisse. Werden diese ebenfalls berücksichtigt?

Mädchen brauchen Unterstützung, um ihre eigene Stimme zu entdecken und zu stärken und ihre Beziehungskrise zu bewältigen. Sie brauchen gerade in der Pubertät Hilfe, um eine Balance zwischen den eigenen Bedürfnissen und Wünschen und denen anderer zu finden. Jungen erfahren mit der Geschlechtsidentität verbundene Krisen meist in der Kindheit. Schon hier kann die soziale Konstruktion einer als »Macho« bezeichneten Form von Männlichkeit beginnen. Nicht wenige Jungen leiden darunter. Kinder können den Kontakt zu ihren Gefühlen der Verletzlichkeit, Abhängigkeit und des Bedarfs von Beziehungen aber auch verlieren. In der Pubertät experimentieren Jugendliche mit dem Image des »guten Jungen« und des »netten Mädchens«, die bei allen beliebt sind, weil sie nichts sehnlicher als die Anerkennung durch andere wünschen. Dies führt zur Verbundenheit in Gruppen, aber auch zu Rivalitäten und Eifersüchteleien. In der Isolation können Jugendliche ihre Entwicklungskrisen schwer bewältigen. Sie brauchen resonante Beziehungen. Wie geht das Religionsbuch mit diesen Aspekten um? Bringt es die Mädchen und Jungen in Kontakt mit ihren eigenen Gefühlen und in authentische Gespräche?

Band 2 des »Kursbuch Religion« bietet dafür ein gutes Beispiel: Das Mädchen Anna erzählt, wie sie sich in ihren Lateinlehrer verliebte und für diese erste Liebe all ihre Lebensgewohnheiten veränderte. Ihre beste Freundin ist von dieser Entwicklung gar nicht begeistert und hilft Anna durch Aufmerksamkeit und Gespräche, nicht alle eigenen Bedürfnisse zugunsten eines Mannes zu verdrängen (KR 2, 18). Die Geschichte fördert die Erkenntnis, dass Liebe nicht nur in die Idylle führt, sondern auch mit Widersprüchen und Konflikten verbunden ist. Sie zeigt außerdem, dass Mädchen sich voneinander unterscheiden und fördert die Fähigkeit, diese Differenzen positiv als Reichtum zu würdigen. Die Geschichte spielt eindeutig im gymnasialen Milieu. Stärker noch sollten für die

Sekundarstufe I entsprechende Selbstzeugnisse von Mädchen mit anderem Bildungshintergrund ausgewertet werden.

Wo finden Jungen partnerschaftliche Unterstützung, so dass sie ihre eigene Verletzlichkeit und Beziehungsfähigkeit wiederentdecken? Allgemeine Beobachtungen zeigen, dass die Konkurrenz unter Männern groß ist. Was verhindert, dass gerade schulische Strukturen die Jungen auf eine konkurrenzbestimmte Ellbogenmentalität festlegen? Für die Ausbildung von Fähigkeiten wie Empathie und Solidarität ist Ich-Stärke eine wesentliche Voraussetzung und nicht nur die bereitwillige Einordnung der Schülerinnen und Schüler in Gruppen und Strukturen. Jungenspezifische Anregungen dafür bietet »Das Kursbuch Religion« nicht.

Der Band 2 fördert das Bemühen, ein eigenes Körperbewusstsein auszubilden. Im Kapitel »In der Schöpfung als Ebenbild Gottes« werden Körperbilder und Körperideale auf dem Hintergrund der Gottesebenbildlichkeit des Menschen thematisiert. Dem weiblichen Körper werden eigens zwei Seiten (von 14) eingeräumt

In einem Text mit dem Titel »Gesund – stark – schön« werden mögliche Gründe für den Wunsch vieler Menschen nach Gesundheit, Fitness und Schönheit dargelegt. Die Schülerinnen und Schüler sollen darüber diskutieren, wie es Menschen ergeht, die nicht in das Idealbild passen und von Situationen erzählen, in denen Jugendliche ihr Aussehen anderen Menschen zuliebe verändern. Schließlich sollen sie beschreiben, wann sie selbst ein Mädchen oder einen Jungen als »schön« empfinden (KR 2, 159).

Im Kapitel »Lebe deinen Traum« findet sich unter dem Titel »Total verliebt« ein Text zum Bild »Liebespaar« von Otto Müller aus dem Jahr 1919, der auch einige Hinweise zum Lebenstraum des Malers und seiner Idealisierung von »Zigeunern« enthält. Im Zentrum steht ein »Zigeuner«mädchen mit entblößtem Oberkörper. Ihren rechten Arm hat sie um den Hals eines jungen Mannes gelegt. Er ist vollständig bekleidet und wendet das Gesicht zärtlich dem Mädchen zu. So kommentiert der Text von Carola Schapals das Bild: »Schön stellte er sie dar, diese Frauen und Mädchen mit ihren rautenförmigen Köpfen, eckigen Konturen, dunklen Haaren und Augenschlitzen. Häufig als Naturgeschöpfe, nackt und sinnlich unter Bäumen, an Ufern oder im Wasser.« Sie nennt den Körper des Mädchens »katzenhaft schön und anmutig« (ebd., 17). Die Idealisierung des Exotischen und Fremden wie auch des unbekleideten Mädchens wird nicht in Frage gestellt. Was werden die Mädchen denken, deren Aussehen nicht dieser exotischen Schönheit entspricht? Von dem Jungen wird nur gesagt: »Er ist jung, dunkel und zärtlich. […) Er ist von ihr fasziniert und umarmt sie fest.« (ebd.).

In den Arbeitsanregungen werden die Schülerinnen und Schüler dazu aufgefordert, ihre eigenen Empfindungen dazu aufzuschreiben und jene von Jungen und von Mädchen zu vergleichen. Es ist aber fraglich, ob sich die Jugendlichen in ihrem Bemühen um Geschlechtsidentität durch diese Seite überhaupt angesprochen fühlen.

2.2 Gottesebenbildlichkeit und Geschlecht – elementare Strukturen

Manche Jugendlichen kämpfen aktiv gegen den Verlust ihrer eigenen Stimme und ihres Selbstgefühls. Eine Möglichkeit, sie dabei religionspädagogisch zu unterstützen, findet

sich im ersten Kapitel der Bibel: Genesis 1, 27, zufolge schuf Gott Mann und Frau gleichermaßen zu seinem Bilde. Den Kerngedanken, dass jeder Mensch Ebenbild Gottes ist und deshalb unabhängig von seinem Geschlecht, seiner Hautfarbe und seinem Körper eine besondere Würde besitzt, greift »Das Kursbuch Religion« im Sinne einer elementaren Struktur in allen drei Bänden auf.

Band 1 zufolge bedeutet dies, »dass jeder Mensch Gottes Partner ist: Gott will mit ihm reden und der Mensch kann Gott antworten« (KR 1, 72). In einem »Lern-Check« unter dem Motto »Was wir wissen … können … meinen« am Ende des Bandes finden sich u. a. diese Schlüsselfragen: »Welche biblischen Geschichten von Gott kenne ich? Wie stelle ich mir Gott vor? Wie kann man zu Gott sprechen?« (KR 1, 216). Was konnten die Schülerinnen und Schüler in dem Band lernen, um diese Fragen zu beantworten?

In dem Kapitel »Gott ist für uns da« erfahren sie, dass Abraham und Jakob, Mose und das Volk Israel im Vertrauen auf Gott mit ihm in die Freiheit unterwegs waren. Sara, Rahel und Mirjam werden zwar auf jeweils einer Seite erwähnt, sie bleiben aber in ihrer Gotteserfahrung auf die Männer bezogen oder spielen eine Nebenrolle. Als Möglichkeiten, zu Gott zu sprechen, lernen die Schülerinnen und Schüler Psalmworte und das Vaterunser kennen (KR 1, 88–107). Als Schlüsselwissen präsentiert ein Kasten die für die Geschlechterfrage zentrale Erkenntnis, dass die Bibel »ganz verschiedene Sprachbilder für Gott« gebraucht. »Kein Bild kann alle Erfahrungen mit Gott zum Ausdruck bringen.« (KR 1, 109). Interessant ist eine Doppelseite mit zwei Liedern über Gott: Manfred Siebalds Lied »In deinem Haus bin ich gern, Vater« spricht Gott als liebevolles Du an, das wie eine wärmende Sonne alles durchdringt. In seiner Nähe halten sich Menschen gern auf. Diesem väterlichen Gottesbild wird mit einem Song der Gruppe Groove Coverage eine starke weibliche Metapher gegenübergestellt: »God is a girl«. Beigegeben ist die Zeichnung eines achtjährigen Mädchens: Inmitten von Blumen ist eine fröhliche Gestalt mit langem Gewand und ausgebreiteten Armen zu erkennen. In der linken Hand hält sie eine bunte Kugel. »Ist Gott ein Mädchen?«, wird in einer Arbeitsanregung gefragt (KR 1, 110–111). In jedem Fall finden Mädchen hier ein Gottesbild, das ihre eigene Identität auf ansprechende Weise bejaht. Bibelstellen zu weiblichen Bildern für Gott sind angegeben. Aber den Jungen bleibt nur die Möglichkeit, sich mit dem Vater-Bild im ersten Lied zu identifizieren. Das einige Seiten später abgebildete Jesuskind (KR 1, 116–117) ist nicht als Junge erkennbar.

Ein Text nach Jürgen Moltmann im 3. Band enthält religionsgeschichtliche Informationen zum Begriff der Gottesebenbildlichkeit. Er geht auf den Ursprung des Begriffs in der altorientalischen Königstheologie ein. In der Übertragung der Gottesebenbildlichkeit von einem Fürsten auf den Menschen, »Mann und Frau gleichermaßen«, liege eine revolutionäre Kraft, die demokratisierend gewirkt habe. Im Blick auf den nachfolgenden Auftrag zur Herrschaft über die Erde gebe es keinen Unterschied zwischen den Menschen (KR 3, 44). Die anschließende theologische Klärung betont, dass es bei der Gottesebenbildlichkeit zuerst um das Menschenverhältnis Gottes gehe. Es betreffe das ganze menschliche Dasein. Hier ist nur allgemein vom »Menschen« die Rede. Eine an der feministischen Exegese Gerlinde Baumanns orientierte Auslegung der Paradiesgeschichte geht auf die Geschlechterdifferenz ein. Der Sammelbegriff »adam« weise zu-

nächst auf die Nähe von Mensch und Erde hin. »Erst durch die Erschaffung der Frau wird adam zum Mann.« (KR 3, 45). Die Erschaffung aus der »Rippe« oder »Seite« hebe die enge Zusammengehörigkeit und Gleichheit von Mann und Frau hervor. Die Bezeichnung der Frau als »Hilfe« schließe eine hohe Qualifizierung ein – »wird doch sonst häufig Gott als ›Hilfe‹ eines Menschen bezeichnet« (ebd.). Hier werden jahrhundertelange Fehldeutungen, die zu einer Herabsetzung der Frau geführt haben, überwunden. Inzwischen aber ist diese Auslegung theologisch breit akzeptiert. Dass sie hier explizit als »feministisch« ausgewiesen wird, wirft neue Probleme auf, weil dieser Begriff bei Jugendlichen nicht selten zu einer Distanzierung führt. Manchmal kann es sinnvoll sein, um der Akzeptanz der Sachaussagen willen auf den Begriff »Feminismus« zu verzichten.

Um das Gelernte anzuwenden, soll ein Flyer zu den Menschenrechten gestaltet werden mit dem Aufruf: »Mensch, lebe als Ebenbild Gottes, du bist gleich – aber auch anders.« (KR 3, 68). Was können Jungen und Mädchen jetzt tun? Im Rahmen ihrer Möglichkeiten werden sie kaum ermutigt, für die Menschenrechte einzutreten und als Ebenbild Gottes zu handeln. Hier wäre z. B. ein Hinweis auf die Organisation »Jugend für Menschenrechte« hilfreich gewesen, über die man sich im Internet informieren kann. Ein Videoclip auf dieser Homepage regt dazu an, Verstöße gegen die Menschenrechte im eigenen Alltag zu entdecken. Es werden Aktionsmöglichkeiten angeboten, die Jugendliche nicht überfordern, sondern ihre Selbsttätigkeit und Kreativität anregen. Sie sind durchaus mit dem zu verbinden, was sich in »Das Kursbuch Religion« über Gottesebenbildlichkeit und Menschenrechte lernen lässt.

2.3 Beziehungen – elementare Erfahrungen

Regt das Buch Jungen und Mädchen an, über Erfahrungen in ihren realen Beziehungen zu sprechen? Berücksichtigt das Lernangebot die gesellschaftlichen Verhältnisse heute? Band 1 präsentiert unter der Überschrift »Es ist nicht gut, dass der Mensch allein sei« zwei Farbholzschnitte von Hab Grieshaber, in die Schülerinnen und Schüler sich einfühlen sollen. Beide spiegeln enge Verbundenheit und stehen im Kontext von Begriffen und Bibelstellen, die Harmonie zwischen Menschen ausdrücken. In elf Arbeitsanregungen kommt nur einmal der Begriff »Trennung« vor (KR 1, 62–63). Diese Doppelseite fängt zwar die Harmonie zwischen den Lebewesen in der Paradiesgeschichte gut ein. Die gesellschaftliche Wirklichkeit heute, die z. B. Elisabeth Duschet in ihrer Studie schildert (s.o.), nimmt sie aber nicht auf.

In Band 2 findet sich eine der 14-jährigen Katharina zugeschriebene Selbstdarstellung (KR 2, 14). Sie äußert sich u. a. über ihre Beziehung zu ihren getrennt lebenden Eltern. In dem Text erscheinen Stereotypisierungen von Vätern (»Meinen Vater sehe ich selten […] Beim Taschengeld habe ich keine Probleme, weil mein Vater seine Schuldgefühle mir gegenüber gut bezahlt«) und berufstätigen Müttern (»Oft kommt sie abends müde von der Arbeit. Da kann es schon Meinungsverschiedenheiten geben …«). Ob Mädchen und Jungen auch andere Erfahrungen mit ihren Eltern machen, wird nicht gefragt.

Im folgenden Teilkapitel geht es um Träume vom Leben und um Liebe. Eine afrikanische Geschichte erzählt von einem unscheinbaren Mädchen, das die Heirat mit einem jungen Mann aus einem anderen Dorf aus ihrem Schattendasein befreit. Der darauf folgende Arbeitsauftrag bezieht sich auf ein abstraktes Bild mit dem Titel »Paar« und regt nicht zur Interpretation der Geschichte an. Der nächste Auftrag lautet: »Lest 1 Korinther 13, das Lied von der Liebe« (KR 2, 19). Der Bibeltext unterstützt in diesem Zusammenhang ein Konzept von Liebe, in der vor allem für Frauen Zurückhaltung angebracht ist. Den Jungen und Mädchen bleibt wenig Raum ihre konkreten Erfahrungen mit dem jeweils anderen Geschlecht anzusprechen, weil die Materialien von ihrer Lebensrealität zu weit entfernt oder zu abstrakt sind. Wird ihnen hier der Weg in idealisierte Beziehungen gewiesen? Der Band ermöglicht die Diskussion über biblische, antike und bürgerliche Konzepte des Geschlechterverhältnisses. Er fragt die Jugendlichen auch direkt nach ihrer Meinung, wie »Frauen und Männer miteinander leben und arbeiten« sollten (KR 2, 157). Sie lernen Argumente von Frauenrechtlerinnen kennen. Aber sie werden nicht herausgefordert, ihren Ärger über selbst erfahrene Ungerechtigkeit als Mädchen und Jungen auszudrücken, eine Kompetenz, die auch zu Selbstwahrnehmung und Selbstverantwortung gehört.

In Band 3 sollen Jugendliche die Fähigkeit erwerben darzustellen, »dass Sexualität zum Menschen gehört und nach christlichem Verständnis im Horizont der Liebe verwirklicht werden soll« (KR 3, 40). »Wer liebt, hebt ab«, zu diesem Motto sollen sie eine Foto-Lovestory aus der Sicht eines Mädchens und eines Jungen gestalten. Sie sollen ein Gedicht »Liebe ist…« schreiben und es mit 1 Korinther 13 vergleichen. Unter der Devise »Let's talk about sex« werden aus der Fernsehserie »Sex and the City« Fragen abgeleitet, die in Beziehungen aufkommen, z. B.: »Ist Vortäuschen besser als Alleinsein?«, »Muss man ein Spiel spielen, um eine Beziehung funktionieren zu lassen?«. Dass dies Fragen zur Sexualität sein können, ist jedenfalls nicht direkt erkennbar. Auf dem Bild von Roy Lichtenstein daneben küsst sich ein Paar. Die Vorgeschichte und die Fortsetzung dieser Szene sollen sich die Jugendlichen selbst überlegen. In einem Kasten mit Schlüsselwissen zur Sexualität heißt es, sie sei »ein menschliches Grundbedürfnis, das sich in dem Wunsch nach körperlicher Lust, Wohlbefinden und Zärtlichkeit äußert. Evolutionsgeschichtlich bezweckt das Eingehen einer Bindung die Fortpflanzung und den Erhalt der Menschheit.« (KR 3, 48–49). Neben dem evolutionsgeschichtlichen wird kein weiteres wissenschaftliches Konzept zur Sexualität eingeführt. Die elementare Frage: »Denken Mädchen anders über Sexualität als Jungen?« (49) müssen sich die Jugendlichen selbst beantworten. Als Grundlage haben sie dazu nur die Äußerungen von zwei Jungen und drei Mädchen aus der 9. und 10. Klasse zum Zusammenhang von Liebe und Sexualität (ebd.). Eine Seite behandelt die Frage der Homosexualität mit zwei kontroversen kirchlichen Stellungnahmen. Beide berufen sich auf Gott als beziehungsstiftende Größe. In einer wird deutlich, dass es eine Engführung ist, wenn man Gottes Segen ausschließlich auf Zeugungs- und Gebärfähigkeit bezieht. Die andere spricht von »Perversion von der dem Menschen als Geschöpf Gottes gegebenen Norm« (KR 3, 52). Der erste Arbeitsauftrag fordert die Jugendlichen zu einer persönlichen Stellungnahme zu den Texten einschließlich einer Begründung heraus. Sie erhalten aber kaum Hilfe, um den schweren Vorwurf der Perversion zu entkräften. Der Erfahrungshorizont der im zweiten Arbeits-

auftrag angegebenen Bibelstellen ist selbst für geübte Bibelleserinnen und -leser nicht leicht zu erschließen. Die beiden angegebenen Internetadressen zu Homosexualität und Kirche wenden sich nicht an Jugendliche.

2.4 Elementare Fragen nach Wahrheit

Eine Schlüsselfrage, die Schülerinnen und Schüler sich während der Beschäftigung mit Band 1 stellen sollen, lautet: »Wer bin ich in den Augen Gottes und wie schaffen wir es, gut miteinander zu leben?« (KR 1, 216). Hier ist mit dem Bewusstsein des eigenen Lebens als Leben in Beziehungen die existenzielle Frage nach der Gottesbeziehung verbunden. Es handelt sich um Fragen nach gewiss machender Wahrheit.

In Band 2 sollen die Schülerinnen und Schüler zur Selbstevaluation einen Beitrag schreiben zu den Themen »Mädchen und Jungen verhalten sich in vielem sehr unterschiedlich« oder »Liebe ist mehr als Verliebtsein« (KR 2, 37). Dazu haben sie folgende Äußerung von Siglinde gelesen: »Ich bin nicht großartig. Ich bin nicht berühmt. Ich rage nicht heraus. Aber mich gibt es nur einmal. Ich bin einmalig. Gott hat mich wunderbar gemacht.« (KR 2, 16). Am Ende der afrikanischen Erzählung sagt der jungen Mann über seine Frau: »… ich habe gleich gesehen, wie gut sie ist. Ich bin Gott dankbar, dass ich sie habe.« (KR 2, 19). Hier wird in partnerschaftlichen Bildern der Liebe und des Aufeinander-Bezogen-Seins von Gott und den Menschen gesprochen. Die Begegnung mit solchen starken Stimmen kann Jungen und Mädchen Mut machen.

In Band 3 erfahren die Schülerinnen und Schüler: »Der Mensch ist und bleibt ein Geheimnis, über das man sich viele Gedanken machen kann.« (KR 3, 42). Sie können über die Unantastbarkeit der Menschenwürde diskutieren. Sie lernen: Wenn der Mensch wie Gott sein will und nach unbeschränkter Herrschaft trachtet, wird er unfähig zur Mitmenschlichkeit. Dies wird mit dem Schlüsselbegriff der »Entfremdung« und in einem Arbeitsauftrag mit den biblischen Urgeschichten von Kains Brudermord, der Sintflut und dem Turmbau zu Babel verknüpft. Aktuelle Beispiele für diese Entfremdung sollen die Schülerinnen und Schüler diesem Auftrag zufolge selbst finden (KR 3, 45). Sie erfahren: »Aussagen, die im Hohelied der Liebe (1 Korinther 13) über die Liebe gemacht werden, lassen sich auch auf das Wesen Gottes übertragen.« (KR 3, 48). Mit dem Verweis auf das Doppelgebot der Liebe verbindet Band 3 die Fragen: »Muss man ›lieben‹ lernen? Was ist dazu notwendig?« (KR 3, 50). Sie erfahren, dass auch verantwortungsvoll gelebte Sexualität »ein Sinnbild für die Liebe Gottes zu den Menschen« sein kann (KR 3, 51). Ein Text von Max Frisch verdeutlicht, dass die Liebe gegangen ist, wenn man müde wird, das Geheimnis des anderen Menschen auszuhalten und sich ein Bild von ihm/ihr macht (KR 3, 53). Die Abschlussseite des Kapitels informiert: »Nach einer kürzlich veröffentlichten Umfrage wollen über 90 Prozent der Jugendlichen später nicht allein leben …«. Zur Anwendung des Gelernten soll ein Ratgeber für Jugendliche mit dem Titel »Dauerhaftes Glück – Liebe ohne Verfallsdatum« entworfen werden (KR 3, 68).

Hier aber zeigt sich meiner Auffassung nach trotz aller Analogie auch der Unterschied zwischen menschlicher und göttlicher Liebe. Nach christlicher Überzeugung ist Gottes Liebe eine unerschöpfliche Kraft und sie gilt den Menschen, die sie so kennt, wie

sie wirklich sind. Was das heißt, wird an der Person Jesu verständlich. Er hat Gott in dieser Welt sichtbar gemacht und diese Fähigkeit in seiner Nachfolge auch uns Menschen zugetraut.

2.5 Ergebnisse der Analyse – Anregungen für künftige Religionsbücher

Zusammenfassend ist festzuhalten: »Das Kursbuch Religion« geht intensiv auf die Gottesebenbildlichkeit des Menschen und damit verbundene elementare Fragen der Geschlechterdifferenz ein. Um Mädchen und Jungen gerecht zu werden, sollte ein Religionsbuch aber noch genauer und differenzierter ihre jeweilige Entwicklung aufnehmen. Dabei ist neben der Frauen- auch die Männerforschung zu berücksichtigen.

Jungen und Mädchen lernen in dem untersuchten Religionsbuch, was es bedeutet, ein wertvoller Mensch zu sein, auch wenn noch viele Schwierigkeiten zu bewältigen sind und große Fragen offen bleiben. Dabei kommt der Gottesglaube so zur Sprache, dass er Jungen und Mädchen als eine attraktive Möglichkeit auf dem Weg zum Erwachsenwerden erscheint, weil er zugleich bestätigt und anspornt. Jahrhundertealte diskriminierende Frauenbilder werden mit Hilfe der feministischen Exegese überwunden. Aber Ergebnisse der feministischen Theologie müssen stärker und selbstverständlicher als bisher im Horizont der Fragen, Erfahrungen und Handlungsmöglichkeiten von Mädchen und Jungen aufgenommen werden. Sonst bleiben ihnen die neuen Perspektiven fremd und unzugänglich.

Wenn sich neben alten nicht neue Geschlechtsrollenstereotype verfestigen sollen, müssen die realen Erfahrungen der Jugendlichen in Beziehungen deutlicher Berücksichtigung finden, als dies in »Das Kursbuch Religion« geschieht. Dabei dürfen die eigenen Fragen der Jugendlichen nach Sexualität nicht ausgeklammert werden, weil ihre Bewältigung sonst ihnen selbst überlassen bleibt. Das ist nicht in jedem Fall problematisch, aber es besteht die Gefahr, dass manche von ihnen sich allein gelassen fühlen werden. Deshalb wäre auf Organisationen zu verweisen, wo Jugendliche sich einen Rat holen können.

An vielen Stellen spricht »Das Kursbuch Religion« in partnerschaftlichen Bildern der Liebe und des Aufeinander-Bezogen-Seins von Gott und den Menschen. Bei aller Analogie sollte aber noch stärker als hier auch von den Unterschieden zwischen menschlicher und göttlicher Liebe die Rede sein. Gottes Liebe vergeht nicht. Sie transzendiert jedoch menschliche Wünsche und ist gerade deshalb Grund für dauerhaftes Glück.

3. Perspektiven: Kriterien für ein geschlechtergerechtes Religionsbuch

Religionsbücher stehen immer in der Spannung, einerseits die bestehende Wirklichkeit zu repräsentieren und andererseits ihre Veränderungsbedürftigkeit aufzuzeigen. Sie sol-

len Visionen von Geschlechtergerechtigkeit zum Ausdruck bringen, ohne zu überfordern. Kriterien dafür seien abschließend benannt.

Die Analysen von Religionsbüchern haben sich meist an einer Defizitperspektive (s. 1.) orientiert und vor allem nach der Repräsentation von Weiblichem gefragt. Diese Perspektive muss erweitert werden im Hinblick auf das andere Geschlecht und auf die Vielfalt innerhalb eines Geschlechts.

Religionsbücher sollten
- Weibliche und männliche Geschlechterstereotype aufzeigen und kritisieren;
- eine geschlechtergerechte Gottesrede und Bibelauslegung selbstverständlich berücksichtigen;
- die unterschiedliche Entwicklung von Mädchen und Jungen berücksichtigen und sie bei der Bewältigung der je spezifischen Entwicklungsaufgaben unterstützen (Staeck 2002);
- die Breite innerhalb der einzelnen Geschlechtergruppen berücksichtigen. Das kann methodisch bedeuten, dass Arbeitsaufträge nicht immer nach Geschlechtern getrennt werden;
- den Schwerpunkt »Körper« nicht nur an weiblichen, sondern auch an männlichen Bildern thematisieren;
- reale Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler berücksichtigen (z. B. beim Thema Liebe auch Trennungserfahrungen thematisieren, z. B. beim Thema Sexualität auch problematische Erfahrungen ansprechen);
- den Schülerinnen und Schülern konkrete Handlungsmöglichkeiten aufzeigen, wie sie sich für Gerechtigkeit, auch für Geschlechtergerechtigkeit, einsetzen können.

Im didaktischen Arrangement ist das Religionsbuch nur ein Element. Geschlechtergerechtigkeit erfordert ein Zusammenspiel von Schulkultur, Interaktion im Klassenzimmer, Unterrichtsmaterialien und -methoden. So stellt auch die Analyse eines Lehrbuchs nur einen Mosaikstein dar. Allerdings kann ein – im Sinne der Geschlechtergerechtigkeit – gut gemachtes Religionsbuch allen Beteiligten wesentliche Anregungen für den Lehr- und Lernprozess geben.

Literatur

Andres, Dagmar, Die vergessene Weiblichkeit. Sexistische Einflüsse in Unterrichtswerken für den katholischen Religionsunterricht der Sekundarstufe I, in: Katechetischen Blätter 113 (1988), 904–910.

Brown, Lyn M./Gilligan, Carol, Die verlorene Stimme. Wendepunkte in der Entwicklung von Mädchen und Frauen, Frankfurt a. M. u. a. 1994.

Duschet, Elisabeth, Geschlechterverhältnisse in Religionsbüchern für den evangelischen Religionsunterricht. Eine erziehungswissenschaftliche Analyse zur Grundschule, in: Schulfach Religion 24, Heft 1/2 (2005), 17–68.

Kraft, Gerhard u. a. (Hg.), Das Kursbuch Religion 1. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht im 5./6. Schuljahr, Stuttgart u. a. 2005. (KR 1).

Kraft, Gerhard u. a. (Hg.), Das Kursbuch Religion 2. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht im 7./8. Schuljahr, Stuttgart u. a. 2005. (KR 2).

Kraft, Gerhard u. a. (Hg.), Das Kursbuch Religion 3. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht im 9./10. Schuljahr, Stuttgart u. a. 2007. (KR 3).

Meyer, Diemut/Reents, Christine/Ulrich, Gritta, Zum Bild der Frau in evangelischen Religionsbüchern, In: Johannsen, Friedrich; Noormann, Harry (Hg.), Lernen für eine bewohnbare Erde. Bildung und Erneuerung im ökumenischen Horizont, Gütersloh 1990, 36–51.

Pithan, Annebelle, Religionsbücher geschlechtsspezifisch betrachtet. Ein Beitrag zur Religionsbuchforschung, in: Der Evangelische Erzieher 45 (1993), H.4, 421–435.

Pithan, Annebelle, Die Stimmen von Mädchen hören und ihnen Gehör verschaffen. Geschlechtsspezifische Sozialisation im Religionsbuch, in: Becker, Sybille/Nord, Ilona (Hg.), Religiöse Sozialisation von Mädchen und Frauen, Stuttgart 1995, 35–53.

Pithan, Annebelle, Weil ich ein Mädchen bin! Oder: Wann ist der Mann ein Mann? Frauen- und Männerbilder im Kindergottesdienst, in: Blohm, Johannes/Walter, Ulrich (Hg.), Ich will mitten unter euch wohnen. Kirche mit Kindern: Ermutigungen – Herausforderungen – neue Impulse, Leinfelden-Echterdingen 1998, 60–71.

Pithan, Annebelle, Doing Gender in Written Material and Text Books for Religious Education, Vortrag 2008, URL: http://ci-muenster.de/themen/frauenforschung/frau9.pdf (Stand: 15.7.2009).

Schweitzer, Friedrich, Elementarisierung als Weg zum Kompetenzerwerb, in: Schweitzer, Friedrich (Hg.), Elementarisierung und Kompetenz. Wie Schülerinnen und Schüler von »gutem Religionsunterricht« profitieren, Neukirchen-Vluyn 2008, 21–34.

Staeck, Lothar (Hg.), Die Fundgrube zur Sexualerziehung, Berlin 2002.

Volkmann, Angela, »Ebenso …«? Aktuelles Unterrichtsmaterial auf dem Prüfstand der Geschlechtergerechtigkeit, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 2 (2003), H.2, 39–52.

Volkmann, Angela, »Eva, wo bist du?«. Die Geschlechterperspektive im Religionsunterricht am Beispiel einer Religionsbuchanalyse zu biblischen Themen, Würzburg 2004.

In: Pithan, Annebelle/ Arzt, Silvia/ Jakobs, Monika/ Knauth, Thorsten (Hg.), Gender – Religion – Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt, Gütersloh 2009, 341-359.

Edda Strutzenberger

Geschlechtergerechtigkeit, Religion und Schulentwicklung

Spätestens seit Anfang der 1990er-Jahre ist das Thema Schulentwicklung mit besonderem Schwerpunkt auf der Entwicklung der einzelnen Schule (Dalin 1990) Mittelpunkt der bildungspolitischen, pädagogischen und schulpädagogischen Debatte.

Schulentwicklungsprozesse sind auch Entwicklungsprozesse der Beteiligten, die eine Grundhaltung der Akzeptanz, der Toleranz und des Respekts für das jeweilige Gegenüber voraussetzen. Gerade aus theologischer Sicht sind das Menschenbild, das hinter dieser Entwicklung steht, und die Frage danach, wie Theologie bzw. Religionspädagogik in diesem Bereich positiv wirken kann, virulent.[1] Schulentwicklung bedeutet die Demokratisierung der Organisation Schule. Selten kommt dabei zur Sprache, welche Tragweite Geschlechterverhältnisse in diesem Zusammenhang haben. Dieser Beitrag ist ein Versuch, Geschlechtergerechtigkeit, Religion und Schulentwicklung zusammen zu denken und mögliche Konsequenzen in der Schulentwicklung darzustellen. Im ersten Teil finden sich Bemerkungen zum Verständnis von Schule, Schulentwicklung und Merkmalen schulischer Organisation, die in einem weiteren Schritt unter der Perspektive »Geschlechtergerechtigkeit« zusammengeführt werden. Hier liegt der Fokus auf den geschlechterspezifischen Kennzeichen von Schule; Gender Mainstreaming wird als eine Strategie zur Erlangung von Geschlechtergerechtigkeit vorgestellt. Im dritten Kapitel wird auf die Verbindung von Schulentwicklung und Religion aufmerksam gemacht, dem im vierten Teil die Thematisierung von Widerständen im Schulentwicklungsprozess folgt. Abschließend werden Zukunftsperspektiven entwickelt.

1. In Wien hat sich seit 2006 die Initiative »lebenswerteschule«, eine Kooperation der Kirchlich-Pädagogischen Hochschule Wien-Krems, des Instituts für Religionspädagogik der Evangelisch-Theologischen Fakultät Wien und des Instituts für Praktische Theologie, Fachbereich Religionspädagogik, der Katholisch-Theologischen Fakultät Wien, dieser Thematik gewidmet. Auf der Homepage www.lebenswerteschule.at finden sich Unterlagen und Materialien zum Thema »Schulentwicklung und Religion«. 2009 erscheint eine Publikation mit den Beiträgen des Symposiums »Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung«, hg. von Martin Jäggle, Thomas Krobath und Robert Schelander.

1. Zum Verständnis von »Schule«

Schule ist Trägerin und Spiegel gesellschaftlicher Verhältnisse, gleichzeitig ist sie ein Ort der Sozialisation von Schülerinnen und Schülern. Sie ist ein komplexes Gebilde, deren Ambivalenz darin liegt, dass Jugendliche in ihr einen relativ geschützten Raum erleben, in dem sie sich erproben können, sich aber trotzdem in einem teilweise intransparenten Normen- und Sozialsystem wieder finden, das sich aufgrund geschichtlich gewachsener und gesellschaftlicher Traditionen herausgebildet hat.

Hauptaufgabe der Schule ist es, zwischen den Kindern und Jugendlichen und einer immer komplexeren Welt zu vermitteln, was bedeutet, dass sie grundlegende Orientierung schafft und junge Menschen unterstützt, sensibel für die sozialen und kulturellen Grundlagen der Gesellschaft zu werden (Schavan 2002, 42). Diese Sensibilität befähigt die Jugendlichen, in eine aktive und kritische Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt zu treten. Insofern beschränkt sich das Ziel pädagogischen Handelns in der Schule nicht auf die Herstellung und Vermittlung eines Produkts, sondern es soll vielmehr eine Wirkung in den Beteiligten selbst entfalten, die letztlich in einen Wissens- und Persönlichkeitszuwachs mündet (Grunder 2002, 34). Von daher sollte Schule mit Blick auf bestehende Geschlechterverhältnisse SchülerInnen einen Raum gewähren, in dem sie herkömmliche Geschlechterbilder kritisch hinterfragen und Alternativen ausprobieren können. Sie sollten die Möglichkeit erhalten, sich so weit wie möglich gemäß ihrer individuellen Fähigkeiten und Bedürfnissen entwickeln zu können und so wenig wie möglich auf die Vorgaben traditioneller Rollenbilder festgelegt zu werden (Lehner 2009).

1.1 Schulentwicklung als Organisationsentwicklung in der Schule

Es ist schwierig, »Schulentwicklung«[2] zu definieren[3]. Wolfgang Schönig fasst den Begriff Schulentwicklung als die Entwicklung der Einzelschule auf: »Schulentwicklung im Sinne der Entwicklung der einzelnen Schule ist das Bemühen, der an der Schule Beteiligten,

2. Im Zusammenhang mit Schulentwicklung wird auch von »Schulprofil« und »Schulprogramm« gesprochen. Nicht selten erfolgt eine Vermischung der unterschiedlichen Begrifflichkeiten. Während unter »Schulprofil« in der Regel die Angebotsstruktur einer Schule verstanden wird, das heißt, welche Sprachfolge vorherrscht, welche Leistungskurse, welche Schwerpunkte gesetzt werden, meint das »Schulprogramm« das gesamte Arbeitsprogramm einer Schule bzw. eines Kollegiums, das in Abstimmung mit Eltern und Schulaufsicht erarbeitet wurde. Im Schulprogramm sind die Grundsätze des Lernverständnisses, die allgemeinen Voraussetzungen der SchülerInnen und die Art der Ansätze und Konzepte des Fachunterrichts dargestellt. Es dokumentiert die grundlegende Orientierung des Unterrichts. Zusätzlich dazu wird am Schulprogramm ersichtlich, woran ein Kollegium mittel- bzw. langfristig arbeiten möchte. Die Arbeit am Schulprogramm ist die Strategie der Weiterentwicklung der Einzelschule. Eine zweite Funktion des Schulprogramms ist, dass es Selbstverständnis- und Selbstverständigungsinstrument eines Kollegiums ist. Zusätzlich dazu wird im Schulprogramm perspektivisch eine Entwicklungs- und Reformstrategie formuliert, die aufzeigt, was in der Schule verbesserungswürdig ist und woran sich diese Verbesserungen orientieren.
3. Maag-Merki (2008) geht auf diese Schwierigkeiten ein und gibt und Ausblicke für eine konsistente Theorie von Schulentwicklung.

das Lernen, Arbeiten und Leben in der Schule systematisch, zielgerichtet und kontinuierlich zu verbessern. Dazu werden die wesentlichen Orientierungsgrößen des Handelns in der Schule gemeinsam geprüft, die Ziele geklärt, die überfachliche Kooperation der Lehrer und Lehrerinnen gesichert und die Leistungen der Schule als Ganzer an pädagogischen Standards ausgewiesen.« (Schönig 2002, 261).

Diese Definition spricht an, dass sich die Schule selbst – von innen her – verändert und ein eigenes individuelles pädagogisches Programm entwickelt. In diesem Entwicklungsbegriff sind sowohl das Organologische, die Reifung und das Wachstum enthalten, aber auch das Rationale und Systematische, auf dem Schulentwicklung basiert, wenn sie nicht ins Beliebige und Zufällige abrutschen möchte (ebd., 261f.). Fasst man Schulentwicklung so auf, so werden die »subjektive Wirklichkeit der Lehrenden« und der »objektive Rahmen der organisatorischen Strukturen« zusammengeführt, um verbessert werden zu können (Fischer/Koch-Priewe/Jacobi 1996, 12). Anders formuliert: Schulentwicklung findet unter zwei Prämissen statt: der organisatorischen Struktur von Schule und den pädagogischen Antworten auf die Herausforderungen der heutigen Zeit.

Schulentwicklung hat ihren Ursprung in der Organisationsentwicklung und übernimmt daher das systemisch organisationale Denken von ihr. Ziel von Organisationsentwicklungen ist es, die Mitglieder einer Organisation dazu zu befähigen, ihre soziale Umwelt und ihre Organisation selbst zu gestalten und Entfremdung ihr gegenüber dadurch zu überwinden, dass sie sich selbst in ihr mit ihren Werten und Glaubensüberzeugungen wieder finden und sich als aktiv Beteiligte erleben können (Schratz/Steiner-Löffler 1998, 195). Unumgänglich ist, die organisationalen Merkmale von Schule zu analysieren, um eine Demokratisierung möglich zu machen. In einem nächsten Schritt werden diese, unter der Voraussetzung, dass sie an jeder Schule anders realisiert werden, kurz dargestellt.

1.2 Merkmale der Organisation »Schule«

In der schulischen Organisation sind die Mitglieder wenig aufeinander bezogen, sondern handeln eher autonom. Das hängt zusammen mit dem vorherrschenden System der Einzelklassen, das parallel geschaltete, weitgehend voneinander unabhängige Subsysteme evoziert. Eine Vernetzung der Subsysteme erfolgt sehr selten und wenn, dann auf freiwilliger Basis. Schulische Strukturen lassen so jedem/r MitarbeiterIn/LehrerIn maximale Freiheit, geben dafür wenig strukturelle Unterstützung (Ullman 1994, 124). Ebenso kennzeichnend ist ein spezieller Führungsstil in der Schule: Alle Lehrkräfte befinden sich hierarchisch auf gleicher Ebene und verstehen sich insofern als Führungspersonen, was dazu führt, dass es Führung kaum gibt (Schratz/Steiner-Löffler 1998, 195) bzw. die explizite Übernahme von Leitungsfunktionen sehr schwierig und konfliktbehaftet ist. Weiterhin ist ein wenig ausgebildetes Organisationsverständnis der in Schulen Tätigen beobachtbar. Organisatorische Handlungen werden weniger als absichtsvoll eingesetzte Aktionen realisiert, sondern sie gerinnen in vielfältigen bürokratischen Ritualen, die selbst SystemrepräsentantInnen manchmal als zweifelhaft, wenn nicht sinnentleert erscheinen (Krainz-Dürr 1999, 2). Ein Aufgabenfeld für eine erfolgreiche Schulentwicklung

eröffnet sich also darin, Personen, die im System Schule tätig sind, zu einem vertieften Verständnis von Organisationsarbeit zu führen und ihren Blick für Organisationsdefizite zu öffnen. Vor allem für die Lehrkräfte ergibt sich dadurch eine andere Rolle. Sind sie vorher FachexpertInnen, so können sie nun systemisches Denken erlernen und sich mit der Organisation Schule identifizieren und gemeinsam mitgestalten. Dietlind Fischer kritisiert, dass sich die gesamte LehrerInnenbildung primär darauf richtet, die pädagogische und fachliche Kompetenz einer einzelnen Person in den Vordergrund zu stellen, ohne Beachtung ihres institutionellen Eingebundenseins. Sie fordert, dass das Verständnis des »Ich und meine Klasse« erweitert werden müsse, auf »Wir und unsere Schule« (Fischer 2002, 256).

»Grundsätzlich werden die Prozesse der Schulentwicklung und Schulprofilbildung die Arbeit der Lehrkraft weg vom Einzelkämpfer hinter der geschlossenen Klassenzimmertür hin zur Arbeit im Team verändern. Dieser Prozess ist aus pädagogischen Gründen sehr begrüßenswert, da sich der Bildungsauftrag nicht auf Wissensvermittlung beschränkt. Er dient auch der Entlastung von Lehrerinnen und Lehrern.« (Orth 2002, 250). Die zellulare Struktur der Schule ist eine der größten Belastungen im Lehrberuf. Durch eine gelungene Schulentwicklung ergeben sich Synergien und das Kollegium kann sich als eine Gruppe erfahren, die in ihrem gemeinsamen Agieren ihr tägliches Arbeitsfeld mit gestaltet.

2. Schulentwicklung und Geschlechtergerechtigkeit

Kern der Schulentwicklung ist eine Demokratisierung der Organisation, die eine gleichberechtigte Partizipation aller Beteiligten ermöglicht. Wenn aber von Demokratisierung und Partizipation gesprochen wird, darf nicht außer Acht gelassen werden, welchen Einfluss die Herstellung von Geschlecht bzw. bestehende Geschlechterverhältnisse in der Schule haben. Im Anschluss an die Theorie des doing gender, die jene Prozesse in den Blick nimmt, in denen Geschlecht als soziale Unterscheidung hervorgebracht und reproduziert wird, gehe ich auch von einer realen Ungleichheit der Geschlechter hinsichtlich ihres Ansehens, ihrer Ressourcen und ihrer Positionen aus. Denn, »wenn das Geschlecht nur als etwas angesehen wird, was interaktiv hergestellt wird, wird davon abstrahiert, dass doing gender sich auf der Folie der Geschlechterhierarchie vollzieht, die gewissermaßen den Rahmen für die Interaktionen der Individuen oder für die sozialen Praktiken bildet.« (Kampshoff/Nyssen 1999, 241).

Diese Folie der Geschlechterhierarchie gewinnt besondere Relevanz, wenn der Blick auf die unterschiedliche Arbeitsteilung zwischen Männern und Frauen geworfen wird. So können Prozesse der Berufskonstruktion und Professionalisierung als spezifischer Modus der Geschlechterkonstruktion begriffen und institutionalisierte Reproduktionsweisen der Zweigeschlechtlichkeit in die Analyse einbezogen werden. »Im Mittelpunkt steht dabei das Vorhaben, Prozesse der Geschlechterkonstruktion (auch) auf der Meso-Ebene der Institutionen und Organisationen zu lokalisieren und so die mikroso-

ziologischen Engführungen abzubauen, die die Erklärungsreichweite des »doing-gender«-Konzepts begrenzen.« (Wetterer 2004, 122).

Geschlechterhierarchien im schulischen System sind zum Beispiel am geringen Anteil von Schulleiterinnen erkennbar, selbst in frauendominierten Schularten wie Volksschule, Sonderschule oder der Ausbildungsanstalt für Kindergartenpädagogik ist dieser deutlich geringer als der Männeranteil (SCH.U.G. Nr. 12/2000, 34). Die Analyse der horizontalen Verteilung der Geschlechter in der Schule (bm:ukk 2008, 24) zeigt ein bestimmtes Muster: »Je niedriger das Niveau der auszubildenden Schülerinnen und Schüler, je kürzer die Ausbildung der Lehrpersonen oder je ›frauenspezifischer‹ die Inhalte der Schulart, desto höher der Anteil der Lehrerinnen in diesem Bildungsbereich.« (Paseka 1995, 167). Wenn man nun analysiert, wie diese Segregation der Geschlechter zustande kommt, ist klar, dass dafür weder genetische Dispositionen noch eine anthropologische Konstante verantwortlich sind, »sondern die Segregation nach dem Geschlecht kommt beispielsweise durch die unterschiedliche Ausbildungsdauer und Bezahlung der Lehrämter, die unterschiedliche institutionelle Einbindung von Ausbildungsgängen oder die Flexibilität von Arbeitszeiten zustande.« (Fischer 2005, 54). Gründe für die ungleiche Aufteilung in den Leitungsfunktionen können zusätzlich sein, dass der Lehrberuf eine Möglichkeit darstellt, Reproduktions- und Erwerbsarbeit zu vereinen, womit auch verbunden ist, dass Frauen weniger Leitungspositionen anstreben, denn um Leitungsfunktionen ausüben zu können, bedarf es weiterer Qualifikationen, die ein außerschulisches Engagement nötig machen. Männern fällt es leichter, dieses zu realisieren, da sie in der Regel nach wie vor überwiegend von Hausarbeit befreit sind. Weitere Gründe für die Unterrepräsentanz von Frauen in Leitungsfunktionen sind die männliche Dominanz in Berufungsgremien und Einstellungsbehörden und fehlende weibliche Vorbilder (Lehner 2009).

Auch auf der Ebene der Einzelschule lassen sich »gender-Merkmale« finden, die im »doing gender«, aber auch in den geschichtlich gewachsenen Strukturen, Kommunikationsweisen, Verhalten oder dem »heimlichen Lehrplan«[4] ihren Ausdruck finden. Insofern ist Schule eine »gendered institution« (Schneider 2005, 58), deren Kennzeichen androzentrische Lehrinhalte, Kommunikations- und Interaktionsformen, Unterrichtsorganisation, -methodik und –didaktik sind. Diese Prägung von Schulen erweist sich laut Claudia Schneider auch in der Einrichtung von Halbtagsschulen, durch die Aufgaben der schulischen Bildung an Mütter weitergegeben werden mit der selbstverständlichen Annahme, weibliche Bezugspersonen seien diejenigen, die durch ihre Unterstützung schulische Aktivitäten ermöglichen, wie zum Beispiel bei der Betreuung von Exkursionen oder Ähnlichem. Dadurch werden Mütter beziehungsweise ihre Stellvertreterinnen in die Rolle von Hilfslehrkräften gedrängt (ebd., 58) und traditionelle Stereotypen, dass Frauen zuhause verfügbar sind, vermittelt.

Beteiligte an Schulentwicklungsprozessen, die den Fokus auf die Herstellung von Geschlechtergerechtigkeit legen, müssen sich in einem ersten Schritt dieser Geschlech-

4. Der »heimliche Lehrplan« bezieht sich darauf, dass in Schulen neben dem explizit vermittelten Wissen zugleich (heimlich) auch soziale und ideologische Normen weitergegeben werden. In der feministischen Schulforschung wurde hier vor allem das Augenmerk darauf gelegt, welche Botschaften bezüglich geschlechterstereotyper Verhaltensweisen und Normen vermittelt wurden.

terhierarchien bewusst werden und analysieren, wo die Herstellung von Geschlecht an ihrer je einzelnen Schule greift, um diese dann zielgerichtet verändern zu können. Um es einer Schule zu ermöglichen, ihre je eigenen Handlungsspielräume in Fragen der Geschlechterverhältnisse zu nutzen, reicht es ebenso wenig, dass das Thema Gender in einzelnen Unterrichtseinheiten behandelt wird, wie, dass es von einigen besonders engagierten LehrerInnen vertreten wird. Denn: »Die Gefahr, dass Bemühungen von Einzelpersonen durch das Verhalten der KollegInnen und durch die Strukturen der Institution neutralisiert werden, ist zu groß. Ein geschlechtergerecht orientierter Unterricht erfordert deshalb als Voraussetzung die reflexive Auseinandersetzung mit Geschlecht aller Mitglieder der Institution Schule.« (Lehner, 2009). Diese Auseinandersetzung beinhaltet auch die kritische Reflexion des je eigenen doing gender und der Interaktionen, die in der Schule gesetzt werden.

2.1 Interaktionen

Die feministische Schulforschung hat auf die schulisch verantwortete Reproduktion von Geschlechterverhältnissen aufmerksam gemacht. Besonderes Augenmerk wurde dabei auf Interaktionen zwischen LehrerInnen und SchülerInnen gelegt: Obwohl sehr viele LehrerInnen angeben, Schüler und Schülerinnen gleich zu behandeln, sind im Unterricht nach wie vor Unterschiede zu beobachten. Diese Differenzierungen sind meist keine bewussten Handlungen, sondern sie geschehen unbewusst und ungeplant (Lehner-Hartmann 2004, 97). Durch stereotype Wahrnehmungen sind Mädchen zum Beispiel oftmals einem Double-Bind ausgesetzt: Bei starkem Engagement werden sie als unweibliche Streberinnen kategorisiert, bei fehlendem sind sie typisch weibliche Banausinnen. Dies hat zur Folge, dass sich Mädchen unauffällig verhalten, wodurch sie von den Lehrenden als weniger interessiert und profiliert eingeschätzt werden (ebd., 108). Auch im Erleben wird diese ungleiche Behandlung manifest: »Die stillschweigende – oft unbewusste – Akzeptanz von der Dominanz des männlichen Geschlechts beeinflusst die Wahrnehmung dahingehend, dass sowohl aus Sicht der Schülerinnen als auch aus Sicht der Lehrerinnen eine fast gleiche Beteiligung von Mädchen und Buben subjektiv als Bevorzugung der Mädchen erlebt wird.« (ebd., 110). Die Konsequenzen, die sich für Mädchen daraus ergeben, liegen vor allem im Bereich des Selbstwertgefühls, der Leistungsmotivation und der Interessenentwicklung. Die Forschungslage (Eder 1995, Horstkemper 1991) zeigt, dass Mädchen ein geringeres Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen in ihre Leistungen und mehr Leistungsangst haben als Jungen, obwohl sie in der Schule erfolgreicher sind als Buben. Weiters wird Erfolg bei Mädchen von ihren Bezugspersonen eher auf Glück oder einfachere Fragestellungen zurückgeführt, während bei Jungen eine höhere Begabung vorausgesetzt wird (Enders-Dragässer/Fuchs 1989, 25).

Die Interaktion zwischen Lehrenden und SchülerInnen findet auf unterschiedlichen Ebenen statt, die auch durch Alters- und Geschlechtsgrenzen wirken: »Männliche Lehrkräfte haben gegenüber Schülerinnen aufgrund ihres Alters und ihres Lehrerseins eine doppelte Autorität inne. Bei Schülern kommt es oftmals zu Hierarchieverwirrungen,

da sie sich aufgrund ihres Geschlechts einen höheren Status zuordnen und so in Konflikt mit der weiblichen Lehrerin treten. Verhaltensunsicherheiten und Machtkämpfe, sowohl bewusste wie auch unbewusste, sind die Folge (ebd., 118). In diesem Zusammenhang spricht Claudia Schneider auch von einem »sexualisierten Bündnis« zwischen Lehrerinnen und Schülern, bei dem sich Geschlechterhierarchie und Statushierarchie gegenseitig neutralisieren (Schneider 2005, 58). Dies kommt in einem Bevorzugen der Schüler, in einem Eingehen auf ihre Witze und (sexuellen) Anspielungen zum Ausdruck. »Diese unterschiedlichen Ausgangssituationen bedeuten einerseits für Lehrer, dass sie durch ihre doppelte hierarchische Stellung in der Begegnung mit Buben Respekt und Anerkennung erhalten, die sie positiv nützen können. Einerseits, um Buben, die nicht dem herrschenden Männlichkeitsideal entsprechen (können), ›männliche‹ Anerkennung und Wertschätzung zukommen zu lassen, andererseits um konkurrenz-, status- und leistungsorientierte Buben darin zu unterstützen, Alternativen zu männlichkeitsorientierten Ausdrucks- und Lebensformen, die Gewalt und Sexismus als Strukturelemente enthalten, zu entwickeln.« (Lehner-Hartmann 2004, 118). Im Umgang mit Mädchen können männliche Lehrer diese beim Ausprobieren und Einüben traditionell männlich konnotierter Aktivitäten unterstützen. Allerdings ist es wichtig, dass dies nicht in bevormundender Weise geschieht, sondern im Hervorbringen schon vorhandener Interessen der Mädchen. Ein weiterer Punkt, der im Umgang mit Mädchen eine Rolle spielt, ist die heterosexuelle Erotik, die in der Lehrer-Schülerinnen-Beziehung zur Bestätigung männlicher Identität missbraucht werden kann (ebd., 118f). Auch unter den Jugendlichen selbst lassen sich unterschiedliche geschlechtsstereotype Tendenzen ausmachen: In geschlechtshomogenen Gruppen pflegen Mädchen intensive Beziehungen, während in Bubengruppen konkurrenzorientierte und kompetitive Elemente zu finden sind. Allerdings ziehen Mädchen auch starke Konsequenzen, wenn das Vertrauen von Freundinnen missbraucht wird, indem sie im Ernstfall auch die Freundschaft beenden (Breitenbach 2000, 308). Es fällt außerdem auf, dass Buben bei geschlechtsuntypischem Verhalten tendenziell rigider vorgehen als Mädchen. Kinder, die sich nicht rollenkonform verhalten, werden an den Rand gedrängt und isoliert. Buben, die in ihrer Gruppe keinen Platz haben, gehen oft dazu über, ihre Überlegenheit und Stärke durch (sexistische) Diffamierungen und Quälereien von jüngeren oder nicht-konformen Jungen oder von Mädchen zu demonstrieren (ebd., 111).

Geschlechtergerechtigkeit in der Schule muss auch die Beziehungen zwischen Lehrerinnen untereinander, zwischen Lehrern untereinander und zwischen Lehrern und Lehrerinnen beachten, denn neben strukturellen Auffälligkeiten haben soziale Verhaltensformen als Vorbild für die SchülerInnen eine mindestens genauso große Wirkung. »Ein verbal geäußertes Bekenntnis zur Geschlechtergerechtigkeit lässt sich von männlichen Kollegen durch ein anerkennendes Schulterklopfen oder Bemerkungen über das attraktive Aussehen der (jüngeren) Kollegin auf symbolischer oder interaktionaler Ebene relativ schnell und subtil in geschlechterasymmetrische Verhältnisse wandeln« (ebd., 119). Ihre Vorbildfunktion ermöglicht es den Lehrenden, durch eine Änderung ihres doing gender, im undoing gender, im Erproben neuer Handlungsräume neue Perspektiven nicht nur für sich selbst, sondern auch für die SchülerInnen zu eröffnen.

Schulentwicklung unter der Perspektive der Geschlechtergerechtigkeit setzt also einen hohen Reflexionsgrad[5] sowohl bei Lehrerinnen und Lehrern über das eigene Verhalten, über ihr doing bzw. undoing gender voraus, ebenso das Bewusstsein, dass jede/r tief in diesem Rollenverhalten verstrickt ist, dieses bewusst und unbewusst interaktional stattfindet und nicht von Einzelnen allein verändert werden kann.

2.2 Umsetzungsmöglichkeiten von Geschlechtergerechtigkeit

Wird Schulentwicklung unter der Perspektive der Geschlechtergerechtigkeit realisiert, lebt sie davon, dass versteckte und offene Hierarchien und strukturelle Diskriminierungen benannt und kritisch hinterfragt werden. Ilse Schrittesser (2006, 5f.) bringt die Dimension Gender in Verbindung mit der ganzen Organisation Schule und stellt fest: »Da wir gemäß der gegenwärtig üblichen gesellschaftlichen Traditionen immer als Frauen und Männer miteinander in Beziehungen treten, bezieht die Genderfrage, wird sie einmal gestellt, alle Bereiche der Organisation bzw. des gesamten Systems mit ein. Nur wenn die kulturellen Praktiken als Organisationskultur(en) des Schulsystems und im engeren Sinne der einzelnen Schule ins Blickfeld geraten, können Entwicklungen stattfinden.« Die Konsequenz für Schulentwicklung unter der Genderperspektive ist also, sich den Herausforderungen des je eigenen Systems zu stellen unter Beibehaltung des Blicks auf gesellschaftliche Implikationen und Traditionen. Nicht nur schon bestehende Hierarchien gilt es zu reflektieren, sondern es ist auch wichtig, den Prozess der Schulentwicklung an sich zu analysieren, um dem Anspruch der Geschlechtergerechtigkeit Genüge zu tun. Fragen danach, wie Entscheidungen gefällt werden, wie welche Gremien besetzt sind, wie die Kommunikation in den Gremien, im Lehrkörper, mit der Direktion, den Eltern und den SchülerInnen funktioniert etc., sind ebenso leitend, wie eine nachfolgende Evaluierung der Umsetzung der gesteckten Ziele.

2.3 Widerstände – Regulativ der Schulentwicklung

Veränderungen, und vor allem Veränderungen, wie sie im Schulentwicklungsprozess mit einer Geschlechterperspektive virulent werden, rufen Widerstände hervor. Der Er-

5. Sabine Klomfaß (2007, 219) entwickelte zehn Fragen an die Koedukation, die die Bereiche der eigenen LehrerInnenrolle, der Gestaltung auf den Unterricht und Schule als Institution betreffen. Sie können ein Ansatzpunkt für die Reflexion der LehrerInnen sein: Wie sehe ich mich als Mann oder Frau? Wie positioniere ich mich zwischen meinem persönlichen LehrerInnenbild und professionellem LehrerInnenhandeln? Wie kann ich das Verständnis für vielfältige Lebensentwürfe fördern sowie Schülerinnen und Schüler dabei unterstützen und motivieren, ihre eignen Lebensentwürfe bewusst zu gestalten? Wie erkenne ich in meinem schulischen Alltag geschlechterstereotype Zuweisungen? Wie kann ich dazu beitragen, dass meine Schülerinnen und Schüler die Schule als gemeinsamen Lebensraum positiv erleben? Sind meine Unterrichtsmaterialien geschlechtssensibel gestaltet? Nutze ich vielfältige Methoden, um meinen SchülerInnen unterschiedliche Zugänge zu den Unterrichtsmaterialien zu ermöglichen? Inwiefern können Eltern einbezogen werden? Inwiefern sind meine Unterrichtsprojekte in ein Gesamtkonzept eingebunden? Inwiefern ist meine Schule geschlechterdemokratisch gestaltet?

ziehungswissenschaftler Helmut Peukert formuliert die Bedeutung, die Veränderungs- und Entwicklungsprozesse für Menschen haben, wie folgt: »Es ist ein Prozess, der auch mit Angst verbunden ist. Man muss ja die ganze vertraute Welt und ihre Logik, ja das vertraute eigene Selbst verlassen, sich selbst immer wieder neu finden, ja erfinden, und gleichzeitig dazu auch die Beziehung zu anderen und damit die Welt insgesamt neu konstruieren.« (Peukert 2004, 381). Er spricht damit an, dass Gewohntes verlassen wird, dass Beziehungen neu gestaltet werden, dass die Welt in ihren althergebrachten Deutungen nicht mehr als solche verstanden werden kann. Die Angst, die damit verbunden ist, tritt im Schulentwicklungsprozess in Form von bewussten und unbewussten Abwehrmechanismen zutage. Passiver Widerstand oder eine offensichtliche Konfrontation und Abwehrhaltung gegenüber dem Neuen sind Ausdruck dieser Verunsicherungen. Realisiert werden sie zum Beispiel im Verschleppen von Entscheidungen, dem Delegieren von Aufgaben an Dritte, dem Zurückhalten von Informationen oder umgekehrt in dem Fällen von Entscheidungen unter Zeitdruck (Schönig 2002, 270). Diese Abwehrmanöver haben allerdings eine klare Funktion für die Organisationskultur: Sie wollen das Gemeinsame erhalten und vor Veränderungsansprüchen abschirmen. »Aus dem Blickwinkel der Schulentwicklung ist die Systemabwehr ein Regulativ für das Tempo, die Intensität und die Inhalte der Neuerung. Schulen wählen deshalb solche Veränderungen aus, die zur eigenen Lerngeschwindigkeit und dem normativen Hintergrund ihrer jeweiligen Organisationskultur passen.« (ebd., 270).

Konflikte im Zusammenhang mit der Geschlechterthematik gilt es sehr genau zu betrachten: Handelt es sich tatsächlich um unterschiedliche Meinungen zu einem Thema oder steht dieses stellvertretend für einen anderen Konflikt, in dem es um versteckte und schwer formulierbare Emotionen geht? Gerade in der Geschlechterthematik, die Personen in ihrer Identität betrifft, treten Konflikte auf, Männer fühlen sich in ihrem Status bedroht, für Frauen erfordert es große Anstrengung, sich ihre Plätze zu sichern. Grundlegende Fragen menschlichen Seins treten in der Auseinandersetzung mit diesem Thema hervor und verunsichern. Ein offenes Kommunikationsklima im Kollegium bzw. zwischen Direktion und LehrerInnenkollegium ist daher Grundlage, um nicht Opfer einer konfliktbegründeten Stagnation der Schulentwicklung zu werden.

2.4 Gender Mainstreaming – eine Möglichkeit zur Umsetzung

Schulentwicklung und Geschlechtergerechtigkeit wurde in den letzten Jahren vor allem unter dem Fokus Gender Mainstreaming (Fischer 2005; Gieseke 2001; Glagow-Schicha 2005, 2007; Klomfaß 2007; Koch-Priewe 1998, 2002; Küchler 2001; Lehner 2006, 2009; Lehner-Hartmann 2000, 2004; Schneider 2002, 2005; Schrittesser 2006) bearbeitet.[6] Grundlagen dafür bieten unterschiedliche Interaktionsstudien und empirische Forschungen über das doing gender an Schulen (Auszra 2001; Breidenstein 1998; Faulstich-Wieland 2004; Gildemeister 2004; Kampshoff/Nyssen 1999; Nyssen 2004; Thies 2000) sowie

6. Broschüren und Unterlagen zu Gender Mainstreaming in der Schule sind auch zu finden unter URL: http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/prinz/erziehung_gleichstellung.xml.

über die Beteiligung von LehrerInnen an Schulentwicklungsprozessen (Biermann 2004; Fischer/Jacobi/Koch-Priewe 1996; Lehner 2006). Auch Fragen der Koedukation werden in diesem Zusammenhang thematisiert (Kaiser 2005; Kreienbaum 2006).

Eine Möglichkeit, Geschlechtergerechtigkeit zu erreichen, ist es, Gender Mainstreaming als Strategie[7] im Schulentwicklungsprozess zu implementieren. Im Gender Mainstreaming geht es darum, eine geschlechtersensible Sichtweise in alle Entwicklungskonzepte und Entscheidungen zu integrieren und Strukturen kritisch dahingehend zu reflektieren, ob und wenn ja in welcher Form sie Hierarchien transportieren und einem stereotypen Rollenverständnis Vorschub leisten. Der Ansatzpunkt im Gender Mainstreaming sind Strukturen und gegebene Ungleichheiten zwischen den Geschlechtern. »Gender-Mainstreaming Prozesse sind daher Organisationsentwicklungsprozesse mit der eindeutigen Verantwortung aller in einer Organisation Tätigen für die Berücksichtigung von Gender-Fragen.« (Schneider 2005, 7).

Gender Mainstreaming läuft allerdings Gefahr, dass es in einem engen, polaren Sinn gebraucht wird und dadurch eine Mann-Frau-Differenzierung reproduziert, die sich z. B. in der Rede von ›genderhomogene Gruppen‹ oder ›das andere Gender‹ äußert. Ein solch verengtes Verständnis von Gender führt dazu, dass keine Differenzen zwischen Mädchen/Frauen und Jungen/Männern beziehungsweise transgender Personen denkbar sind. Gender transportiert Öffnungen in die Vorstellung über Geschlecht und ist daher von diskursiver und strategischer Relevanz. Geschlechtszugehörigkeiten können mehr als nur zwei Ausprägungen haben. Ein Denken in Komplexität und Prozessen ist hier gefragt anstelle eines in Binarität und Fixierung. Die Schwierigkeit bei Gender Mainstreaming-Prozessen liegt darin, dass sie permanent auspendeln müssen zwischen der vorausgesetzten Differenzannahme und ihrer jeweils anvisierten und notwendigen Ergebnisoffenheit (Schneider 2005, 59). Dies bedeutet für Schulentwicklungsprozesse, dass der Blick nicht verengt auf Männer- und Frauenrollen gerichtet wird, sondern auch Faktoren wie Kultur- und Religionszugehörigkeit, Homosexualität und Ethnizität mit bedacht werden müssen.

In der Schulentwicklung führt dies zu einer Auseinandersetzung mit der Thematik im Schulprogramm, in der Personal- und Organisationsentwicklung wie zu einer praktischen Umsetzung der Geschlechterperspektive aller an der Schule beteiligten Personen. Konsequenzen des Handelns und gefällter Entscheidungen sowohl für Frauen als auch für Männer sind immer mit zu bedenken, um eine faktische Gleichstellung zu

7. Die Strategie des Gender Mainstreaming wurde 1985 bei der Weltfrauenkonferenz in Nairobi entwickelt und elf Jahre später von der EU in den Amsterdamer Vertrag aufgenommen. Damit verpflichten sich alle EU-Mitgliedsstaaten, ihr politisches Handeln an der Chancengleichheit für Frauen und Männer zu orientieren, denn Gender Mainstreaming ist eine Strategie, durch die eine faktische Gleichstellung der Geschlechter verwirklicht werden soll. In ihr wird die Herstellung von Geschlechtergerechtigkeit als Grundprinzip und Querschnittsaufgabe gesehen, so dass Frauen und Männer gleichberechtigt am politischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Prozess partizipieren können. Der Europarat definiert Gender Mainstreaming folgendermaßen: »Gender Mainstreaming besteht in der (Re-)Organisation, Verbesserung, Entwicklung und Evaluierung politischer Prozesse mit dem Ziel, eine geschlechterbezogene Sichtweise in alle politischen Konzepte auf allen Ebenen und in allen Phasen durch alle an politischen Entscheidungen beteiligten Akteure und Akteurinnen einzubeziehen« (URL: http://www.bmsg.at/cms/site/liste.html?channel=CH0483).

erreichen. Die Erhöhung des Anteils von Frauen in Bereichen, in denen sie unterrepräsentiert sind, ist ebenso unumgänglich wie das Bereitstellen von zusätzlichen Ressourcen für Schulungen des Personals auf allen Hierarchieebenen. Weitere wichtige Punkte sind die Entwicklung von Kooperationsstrukturen, die einen einheitlichen Wissensstand über die Geschlechterdemokratie gewährleisten, zum Beispiel indem Gender Mainstreaming im Rahmen Pädagogischer Konferenzen regelmäßig auf die Tagesordnung gesetzt wird. Eine Kompetenzerweiterung aller Beteiligten durch Schulungen, die sicherstellen, dass ein Problembewusstsein und Fachwissen über geschlechtsspezifische Unterschiede und die Ursachen dieser Unterschiede vermittelt werden, gehören ebenso zur Umsetzung von Gender Mainstreaming wie das Einsetzen von Kontrollmechanismen zur Bewertung des Entwicklungsprozesses. Ein verbales Bekenntnis zu Gender Mainstreaming garantiert noch nicht die Umsetzung desselben. SchulleiterInnen sind hier in besonderer Weise aufgerufen, die Thematik im Bewusstsein des Lehrkörpers und in der Schule zu verankern, indem Initiativen unterstützt, Ressourcen zur Verfügung gestellt und Fortbildungsangebote finanziert werden (Glagow-Schicha 2005, 18f.). Da der Leitung bei dieser Thematik eine besonders tragende Rolle zukommt, sollte sie über eine gleichstellungsorientierte Handlungskompetenz verfügen und ihren gleichstellungsrechtlichen Auftrag als Teil ihrer Führungsverantwortung kennen und aktiv erfüllen, indem eine geschlechtersensible Ausrichtung des Schullebens vor allem bei Entscheidungen in der Personalführung und -entwicklung, der Organisation und des Budgets, der Qualitätssicherung und -entwicklung von Unterricht sichergestellt wird (Glagow-Schicha 2007, 77).

Die LehrerInnen hingegen sind gefordert, an Ausbildungen teilzunehmen, die ein Wissen um Gender, Geschlechtergerechtigkeit und gendersensible Pädagogik vermitteln (Glagow-Schicha 2005, 18f.), denn nur aufgrund eines fundierten theoretischen Wissens über die Geschlechterthematik kann gewährleistet werden, dass die Veränderung oder die angestrebten Veränderungsprozesse nachvollziehbar und für alle gültig sind.

Dies geschieht neben der Reflexion und Analyse des Schulentwicklungsprozesses durch Beachtung der unterschiedlichen Ebenen, auf denen die Dimension Gender greift. Die Gestaltung der Schulräume hat hier ebenso Bedeutung, wie eine Analyse der Lehrinhalte, der Kommunikationskultur und die Gestaltung von Strukturen: »Es müssen auch – bewusst und reflektiert – Strukturen für eine geschlechtergerechte Schule geschaffen werden; z. B. in Form von »Quotierungen« beim Amt der KlassensprecherIn (jeweils ein Mädchen und ein Bub gemeinsam), oder in Form von phasenweise eingerichteten geschlechtshomogenen Lern- und Arbeitsgruppen.« (Schneider 2002, 468). Dies impliziert auch eine Veränderung der Strukturen im Kollegium. Wenn es beispielsweise um die Beteiligung an Steuerungsgruppen[8] geht, beanspruchen diese meist jene Personen, die schon Leitungsfunktionen innehaben, und das sind in der Regel Männer (Fischer 2005, 51). »Wenn man die Zusammensetzung der Steuergruppe nicht vom Zufall persönlicher Meldungen abhängig macht, sondern sie repräsentativ entsprechend der personalen Struktur (Geschlecht, Alter, Fachbereich) des Kollegiums besetzen lässt, übernehmen mehr Frauen diese Steuerfunktion und entwickeln – nach meiner Beob-

8. Steuerungsgruppen sind Arbeitsgruppen, die für den Schulentwicklungsprozess verantwortlich sind.

achtung – durch diese Arbeit beeindruckende Führungskompetenzen.« (Ebd., 52). Das Instrument der Quotierung ist eine klare strukturelle Maßnahme, die der reflektierenden Ergänzung bedarf: Wie kamen Entscheidungen zustande? Konnten sich wirklich alle zu Wort melden? Waren die Kommunikationsstrukturen klar und transparent? Wurden Konflikte benannt? Wer ist mit dem Ergebnis zufrieden? Wer nicht? Gibt es noch Gesprächsbedarf?

Weitere Instrumente der Umsetzung von Gender Mainstreaming sind unterstützende Rückmeldungen bei gemeinsamer Zusammenarbeit, Hospitationen, genderorientierte Supervisionen, geschlechtshomogene Peer-Groups, und die Installierung von Erfahrungsgruppen, die eine Selbstreflexion ermöglichen.

Eine der schwierigsten Fragen am Beginn eines Gender Mainstreaming Prozesses ist: Wie kann Geschlecht zum Thema eines Schulentwicklungsprozesses gemacht werden?[9] Als Querschnittsthema ist es bestens geeignet, um es zum Ausgangspunkt eines Schulentwicklungsprozesses zu machen, es kann aber auch umgekehrt vorgegangen werden und die Geschlechterperspektive in schon vorhandene Vorhaben, Projekte etc. integriert werden. Der Schulentwicklungsberater Erich Lehner begleitete einen Entwicklungsprozess an einer Wiener Schule, die ein Projekt mit dem Titel »Schulentwicklung unter der Perspektive von Gender Mainstreaming« startete. In einem ersten Schritt erarbeitete das Kollegium zehn Themen, die für die Schule relevant schienen. Danach wurde der gesamte Lehrkörper aufgefordert, sich auf zehn Arbeitsgruppen zu den jeweiligen Themenstellungen aufzuteilen und jede Arbeitsgruppe bearbeitete ihr Thema unter Gender-Perspektive. Dazu wurde ein Arbeitsgruppenmitglied beauftragt, die Genderfrage in allen Arbeitsschritten der Gruppe präsent zu halten. So war es möglich, eine intensive und nachhaltige Auseinandersetzung mit Gender in der Schule anzuregen (Lehner 2009).

Ein weiteres Beispiel, wie das Thema Geschlechtergerechtigkeit in die Schule Einzug halten kann, beschreibt Astrid Kaiser in »Projekt geschlechtergerechte Grundschule«. Der Schulversuch »geschlechtergerechte Schule« sollte Veränderungen im Verhalten der Personen und den Strukturen ermöglichen. Dazu wurden unterschiedliche Schritte auf verschiedenen Ebenen gesetzt, um das Thema Geschlecht bearbeitbar zu machen. Ausgehend von der Zielsetzung »soziale Kompetenzförderung bei Mädchen und Jungen« wurden Mädchen- und Jungenkonferenzen ab dem 1. Schuljahr eingesetzt, einzelne Vorhaben für einen Sachunterricht, der naturwissenschaftliche und soziale Inhalte integriert, entwickelt, Elterngesprächskreise/Seminare durchgeführt, Fortbildungen im Bereich Gender für LehrerInnen ermöglicht und Supervisionen angeboten (Kaiser 2003, 42). Im Zusammenspiel dieser unterschiedlichen Dimensionen sollte das Ziel einer ge-

9. Dietlind Fischer beschreibt einen idealtypischen Ablauf von Schulentwicklungsprozessen anhand von vier Phasen: 1. Einstiegssituation, 2. Bestandsaufnahme, 3. Zielklärung, 4. Handlungsplanung und -umsetzung, 5. Evaluation (Fischer 2005, 49). Vor allem der Punkt der Bestandsaufnahme ist unter Geschlechterperspektive sehr wichtig. Leitende Fragen für diese können sein: Wie ist die Verteilung der Positionen zwischen Männern und Frauen in der Schule? Welche Werte und Überzeugungen haben die Beteiligten (LehrerInnen, Eltern, SchülerInnen, Reinungspersonal …) bezüglich des Themas Geschlecht? Wie werden sie realisiert? Wo wird Geschlecht in der Schule relevant? Welches Bild von Geschlecht vermitteln Geschichten und Mythen der Organisation? Welche Vorstellungen von Geschlecht sind vertreten und werden realisiert? Welche Männlichkeits- und Weiblichkeitsbilder werden in der Schule vermittelt? Wo gibt es Veränderungsbedarf?

schlechtergerechten Schule erreicht werden. Zusammenfassend und aufgrund der Erfahrungen, die in diesem Projekt gemacht wurden, formuliert Kaiser (ebd., 214f.) Thesen für zukünftige Vorhaben: Da sich die Geschlechterfrage nicht ohne spezifische Motive der Beteiligten in pädagogisch produktiver Weise aufgreifen lässt, müssen jene Einzellehrkräfte unterstützt werden, die diese Frage als wichtig erachten. Diese Unterstützung muss auf unterschiedlichen Ebenen ansetzen: kreative Fortbildungsmaßnahmen zur Entwicklung der Problemwahrnehmung und eigener Motive, konkrete Unterrichtsmaterialien zur Unterstützung von Handlungskompetenzen und vertrauensvolle Gruppenprozesse, die helfen, die eigenen Geschlechtermuster kritisch zu hinterfragen, ermöglichen die Umsetzung von Gender Mainstreaming.

Schwierigkeit und gleichzeitig auch Chance von Gender Mainstreaming ist, dass es zwar eine Strategie zur Erreichung der Chancengleichheit darstellt, aber kein Patentrezept dafür liefern kann, denn Geschlechterverhältnisse werden an der jeweiligen Einzelschule realisiert[10]. Wege, um Geschlechtergerechtigkeit herzustellen, gibt es daher viele. Sie reichen von einem ersten Austausch zwischen KollegInnen bis zu einer festen Gesprächsrunde »Mädchen und Jungen an unserer Schule«, von einzelnen Gesprächen mit Eltern über Söhne/Töchter zu einem regelmäßigen Elterngesprächskreis zur Mädchen- und Jungenerziehung oder von der Erkenntnis individueller Bedürftigkeit zu einem handlungsorientierten, interdisziplinären und subjektorientieren Unterricht (Kaiser 2003, 220). Wie unterschiedlich die Wege auch sind, wichtig ist, dass die Motivation zur Veränderung im Kollegium vorhanden ist, die Geschlechterverhältnisse an der Schule evaluiert und dann gemeinsame Ziele gesteckt, die mit konkreten Schritten erreicht werden können.

3. Schule und Religion – ein pädagogisches Tabu?!

Wenn es in der Schulentwicklung darum geht, die menschenwürdige Gestaltung des Lebensraums Schule zu realisieren, ist die Frage nach Religion ein grundlegender Bestandteil dessen. Religion ist eine Dimension des Lebens vor Ort und sollte nicht ausgeblendet werden, will sie der ganzheitlichen Wahrnehmung und der Persönlichkeitsentwicklung der SchülerInnen entsprechen (Krobath 2004, 165). Ziel ist allerdings nicht die Verfestigung von konfessionellem Religionsunterricht in seiner herkömmlichen Form als einzelnes Unterrichtsfach, ebenso wenig das Durchsetzen eigener Ansichten und Normen gegen andere Überzeugungen, sondern, christlich gesprochen, »die Förderung der Kommunikation des Evangeliums von der Menschenliebe Gottes in der Schule« (ebd., 163). In dieser Kommunikation ist grundgelegt, dass Religion die Option für die Schwächeren und die Benachteiligten realisiert. »Sie zielt parteilich auf die Würdigung und Befähigung der Schwächsten und Marginalisierten in der Schule. Sie be-

10. Unter URL: http://www.lehrer-online.de/genderstrategie.php, Stand: 06.05.2008, sind Materialien und Projektberichte zu Gender Mainstreaming in der Schule zu finden.

gleitet Heranwachsende in ihrer Identitätsbildung. (…) Sie bewirkt eine Fähigkeit des respektvollen Miteinanders mit kulturell und religiös anders Geprägten als Grundlage vergewisserter eigener Überzeugungen und Glaubenshaltungen.« (ebd., 163f.). Bei der Thematisierung von Religion in Schulentwicklungsprozessen geht es nicht darum, andere in ihrer Freiheit einzugrenzen und ihnen die je eigenen Überzeugungen aufzuoktroyieren, sondern ausgehend von einem Menschenbild der Würde und der Anerkennung des/der Anderen, Grundsätze zu finden, die für alle trag- und lebbar sind und ein Zusammenleben in der Diversität einer Gemeinschaft zu ermöglichen. Daher gilt es, die persönliche Dimension, das Eingebundensein mündiger Subjekte und die Handlungsgrundlagen, aufgrund derer sie agieren, wahrzunehmen und in einem respektvollen Miteinander ihren Ausdruck finden zu lassen. »Hier hat Religion im Blick auf Schulentwicklung einen sehr grundlegenden Stellenwert. Und das ist: Immer wieder den personalen Faktor ganz stark einzubringen – gegen alle dogmatischen und ideologischen Systeme.« (Englert 1999, 160).

Dietlind Fischer betont, dass das Evangelium dazu befreit, gegen beengende und menschenverachtende Umgangsformen aufzutreten. Ein Gott, der öffentlich ist, und der ein Mehr für das individuelle und soziale Leben anbietet, fordert von ReligionspädagogInnen, kritischer Geist zu sein, Unangenehmes zu benennen und nach seinen Spuren im Miteinander zu suchen (Fischer 2004, 4). ReligionspädagogInnen können dem Thema Schulentwicklung dann gerecht werden, wenn sie dessen normative und religiöse Implikationen wahrnehmen (Biesinger/Schweitzer 2002, 84) und so dazu beitragen, ein respektvolles Miteinander in der Schule Realität werden zu lassen. Voraussetzung dafür ist, dass sie sich aktiv am Schulleben beteiligen und sich nicht auf die Ebene des Religionsunterrichts beschränken (lassen). Es geht also darum, dass ReligionspädagogInnen unterstützend wirken, indem sie in einen Dialog mit den anderen treten. Die kommunikative Kompetenz, die dazu nötig ist, sieht Dietlind Fischer in der dialogischen Grundstruktur des Faches angelegt (Fischer 2002, 256). ReligionspädagogInnen stehen in Bezug auf die Schulentwicklung vor der Herausforderung, zum einen AnwältInnen für ein menschenfreundliches und respektvolles Miteinander zu sein, Unangenehmes zu thematisieren, die Bedürfnisse der SchülerInnen wahrzunehmen und Deutehorizonte zu eröffnen und zum anderen auf einen Umgang miteinander zu achten, der Pluralität als ein konstruktives Moment wahrnimmt und der auch die Fragen menschlichen Seins und Religiosität aus unterschiedlichen Perspektiven zulässt. Es würde der befreienden Botschaft widersprechen, würden ReligionslehrerInnen Normen und christlichen Ethos wider die Ansichten der anderen versuchen durchzusetzen. Sie geben Zeugnis, indem sie unterstützend und hörend, kritisch und konstruktiv, reflektiert und aktiv am Schulentwicklungsprozess beteiligt sind.

Gleichzeitig kann es eine Überforderung bedeuten, wenn sie all das alleine umsetzen müssten. Es erscheint sinnvoll, die Möglichkeit zur Vernetzung zu schaffen, Räume zu öffnen, in denen eine Reflexion des Geschehenen durchführbar gemacht wird und in denen gegenseitige Unterstützung bei Verunsicherungen und Konflikten realisiert werden kann. Dazu ist eine Beteiligung und die Bereitschaft zu einem Dialog von allen Partizipierenden nötig. Hier kommt auch die Geschlechterthematik zum Tragen: es geht darum, den Menschen in seiner ganzen Würde und nicht in der jeweils verkürzten Rolle

als Mann und Frau zu sehen. Essentialisierende und naturalisierende Festschreibungen von Weiblichkeit oder Männlichkeit sind auch in Kirche und Theologie kritisch unter die Lupe zu nehmen, denn jede binäre und das Dritte ausschließende Geschlechterklassifikation wird der Vielfalt und Pluralität von Individuen, von Lebensverläufen und Beziehungsformen nicht gerecht. Nimmt man diese an, so kann eine Gemeinschaft entstehen, die Differenzen spannungsvoll aushält und pflegt und damit Ausstrahlungskraft für die gesamte Kultur gewinnt. Denn dort, wo der Geist Christi wirkt, haben Unterschiede der Herkunft, der Ethnie, der körperlichen Ausstattung, der sexuellen Orientierung keine diskriminierende Relevanz mehr (Karle 2006, 255f.). Im Sinne von Gal 3, 28 sind alle vielmehr »einer in Christus«, in dem sie ihre individuellen Charismen, Gaben und Interessen entfalten. In Bezug auf eine geschlechtersensible Gestaltung des Prozesses und des Schullebens sind ReligionspädagogInnen aufgerufen, diese Thematik immer wieder in den Blick zu nehmen.

Gerade in der Frage nach einem menschenwürdigen Umgang miteinander, nach einer Begegnung und Beziehung in Respekt, wirft die Geschlechterdimension ein neues Licht auf die Gestaltung des schulischen Alltags. Ungerechtigkeiten und Diskriminierungen aufzuzeigen, den Finger auf wunde Stellen zu legen, erfordert viel Mut und einen kritischen Blick auf das Geschehen, zu dem ReligionspädagogInnen, wollen sie positiv gestaltende Kraft sein, beitragen können.

4. Ausblick

In Bezug auf die Thematik »Geschlecht« müssten Evaluierungsverfahren weiter ausgebaut und wissenschaftliche Analysen intensiviert werden[11]. Vertiefte empirische Forschungen und begleitende wissenschaftliche Analysen unter dem Blick der Geschlechterkonstruktion sind weiter nötig, wenn Geschlechtergerechtigkeit in der Schule Einzug halten soll. Bezüglich des Religionsunterrichts und seinem Beitrag zur Realisierung von Geschlechtergerechtigkeit sollten Unterrichtsmaterialien verwendet werden, die das Thema »Geschlecht« bearbeitbar machen. Ebenso müsste das Bewusstsein unter den Lehrenden, dass das Aufzeigen von Diskriminierungen, die Forderung nach einem gleichberechtigten Leben und die Anwaltschaft für Benachteiligte genuine christliche Werte sind, die auch in der Schule Relevanz haben, gestärkt werden. Wird die Schöpfungsverantwortung ernst genommen, fällt ReligionspädagogInnen die Aufgabe zu, in der Option für die Marginalisierten an Entwicklungsprozessen teilzunehmen. Nicht zu vergessen ist die Frage danach, wie sich ReligionspädagogInnen in das Geschehen einbringen können, die die Pluriformität der Schullandschaft und der einzelnen Personen würdigt.

11. In Österreich werden bspw. Projekte zu Schulentwicklung und gender gefördert, bzw. Initiativen gestartet, die Mädchen den Einstieg in klassisch männerdominierte Bereiche erleichtern sollten. Nähere Informationen dazu finden sich unter URL: http://imst3.uni-klu.ac.at/prinzipien/ge/ (Stand: 07.04.2009).

Bei einer Schulentwicklung hin zu Geschlechtergerechtigkeit sind prinzipiell mehrere Ebenen zu beachten. Strukturen und Kulturen, die historisch gewachsen und daher in einer sehr starken Tradition verhaftet sind, gilt es zu hinterfragen und auf ihre aktuelle demokratische Relevanz hin zu beleuchten. Werden die Implikationen des Themas »Geschlecht« ernst genommen, geht es auch um eine Änderung der je eigenen Grundhaltung. Menschen lassen sich hier in ihrer Identität, ihren Bildern, Werthaltungen und Überzeugungen anfragen. Durch diese Anfrage können Handlungsalternativen gefunden und Lebensentwürfe jenseits traditioneller Rollen und Klischees entwickelt werden. Immer aber geht es darum, offen zu sein für Neues, sich der eigenen Sozialisation und Biografie, der eigenen Rollenbilder und Verhaltensweisen bewusst zu werden und diese zu verändern. Schon die Gestaltung des Prozesses an sich ist die gleichzeitige Umsetzung der Geschlechterdemokratisierung. Geschlechtssensible Kommunikation, die paritätische Besetzung der Gremien und eine ständige Reflexion des Geschehens sind Indikatoren dafür, mit welcher Ernsthaftigkeit die Demokratisierung der Geschlechterverhältnisse umgesetzt wird. Der zweite Indikator sind die Folgen, die eine geschlechterbewusste Schulentwicklung nach sich zieht. Dies ist erkennbar an einer veränderten Haltung der LehrerInnen untereinander, am kritischen Hinterfragen der unterrichteten Inhalte, an der Verwendung geschlechtssensibler Sprache, am Ernstnehmen der Jugendlichen und ihrer unterschiedlichen Lebenswelten, am Vorhandensein von Räumen und Zeiten, die auch geschlechtshomogen genutzt werden können, und an einer ernsthaften Evaluierung und ständigen Reflexion der laufenden Prozesse.

Bei erfolgreichen Schulentwicklungsprozessen, die eine Verbesserung des Klimas und der Kooperationsstrukturen zur Folge haben, erwerben LehrerInnen Kompetenzen, die sich auch auf eine innovative Gestaltung des Unterrichts auswirken. Eine geschlechterdemokratisch gestaltete Schule kann LehrerInnen auch darin unterstützen, die konflikthaften Geschlechterverhältnisse, in die sie als Frau oder als Mann, als Mensch mit bestimmter Biografie eingebunden sind, zu überwinden. Wenn Geschlechtergerechtigkeit tatsächlich umgesetzt wird, kann an Schulen eine Entwicklung geschaffen werden, die dem Bedürfnis nach einem ausgewogenen Geschlechterverhältnis ohne Dominanz und doch mit vielen individuellen Entfaltungsmöglichkeiten nachkommt, und es wird allen Beteiligten ermöglicht, ihre je eigene Individualität und Interessen in Gemeinschaft mit anderen zu leben.

Literatur

Auszra, Susanne, Interaktionsstrukturen zwischen den Geschlechtern in Lernsituationen, in: Gieseke, Wiltrud (Hg.), Handbuch zur Frauenbildung, Opladen 2001, 321–328.

Biermann, Christine/Koch-Priewe, Barbara, Gender in der LehrerInnenbildung und Schulentwicklung, in: Glaser, Edith u. a. (Hg.), Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft, Bad Heilbrunn/Obb. 2004, 523–539.

Biesinger, Albert/Schweitzer, Friedrich, Religionspädagogische Perspektiven, in: Battke, Achim u. a. (Hg.), Schulentwicklung – Religion – Religionsunterricht. Profil und Chance von Religion in der Zukunft der Schule, Freiburg i. Br. 2002, 77–99.

Bmukk (Bundesministerium für Unterricht Kunst und Kultur) (Hg.), S.C.H.U.G. Informationsblatt für Schulbildung und Gleichstellung, Nr. 12/2000.
Bmukk (Bundesministerium für Unterricht Kunst und Kultur) (Hg.): Zahlenspiegel 2007. Statistiken im Bereich Schule und Erwachsenenbildung in Österreich, Wien 2008.
Breidenstein, Georg/Kelle, Helga, Geschlechteralltag in der Schulklasse, Weinheim u. a. 1998.
Breitenbach, Eva, Mädchenfreundschaften in der Adoleszenz: eine fallrekonstruktive Untersuchung von Gleichaltrigengruppen, Opladen 2000.
Dalin, Peer, u. a. (Hg.), Das institutionelle Schulentwicklungsprogramm, Bönen 1990.
Eder, Ferdinand, Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der Schule, Innsbruck 1995.
Enders-Dragässer, Uta/Fuchs, Claudia, Interaktionen in der Schule. Sexismusstrukturen in der Schule, Weinheim 1989.
Englert, Rudolf, Schulentwicklung und religiöse Bildung. Ein KatBl-Expertengespräch im Comenius-Institut, Münster. Ursula Frost, Christian Lange, Norbert Mette, Christoph Scheilke, Wilhelm Wittenbruch im Gespräch mit Rudolf Englert, in: Katechetische Blätter 124 (1999), 156–161.
Faulstich-Wieland, Doing Gender: Konstruktivistische Beiträge, in: Glaser, Edith u. a. (Hg.), Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft, Bad Heilbrunn/Obb. 2004, 175–191.
Fischer, Dietlind, Religion im Schulprogramm, in: Battke, Achim u. a. (Hg.), Schulentwicklung – Religion – Religionsunterricht. Profil und Chance von Religion in der Schule der Zukunft, Freiburg i. Br. 2002, 254–258.
Fischer, Dietlind, Wer entwickelt Schulen? Professionalität und Schulentwicklung unter Gender-Perspektiven, in: Ocon-Hofmann, Andreas u. a. (Hg.), »Und sie bewegt sich doch…«. Schulentwicklung aus Forscherinnen- und Forschersicht, Göttingen 2005, 47–58.
Fischer, Dietlind/Jacobi, Juliane/Koch-Priewe, Barbara (Hg.), Schulentwicklung geht von Frauen aus. Zur Beteiligung von Lehrerinnen an Schulreformen aus professionsgeschichtlicher, biographischer, religionspädagogischer und fortbildungsdidaktischer Perspektive, Weinheim 1996.
Fischer, Dietlind/Koch-Priewe, Barbara/Jacobi, Juliane, Schulentwicklung durch Lehrerinnen – alte und neue Perspektiven, in: Fischer, Dietlind u. a. (Hg.), Schulentwicklung geht von Frauen aus. Zur Beteiligung von Lehrerinnen an Schulreformen aus professionsgeschichtlicher, biographischer, religionspädagogischer und fortbildungsdidaktischer Perspektive, Weinheim 1996, 11–28.
Gieseke, Wiltrud, Zur Demokratisierung des Geschlechterverhältnisses, in: Gieseke, Wiltrud (Hg.), Handbuch zur Frauenbildung, Opladen 2001, 88–99.
Gildemeister, Regine, Doing Gender: Soziale Praktiken der Geschlechterunterscheidung, in: Becker, Ruth u. a. (Hg.), Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie, Wiesbaden 2004, 132–141.
Glagow-Schicha, Lisa, Grundlagen des Konzeptes von Gender Mainstreaming, in: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.), Schule im Gender Mainstream. Denkanstöße – Erfahrungen – Perspektiven, Soest 2005, 17–21.
Glagow-Schicha, Lisa, Schule im Gender Mainstream, in: Grohn-Menard, Christin (Hg.): Bildung neu bilden. Balancen finden. 14. Bundeskongress Frauen und Schule, Potsdam/Bielefeld 2007, 74–82.
Grunder, Hans-Ulrich, Schulentwicklung und Schule als lernende Institution, in: Grunder, Hans Ulrich u. a. (Hg.), Schulentwicklung durch Kooperation und Vernetzung. Schule verändern, Riede 2002, 17–33.
Horstkemper, Marianne, Schule, Geschlecht und Selbstvertrauen. Eine Längsschnittstudie über Mädchensozialisation in der Schule, Weinheim u. a. 1991.
Kaiser, Astrid, Projekt geschlechtergerechte Grundschule. Erfahrungsbericht aus der Praxis, Opladen 2003.
Kaiser, Astrid (Hg.), Koedukation und Jungen. Soziale Jungenförderung in der Schule, Weinheim 2005.
Kampshoff, Marita/Nyssen, Elke, Schule und Geschlecht(erverhältnisse) – Theoretische Konzeptionen und empirische Analysen, in: Rendtorff, Barbara u. a. (Hg.), Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung, Opladen 1999, 223–247.Karle, Isolde, »Da ist nicht mehr Mann noch Frau…«. Theologie jenseits der Geschlechterdifferenz, Gütersloh 2006.
Klomfaß, Sabine, Eine Schule für Jungen und Mädchen – Wie sieht eine zeitgemäße Schulpraxis aus?, in: Grohn-Menard, Christin (Hg.), Bildung neu bilden. Balancen finden. 14. Bundeskongress Frauen und Schule, Potsdam u. a. 2007, 218–222.

Koch-Priewe, Barbara, Schulentwicklung geht von Frauen aus, in: Lutzau, Mechthild von (Hg.), Frauenkreativität macht Schule. XI. Bundeskongress von Frauen und Schule. Dokumentation, Weinheim 1998, 237–243.

Koch-Priewe, Barbara, Schulprogramme zur Mädchen- und Jungenförderung. Die geschlechterbewusste Schule, Weinheim u. a. 2002.

Krainz-Dürr, Marlies, Wie kommt Lernen in die Schule? Kritische Erfolgsfaktoren aus der Sicht der Schulentwicklungsforschung, in: Beucke-Galm, Mechthild u. a. (Hg.), Schulentwicklung als Organisationsentwicklung, Köln 1999, 423–444.

Kreienbaum, Maria Anna, Jungen und Mädchen in der Schule. Konzepte der Koedukation. Identität-Vielfalt, Berlin 2006.

Krobath, Thomas, Schulentwicklung und Religion – eine Herausforderung (nicht nur) für ReligionslehrerInnen. Thesen zu Relevanz und Handlungsbedarf, in: christlich pädagogische blätter 117 (2004) H. 3, 163–167.

Küchler, Felicitas von, Organisationsentwicklung aus der Geschlechterperspektive, in: Gieseke, Wiltrud (Hg.), Handbuch zur Frauenbildung, Opladen 2001, 625–647.

Lehner, Erich, Schulentwicklung im Kontext von Geschlechtergerechtigkeit – ein Beitrag aus der Perspektive der Männerforschung, in: Dokumentation der Tagung: Schulqualität und Gender Mainstreaming. Eine Herausforderung für die Schule der Zukunft, Dokumentation erstellt von Efeu im Auftrag des bm:bwk. 2006, 9–13.

Lehner, Erich, Der Beitrag von männlichem Lehrpersonal zu einer reflexiven Koedukation, in: Dokumentation der Tagung: Schulqualität und Gender Mainstreaming. Eine Herausforderung für die Schule der Zukunft, Dokumentation erstellt von Efeu im Auftrag des bm:bwk. 2006, 14–15.

Lehner, Erich, Geschlechtergerechte Schulentwicklung – Voraussetzung eines geschlechtergerechten Unterrichts, in: Bastel, Heribert u. a. (Hg.): Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung. Erscheint im Herbst 2009.

Lehner-Hartmann, Andrea, »Gender-Mainstreaming« als Herausforderung für Schule und Religionsunterricht, in: Keryks III (2004) H. 1, 97–127.

Lehner-Hartmann, Andrea/Lehner, Erich, Verstehens- und Deutungshilfen aus der Genderforschung für (religiöse) Erziehung und Bildung, in: Angel, Franz-Ferdinand (Hg.), Tragfähigkeit der Religionspädagogik, Graz u. a. 2000, 188–214.

Maag-Merki, Katharina, Die Architektur einer Theorie der Schulentwicklung. Voraussetzungen und Strukturen, in: journal für schulentwicklung 12 (2008), H. 2, 22–30.

Maritzen, Norbert, Autonomie der Schule: Schulentwicklung zwischen Selbst- und Systemsteuerung, in: Altricher, Herbert u. a. (Hg.), Handbuch zur Schulentwicklung, Innsbruck u. a. 1998, 609–637.

Nyssen, Elke, Gender in den Sekundarstufen, in: Glaser, Edith/Kilka, Dorle/Prengel, Annedore (Hg.), Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft, Bad Heilbrunn/Obb. 2004, 389–409.

Orth, Susanne, Schulentwicklung – Schulprofil – Religionsunterricht. Einführung, in: Battke, Achim u. a. (Hg.), Schulentwicklung – Religion – Religionsunterricht. Profil und Chance von Religion in der Zukunft der Schule, Freiburg i. Br. 2002, 248–253.

Paseka, Angelika, Das Bildungswesen als Arbeits- und Beschäftigungsbereich für Frauen, in: Bundesministerium für Frauenangelegenheiten (Hg.), Bericht über die Situation der Frauen in Österreich. Frauenbericht 1995, Wien 1995, 167–178.

Peukert, Helmut, Bildung und Religion. Reflexionen zu einem bildungstheoretischen Religionsbegriff, in: Dethloff, Klaus u. a. (Hg.), Orte der Religion im philosophischen Diskurs der Gegenwart, Berlin 2004, 363–386.

Schavan, Annette, Die Notwendigkeit des christlichen Religionsunterrichts in der Schule, in: Battke, Achim/Fitzner u. a. (Hg.), Schulentwicklung – Religion – Religionsunterricht. Profil und Chance von Religion in der Zukunft der Schule, Freiburg i. Br. 2002, 42–50.

Schneider, Claudia, Geschlechtssensible Schulentwicklung als Herausforderung, in: SWS-Rundschau. Die Zeitschrift der Sozialwissenschaftlichen Studiengesellschaft 41 (2001) H. 1, 99–119.

Schneider, Claudia, Die Schule ist männlich?!, in: SWS-Rundschau. Die Zeitschrift der Sozialwissenschaftlichen Studiengesellschaft 42 (2002) H. 4, 464–488.

Schneider, Claudia, Gender Mainstreaming als Schulentwicklung, in: Landesinstitut für Schule und Wei-

terbildung (Hg.), Schule im Gender Mainstream. Denkanstöße – Erfahrungen – Perspektiven, Soest 2005, 56–61.

Schönig, Wolfgang, Schulentwicklung. Über eine terminologische Nebelbombe und das Religiöse im Schulkonzept, in: Battke, Achim u. a. (Hg.), Schulentwicklung – Religion –Religionsunterricht. Profil und Chance von Religion in der Schule der Zukunft, Freiburg i. Br. 2002, 259–273.

Schratz, Michael/Steiner-Löffler Ulrike, Die Lernende Schule. Arbeitsbuch pädagogische Schulentwicklung, Weinheim u. a. 1998.

Schrittesser, Ilse, Schulentwicklung unter einer Gender-Perspektive, in: Dokumentation der Tagung: Schulqualität und Gender Mainstreaming. Eine Herausforderung für die Schule der Zukunft, Dokumentation erstellt von Efeu im Auftrag des bm:bwk 2006, 4–9.

Thies, Wiltrud, Erziehungsziel Geschlechterdemokratie. Interaktionsstudie über Reformansätze im Unterricht, München 2000.

Ullmann, René, Organisationsentwicklung für den besonderen Organisationstyp Schule – Erfahrungen und Überlegungen eines Organisationsberaters, in: Was können Schulen für die Entwicklung leisten?, Bericht über ein OECD/CRI Seminar, Wien 1994, 117–137.

Wetterer, Angelika, Konstruktion von Geschlecht: Reproduktionsweisen der Zweigeschlechtlichkeit, in: Becker, Ruth u. a. (Hg.), Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie, Wiesbaden 2004, 122–133.

In: Pithan, Annebelle/ Arzt, Silvia/ Jakobs, Monika/ Knauth, Thorsten (Hg.), Gender – Religion – Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt, Gütersloh 2009, 360-370.

Stefanie Rieger-Goertz

Dialog zwischen »Kirche und Welt«?
Kirchliche Erwachsenenbildung unter der Genderperspektive

In Erwachsenenbildungsprozessen wird auch Geschlecht gebildet. Dies geschieht meist zwischen den Zeilen, ohne dass das Geschlecht ausdrücklich zum Thema geworden wäre: Durch die geschlechtliche Konnotation bestimmter Themen (Gesundheit etwa ruft mehr Frauen als Männer auf den Plan), durch Rahmenbedingungen (Direktoren von Akademien sind männlich, Sekretärinnen und Jugendbildungsreferentinnen weiblich), durch Interaktionen in der Lerngruppe (Wer stellt sich wie vor? Wer führt das Wort im Plenum?) oder durch das Profil eines Erwachsenenbildungsträgers.

1. Geschlechtergerechtigkeit als Auftrag öffentlich verantworteter Erwachsenenbildung

Öffentlich verantwortete Erwachsenenbildung muss sich fragen, welchen Beitrag sie zur Entwicklung einer zukunftsfähigen, gerechten Gesellschaft leisten will und leisten kann. Diese Frage stellt sich auch im Kontext der Demokratisierung der Geschlechterverhältnisse. Neben anderen ebenfalls nicht zu unterschätzenden Größen – wie etwa Milieu, Ethnie, gesellschaftliche Schicht – wirkt die Tatsache, dass wir als Männer oder Frauen leben, strukturierend auf die Wahrnehmung von Wirklichkeit und auf die Teilhabe an öffentlichen Praxen. Trägerinstitutionen öffentlicher Erwachsenenbildung haben im Zuge der Organisationsentwicklungsprozesse die Möglichkeit, Geschlechtergerechtigkeit – als eine und nicht als einzige Form der Beteiligungsgerechtigkeit – zu verankern und zu forcieren.

Kirchliche Erwachsenenbildung als von der katholischen bzw. evangelischen Kirche getragene und öffentlich zu verantwortende Bildungsarbeit mit Erwachsenen versteht sich programmatisch schon lange nicht mehr als »verlängerter Arm der Seelsorge« oder als Instrument kirchlicher Rekrutierung, sondern als Teil der demokratischen Öffentlichkeit und des öffentlichen Bildungswesens. Ihre Angebote sind für alle Interessierten offen, sie ist auf allen Feldern der Weiterbildung tätig und sieht ihre Arbeit als Mitwirkung an einer Verbesserung der menschlichen Lebensbedingungen, und dies heißt auch Mitwirkung an der Herstellung von Beteiligungsgerechtigkeit an Bildung und durch

Bildung. Beteiligungsgerechtigkeit ist sowohl die Grundlage für soziale, gesellschaftliche und kulturelle Gleichberechtigung, als auch für die Ausbildung und Anerkennung von Individualität. Wenn sich also kirchliche Erwachsenenbildung selbst als Beitrag zu sinnerfülltem Leben und zu einer zukunftsfähigen, gerechten Gesellschaft versteht, kann sie der Frage nach Geschlechtergerechtigkeit nicht aus dem Weg gehen: es geht um die »Pünktlichkeit« kirchlicher Erwachsenenbildung in Theorie und Praxis.

2. Gegenwärtige Herausforderungen kirchlicher Erwachsenenbildung

2.1 Finanzen

Kirchliche Erwachsenenbildung unterliegt derzeit aufgrund der prekären Finanzlage sowohl der Diözesen als auch der Landeskirchen und aufgrund der Einschnitte der Länderfinanzierung einem strikten Sparzwang. Die nun geforderte Konzentration auf das »Wesentliche« bietet den Programmverantwortlichen die Chance, unliebsame Programmsparten abzustoßen und Anderes als wesentlich zu definieren. Gegenwärtig ist die Tendenz zu erkennen, dass die evangelische Erwachsenenbildung den Genderbereich als »wesentlich« kategorisiert, während die katholische Erwachsenenbildung dies noch nicht tut.

Qualitätsmanagementdebatten, Zertifizierungen und Evaluation sind Entwicklungen, die im Zusammenhang der Finanzkrise alle Erwachsenenbildungsträger in Atem halten. Die Einsparungen der Länder beziehen sich v. a. auf die Sparte der so genannten Allgemeinen Erwachsenenbildung. Diese Kürzungen treffen insbesondere die kirchliche Erwachsenenbildung hart, da deren Gros der Angebote in diesem Bereich anzusiedeln ist.

2.2 Image

Eine von Heiner Barz und Rudolf Tippelt durchgeführte Befragung zu kirchlicher Erwachsenenbildung offenbart Besorgnis Erregendes: Kirchliche Bildungsangebote waren nur Wenigen bekannt, die Erwartungen der Befragten richteten sich zum einen auf Angebote mit sozialem Engagement und zudem wurde »ein auf religiöse Themen begrenztes oder offen oder unterschwellig auf kirchliche Propaganda und Indoktrination ausgerichtetes Angebot« befürchtet[1]. Dieses Ergebnis ist bitter, haben doch sowohl der katholische als auch der evangelische Träger solchen Indoktrinationsabsichten schon seit Jahren in all ihren programmatischen Erklärungen abgeschworen.

1. Barz/Tippelt 1998, 64. Bei der Erhebung handelt es sich um eine nicht repräsentative Befragung mit Leitfadeninterviews von 100 Frauen im Freiburger Raum aus unterschiedlichen Lebenszusammenhängen und Milieus im Rahmen eines Lehr-Forschungsprojekt der Universität Freiburg unter der Leitung der Autoren.

Kirchliche Erwachsenenbildung hat ein erhebliches Imageproblem. Dabei sind allerdings wesentliche Bestandteile des Außenbildes nicht direkt hausgemacht, sondern sind dem negativen Kirchenbild in der breiten Öffentlichkeit geschuldet.[2] Kirchliche Erwachsenenbildung, beschattet von diesem Fernbild der Institution Kirche, hat es schwer, potenzielle Teilnehmende zu gewinnen. Zum einen ist sie also vom Image der Kirche abhängig, zum anderen aber durchaus auch in der Lage, dieses Image mitzuprägen und zu verändern, insbesondere seine lokalen oder regionalen Anteile.

2.3 Bildungsdilemma

Je höher das Bildungsniveau, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit von Distanz und Kritik gegenüber der Kirche. Ernst Lange diagnostiziert bereits 1980 als Dilemma, dass Kirchenmitgliedschaft zwar in der Regel traditionell verankert, der Traditionszusammenhang auf gesellschaftlicher Ebene aber weitgehend zusammengebrochen sei (Lange 1980). Kirchenmitgliedschaft ist deshalb sehr labil, weil eine Auseinandersetzung und eine persönliche Aneignung der Tradition nicht stattfindet: Tradition gilt in der Kirche als fraglos.

Institutionalisierte Religion und Gesellschaft driften gegenwärtig auseinander. Soll dies aufgehalten werden, muss an die Stelle der unbefragten Geltung religiöser Sinnbestände die Befähigung zu ihrer eigenständigen Reflexion treten.

2.4 Allgemeine politische Forderungen

Innerhalb dieser skizzierten Herausforderungen versuchen die Verbände kirchlicher Erwachsenenbildung, sich als öffentlich und kirchlich verantwortete Bildungsträger zu profilieren und ihre Angebote nachhaltig auf dem Markt zu platzieren. Zu den Besonderheiten kirchlicher Träger kommen nun die Forderungen und Erwartungen an alle öffentlichen Träger hinzu. So wirken sich z.B. nationale und internationale Anstrengungen zur Verwirklichung von Benachteiligtenförderung oder von Geschlechtergerechtigkeit auf die Institutionen aus, etwa durch Budgetierungen. Zu vermuten ist, dass sich diese Praxis der Einflussnahme – bei gleichzeitiger Deregulierung des Weiterbildungsmarktes – in Zukunft ausweiten wird. Die gegenwärtigen politischen Bezugspunkte für die Bildungsarbeit mit Erwachsenen bilden (1) die Selbstverpflichtungen der europäischen Länder im Anschluss an die UNESCO-Konferenzen für Erwachsenenbildung (die jüngst die soziale Gerechtigkeit der lernenden Gesellschaft in den Mittelpunkt rückte und die Genderfrage dabei ausbuchstabierte) (Bundesministerium 1997), sowie (2) das

2. Schon die repräsentative Befragung von Katholikinnen durch das Institut für Demoskopie Allensbach aus dem Jahr 1993 (Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 1993) bestätigte eine Negativeinschätzung der katholischen Kirche durch Katholikinnen. Insbesondere das Frauenbild, das die befragten Frauen bei der Kirche vermuteten, blockiert die Wahrnehmung anderer Aussagen und Stellungnahmen von Kirchenvertretern.

Konzept des Gender Mainstreaming, das mit dem Amsterdamer Vertrag von den Mitgliedstaaten der Europäischen Union verbindlich ratifiziert wurde.

Inwieweit haben diese Anregungen in die Konzeptionen von kirchlichen Trägern der öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung Eingang gefunden und inwieweit sind sie zu einem Anliegen der Träger geworden? Im Folgenden werde ich – aufgrund der gebotenen Kürze – in erster Linie auf die katholische Erwachsenenbildungslandschaft eingehen, aber einzelne Vergleiche mit der evangelischen anführen.

3. Organisationen

3.1 Geschichtliche Entwicklung

Nach 1945, in der Zeit der Orientierungslosigkeit, der sozialen Not und der Suche nach neuen Perspektiven, versuchen die Kirchen die Gesellschaft konstruktiv mitzugestalten. Insbesondere Bildungsarbeit gilt als probates Mittel, das christliche Menschenbild und die Christliche Soziallehre als Antworten auf Fragen der Zeit zu präsentieren. Katholische Erwachsenenbildung knüpft dabei an die sozialpolitische Volksbildung – die so genannte intensive, gestaltende Bildungsarbeit – von vor 1933 an, während das evangelische Pendant auf keine vergleichbaren Bildungsorganisationen zurückgreifen kann. In der Nachkriegszeit kommt es bei beiden Konfessionen zu regen Wieder- oder Neugründungen von Bildungsinstitutionen. Insbesondere durch die Akademien[3], Mütterschulen[4] und Heimvolkhochschulen und mit neuen theoretischen Konzepten der katholischen andragogischen Anthropologie wirkt kirchliche Bildungsarbeit innovativ und konstruktiv auf die Bildungslandschaft.

3.2 Leitlinien und grundlegende Orientierungen der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE)

Die KBE ist bundesweit der zweitgrößte Träger im vierten Bildungssektor und nimmt damit in der plural organisierten Weiterbildungslandschaft Deutschlands eine qualitativ und quantitativ wichtige Stellung ein.[5] Durch unterschiedliche Institutionalsformen sucht katholische Erwachsenenbildung verschiedene Bildungsbedarfe zu bedienen. Auf Länderebene gibt es eine gemeinsame Interessenvertretung der katholischen Bildungsorganisationen (KEB Katholische Erwachsenenbildung); diese Landesorganisationen sind wiederum auf Bundesebene durch den Dachverband Katholische Bundesarbeitsgemein-

3. Bereits im September 1945 wird die erste evangelische Akademie in Bad Boll gegründet.
4. Die Mütterschulen verstanden sich nicht als Fürsorge-, sondern als Bildungsinstitutionen für Mütter.
5. Die KBE vertritt gegenwärtig ca. 750 Einrichtungen und erreicht pro Jahr rund vier Millionen Teilnehmende.

schaft für Erwachsenenbildung (KBE) zusammengefasst. Dieser vertritt gegenüber der Bundesregierung und der Bischofskonferenz die Interessen katholischer Erwachsenenbildungsarbeit.

Grundlegende Orientierungspunkte der Arbeit aller Einrichtungen katholischer Erwachsenenbildung sind die Dokumente des Zweiten Vatikanischen Konzils (1962–1965) und der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland (»Würzburger Synode« 1971–1975). Konzil und Synode stehen gemeinsam für die Öffnung der Kirche zur modernen Gesellschaft und prägen den Anspruch, sich ganz auf »die Welt« – gemeint ist die moderne Gesellschaft – einzulassen. Für die Auseinandersetzung mit Genderfragen ist relevant, dass sowohl Konzil als auch Synode mehrfach Gleichheit anmahnen und explizit Geschlecht, Hautfarbe und Bildungsmöglichkeiten als Ungleichheitssignaturen benennen, die es zu bearbeiten gilt (vgl. etwa Gaudium et Spes 1965, 29).

Um in der KBE Themen dezidiert voranzubringen, gibt es Arbeitsgruppen und Projekte. Themen der ambitionierten Projekte sind etwa Kompetenzentwicklung in der Arbeit mit Älteren oder in betriebswirtschaftlichen Fragen, die Entwicklung von Lehr- und Lernkulturen oder der Selbstlernkompetenz. Genderfragen finden sich hier nicht. Auch die Beschreibungen der Projekte zeigen, dass Genderkompetenz nicht als Baustein in die bestehenden Konzepte eingefügt ist. In den bildungspolitischen Äußerungen der KBE taucht die Geschlechterordnung als Gesellschaftsbeschreibung nicht auf, ebenso wenig wird Geschlechtergerechtigkeit oder die besondere Förderung von Frauen als Ziel katholischer Bildungsanstrengung genannt – und das, obwohl ca. 75–80 % der Teilnehmenden Frauen sind! Auch die geringe Erreichbarkeit männlicher Teilnehmer scheint nur wenige zu beunruhigen.

Zentrale Bedeutung für das Selbstverständnis der KBE hat die »Hirschberger Erklärung« aus dem Jahre 1992. Auf der Grundlage des christlichen Menschenbildes[6] will katholische Erwachsenenbildung Angebote zur verbesserten individuellen sowie gesellschaftlichen Handlungsfähigkeit von Teilnehmenden anbieten und damit einen Beitrag zur »Stärkung der Wertebasis« der Gesellschaft und des Gemeinwohls leisten. Die Erklärung ist in geschlechtergerechter Sprache verfasst, was aber nicht weiter inhaltlich verfolgt wird. Auch in der Aktualisierung und Bestätigung der Hirschberger Erklärung aus dem Jahr 2000 sowie deren Fortschreibung von 2007 »Kompetenz braucht Erfahrung – Erwachsenenbildung braucht tragfähige Strukturen« bleibt die Leerstelle Gender bestehen. Als neue Herausforderungen werden die ambivalenten Forderungen nach selbstorganisiertem Lernen und die zunehmende Ökonomisierung bei gleichzeitigem Rückzug des Staates aus der Organisation der Weiterbildung benannt. Weitere aktuelle Themen sind der interreligiöse Dialog und der Dialog zwischen säkularer Welt und christlicher Botschaft. In diese bildungspolitisch und gesellschaftlich wichtigen Themenfelder ließe sich die Geschlechterperspektive organisch und konstruktiv einbringen. So unterscheidet sich etwa die Motivation bei selbstorganisiertem Lernen häufig entlang der Geschlechterlinie. Im interreligiösen Dialog ließe sich auf theologische und pädagogische Konzepte aus der Genderforschung zurückgreifen. Indes wird Geschlechter-

6. Das christliche Menschenbild ist gegendert und bedürfte einer eigenen Analyse, die im Rahmen dieses Artikels nicht möglich ist und im Übrigen von der KBE nicht gesehen wird.

gerechtigkeit *nirgendwo* – d. h. in keiner bildungspolitischen Erklärung – als Bildungsziel oder als Lernziel der Organisation KBE angesprochen.

Das Feld der Geschlechterverhältnisse wird ausgespart. Dies ist erstaunlich, da das Leitbild der KBE als für die Moderne offen und pädagogisch als innovativ bezeichnet werden kann. Bemerkenswert ist allerdings, dass zu dieser Leerstelle die Aussparung der vatikanischen Lehren zu Geschlechterfragen dazu gehört[7]. Das darin vertretene Konzept der Komplementarität, die die »Gleichheit in der Verschiedenheit« der Geschlechter propagiert und aufgrund der »Wesensunterschiede« nicht vor Platzanweisungen (»der Genius der Frau ist die Hingabe«) zurückschreckt, wird ebenfalls *nicht* rezipiert in Positionierungen der KBE. Man schweigt zu diesen Fragen. Etwa weil eine katholische Bildungsorganisation in diesen religiösen, kirchenpolitischen, pädagogischen und sozialwissenschaftlichen Feldlogiken befürchtet, zerrieben zu werden? Gender ist hier ein *bewusst ignoriertes Themenfeld*. Angesichts der Bildungsdebatten und politischen Vorstöße kann das Thema nicht versehentlich verpasst werden. Die KBE verschenkt hier bislang eine Möglichkeit, sich glaubwürdig zu positionieren und ihr Profil – nämlich Gerechtigkeitsfragen im Blick und in der Öffentlichkeit halten – zu schärfen.

Allerdings beginnt auf der Ebene der Landesorganisationen gegenwärtig ein Umdenken. So hat die KEB Rheinland-Pfalz in ihr Profil den Einsatz für »Chancengleichheit und Geschlechtergerechtigkeit« geschrieben und jüngst eine umfangreiche, einschlägige Arbeitshilfe herausgegeben (KEB Rheinland-Pfalz 2008).

3.2 Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung DEAE

Die Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE) ist ähnlich strukturiert und vertritt ähnliche Institutionalformen evangelischer Bildungsarbeit wie die KBE (weiterführend Seiverth 2002). Mit ihren ca. 130.000 Veranstaltungen pro Jahr kommt die DEAE auf etwa ein Drittel ihres katholischen Pendants. Der Anteil der weiblichen Teilnehmenden liegt bei über 80 %.

Auch die DEAE nennt das christliche Menschenbild als Bezugsgröße, neben dem Protestantismus als »eine Gestalt der Selbstreflexion der Moderne« (ebd., 13). Evangelischer Bildungsarbeit gehe es immer wieder um die Frage nach dem »guten Leben« und um die Optionalität des Weltentwurfs als individuelle Aufgabe. Das Wachhalten dieser Fragen und die Bewährung der Theologie angesichts pluraler Antwortmöglichkeiten sei Aufgabe evangelischer Erwachsenenbildung.

Inhaltliche Aufgaben will der Dachverband auf profilbildende Themenbereiche konzentrieren. Genannt werden: 1. religiöse/theologische Bildung, 2. Lebensformen, Geschlechter- und Generationsbeziehungen, 3. politische Bildung/Globales Lernen und 4. Qualifizierung von Mitarbeitenden. Genderfragen werden also zu den *profilbildenden*

7. Vgl. v.a. Johannes Paul II. 1988. Texte der Deutschen Bischöfe vertreten bezüglich Geschlechterfragen im Vergleich zur römischen Position ein moderates Polaritätsmodell, das um die Akzeptanz im deutschsprachigen Raum ringt. Vgl. weiterführend: Rieger-Goertz 2008, 103–137.

Bereichen gezählt. Seit Ende der achtziger Jahre wird in der DEAE über Frauenförderung diskutiert, auf der Mitgliederversammlung 1994 wird die Satzung ergänzt und »Frauenförderung« als Verbandsziel erklärt. Mitte der neunziger Jahre wird der Blick auf die Genderproblematik geweitet, seit 1996 gibt es einen Ausschuss für »Geschlecht und Bildung«. Dessen Aufgabe ist es, sich mit Gendertheorien zu beschäftigen und die Implementierung der Gender-Dimension in Angebote der evangelischen Erwachsenenbildung voranzutreiben. Der Dachverband unterhält zudem eine Referatsstelle, deren herausgestellte Themen Politische Bildung und familienbezogene Bildung/Genderfragen sind.

Sowohl in der Organisationsstruktur und Arbeitsweise, als auch in der Verbandskommunikation hat das Thema *Frauenförderung* einen festen Ort in der DEAE. Eine Ausweitung der Frauen- auf die Geschlechterfrage ist im Gange. Dass Genderfragen eine durchgehende Perspektive darstellen und den Lebensbezug in allen Dimensionen berührt, wird in der evangelischen Erwachsenenbildung verstanden und berücksichtigt. Der Verband sieht sich dem Anspruch der Veränderung des Geschlechterverhältnisses verpflichtet und verbindet dies mit seinem spezifischen Auftrag. Auch hier – wie in jedem Verband – ist das Anliegen der Geschlechtergerechtigkeit nicht eines, das alle Mitarbeitenden mittragen, aber die strukturelle Verankerung unterstützt das Engagement erheblich.

4. Blick in die Praxis: Programmanalyse katholischer Akademien

Der Blick in Bildungsprogramme und Erklärungen ist das Eine, die Praxis das Andere. Nicht immer lässt sich die Praxis passgenau aus der Theorie ableiten. So bietet in der Frage nach der Geschlechterbildung die Praxis ein anderes, positiveres Bild als die Theorie ihres katholischen Trägers vermuten ließe.

Ich werde im Folgenden einige Ergebnisse einer Programmanalyse katholischer Akademien in Deutschland vorstellen (ausführlich Rieger-Goertz 2008). Kirchliche Akademien haben den Anspruch, akademische Themen aufzubereiten und als Diskursplattform für kirchliche und gesellschaftliche Themen zu fungieren und sind von daher interessant für die Frage, wie die gegenwärtig virulenten Genderdebatten aufgegriffen werden. Die Analyse umfasst die Jahre 1994-2004 und greift alle Angebote mit erkennbar geschlechtssensiblen Zusammenhängen aus dem Gesamtangebot heraus.

4.1 Quantitative Ergebnisse

Im untersuchten Zeitraum waren 5,5 % der gesichteten Angebote deutscher katholischer Akademien geschlechtsbezogenen Inhaltes. Der Anteil ist insgesamt im Abwärtstrend begriffen. Zielgruppenspezifische Ausschreibungen gehen ebenfalls insgesamt zurück, d. h., es werden weniger Angebote nur für Frauen ausgeschrieben, womit allerdings

letztlich eine größere Reichweite einhergeht und sich die Chance verbindet, Geschlechtsspezifik als Querschnittsthemen zu etablieren. So wird etwa kein eigenes Seminar zu »Migrantinnen« ausgeschrieben, aber in Tagungen zu »Migration« gibt es mitunter Einheiten zur spezifischen Situation von Migrantinnen.

4.2 Bildungsziele

Dem Bildungsziel *inhaltlich-systematisches Wissen* lassen sich 37 % der geschlechtsbezogenen Angebote zuordnen; Geschlechterbildung an Akademien hat einen hohen systematischen Anteil. Themen lauten hier etwa »Geschichte der Hexenverfolgung« oder »Frauen in Peru«.

Das hervorstechende Interesse an theologischen Themen bezieht sich zum einen auf eine kritische Reinterpretation biblischer und theologiehistorischer Quellen sowie auf die Auseinandersetzung mit aktuellen theologischen Themen unter der Genderperspektive (etwa: »Frau Weisheit und die Christologie«). Es geht nicht um die Wahrnehmung oder Vertiefung einer geschlechtsspezifischen sozialen Rolle, sondern um die Reinterpretation und die kritische Auseinandersetzung mit deren Grundlagen. Auch der Dialog mit anderen Religionen und Kulturen ist in regem Gange.

Zum anderen wird die Auseinandersetzung mit beispielhaften Biografien besonders stark nachgefragt. Durch die kognitive und affektive Auseinandersetzung mit Persönlichkeiten wird die Möglichkeit eröffnet, sich mit Heterogenität auseinanderzusetzen und es kann u. U. – ganz im Sinne einer Pädagogik der Vielfalt – der Bogen zur eigenen Lebensführung geschlagen werden. Gesucht wird der biografische Zugang zum Glauben und zum überzeugten Handeln. Dass zu dieser Auseinandersetzung v. a. auf Mystikerinnen Bezug genommen wird, die nicht in Abwendung von »der Welt«, sondern diese gestaltend lebten, deutet auf eine besondere Faszination der Verbindung von Religion und Politik. Die spezifischen Angebote für Männer beziehen sich häufig auf biblische Gestalten, etwa »Der Prophet Elia als Archetyp männlicher Spiritualität«.

21 % der Angebote lassen sich dem Bildungsziel *Persönlichkeitsbildung* zuordnen. Hier stehen v.a. Lebensthemen, wie biografische Auseinandersetzung und Selbstvergewisserung (v. a. Mutter-Tochter-Themen), hoch im Kurs. An dieser Nachfrage lässt sich ablesen, dass es eine Verunsicherung oder zumindest eine große Freiheit bezüglich der Lebensführung gibt, die es aktiv zu gestalten gilt. Das Nachspüren von Orientierungsmustern und die Entwicklung der eigenen Lebensthemen sind zu einem Bildungsauftrag geworden.

Auf das Bildungsziel *berufsbezogene Kompetenz* entfallen 20 % der geschlechtsbezogenen Angebote. Auffällig ist hier, dass es im berufsbezogenen Bereich nur bei 2,1 % der Angebote die Möglichkeit gibt, ein qualifiziertes Zertifikat zu erwerben. Hier steht das Konzept der Kompetenzerweiterung gegen das der Qualifizierung. Kompetenzerweiterung nimmt den Status quo auf und nutzt die vorhandenen Ressourcen für eine subjektorientierte Erweiterung des Handlungsvermögens und ist frauenspezifisch geprägt. Qualifizierung steht dagegen im verwendungsorientierten, beruflichen Zusam-

menhang. Dieser Aspekt wird in den Akademien unterwertig gehandelt, womit ein bestimmtes römisch-katholisches Frauenbild bedient wird.

Im engeren Sinne auf *Genderkompetenz* als Bildungsziel zielen ca. 10 % der geschlechtsbezogenen Angebote. Es geht dabei um die kognitive und affektive Problematisierung gegenwärtiger Geschlechterverhältnisse und die Ausweitung der jeweiligen Handlungsspielräume. Die meisten Bildungsangebote für Männer werden hier gemacht; im Bereich der sozialen Bildung übersteigt das Angebot für Männer das für Frauen. Die Veränderung der Geschlechterverhältnisse, so lässt sich daraus schließen, ist zunehmend für Männer verunsichernd zu spüren. Handlungs- und Rollensicherheit sowie neue Perspektiven einer konstruktiven Lebensbewältigung sind für Männer zur Bildungsfrage geworden.

Während also die Auswirkungen der Veränderungen für Männer v. a. im interaktiven Bereich zu spüren sind, scheinen – nach den Bildungsofferten zu schließen – für Frauen die gesellschaftspolitischen Strukturen das größere Problem zu sein. Diese Ergebnisse lassen sich passgenau an den theoretischen Diskurs anschließen: Während für Frauen die Situation auf dem Arbeitsmarkt und die gesellschaftlichen Rollenvorstellungen noch immer ein Hemmnis für ihre Entfaltung darstellen, ist für Männer der soziale Nahbereich zur Herausforderung geworden.

5. Fazit

Nimmt man das Selbstverständnis des katholischen Bildungsträgers, die gegenwärtigen politischen Herausforderungen und den Blick in die Praxis zusammen, lässt sich vor dem Hintergrund der Pädagogik der Vielfalt (Prengel 1993) folgendes Fazit ziehen:

5.1 Fehlende Diskursanknüpfungen

Durch die schwierige Mittlerposition katholischer Erwachsenenbildung zwischen sozialwissenschaftlichen und kirchlichen Denktraditionen bezüglich der Geschlechterfrage, verweigert der Bildungsträger eine Positionierung. Diese fehlende Auslegungsflexibilität führt zu einem Mangel an Innovationsfähigkeit der Weiterbildungsinstitution. Zudem unterläuft die KBE ihren Anspruch, für ein gelingendes Leben und eine freiheitliche Gesellschaftsordnung einzutreten. Hier wird eine Möglichkeit verschenkt, das eigene Profil zu schärfen und sich gegen die Reproduktion hierarchischer Verhältnisse zu stellen.

5.2 Theorie-Praxis-Verhältnis

5.2.1 Die Praxis ist der Theorie voraus

Impulse zur theoretischen Revision der Geschlechterbilder kommen in der katholischen Erwachsenenbildung verstärkt durch gesellschaftspolitische Initiativen und von Teilen der Basis, genauer durch deren bereits veränderte Praxis. Problemwahrnehmung findet über die Praxis statt. Die Bildungspraxis entfaltet sich in Bezug zu Genderfragen relativ unabhängig vom theoretischen Hintergrund ihrer Trägerinstitution. Die Praxis einiger Akademien zeigt, dass eine Pädagogik der Vielfalt zuweilen glaubwürdig entfaltet wird: im Sinne einer Arbeit an der Wahrnehmung und Zulassung von Verschiedenheiten und Gemeinsamkeiten, z. B. im interreligiösen Dialog oder bei Gendertrainings; im Sinne einer Vergewisserung des eigenen Werdegangs und der Einübung des Zulassens innerpsychischer Heterogenität, z. B. in biografisch orientierten Seminaren; im Sinne von Aufmerksamkeitsschulungen für Rahmenbedingungen etwa in Genderkompetenztrainings etc.

Sowohl das Theoriedefizit auf der einen wie die gelungenen Praxisbeispiele auf der anderen Seite sind in hohem Maße von der Genderkompetenz der Mitarbeitenden abhängig, weil es keine institutionelle Unterstützung gibt.

5.2.2 Manifeste Zuordnung der Theorie zum Männlichen sowie der Praxis zum Weiblichen

Ein weiteres Problem ist die Zuordnung des Weiblichen zur Praxis und des Männlichen zur Theorie. Dies ist institutionell und ökonomisch manifest: In der stark binnenstrukturierten Bildungslandschaft katholischer Erwachsenenbildung erfährt die als praxisrelevant wahrgenommene weibliche Lebenswelt häufig eine Delegierung an Familienbildungsstätten oder die Frauenverbände, während die Theorie an den Akademien verhandelt wird. Die Aufteilung einer praxisrelevanten Bildungsarbeit, die Frauen in ihren Lebenssituationen im Blick hat, und einer theoriegeleiteten Bildungsarbeit der Akademien, die männlich konnotiert ist und sich geschlechtsneutral gibt, ist folgenreich. Die *Theoriehaltigkeit* der Familie, des Geschlechterverhältnisses und der Praxis an sich, wird erst langsam erkannt und findet mittlerweile in einige Akademieprogramme Eingang.

Mit dieser Aufteilung gehen eine Aufwertung der (männlichen) Theorie und eine Abwertung der (weiblichen) Praxis einher. Diese Zuordnung lässt sich als Machtspiel interpretieren, denn dem Männlichen wie dem Theoretischen erwächst buchstäblich mehr ökonomisches als kulturelles Kapital, was sich an der Ausstattung von Akademien und Familienbildungsstätten unschwer ablesen lässt.

6. Ausblick

Eine Grundsatzfrage für die Zukunft kirchlicher Erwachsenenbildung wird sein, ob sie sich sowohl auf gesellschaftliche Debatten als auch auf Umbrüche der Lebensgestaltung einlässt und diese Fragen als *Bildungsfragen* ernst nimmt. Dabei ist es nicht notwendig, beständig die Genderthematik zum Hauptthema zu erheben. Mein Votum geht vielmehr dahin, Gender als Perspektive mitlaufen zu lassen und es *zuzulassen*, dass die Auswirkungen der Kategorie Gender zum Thema werden.

Als eine spezifische Aufgabe kirchlicher Erwachsenenbildung kann daher m. E. gelten, die selbsttätige Reflexion des Lebenslaufs unterstützend oder gegebenenfalls auch irritierend zu begleiten. Strukturen und Diskurse müssen dabei mitbedacht und der Sinn des menschlichen Lebens unabhängig von notwendigen oder suggerierten Zweckerfüllungen ausgelotet werden können. Diese Aufgabe betrifft beide Geschlechter, zuweilen aber noch mit unterschiedlichen Vorzeichen.

Diese Perspektive auf die *Geltung des einzelnen Lebens* schließt immer die Anderen mit ein. Es geht um die Ermöglichung, die je eigenen Lebensvarianten entfalten zu können. Als Seismografen dafür, wie ernst dieses Postulat genommen wird, gelten traditionell die Frauen- und die »Ausländerfrage«. Darin liegt eine Chance für eine Bildungsarbeit, die den Dialog zwischen Christentum und Moderne konstruktiv führen will.

Literatur

Barz, Heiner/Tippelt, Rudolf, Kirchliche Erwachsenenbildung und Lebensstil. Zukunftsorientierung setzt präzise Zielgruppenkenntnis voraus, in: Schuchardt, Alfred/Hohmann, Reinhard (Hg.), Kirchliche Erwachsenenbildung von »innen« und »außen« betrachtet, Würzburg 1998, 61–66.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hg.), CONFINTEA. Fünfte Internationale Konferenz über Erwachsenenbildung, Bonn 1997.

Johannes Paul II., Mulieris Dignitatem. Apostolisches Schreiben über die Würde und Berufung der Frau anlässlich des Marianischen Jahres 1988 (Verlautbarungen des Apostolischen Stuhls 86), Bonn 1988.

Katholische Erwachsenenbildung Rheinland-Pfalz – Landesarbeitsgemeinschaft e.V. (Hg.), Geschlechter bilden. Männer und Frauen in der Katholischen Erwachsenenbildung. Eine Arbeitshilfe zur Geschlechtergerechtigkeit (von Gentner, Ulrike u.a.), Mainz 2008.

Lange, Ernst, Sprachschule für die Freiheit. Bildung als Problem und Funktion der Kirche, München 1980.

Prengel, Annedore: Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik, 3. Aufl., Wiesbaden 2006.

Rieger-Goertz, Stefanie, Geschlechterbilder in der Katholischen Erwachsenenbildung, Bielefeld 2008.

Seiverth, Andreas/Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (Hg.), Re-Visionen Evangelischer Erwachsenenbildung. Am Menschen orientiert, Bielefeld 2002.

Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Frauen und Kirche. Eine Repräsentativbefragung von Katholikinnen im Auftrag des Sekretariats der Deutschen Bischofskonferenz durchgeführt vom Institut für Demoskopie Allensbach (Arbeitshilfen 108), Bonn 1993.

In: Pithan, Annebelle/ Arzt, Silvia/ Jakobs, Monika/ Knauth, Thorsten (Hg.), Gender – Religion – Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt, Gütersloh 2009, 371-386.

Kerstin Söderblom

Religionspädagogik der Vielfalt: Herausforderungen jenseits der Heteronormativität

1. Einleitung

Das Thema Lesben, Schwule, Bisexuelle, Transsexuelle[1] (LSBT) und Religionspädagogik gehört zu einem Teilbereich innerhalb einer Gesamtkonzeption zum Thema Religionspädagogik der Vielfalt. Bei diesem konkreten Thema wird die Dimension der Lebens- und Erfahrungswelt von LSBT scharf gestellt und religionspädagogisch bearbeitet. Andere Dimensionen sind Geschlecht, Herkunft, Hautfarbe, soziale Schicht, Alter, Behinderung, u. Ä. Trotz einer bemerkenswerten gesellschaftlichen Öffnung gegenüber dem Thema sexuelle Orientierung in den letzten zwanzig Jahren gehören Homophobie und subtile und explizite Diskriminierungen gegenüber LSBT immer noch zum Alltag in vielen EU-Staaten. Gleichwohl haben die EU-Länder die Gleichberechtigung weltweit am weitesten fortgeschrieben.

In diesem Beitrag beschreibe ich die Situation von Lesben, Schwulen und Bisexuellen (LSB) in Deutschland genauer und reflektiere sie aus religionspädagogischer Perspektive, bevor ich sieben Unterrichtsbausteine zum Thema vorstelle. Diese notwendige Beschränkung auf ein gesellschaftlich kontroverses Phänomen ist allerdings nur im Rahmen einer gesellschaftlichen Gesamtanalyse von Herrschaftsstrukturen sinnvoll.

Foucault hat anhand von Studien zu Gefängnissen, Psychiatrien und Krankenhäusern dargestellt, dass gesellschaftliche Machtstrukturen das gesamte öffentliche und private Leben durchziehen und durch vielfältige Disziplinierungen aufrechterhalten werden (Foucault [4]1981). Er wies nach, dass verschiedene Faktoren dieser Machtstrukturen in einer vielschichtig vernetzten Matrix miteinander verwoben sind, der sich niemand entziehen kann. Unterschiedliche sozialwissenschaftliche Ansätze haben diese Erkenntnisse aufgenommen und die Aufmerksamkeit auf weitere Faktoren ausgedehnt (Hill 1991; Stuber 2004; Mae/Saal 2007; Trans Migration Forschungsgruppe 2007; Söder-

1. Transsexualität stellt ein eigenes Thema dar. Viele Fragen der geschlechtlichen Identität sind hier aus medizinischer, psychologischer und gesellschaftspolitischer Sicht gesondert zu berücksichtigen. Dennoch arbeiten die meisten LSBT in Solidaritätsnetzwerken und Organisationen eng zusammen (vgl. www.ilga.org; www.euro-lgbt-christians.org). Ich werde mich in diesem Beitrag aus Gründen der Konzentration auf die Situation von Lesben, Schwulen und Bisexuellen beschränken.

blom 2008a). Demnach greifen Faktoren wie Rassismus, Kolonialismus, Sexismus, Homophobie, Antisemitismus, Islamophobie und eine grundsätzliche Abwehr von allem, was als ›anders‹ oder ›fremd‹ erscheint, ineinander, um eine scheinbare Normalitätssituation zu konstruieren und mit allen verfügbaren Mitteln aufrechtzuerhalten. Kulturelle, politisch-ideologische und religiöse Sprachspiele werden dafür genutzt, diese dominante Matrix zu legitimieren. Foucault hat in seinen Studien darauf hingewiesen, dass die Ab- und Ausgrenzung des Fremden und scheinbar Unbekannten eine wichtige Rolle spielt, um ›Normalität‹ aufrechtzuerhalten und zu stabilisieren. Normalität lässt sich demnach erst mit Hilfe der Abweichung von der Norm darstellen und begründen. Diese heteronormative Gesamtkonstellation muss in einer Gesamtschau benannt und verstanden werden. Erst dann kann es gelingen, auf dieser Erkenntnisgrundlage einzelne Teilbereiche zu untersuchen und darauf religionspädagogisch zu reagieren.

Im Rahmen einer Religionspädagogik der Vielfalt kann dies gelingen, wenn sie zum einen die verwobenen Herrschaftsstrukturen im Blick hat und sich zum anderen inhaltlich und didaktisch um die spezifischen Phänomene von Fremdheit und Anderssein bemüht. Ziel ist es, ausgehend von den verschiedenen Dimensionen eine Perspektive der Vielfalt zu entwickeln und durch Information, Prävention, Selbstreflexion und konkrete Übungen den Abbau von struktureller Diskriminierung insgesamt voranzutreiben. Dadurch werden auf der personalen Ebene die jeweils Betroffenen von Rassismus, Homophobie und anderen Unterdrückungsstrukturen ins Blickfeld gerückt und ihre Erfahrungen und Positionen als ExpertInnen ihrer Lebenssituation gehört. Zum anderen werden auf der strukturellen Ebene Diskriminierungen in ihrer Verwobenheit benannt und so genannte Opfergruppen nicht gegeneinander ausgespielt. Eine Pädagogik der Vielfalt kann dazu beitragen, Unrecht und Diskriminierungsstrukturen zu benennen und zu verstehen, sie durch Selbstreflexionsübungen und Rollenspiele am eigenen Leib zu durchdringen und Alternativen einzuüben. Wenn dabei Vielfalt als Querschnittthema nicht als Bedrohung, sondern als gesellschaftliche oder kirchliche Bereicherung angesehen wird, wird damit der defizitäre Blickwinkel zu einer Qualitäts- und Ressourcenorientierten Perspektive verschoben.

2. Sachanalyse

2.1 Die Situation von Lesben, Schwulen und Bisexuellen

Vor dem Hintergrund der komplexen Verwobenheit von heteronormativen Machtstrukturen konkretisiere ich diese Einsicht anhand der Situation von LSB.[2] Sie werden auch im 21. Jahrhundert weltweit immer noch verleumdet, beschimpft und ausgegrenzt. In vielen Ländern werden sie kriminalisiert und zu Gefängnisstrafen verurteilt. In acht

2. Diese können zugleich schwarz, behindert, jüdisch, o. Ä. sein. Sie bilden damit die Komplexität genauso ab, wie dies jede andere Gruppe tun würde.

Ländern wird noch die Todesstrafe verhängt (Söderblom/Solberg 2006, 10).[3] Bis 1973 galt Homosexualität in der Psychiatrie als Krankheit. Erst danach wurde sie durch die Amerikanische Psychiatrische Vereinigung entpathologisiert. In der Weltgesundheitsorganisation (WHO) ist Homosexualität erst 1992 aus dem Krankheitsregister gestrichen worden (Plöderl 2005, 62). Viele Menschen sehen LSBT aber weiterhin als krank oder gestört an. Auch in Deutschland können LSB vielerorts nicht ohne Sorge vor physischer oder psychischer Gewalt leben. Dies gilt, obwohl in Deutschland und in der gesamten EU die Diskriminierung von LSB juristisch verboten ist und in vielen EU-Ländern unterschiedliche Modelle von Partnerschaftsregistrierung möglich sind[4]. In einigen EU-Ländern ist juristisch sogar die Gleichstellung mit der heterosexuellen Ehe gelungen (z. B. in Spanien). Dennoch können diese juristischen Erfolge der Gleichberechtigung nicht über Vorurteile und Stereotype hinwegtäuschen, die auch in den liberalsten Ländern der EU überleben.

Insofern haben LSB mit Problemen in ihrer Herkunftsfamilie, im Freundeskreis und im Arbeitsleben zu tun, die heterosexuelle Menschen nicht oder anders bewältigen müssen. Mit Coming-Out Problemen, Identitätsmanagement und mit Diskriminierungserfahrungen müssen sie oft alleine umgehen lernen, denn viele trauen sich aus Scham oder Angst vor Repressalien nicht, über ihre Gefühle und Probleme zu reden (Plöderl 2005, 21; Hartmann/Holzkamp u. a. 1998). Wer Gesprächen von Kindern und Jugendlichen auf Schulhöfen zuhört, wird schnell registrieren, dass Ausrufe wie »Du schwule Sau!« oder »Du lesbisches Mannweib!« zu den schlimmsten Schimpfwörtern gehören, die Jugendliche benutzen, um andere zu beleidigen oder bloßzustellen. Die Schimpfwörter offenbaren die Haltung vieler Jugendlicher zu diesem Thema.[5] Obwohl Diskriminierung gesellschaftlich weitgehend geächtet ist, geschieht sie täglich. Wer sich als lesbisch oder schwul zu erkennen gibt (= sich outet), der muss damit rechnen, dass Familienangehörige erschrocken oder abweisend reagieren oder sich fragen, was sie in ihrer Erziehung falsch gemacht haben. Auch im Freundeskreis herrscht bei vielen die Ansicht, dass lesbisch oder schwul sein irgendwie unnormal oder krank ist. Diese Einschätzung spiegelt freilich eine gesellschaftliche Sichtweise wider, die in Familien, Schulen, Kirchen, in Sportvereinen und anderen gesellschaftlichen Orten immer noch häufigen Widerhall findet[6]. Diese beharrliche Resistenz gegenüber Informationen und Aufklärung zum Thema lässt sich vor allem damit begründen, dass die Auseinanderset-

3. Die Länder sind: Iran, Vereinigte Arabische Emirate, Saudi Arabien, Jemen, Afghanistan, Tschetschenien, Jemen, Mauretanien.
4. In Deutschland ist der sog. Schwulenparagraph, der § 175, erst 1994 gestrichen worden. Schwule werden damit nicht mehr als kriminell eingestuft. Seit dem 1. August 2001 können zwei Personen des gleichen Geschlechts ihre Partnerschaft eintragen lassen (Lebenspartnerschaftsgesetz) und einen gemeinsamen Namen tragen. Die Lebenspartnerschaft ist der Ehe rechtlich allerdings in keinster Weise gleichgestellt.
5. Die ›Iconkids & Youth-Studie‹ über Jugendliche aus dem Jahre 2002 zeigt, dass 61 % der Jugendlichen zwischen 12 und 17 Jahren negativ gegenüber Lesben und Schwulen eingestellt sind. Zudem hat sich in der Befragung kein Jugendlicher dazu bekannt, lesbisch oder schwul zu sein (Bade 2008, 63f.). Es zeigt, wie stark die Angst vor negativen Sanktionen bei den Jugendlichen ist und wie Selbstzweifel, Schuld- und Schamgefühle die Jugendlichen verstummen lassen.
6. Vgl. zu den verschiedenen Dimensionen von Homophobie und Heterosexismus Fiedler 2004.

zung mit LSB von den meisten kaum gesucht wird. Das Thema wird ignoriert oder verschwiegen. Statt mit Lesben und Schwulen zu reden, sprechen viele nur *über* sie und bestätigen sich damit gegenseitig ihre Vorurteile. Auch die Tatsache, dass in der Unterhaltungsbranche schwule und lesbische ProtagonistenInnen und Vorbilder mittlerweile recht selbstverständlich in Kinofilmen und Unterhaltungsserien vorkommen, bleibt doch der Geschmack des Exotischen und des Fremdartigen. Im Showbusiness und in der Kunst und Musikbranche mag es o.k. sein, schwul oder lesbisch zu leben, im ›normalen‹ Alltag ist es für viele immer noch unvorstellbar. Diese subtile Abwehrhaltung macht es LSBT – trotz aller gesellschaftlichen Öffnung gegenüber dem Thema – immer noch schwer, sich zu erkennen zu geben. Wer aber nicht offen lebt, behält Privates für sich oder führt ein Doppelleben. Umso länger ein Doppelleben aufrechterhalten wird, umso schwieriger wird es, sich daraus wieder zu befreien. Scham und Schuldgefühle aufgrund von Notlügen und Schutzgeschichten verhindern es. Es ist ein nicht enden wollender Teufelskreis, der viele LSBT zur Verzweiflung bringt. Psychische und physische Erkrankungen, Schlafstörungen und Suchtkrankheiten bis hin zum Selbstmord sind die Folge (vgl. Kersten 2001, 12f.; Frossard/ Rauschfleisch u. a. 2002; Plöderl 2005, 88f.).

Gerade Jugendliche LSBT sind deshalb auf Unterstützung und Wertschätzung von Erwachsenen angewiesen, um das eigene Selbstwertgefühl zu stärken und psychische und physische Folgekrankheiten zu vermeiden.[7] Hier sind vor allem Lehrer und Lehrerinnen im Bezugssystem Schule gefordert, mit gutem Beispiel voranzugehen. Aber auch die kirchliche Jugendarbeit ist hier herausgefordert, denn gerade religiöse Überzeugungen verhindern oftmals einen ungezwungenen Umgang mit dem Thema. Lesbische und schwule Erwachsene sind häufig aber genauso auf Unterstützung angewiesen wie Jugendliche. Insofern ist das Thema für jedes Alter und für alle Formen von (kirchlicher) Bildungsarbeit wichtig und findet aufgrund von Berührungsängsten immer noch zu wenig Beachtung.

Es braucht eine solide Kenntnis der Materie, um Schülerinnen und Schüler oder andere Zielgruppen angemessen zu informieren und Betroffenen jeden Alters Beratung und Unterstützung anzubieten oder diese zu vermitteln. Im Sinne der Prävention hilft die Auseinandersetzung mit dem Thema, unreflektierte Vorurteile zu hinterfragen und Verleumdung und Gewalt zu verhindern. Selbstverständlich sind Prävention und Aufklärung keine Garantie gegen Hass und homophobe Gewalt. Aber nach meiner Überzeugung ist die pro-aktive Auseinandersetzung mit der Thematik – und zwar im Gespräch mit ›Betroffenen‹[8] – die einzige Möglichkeit, Diskriminierungen und Gewaltverbrechen zu reduzieren oder gar zu verhindern. Das ist ein wichtiges Ziel. Gleichzeitig ist es ein zentraler Baustein einer umfassenden Pädagogik der Vielfalt (MGSFF 2004).

7. Zu psychischen und sozialen Problemen von lesbischen und schwulen Jugendlichen vgl. Hurrelmann 2007, 121.
8. Der Begriff mag suggerieren, dass LSBT Opfer einer Krankheit oder eines Schicksalsschlags sind. Diese Bedeutungsrichtung ist hier ausdrücklich nicht gemeint. Der Begriff drückt allerdings in nüchterner Weise aus, dass LSBT aufgrund ihrer sexuellen Orientierung oder ihrer sexuellen Identität Vorurteilen, Hass und Gewalt ausgesetzt sind. In dieser Weise sehe ich sie als betroffene Subjekte an, die etwas dagegen tun können und dies nicht nur passiv erleiden müssen.

2.2 Die Qual der Wahl: Veränderte Lebenswelten

Die lesbische Schriftstellerin Adrienne Rich hat in den 80er-Jahren des 20. Jahrhunderts den Begriff Zwangsheterosexualität (Rich 1986) geprägt.[9] Damit meinte sie, dass gesamtgesellschaftlich gesehen niemand eine Wahl hatte, anders als heterosexuell zu leben. Rich wies nach, dass offiziell in Familien, allen Erziehungseinrichtungen und im gesamten öffentlichen Leben nichts anderes als Heterosexualität existierte. Homosexualität wurde hinter vorgehaltener Hand mit Krankheit, Perversion und Sünde verknüpft und damit in einer Weise diskreditiert, dass sie keine gleichberechtigte und schon gar keine akzeptierte Wahl darstellte. Rich zeigte auf, wie Pädagogik, Politik, Psychologie, Medizin, Theologie und die gesamte mediale Öffentlichkeit daran arbeiteten, diesen Mythos aufrechtzuerhalten und ›solche‹ Menschen als Außenseiter zu diskreditieren und an den gesellschaftlichen Rand zu drängen. Zudem werde Zwangsheterosexualität dazu instrumentalisiert, die traditionellen Männer- und Frauenrollen und ihre geschlechtsspezifische Arbeitsteilung aufrechtzuerhalten.[10] Heutzutage ist dieser sozialpolitische Begriff immer noch aufschlussreich, um bestimmte Phänomene von Diffamierung und Kriminalisierung historisch herzuleiten und zu erklären. Aber gesamtgesellschaftlich ist er zumindest in den Ländern der EU irreführend. Die juristische und gesellschaftliche Gleichberechtigung ist zwar in den meisten EU-Ländern noch nicht erreicht, aber jede Form der Kriminalisierung auf der Grundlage der sexuellen Orientierung ist in der EU verboten. Auch die Medien gehen mittlerweile recht unaufgeregt mit dem Thema um. Es ist zwar noch immer eine begehrte Sensationsnachricht, einen Prominenten als lesbisch oder schwul zu outen[11], aber ein Skandal ist das schon lange nicht mehr. Lesben und Schwule kommen in Krimiserien, Kinofilmen und Unterhaltungssendungen vor, und sie spielen nicht mehr nur die ›bad guys and girls‹ oder die tragischen Verlierer, sondern sie verkörpern auch positive Identifikationsfiguren.[12] Vor allem sind es aber lesbische und schwule SchauspielerInnen (wie Maren Kroymann, Ulrike Folkerts, Hape Kerkeling), MusikerInnen (wie Melissa Etheridge, K.D. Lang, Freddie Mercury, Elton John) und PolitikerInnen (wie Volker Beck/Bündnis 90/Die Grünen, Karin Wolff/CDU, Klaus Wowereit/SPD, Guido Westerwelle/FDP), die für Jugendliche und für Erwachsene zu Vorbildern werden und sie ermutigen, lesbische und schwule Lebensformen als lebbare Alternativen anzusehen. Menschen haben also die Möglichkeit, ihr Leben selbst in die Hand zu nehmen, und – zumindest wenn sie finan-

9. In der deutschsprachigen Literatur ist vor allem von Heterosexismus die Rede (Fiedler 2004, 73ff). Damit ist gemeint, dass heterosexuelle Lebensweisen unhinterfragt vorausgesetzt werden. LSBT werden als Randerscheinungen abgehandelt. Der Begriff drückt die Verleugnung, Diffamierung oder Bekämpfung jeder nicht-heterosexuellen Lebensform an, während Heterosexualität vor allem in der Ehe als einzige wertvolle Sexualitäts- und Partnerschaftsform dargestellt wird (vgl. Bade 2008, 39).
10. Vgl. zur doppelten gesellschaftlichen Diskriminierung von Lesben auch Bade 2008, 42ff.
11. Vgl. die Aufmacher in Zeitschriften und bestimmten Tageszeitungen zum Outing von Ulrike Folkerts oder Anne Will.
12. Z.B. in dem preisgekrönten Kinofilm »Brokeback Mountain« (USA 2005), in dem zwei Cowboys um ihre schwule Identität ringen; oder z. B. »The Hours« – Von Ewigkeit zu Ewigkeit (USA 2002), in dem eine lesbische Frau (Maryl Streep) ihrem an AIDS erkrankten Freund und Schriftsteller eine Party ausrichten möchte, Oder den hoch gelobten Kinofilm »Milk« über den Aktivisten und ersten offen schwulen Stadtrat in San Francisco Harvey Milk (USA 2008).

ziell unabhängig sind – können sie wichtige Entscheidungen selbst treffen und gestalten. Aufgrund unüberschaubarer Möglichkeiten und bröckelnder Orientierungsvorgaben von Kirchen, Schulen, Vereinen und anderen traditionellen Institutionen ist es allerdings für viele auch schwierig, eigene Lebensentscheidungen zu treffen.[13] Die Freiheit der Wahl wird zur Bürde und zum persönlichen Risiko (Beck 1986). Wer die falsche Wahl trifft, ist selbst schuld und muss die Konsequenzen alleine tragen. Viele überfordert die Wahlmöglichkeit. Sie suchen nach klaren Anweisungen und Vorgaben. Häufig wenden sie sich traditionellen Lebensmustern zu oder suchen Halt in konservativen (oder christlich fundamentalistischen) Zusammenhängen, die ihnen Orientierung und Heimat versprechen in einer unübersichtlichen Welt. Gerade solche Gruppierungen wenden sich in subtiler oder offener Weise gegen lesbische und schwule Lebensformen und verurteilen sie mit Hilfe von traditionellen und häufig auch religiös legitimierten Wertemustern.

3. Religionspädagogische Einordnung

3.1 Grundsätzliches

Das Thema Homosexualität ist in allen christlichen Kirchen bis heute umstritten.[14] In den katholischen und orthodoxen Kirchen ist die offizielle Position klar. Schwule und lesbische TheologInnen und andere kirchliche Mitarbeitende dürfen, wenn sie ihre Lebensform offen leben, keine kirchlichen Ämter bekleiden. Wenn sie über ihr Privatleben schweigen oder ein Doppelleben führen, geschieht ihnen so lange nichts, wie ihre Lebensform nicht offiziell bekannt wird. Mit dem Druck und den Schuldgefühlen müssen die Einzelnen selbst klarkommen. Denn das Thema wird nicht als gesamtgesellschaftliches und kirchliches Problem angesehen, sondern als Problem der Betroffenen. In den protestantischen und anglikanischen Kirchen polarisiert die Thematik weltweit die Gemüter und sorgt fast ausnahmslos für hitzige Debatten. Sie führen sogar zu Kirchenaustritten auf der einen oder anderen Seite. Grundsätzlich ist die Streitfrage eine hermeneutische Frage, nämlich wie die wenigen biblischen Stellen, die sich über Homosexualität äußern, zu verstehen seien.[15] Die einen beziehen sich wörtlich auf die Bibelstellen und gründen ihre abwehrende oder verurteilende Haltung gegenüber LSB darauf. Allerdings wird die sündige homosexuelle Tat in der Regel von der Person des Sünders unterschieden. Die Person kann Christ oder Christin sein, wenn sie ihre ›sündigen‹ Taten bereut und entweder in therapeutische Behandlung geht oder sich von Geistlichen versucht heilen zu

13. Vgl. zu den Herausforderungen einer ›Multioptionsgesellschaft‹ auch Drilling 2001, 17f.
14. Vgl. für einen Überblick über die Stellung der verschiedenen christlichen Kirchen zum Thema Homosexualität Söderblom/Solberg 2007, 88–97. Für einen Überblick über die kirchlichen Debatten zum Thema in Deutschland (vgl. Kittelberger/Schürger u. a. 1993; Ande 2005).
15. Die Bibelstellen sind im AT: 1 Mose 19, 4–13; 3 Mose 18,22; 3 Mose 20,13; im NT: Röm 1,18–27; 1 Kor 6, 9–10; 1 Tim 1, 9–10. Siehe zur Interpretation der biblischen Stellen insgesamt HuK 1994.

lassen. Dem liegt die Überzeugung zugrunde, dass Homosexualität geheilt werden kann, wenn man nur genug an Gott und die christliche Botschaft glaubt und allen sündigen Taten abschwört und stattdessen zölibatär lebt.[16]

In der akademischen Theologie gibt es dagegen ein weitgehendes Einverständnis über die Erkenntnisse der historisch-kritischen Methode. Diese verbietet eine wörtliche Bibellektüre. Sie arbeitet stattdessen den kulturellen und sozialgeschichtlichen Kontext der Verse heraus und stellen den Inhalt in den jeweiligen literarischen und kulturgeschichtlichen Zusammenhang. Insofern ist jede biblische Lektüre nicht nur eine Übersetzung aus dem Urtext, sondern auch eine Übertragung von der Zeit der Verfassung der Texte in die heutige Zeit. Bei allen kontroversen Interpretationen sind sich WissenschaftlerInnen weitgehend darüber einig, dass die biblischen Texte nichts zum Thema schwul-lesbischer Lebensformen, wie wir sie heute kennen, zu sagen haben. Kaum bestritten ist auch, dass keine der biblischen Stellen von Personen handelt, die tatsächlich einen Menschen gleichen Geschlechts lieben. Vielmehr geht es um homosexuelle Praktiken, die im Kontext von Kulthandlungen, Prostitution oder sogar Vergewaltigung beschrieben werden und die sowohl im Alten als auch im Neuen Testament als ein Beispiel von Unreinheit und Sünde benutzt werden, um sich von anderen religiösen Praktiken der damaligen Zeit abzugrenzen. Es ist daher unangemessen, eine Einschätzung über schwul-lesbische Lebensformen im 21. Jahrhundert von biblischen Einzelversen herzuleiten.[17]

Neben der kontroversen Debatte um den Bibelgebrauch geht es um die Fragen nach dem Menschenbild und nach dem Kirchenbild. Können nur heterosexuelle und verheiratete Menschen Ebenbild Gottes sein? Kann Sexualität nur innerhalb der Ehe und mit dem Ziel der Vermehrung Gott gewollt sein? Oder sind auch andere Lebensformen und auch Sexualität jenseits der Fortpflanzung gottgewollt und gleichberechtigt denkbar? Schließlich geht es um die Frage, wie offen Kirchengemeinden und kirchliche Einrichtungen sein können und wollen. Sind LSB in kirchlichen Räumen und zu kirchlichen Gottesdiensten und Veranstaltungen willkommen oder nicht? Muss man heterosexuell sein, um akzeptiertes Mitglied einer kirchlichen Gemeinde zu sein? Wie halten es die Kirchen mit lesbischen oder schwulen PfarrerInnen oder anderen kirchlichen Mitarbeitenden? All diese Fragen sind Herausforderungen, die das Selbstbild der Kirche und ihre irdische Gestalt betreffen. Hier ist bisher auch in den Gliedkirchen der EKD keine Einigung zu erzielen. Im Hinblick auf die Ordination von lesbischen und schwulen PfarrerInnen und die Frage, ob lesbische und schwule Paare im Pfarrhaus wohnen dürfen und im Hinblick auf einen kirchlichen Gottesdienst anlässlich einer gleichgeschlechtlichen Partnerschaftssegnung haben fast alle Gliedkirchen der EKD auf Synoden debattiert und gestritten. Es sind Entscheidungen vertagt oder getroffen worden. Ein einheitliches Bild ergibt sich daraus nicht (Bieler/Söderblom 2000; Söderblom 2005).

16. Die biblizistische Bibellektüre und ihre engen moralischen Schlussfolgerungen teilen die katholische und orthodoxe Amtskirchen und viele vor allem evangelikale evangelische Freikirchen (vgl. Solberg/Söderblom 2005).
17. Aus religionspädagogischer Perspektive lässt sich anhand des Themas Homosexualität folglich durchaus grundsätzlich der Gebrauch der Bibel und ihre Bedeutung im 21. Jahrhundert diskutieren und durchbuchstabieren. Weniger emotional besetzte und von weniger Vorurteilen geleitete Themen eignen sich aber sicherlich besser, um diese Grundsatzdebatte zu führen.

Neben der Frage nach Menschenbild und Kirchenbild spielt das Thema auch in die christliche Sozialethik hinein. Kann Zusammenleben aus christlich-ethischer Perspektive auch in einer gleichgeschlechtlichen Partnerschaft gelingen? Welche Kriterien von Zusammenleben gelten für heterosexuelle und für gleichgeschlechtliche Partnerschaften? Müsste nicht über die verschiedenen Formen des Zusammenlebens und ihre ethischen Herausforderungen gemeinsam diskutiert und gerungen werden, statt einseitig gleichgeschlechtliche Lebensformen als defizitär oder nicht gottgewollt zu verurteilen? Solche Themen führen zu der grundsätzlichen Frage, welchen befreienden Gehalt die christliche Botschaft hat. Die Antwort darauf hat sich auch und gerade an diesem Thema zu erweisen.

Die vorliegenden Perspektiven zeigen, wie komplex es ist, lesbisch/schwule Lebensformen im religionspädagogischen Kontext aufzugreifen. Diese Komplexität darf aber kein Grund dafür sein, das Thema unter den Tisch zu kehren oder aus Angst vor Konflikten zu tabuisieren. Das Verschweigen und Tabuisieren begünstigt nur die Verunsicherung und damit die ungestörte Vorurteilsbildung (Söderblom 1998). Dies kann nicht im Sinne einer Religionspädagogik der Vielfalt sein.

3.2 Theologische Dimensionen

Die theologischen Dimensionen einer Theologie der Vielfalt habe ich an anderer Stelle ausführlich beschrieben (Söderblom 2008b). Hier soll genügen, dass ich von den Grundsätzen einer christlichen Befreiungstheologie[18] ausgehe, die die Menschen als Subjekte und ExpertInnen ihrer Lebenswelt in den Mittelpunkt ihrer theologischen Betrachtungen stellt. Ziel ist es, die Lebenserfahrungen ganz unterschiedlicher Menschen auf die befreiende Botschaft des Evangeliums zu beziehen und die biblischen und aktuellen Lebenswelten im Lichte der Verheißung miteinander zu verschränken.

Im Alten Testament bilden folgende biblische Motive die Grundlage einer Theologie der Vielfalt: Die Gottesebenbildlichkeit (1 Mose 1,27f.); der Exodus des Volkes Israel aus Sklaverei und Unterdrückung (2 Mose); die Botschaft der Propheten, an Gott zu glauben und die Menschen zu achten, ohne sie zu übervorteilen. Eine Theologie der Vielfalt unterstreicht ein Menschenbild, das sich durch Würde, Respekt und Wertschätzung aller Menschen auszeichnet. Es wird von der Gottesebenbildlichkeit aller Menschen – unabhängig von ihrem Geschlecht, ihrer Herkunft, Hautfarbe und ihrer sexuellen Orientierung – getragen. Im Neuen Testament ist zum einen das Lebenszeugnis von Jesus von Nazareth grundlegend. Jesus hat die Menschen gelehrt, so genannte Außenseiter und Fremde genauso zu achten und in alle Lebensbereiche einzubeziehen wie alle anderen Menschen auch. Zum anderen zeigen Kreuz, Tod und Auferstehung Jesu Christi nach christlichem Verständnis bis heute die Bedürftigkeit aller Menschen. Gottes Vergebung erweist sich an Jesu Tod und Auferstehung. Dadurch werden die Menschen zu einem verantwortlichen Leben vor Gott und den Mitmenschen befähigt. Protestantisch gesprochen bezieht die Rechtfertigung alle Menschen ein, die an Gott glauben. Sie dul-

18. Vgl. zum Verständnis und zu den Grundlagen von Befreiungstheologie die Ausführungen von Michael Brinkschröder und mir (Brinkschröder/Söderblom 2006, 145–150).

det keine Ausgrenzung aufgrund menschlicher Handlungsweisen. Zum dritten unterstreicht die paulinische Leib-Christi-Lehre die Bedeutung der Vielfalt der menschlichen Lebenserfahrungen und Begabungen, die alle gleich wichtig sind, um den Leib Christi zu gestalten. Nach Paulus darf kein einziges Glied von diesem Leib ausgeschlossen werden, sonst wird der ganze Leib krank und geht zugrunde. Somit bezeugt auch die Botschaft des Neuen Testaments eine deutliche Theologie der differenzierten Zugehörigkeit aller Menschen, die an Gott glauben, ohne dass Menschen ausgeschlossen werden dürften. Eine solche Befreiungstheologie setzt sich für die Vielfalt menschlichen Lebens ein. Auf der Grundlage von Gottesliebe, Nächstenliebe und Selbstliebe predigt sie Wertschätzung und setzt sich für die Würde aller Menschen ein. Auf diese Weise wird die Vielfalt der Menschen als Bereicherung und nicht als Bedrohung der Einheit im Glauben anerkannt. Eine Religionspädagogik der Vielfalt versucht diese theologischen Erkenntnisse methodisch und inhaltlich in Schule und anderen Bildungszusammenhängen einzuführen und mit allen Beteiligten theologisch durchzubuchstabieren. Sie bearbeitet die Themen oftmals nacheinander, um verständlich zu bleiben. Aber sie verliert die Gleichzeitigkeit der komplexen Zusammenhänge nicht aus dem Blick.

4. Unterrichtsbausteine

4.1 Grundsätzliches

Eine Unterrichtseinheit im Religionsunterricht zum Thema Homosexualität muss in seinen Inhalten, Lernzielen und Methoden an die jeweilige Altersgruppe angepasst werden. Die nachfolgenden Bausteine richten sich an Jugendliche, die bereits in der Pubertät sind und die in der Lage sind, über eigene Erfahrungen, Fragen und Ängste im Hinblick auf das Thema (Homo-)Sexualität kritisch nachzudenken (9./10. Klasse). Die Bausteine sind Vorschläge zur Arbeit mit dem Thema, haben aber nicht den Anspruch eine durchkomponierte Unterrichtseinheit darzustellen. Andere Schwerpunktsetzungen sind möglich und je nach sozialem Schulkontext, Zusammensetzung der Klasse und unterrichtsspezifischen Vorkenntnissen auch sinnvoll.[19]

Für alle Bausteine gilt, dass eine ausreichend gute Beziehung zwischen LehrerIn und SchülerInnen und ein gutes Vertrauensverhältnis in der Klasse herrscht. Die Atmosphäre in der Klasse muss so sein, dass über Gesagtes nicht gelacht und gelästert wird und dass MitschülerInnen nicht beleidigt oder angegriffen werden.

19. So könnte z. B. das Thema wörtliche und hermeneutische Bibelinterpretation schon in einem anderen Zusammenhang durchgenommen oder auch das Thema Umgang mit Fremden bereits im Deutschunterricht oder in einem anderen Fach bearbeitet worden sein. Zu dem komplexen Gesamtthema ›Umgang mit dem Fremden/dem Anderen‹ eigenen sich auch interdisziplinäre Schulprojekttage, bei denen das Thema von verschiedenen Seiten aufgegriffen und bearbeitet werden kann (siehe das Trainingsprogramm ›Eine Welt der Vielfalt‹ der Bertelsmann Stiftung 2008).

Wenn in einer Klasse bekannt ist, dass unter den SchülerInnen eine lesbische Schülerin oder ein schwuler Schüler ist, ist es wichtig, dass sie nicht unter Druck oder in die Schusslinie geraten. Auf ein wertschätzendes, vertrauensvolles und faires Klima untereinander ist zu jeder Zeit zu achten. Ggf. müssen klare Gesprächsregeln aufgestellt werden, wenn diese nicht ohnehin selbstverständlich in der Klasse gelten. Wenn es gelingt, die Betroffenen als ExpertInnen des Themas zu gewinnen, ist das für alle Beteiligten bereichernd und ein großer Lernerfolg. Es muss allerdings damit gerechnet werden, dass die Betroffenen lieber schweigen und nichts zum Thema sagen, weil sie verunsichert sind oder Angst vor negativen Konsequenzen haben. Für solche Fälle müssen LehrerInnen der Klasse deutlich machen, dass es die Möglichkeit für vertrauliche Gespräche und Beratung außerhalb des Unterrichts gibt (Bade 2008, 74–85).

4.2 Exemplarische Unterrichtsbausteine

1. Selbst- und Fremdwahrnehmung

1a) Eigene Erfahrungen und Kontakte mit Lesben und Schwulen
Ich kenne Lesben und/oder Schwule:
Ich habe Folgendes erlebt, das zum Thema passt:

Lernziel:
Sich über die eigenen Vorerfahrungen und über die eigenen Kenntnisse über das Thema vergewissern

Methoden:
Fragebogen ausfüllen, Erlebnisse in Einzelarbeit aufschreiben, in Kleingruppe erzählen, ohne dass Erlebnisse veröffentlicht werden

1b) Bilder/Vorurteile/Klischees über Lesben und Schwule
Eine Lesbe ist …… Ein Schwuler ist ……..….

Lernziel:
Sich über eigene Vorurteile, Klischees und Bilder im Kopf klar werden

Methoden:
Fragebogen ausfüllen; Fotos von unterschiedlichen Menschen anschauen und zuordnen: Wer ist lesbisch? Wer ist schwul? Wer ist heterosexuell? *(vgl. Postkarten vom Fachbereich Gleichgeschlechtliche Lebensweisen beim Senator für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales im Land Bremen)*

1c) Darstellung von Lesben und Schwulen
Wie werden Lesben/Schwule im Fernsehen, im Kinofilm, in Büchern und Zeitschriften etc. dargestellt?

Lernziel:
Äußere Einflüsse erkennen, die das Bild von Lesben und Schwulen prägen

Methoden:
Fragebogen zu eigenen Erfahrungen; Filmausschnitte ansehen, Zeitungsartikel und Buchausschnitte lesen und diskutieren *(vgl. MGSFF 2004, Themenkarte Gesundheit, 12)*

2. Vorbilder: Welche berühmten Personen in Sport, Film, Musik etc. kennt ihr, die offen lesbisch oder schwul leben?
Wer ist lesbisch/schwul und berühmt?

Lernziele:
Bewusstsein über die Normalität der Lebensform stärken;
Vorbilder finden, die zeigen, dass es o.k. ist, lesbisch/schwul zu sein;
lesbische und schwule SchülerInnen stärken, die sich allein oder unwohl bei dem Thema fühlen

Methoden:
Gespräch, Brainstorming, Online-Recherche;
Liste mit berühmten Lesben und Schwulen durchgehen *(Fessel/Schock 2004)*
Steckbriefe von Vorbildern schreiben, malen, digital gestalten

3. Verschiedene Familien und Lebensgemeinschaften
Wie sieht meine Familie aus, wie deine? Und welche Familien und Lebensgemeinschaftsformen gibt es? Welche Familienformen kennt ihr?

Lernziel:
Erkennen, dass es ganz unterschiedliche Formen von Familien und Zusammenleben gibt

Methoden:
Rollenspiele mit Spielkarten, in denen verschiedene Rollen in ganz unterschiedlichen Familien- und Zusammenlebenskonstellationen beschrieben sind. Auf ein Startsignal stellen sich die SchülerInnen zum Familienfoto auf. Die anderen raten, welche Rolle die einzelnen MitschülerInnen in der Familie haben. Dabei kommen auch zwei Mütter, zwei Väter und Kinder bzw. lesbische und schwule Gemeinschaften vor. Nach der Aufstellung können die SchülerInnen gefragt werden, wie es für sie war in einer Familie mit zwei Müttern oder Vätern fürs Familienfoto zu posieren *(MGSFF 2004, Themenkarte Beziehung, 5f.);*
Buch(-ausschnitte) zu der Thematik lesen *(z. B. Fessel 1999; 2001)*

4. Was sagt die Bibel zum Thema Homosexualität?
Gibt es Lesben und Schwule in der Bibel?
Sagt die Bibel etwas über Lesben und Schwule?

Lernziele:
Begreifen, dass biblische Texte nichts über lesbische und schwule Partnerschaften im 21. Jahrhundert aussagen;
kennen und verstehen lernen, was der Hintergrund und der Kontext der biblischen Texte zu Homosexualität ist;
den Unterschied zwischen der wörtlichen und der hermeneutischen Bibelinterpretation kennen lernen;
Grundlagen einer Theologie der Vielfalt kennen lernen

Methoden:
Bibelarbeit; Arbeitsblätter zum Hintergrund der Bibeltexte und zu den verschiedenen Bibelinterpretationsmodellen;
Arbeitstext zu einer Theologie der Vielfalt;
Einen eigenen Beitrag für eine Theologie der Vielfalt gestalten, z. B. Basteln vom paulinischen Leib Christi: ein Leib und viele Glieder; Gottesebenbildlichkeitsbilder von ganz verschiedenen Menschen zeichnen oder fotografieren; mit Spiegelbildern arbeiten; Symbol des Regenbogens malen und über die verschiedenen Bedeutungsebenen des Symbols sprechen *(Söderblom 2008)*.

5. Auseinandersetzung mit Konfliktsituationen: Homophobie und Gewalt gegen Lesben/Schwule
Was würdet ihr tun, wenn ihr (körperlich oder mit Worten) angegriffen werdet, weil euch jemand für lesbisch oder schwul hält?
Wie könnt ihr helfen, wenn andere angegriffen oder verprügelt werden?
Was hätte Jesus gesagt oder gemacht, wenn ein lesbisches Mädchen oder ein schwuler Junge angegriffen wird?

Lernziele:
Am eigenen Leibe erfahren, wie es sich anfühlt, als Lesbe oder Schwuler geschnitten, beleidigt oder angegriffen zu werden;
Beratung und Unterstützung von Opfern anti-schwuler/anti-lesbischer Gewalt,
Gewalt und Diskriminierung Einhalt gebieten;
Bezug zur jesuanischen Friedensethik herstellen.

Methoden:
Rollenspiel mit vorgegebenen Spielkarten;
Beispielhafte Settings:
Coming-out in der Familie; oder: Gewaltsituation gegenüber einem schwulen Jugendlichen im Schulhof; oder: Gemeindeversammlung zur Einstellung einer lesbischen Pfarrerin

Pro- und Kontra-Diskussion; Podiumsdiskussion; Fishbowl;
Beobachtungsaufgaben, Auswertung der Rollenspiele;
(MGSFF 2004, Themenkarte Beratung, 11)
Rollenspiel, in dem ein schwuler Schüler bedroht wird. Arbeit mit einem offenen Ende und der Diskussionsfrage: Was würde Jesus zu den SchülerInnen sagen? Was würde er tun?

6. Gespräch mit ExpertInnen
Mit Lesben und Schwulen über ihre Erfahrungen und eure Fragen reden

Lernziele:
Nicht über, sondern mit Lesben und Schwulen offen über Liebe, Partnerschaft, Homo-, Hetero- und Bisexualität reden;
Vorurteile aufzeigen und hinterfragen;
durch persönliche Erfahrungen der Gäste verschiedene Lebensentwürfe zeigen und deutlich machen, dass sie verschieden, aber gleichwertig sind;
Ängste abbauen *(Timmermann 2003, 79ff.);*
lesbische und schwule Jugendliche unterstützen und stärken

Methoden:
Vorstellungsrunde;
Erläuterung der Begriffe homo-, hetero-, bisexuell;
Fragerunde (auch mit vorher gesammelten Fragen aus der Klasse);
evtl. Kleingruppengespräche, wenn mehrere Lesben und Schwule da sind, um persönlichere Themen ansprechen zu können;
Abschlussrunde mit Feedback;
Auswertung nach dem Besuch; Beratungsadressen austeilen *(Bade 2008, 92–99)*

7. Kreative Arbeit mit Texten, Comicbildern, Kurzfilmen, Musiktexten
Was kann ich tun?

Lernziele:
Vertiefung der Thematik anhand von unterschiedlichen Medien, um das Thema mit allen Sinnen zu erleben und zu durchdringen;
Begreifen, dass die Frage, wer ich bin und wie ich leben möchte, für alle SchülerInnen wichtig ist und alle betrifft. Denn alle sind in irgendeiner Weise anders als die anderen.
Verständnis dafür entwickeln, dass der Begriff ›normal‹ sehr relativ ist und sehr abhängig von politischen, kulturellen und religiösen Vorstellungen;
kritische Haltung entwickeln gegenüber Menschen, die Lesben oder Schwule oder andere so genannte Außenseiter beleidigen oder ausgrenzen;
Verständnis dafür entwickeln, wie wichtig es ist, lesbischen und schwulen Jugendlichen zu helfen und sie nicht allein zu lassen. Denn sie könnten im Hinblick auf ein

anderes Thema genauso zur Zielscheibe von Beleidigungen und/oder Ausgrenzung werden.

Methoden:
Kreative Erschließung durch Arbeit mit Comicbildern, Musiktexten, Kurzfilmen und Gedichten, Erfahrungsberichten etc., um das Thema auf allen sinnlichen Ebenen zu erschließen und kreativ zu bearbeiten.
Arbeit mit der Frage: Wie kann ich helfen? Was kann ich tun?
Durch Musik(-texte), Filme und Comics die eigene Verantwortlichkeit im Umgang mit so genannten Minderheiten entdecken und Unterstützung ausprobieren; eigene Texte schreiben oder einen Videofilm drehen.

5. Ausblick

Religionspädagogische Arbeit zum Thema Homosexualität und Kirche ist dringend erforderlich; und zwar sowohl im schulischen als auch im außerschulischen Bereich. Meine Ausführungen haben gezeigt, wie wenig selbstverständlich und eingeübt ein unaufgeregter und wertschätzender Umgang mit Lesben und Schwulen insbesondere im kirchlichen Kontext ist. Gleichgültigkeit, Ignoranz und Verschweigen erweisen sich als trügerische Verhaltensweisen für die Betroffenen. Denn sie lassen sie mit ihren Fragen und Problemen alleine und geben ihnen das Gefühl, dass ausschließlich sie das Problem verkörpern. Nicht Kirche und Gesellschaft haben demnach ein gewichtiges Problem zu lösen, sondern die Betroffenen. Diese Haltung erweist sich in einem abweisenden und vorurteilsbehafteten Umfeld als fatal. Kirchliche Bildungsarbeit in und außerhalb der Schule kann einen Beitrag dazu leisten, sichere und unterstützende Orte anzubieten, in denen über das Thema vertrauensvoll und wertschätzend geredet wird. Folglich zeigen sich der Gehalt und die Aussagekraft einer glaubwürdigen Religionspädagogik der Vielfalt an ihrem methodischen und inhaltlichen Umgang mit denen, die aus verschiedenen Gründen als ›anders‹ und ›fremd‹ angesehen werden. Das Thema Lesben und Schwule ist nicht das einzige, aber ein sehr emotional aufgeladenes Feld, in dem sich der Beitrag einer Religionspädagogik der Vielfalt erweisen muss.

Literatur

Ande, Tomke, Wenn ich meine Kirche morgen frage … Vom Umgang der evangelischen Landeskirchen mit Segnungen lesbischer und schwuler Paare, in: Junge Kirche 66 (2005), H. 2, 11–13.

Bade, Xenia, Homosexuelle Jugendliche in der Institution Schule. Handlungsbedarf- und Handlungsmöglichkeiten (= Diplomarbeit an der FH Lüneburg), Lüneburg 2008, (URL: http://xenismus.de/Down-

loads_files/Homosexuelle%20Jugendliche%20in%20der%20Institution%20Schule.pdf(Stand: 30.1.2009).

Beck, Ulrich, Risikogesellschaft, Frankfurt a. M. 1986.

Bertelsmann Stiftung (Hg.), Eine Welt der Vielfalt. Ein Trainingsprogramm des A World of Difference Institute der Anti-Defamation League, New York, in der Adaption für den Schulunterricht, Praxishandbuch für Lehrerinnen und Lehrer, 4. Aufl., Gütersloh 2008.

Bieler, Andrea/Söderblom, Kerstin, Segnungsgottesdienste für gleichgeschlechtliche Paare, in: Siegfried Keil/Michael Haspel (Hg.), Gleichgeschlechtliche Lebensgemeinschaften in sozialethischer Perspektive, Stuttgart u. a. 2000, 83–98.

Brinkschröder, Michael/Söderblom, Kerstin, Andere Anrufungen. Lesbische und schwule Theologie im Dialog, in: Wacker, Marie-Theres,/Rieger-Goertz, Stefanie (Hg.), Mannsbilder. Kritische Männerforschung und theologische Frauenforschung im Gespräch, Münster 2006.

Drilling, Matthias, Schulsozialarbeit. Antworten auf veränderte Lebenswelten, Stuttgart 2001.

Fessel, Karen, Ein Stern namens Mama, Hamburg 1999.

Fessel, Karen, Steingesicht, Hamburg 2001.

Fessel, Karen/Schock, Axel, Out – 800 berühmte Lesben, Schwule und Bisexuelle, 5. Aufl., Berlin 2004.

Foucault, Michel, Die Ordnung der Dinge, Frankfurt a. M. 1971.

Foucault, Michel, Überwachen und Strafen, 4. Aufl., Frankfurt a. M. 1981.

Fiedler, Peter, Sexuelle Orientierung und sexuelle Abweichung, Weinheim 2004.

Frossard, Jacqueline/Rauchfleisch, Udo/Waser, Gottfried/Wiesendanger, Kurt, Gleich und doch anders. Psychotherapie und Beratung von Lesben, Schwulen, Bisexuellen und ihren Angehörigen, Stuttgart 2002.

GEW, Lesben und Schwule in der Schule – respektiert!? Ignoriert?!, 2. Aufl., Frankfurt a. M. 2002 .

GEW, Raus aus der Grauzone – Farbe bekennen. Lesben und Schwule in der Schule, Frankfurt a. M. 2005.

Hill Collins, Patricia, Black Feminist Thought. Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment, London 1991. (*den Literaturhinweis verdanke ich Eli Wolf*)

Hartmann, Jutta/Holzkamp, Christine u. a. (Hg.), Lebensformen und Sexualität. Herrschaftskritische Analysen und pädagogische Perspektiven, Bielefeld 1998.

HuK (Ökumenischer Arbeitskreis Homosexuelle und Kirche) (Hg.), Farbe bekennen. Ein Gemeindeprojekt, 4. Aufl., Köln 1994.

Hurrelmann, Klaus, Lebensphase Jugend. Eine Einführung in sozialwissenschaftliche Jugendforschung, 9. Aufl., Weinheim u. a. 2007.

Kersten, Anne, In jeder Klasse. Schwule und lesbische Jugendliche in der Schule – eine Studie aus den Niederlanden, 2. Aufl., Berlin 2001.

Kittelberger, Barbara/Schürger, Wolfgang u. a. (Hg.), Was auf dem Spiel steht. Diskussionsbeiträge zu Homosexualität und Kirche, München 1993.

Mae, Michiko/Saal, Britta (Hg.), Transkulturelle Genderforschung, Wiesbaden 2007. *(den Literaturhinweis verdanke ich Gisela Matthiae)*

MGSFF (Ministerium für Gesundheit, Soziales, Frauen und Familie) Nordrhein-Westfalen, Mit Vielfalt umgehen. Sexuelle Orientierung und Diversity in Erziehung und Beratung, Düsseldorf 2004.

Plöderl, Martin, Sexuelle Orientierung. Suizidalität und psychische Gesundheit, Weinheim 2005.

Rauchfleisch, Udo, Schwule – Lesben – Bisexuelle. Lebensweisen – Vorurteile – Einsichten, 2. Aufl., Göttingen 1996.

Rich, Adrienne, Zwangsheterosexualität und lesbische Existenz, in: Schultz, Dagmar (Hg.), Macht und Sinnlichkeit, 2. Aufl., Berlin 1986, 138–168.

Söderblom, Kerstin, Grenzgängerinnen. Die Bedeutung von Christlicher Religion in den Lebensgeschichten lesbischer Frauen in (West-)Deutschland, in: Fechtner, Kristian/Haspel, Michael (Hg.), Religion in der Lebenswelt der Moderne, Stuttgart u. a. 1998, 48–66.

Söderblom, Kerstin, Segnen oder Absegnen? Theologische Gedanken zum Segen, in: Junge Kirche 66 (2005) H. 2, 6–10.

Söderblom, Kerstin, Das Versprechen des Regenbogens, Gedanken zu einer lesbisch-feministischen Theologie, in: Solberg 2008, 22–30.

Söderblom, Kerstin, »Fremde Haut – Unter die Haut!«, in: Plüss, David/Walz, Heike (Hg.), Theologie und Geschlecht. Dialoge querbeet, Münster 2008a, 116–124.

Söderblom, Kerstin/Solberg, Randi, Que(e)r durch die Kontinente. Die Situation von Lesben und Schwulen in Europa und weltweit, in: Online Texte der Ev. Akademie Bad Boll (2006), URL: www.ev-akademie-boll.de/fileadmin/res/otg/751005-Soederblom.pdf (Stand: 3.4.2009).

Söderblom, Kerstin/Solberg, Randi, Lesbisches Leben angesichts fundamentalistischer Entwicklungen in den Religionen, in: Kähler, Cornelia (Hg.), Lesbischer Herbst, Hattersheim 2007, 87–115.

Solberg, Randi (Hg.), Que(e)r durch Europa. Let Our Voices be Heard! Christliche Lesben erzählen ihre Geschichte, Niederlande 2008.

Stuber, Michael, Diversity. Das Potenzial von Vielfalt nutzen – den Erfolg durch Offenheit steigern, Neuwied 2004.

Timmermanns, Stefan, Keine Angst, die beißen nicht! Evaluation schwul-lesbischer Aufklärungsprojekte in Schulen, Aachen 2003.

TransMigration Forschungsgruppe (Hg.), Turbulente Ränder. Neue Perspektiven auf Migration an den Grenzen Europas, Bielefeld 22007.

Wiesendanger, Kurt, Schwule und Lesben in Psychotherapie, Seelsorge und Beratung, Göttingen 2001.

Werkstatt

In: Pithan, Annebelle/ Arzt, Silvia/ Jakobs, Monika/ Knauth, Thorsten (Hg.), Gender – Religion – Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt, Gütersloh 2009, 388-393.

Silvia Habringer-Hagleitner

Religiöses Lernen mit Mädchen und Jungen

Beobachtungs- und Reflexionsfragen für eine geschlechtergerechte Religionspädagogik in Kindertageseinrichtungen

In dem Artikel »Geschlechtergerechte Religionspädagogik im Kindergarten. Möglichkeiten, Grenzen und Chancen« wurden sieben Anliegen für eine geschlechtergerechte Religionspädagogik im Kindergarten formuliert. Der hier vorgestellte Katalog von Beobachtungs- und Reflexionsfragen ist eine Arbeitshilfe für die Überprüfung der eigenen Praxis. Er kann für geschlechtsbezogene pädagogische Praxen sensibilisieren und zu Diskussionen darüber anregen, wo und auf welche Weise neue pädagogische Impulse für mehr Geschlechtergerechtigkeit sinnvoll erscheinen.

1. »Ich bin stolz auf mein Geschlecht« – Entwickeln eines positiven Körpergefühls

Fragen an mich selbst als ErzieherIn:
- Bin ich stolz auf mein Geschlecht? Bin ich gerne Frau/Mann?
- Wo sehe ich die Vorteile/Nachteile darin, eine Frau/ein Mann zu sein?
- Gab es in meinem Leben Situationen, in denen ich gerne dem anderen Geschlecht angehört hätte, weil es angenehmer, vorteilhafter gewesen wäre für mich? Aus welchen Gründen?
- Wie empfinde ich mich in meinem Körper als Frau/Mann? Wie sehr, wie wenig mag ich mich körperlich? Was brauche ich, damit ich mich in meinem Körper wohl fühle?
- Was kann ich für mein positives Körpergefühl tun? Wie oft/selten achte ich bewusst darauf, mir selbst körperlich, für mein Frau-Sein/Mann-Sein Gutes zu tun?

Fragen zu den Mädchen in meiner Gruppe:
- Von welchen Mädchen kann ich sagen, dass sie sich so mögen, wie sie sind, dass sie gerne Mädchen sind?
- Welche Mädchen bevorzugen geschlechtsrollenstereotype Kleidung? Welche Mädchen werden von ihren Müttern, Vätern, Großeltern dazu gedrängt?

- Welche Mädchen erscheinen in geschlechtsrollenneutraler Kleidung in der Gruppe?
- Bei welchen Mädchen nehme ich an, dass ihre Eltern lieber einen Jungen gehabt hätten?
- Bei welchen Mädchen habe ich den Eindruck, dass sie auch in körperlicher Hinsicht von ihren Eltern/Bezugspersonen gut umsorgt, gepflegt werden? Bei welchen habe ich einen gegenteiligen Eindruck?
- Welche Mädchen spielen vorwiegend mit Mädchen? Welche Spiele bevorzugen diese Mädchengruppen?
- Gibt es Mädchen in meiner Gruppe, die wenig Zugang zu den anderen Mädchen finden, die viel allein oder mit Jungen spielen? Was kann der Grund dafür sein?
- Welche Mädchen spielen sowohl mit Mädchen als auch mit Jungen?
- Wie laut, körperbetont und raumgreifend spielen die einzelnen Mädchen?
- Was kann ich körpersprachlich und motorisch bei den einzelnen Mädchen feststellen?

Fragen zu den Jungen in meiner Gruppe:
- Von welchen Jungen kann ich sagen, dass sie sich so mögen, wie sie sind, dass sie gerne Jungen sind?
- Bei welchen Jungen nehme ich an, dass ihre Eltern lieber ein Mädchen gehabt hätten?
- Bei welchen Jungen habe ich den Eindruck, dass sie auch in körperlicher Hinsicht von ihren Eltern/Bezugspersonen gut umsorgt, gepflegt werden? Von welchen habe ich einen gegenteiligen Eindruck?
- Welche Jungen werden von ihren Eltern zärtlich und sanft begrüßt?
- Welche Jungen spielen vorwiegend mit Jungen? Welche Spiele bevorzugen diese Jungengruppen?
- Gibt es Jungen in meiner Gruppe, die wenig Zugang zu den anderen Jungen finden, die viel allein oder mit Mädchen spielen? Was kann der Grund dafür sein?
- Welche Jungen spielen sowohl mit Jungen als auch mit Mädchen?
- Wie laut, körperbetont und raumgreifend spielen die einzelnen Jungen?
- Was kann ich körpersprachlich und motorisch bei den einzelnen Jungen feststellen?

2. »Ich bin einzigartig – und das ist gut so« – Förderung des Selbstwerdungsprozesses

Fragen an mich selbst als ErzieherIn:
- Welche meiner Vorlieben, Hobbys, Eigenschaften sind geschlechtsrollenstereotyp? Mag ich als Frau/Mann vorzugsweise das, was andere Frauen/Männer auch mögen?
- Welche Charakterzüge, Fähigkeiten schätze ich an mir besonders? Aus welchem Grund?
- Kenne ich das Gefühl, austauschbar, ersetzbar zu sein? Wenn ja, woher kommt das?

– In welchen Situationen habe ich das Gefühl, wirklich ich selbst zu sein? Suche ich solche Situationen bewusst auf?
– Bin ich dankbar und froh über meine Einzigartigkeit oder hadere ich mit mir?

Fragen zu den Mädchen in meiner Gruppe:
– Wo liegen die besonderen Fähigkeiten, Charakterzüge bei den einzelnen Mädchen? Inwiefern sind diese Fähigkeiten geschlechtsrollenstereotyp, inwiefern geschlechtsrollenübergreifend?
– Wie sehr zeigen die einzelnen Mädchen ihre besonderen Fähigkeiten vor der ganzen Gruppe? Wie sehr halten sie sich damit im Hintergrund?
– In welchen Situationen sind die einzelnen Mädchen stolz auf sich selbst und zeigen es mir/den ErzieherInnen oder anderen Kindern?
– Gibt es Situationen, in welchen Mädchen am »typisch Mädchen sein müssen« leiden? Wie kann ich die Mädchen in ihren Fähigkeiten und Interessen stärken?

Fragen zu den Jungen in meiner Gruppe:
– Wo liegen die besonderen Fähigkeiten, Charakterzüge bei den einzelnen Jungen? Inwiefern sind diese Fähigkeiten geschlechtsrollenstereotyp, inwiefern geschlechtsrollenübergreifend?
– Wie sehr zeigen einzelne Jungen ihre besonderen Fähigkeiten vor der ganzen Gruppe? Dominieren sie damit das Gruppenleben? Wie sehr halten sie sich damit im Hintergrund?
– In welchen Situationen sind die einzelnen Jungen stolz auf sich selbst und zeigen es mir/den ErzieherInnen oder anderen Kindern?
– Wie kann ich die Jungen in ihren Fähigkeiten und Interessen bestärken?

3. »Wir sind verschieden, haben verschiedene Bedürfnisse und können trotzdem miteinander leben« – Förderung einer gewaltfreien Kommunikations- und Konfliktkultur

Fragen an mich selbst als ErzieherIn:
– Welches Verhalten, welche Eigenschaften und Interessen schätze ich bei den Kindern in meiner Gruppe?
– Mit welchen Interessen und Verhaltensweisen tue ich mich schwer?
– Leide ich darunter, wenn andere nicht so denken wie ich oder anders sind als ich? Oder ist es reizvoll für mich, mit unterschiedlichen Menschen zu tun zu haben?
– Wie löse ich Konflikte mit den Kindern? Welche Kommunikations- und Konfliktkultur haben wir in der Gruppe? Agiere ich mit den Mädchen anders als mit den Jungen? Wenn ja, wieso?
– Wie gehe ich mit Konflikten im Team um? Welche Kommunikations- und Konfliktkultur haben wir im ErzieherInnenteam?

Fragen zu den Mädchen in meiner Gruppe:
- Wie gehen Mädchen miteinander um, wenn sie in Konflikt geraten?
- Wie verhalten sich Mädchen, wenn sie mit Jungen in Konflikt geraten? Ziehen sie sich zurück, lassen sie sich schlagen oder wehren sie sich lauthals oder körperlich aggressiv?
- Wie kann ich die Mädchen in meiner Gruppe dazu ermutigen sich zu wehren und zu ihren eigenen Bedürfnissen und Interessen zu stehen?
- Wie kann ich dominante Mädchen dazu motivieren, auch andere Ideen gelten zu lassen?
- Gibt es Mädchen, die öfter gern mit Jungen spielen würden, von diesen aber abgelehnt werden?
- Wie kann ich die Mädchen und Jungen zu gemeinsamem Spiel motivieren?
- Wie kann ich Mädchen, die geschlechtsrollenuntypisch handeln, dazu ermutigen, trotzdem zu ihren eigenen Interessen zu stehen?

Fragen zu den Jungen in meiner Gruppe:
- Wie gehen die Jungen miteinander um, wenn sie in Konflikt geraten?
- Wie verhalten sich Jungen, wenn sie mit Mädchen in Konflikt geraten? Tun sie das auf körperlich aggressive Weise oder ziehen sie sich zurück? Oder wehren sie sich lauthals?
- Wie kann ich die Jungen in meiner Gruppe dazu ermutigen, dass sie sich wehren dürfen, wenn ihnen Unrecht geschieht, und zugleich zu bedenken, dass sie dabei niemanden (körperlich) verletzen.
- Wie kann ich dominante Jungen dazu motivieren, auch andere Ideen gelten zu lassen?
- Gibt es Jungen, die gerne mit den Mädchen spielen? Gibt es solche, die geschlechtsrollenuntypische Rollenspiele machen möchten? Werden sie deshalb von den anderen ausgelacht?
- Wie kann ich die Mädchen und Jungen zu gemeinsamem Spiel motivieren?
- Wie kann ich Jungen, die geschlechtsrollenuntypisch handeln, dazu ermutigen, trotzdem zu ihren eigenen Interessen zu stehen?

4. »Gott ist wie ein Mädchen, wie ein dicker, roter Mann oder eine Gestalt voll Licht …« – Eine Vielfalt an Gottesbildern vorstellen, entwickeln und zulassen

Fragen an mich selbst als ErzieherIn:
- Welche Gottesbilder prägten mich in meiner Kindheit?
- Wie sieht mein Gottesbild heute aus?
- Kann ich auf eine Vielfalt an männlichen, weiblichen, übergeschlechtlichen Gottesbildern zurückgreifen?

– Welche Gottesbilder befremden mich?

Fragen zu den Mädchen und Jungen in meiner Gruppe:
– Welche Gottesbilder sind mir bei den Mädchen und Jungen in meiner Gruppe bislang aufgefallen?
– Kann ich Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen feststellen?
– Wie zeichnen/formulieren die Mädchen in meiner Gruppe Bilder von Gott?
– Wie zeichnen/formulieren Jungen in meiner Gruppe Bilder von Gott?
– Wie offen sind die Mädchen und Jungen, wenn sie von anderen Gottesbildern und Gottesvorstellungen hören?

5. Jesus von Nazareth – Eine integrierte Persönlichkeit, die klassische Rollenzuschreibungen überschreitet

Fragen an mich selbst als ErzieherIn:
– Wie nahe oder fern ist mir die Gestalt des Jesus von Nazareth?
– Was fasziniert mich an ihm?
– Was verstehe ich an ihm und seiner Geschichte nicht?

Fragen zu den Mädchen und Jungen in meiner Gruppe:
– Welche Fragen zu Jesus von Nazareth stellen die Mädchen, welche die Jungen in meiner Gruppe?
– Welche Geschichten von Jesus von Nazareth mögen die Mädchen, welche mögen die Jungen?

6. Mirjam, Rut, Maria, Elisabeth von Thüringen und Co – Die Geschichten von vielen starken und weisen Frauen in der Bibel und den kirchlichen Traditionen (MystikerInnen, Heilige) vorstellen und aufleben lassen

Fragen an mich selbst als ErzieherIn und zu den Mädchen (und Jungen) in meiner Gruppe:
– Inwiefern kenne ich hervorragende Frauengestalten aus der Bibel und der christlichen Tradition? Was bedeuten diese mir persönlich?
– Welche dieser Frauengestalten würde ich gerne einmal mit den Kindern kennenlernen?
– Welche Frauengestalt erscheint mir für die Mädchen in der Gruppe möglicherweise als interessant? Was könnten die Mädchen von diesen Frauengestalten für ein kraftvolles Mädchen-Sein lernen?

7. Heiligengestalten wie Nikolaus und Martin und Männergestalten der Bibel als mögliche Identifikationsfiguren für Jungen?

Fragen an mich selbst als ErzieherIn und zu den Jungen (und Mädchen) in meiner Gruppe:
- Wie nahe oder fern sind mir Heiligenfiguren wie Nikolaus von Myra oder der Heilige Martin? Was fasziniert mich an diesen Männergestalten?
- Wie reagierten die Jungen in meiner Gruppe bisher auf Heilige wie Nikolaus oder Martin?
- Haben sie Lust, diese Gestalten in Rollenspielen nachzuspielen?
- Was könnten die Jungen in meiner Gruppe von diesen Heiligen für ihr Junge-Sein lernen?

Praktische Literaturtipps für geschlechtergerechte Religionspädagogik in Kitas

Blank-Mathieu, Margarete, Jungen im Kindergarten, 2. Aufl., Frankfurt a. M. 2006.
Kruse, Ingeborg, Mirjams Lied. Frauen und Mädchen in den Geschichten der Bibel, Wien 2000.

Bilderbücher

Hebrock, Andrea, Alberta geht die Liebe suchen, Düsseldorf 2004. (Ein Mäusemädchen sucht die Liebe, ein Mäusejunge hilft ihr dabei, so bemerken sie, dass sie die Liebe gefunden haben, weil sie sich so gut verstehen.)
Isau, Ralf, Der Drache Gertrud, Stuttgart u. a. 2004. (Ein weiblicher Drache ist Hauptfigur und bietet Mädchen ein starkes Identifikationsmodell.)
Lindenbaum, Pia, Paul und die Puppen, Weinheim u. a. 2008. (Über einen Jungen, der gern Puppen spielt und Mädchenkleider anzieht und ein toller Fußballer ist.)
Lucado, Max, Du bist einmalig, 6. Aufl., Holzgerlingen 2007. (Eine Holzpuppe entdeckt, wie sie vom Urteil anderer unabhängig werden kann, indem sie sich von ihrem Erschaffer ihre Einzigartigkeit bewusst machen lässt.)
Maar, Paul, Tina und Timmi, Hamburg 2002. (Tina begegnet Timmi, sie freunden sich an und erleben gemeinsam kleine Abenteuer.)
Wittmann, Johanna K., Gott ist hinten, vorne ist die Sonne, das Gras, die Steine, Zürich 1996. (Buch mit vielfältigen Gottesbildern von Kindergartenkindern, das auch Gottesbilder unterschiedlicher Religionen thematisiert; Restexemplare bei Autorin Wittmann erhältlich.)

In: Pithan, Annebelle/ Arzt, Silvia/ Jakobs, Monika/ Knauth, Thorsten (Hg.), Gender – Religion – Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt, Gütersloh 2009, 394-400.

Sybille Becker

»Vom verlorenen Kind« oder: Gott ist wie eine Galerie von Bildern

Zur Umsetzung einer Vielfalt der Geschlechterrollen im leib-körperlichen *Gender-Spiel* anhand des Gleichnisses »Vom verlorenen Sohn« (Lk 15,11–32)

Geschlechtlichkeit und Leiblichkeit gehören in unserem Erleben und unserer Wahrnehmung eng zusammen. Deshalb bieten Ansätze eines stark leiborientierten Religionsunterrichts[1] vielfältige Möglichkeiten, andere Formen der Geschlechterrollen zu leben, zu verstehen und zu entwickeln. Im Folgenden möchte ich deshalb einen Weg aufzeigen, wie sich konkrete Methoden im Religionsunterricht erproben lassen, die von einem leiblich geerdeten Bildungsverständnis ausgehen, dem eine leib-körperliche und geschlechtlich geprägte Subjektivität zu Grunde liegt (Becker 2005).

Mit einer besonderen Form des Rollenspiels, das ich »Gender-Spiel« nenne, können die Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Vorstellungen von Geschlechtlichkeit verkörpern und reflektieren. Ermöglicht wird dies durch eine spezielle Textbasis als Grundlage für die spielerische Umsetzung, in der die grammatikalische Geschlechtlichkeit der Figuren offen gehalten wird und erst beim Spielen durch Schülerinnen und Schüler verkörpert und gestaltet wird. Am Beispiel der Gleichnisgeschichte »Vom verlorenen Sohn« aus dem Lukas-Evangelium, die eine 6. Klasse eines Gymnasiums im Gender-Spiel umsetzte, werde ich das Prinzip des Vorgehens erklären.[2]

1. Vorbereitung: Einen Text geschlechteroffen reformulieren

Im Gender-Spiel habe ich bewusst die Texte so gestaltet, dass eine eindeutige Festlegung des Geschlechts nicht vollzogen wird. In der deutschen Sprache ist das relativ gut möglich. Der Text des Gleichnisses *Vom verlorenen Sohn* kann z. B. so beginnen:

1. Vgl. die zahlreichen Veröffentlichungen von Elisabeth Buck wie z. B. Bewegter Religionsunterricht (2004) oder Silke Leonhard (2006).
2. Vgl. dazu das Arbeitsblatt am Ende des Artikels, S. 399f.

»Eine Person hatte zwei Kinder. Das Jüngere verlangte eines Tages seinen Erbteil …«.

Natürlich ist ein grammatisches Geschlecht nicht durchgängig neutral zu gestalten, so habe ich bei der Textgestaltung darauf geachtet, dass sich verschiedene grammatische Geschlechter abwechseln (z. B. statt Person, ein Elternteil, Mensch etc.). Eine eindeutige geschlechtliche Festlegung ist damit auf der sprachlichen Ebene nicht gegeben.

2. Offener Einstieg ohne explizite Thematisierung von Geschlechtlichkeit

Da es im Gender-Spiel um einen offenen Umgang mit der geschlechtlichen Zuordnung geht, ist bei diesem Lernarrangement nicht von Beginn an klar, dass es auch um Mann- und Frau-Sein geht und um weibliche oder männlich geprägte Gottesbilder. Deshalb wird das im Vorfeld des Spiels nicht expliziert.

3. Den Text leib-körperlich umsetzen und geschlechtlich konkretisieren

Der Einstieg in die Einheit beginnt mit dem Austeilen der Texte und der Anweisung, diese spielerisch umzusetzen.[3] Es gibt zwei verschiedene Arbeitsaufträge, einmal endet der Gleichnistext vor der Reaktion des Vaters und die Schülerinnen und Schüler sollen einen Schluss dazu erfinden. Das zweite Arbeitsblatt enthält in geschlechtsneutraler bzw. geschlechtervariierender Sprache die ganze Geschichte mit dem Arbeitsauftrag, sie nachzuspielen. Den Schülerinnen und Schülern ist es erlaubt, den Figuren auch Namen zu geben.

Ziel ist es, dass die Festlegung des Geschlechts der Personen aus dem Agieren heraus geschieht. Für die Schülerinnen und Schüler stehen bewusst die Geschichte und das Elternteil-Kinder-Verhältnis im Vordergrund, wie es auch bei einer traditionellen religionsdidaktischen Herangehensweise an dieses Gleichnis oft der Fall ist (z. B. Kursbuch 1997, 156f.). Das Spielen der Geschichte in den verschiedenen Varianten läuft dann auch ohne weiteren Kommentar ab. Das anschließende Unterrichtsgespräch thematisiert die Reaktion des Vaters oder der Mutter oder der Eltern – in der von mir unterrichteten 6. Klasse waren alle drei Varianten vertreten. Einige Schülerinnen und Schüler kannten das Gleichnis und wiesen dem Elternteil im Text gleich die Vaterrolle zu, andere verteilten die Handlungen wie das Auszahlen des Erbes, die Aufnahme des Kindes und die Rechtfertigung des Festes gegenüber dem zweiten Kind auf Vater und Mutter, obwohl in der Textvorlage nie von Eltern oder zwei Elternteilen die Rede war.

3. Bei diesem Auftrag kann kaum von einem Rollenspiel und seinen vielfältigen Dimensionen gesprochen werden, sondern eher um eine leib-körperliche Darstellung.

4. Erste Auswertung des Spielens im Unterrichtsgespräch

Das Anstößige der Reaktion des Vaters oder der Mutter, nämlich dem missratenen Sohn ein Fest auszurichten und dem braven nicht, wird besonders bei den Gruppen deutlich, die einen eigenen Schluss entwerfen sollen und bleibt zunächst als solches stehen. Das Geschlecht der Figuren wird nur thematisiert, wenn es von den Schülerinnen und Schülern selbst angesprochen wird. Keine Variante wird als falsch bewertet. Es kann hier leicht verständlich gemacht werden, dass es nicht um das Erraten der Geschlechtlichkeit im Originaltext geht, sondern um die Darstellung des Verhältnisses von Eltern zu den Kindern. Eine Deutung auf Gott hin wird an dieser Stelle noch nicht angeregt.

5. Einführung in die bildhafte Rede von Gott

In einem nächsten Lernschritt wird zunächst die Besonderheit der Textsorte Gleichnis in den Mittelpunkt gerückt. Ich präferiere hier einen Zugang über das Wort *Vergleich* in den unteren Schulstufen, in dem die SchülerInnen selbst Vergleiche entwerfen, zunächst auf ihre Alltagswelt, dann auch auf Gott bezogen, um einen Zugang zu einer bildhaften Rede von Gott zu erleichtern.

6. Eigene Bilder und Vergleiche formulieren und Geschlechtlichkeit thematisieren

Erst jetzt wird erfahrungsgemäß die Geschlechtlichkeit zum Thema, werden verschiedene Bilder für Gott herangezogen, auch Vater oder Mutter, Mann oder Frau werden angesprochen. In meiner Lerngruppe wurden schon bei den Vergleichen viele weibliche Bilder genannt: als Erstes kam von einem Jungen der Vergleich Gottes mit einer Mutter, von einem Mädchen mit der Luft zum Atmen und ein anderer Junge hielt den Vergleich mit einem Polizisten, der für Recht und Ordnung sorgt, für passend.

Inwiefern die leiblichen Darstellungen der Geschichte und die Verkörperung der Elternfigur auch durch Mädchen oder auch die klare Benennung der Figur als Vater und Mutter, mit weiblichen und männlichen Vornamen dazu beigetragen haben, wäre durch weitere Unterrichtsversuche oder andere empirische Forschungsmethoden zu klären.

7. Vielfalt wahrnehmen und schätzen

Wichtig scheint mir besonders der ganz offene Umgang mit der Geschlechtlichkeit der Gottesbilder ohne die Frage danach zu stellen, was typisch männlich oder weiblich sei und was nicht. So gab es auch Bilder von Pflanzen, Tieren oder Naturelementen als Vergleichsgrößen für Gott. Die Vielfalt der Bilder – weiblich, männlich oder geschlechtsneutral formuliert – kann als gut und richtig von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommen werden und den jeweils wichtigen Aspekt im Gottesbild ausdrücken.

Ein ganz entspanntes Sprechen über die verschiedenen Möglichkeiten, Gott und dem Erleben von Gott durch bildhafte Vergleiche näher zu kommen, ist Ziel des Unterrichtsgesprächs. Auch das Bilderverbot kann hier thematisiert werden, um deutlich zu machen, dass kein noch so gelungener Vergleich Gott ganz erfassen kann.

Ist den Schülerinnen und Schülern die Qualität und Funktion bildhafter Rede deutlich geworden, lässt sich die Deutung des Gleichnisses anschließen und andere Gleichnisse können folgen. Bei der Deutung des Gleichnisses von der verlorenen Münze war es in meiner Lerngruppe keine Frage, dass hier im Handeln einer Frau etwas von der Liebe Gottes zu den Menschen sichtbar wird.

Die Reflexion über die Begrenztheit, teilweise sogar ansatzweise über die historische Bedingtheit der bildlichen Rede von Gott, kann mit solch einem Prozess angestoßen werden, ohne von vornherein die Unterdrückungsgeschichte von Frauen zum Grundtenor zu machen. Solch ein Grundtenor bzw. auch der explizite Ansatz bei den patriarchalen Strukturen der Bibel erzeugt meiner Erfahrung nach mehr Widerstände als Bewegung im Lernprozess der Schülerinnen und Schüler.

Den Vorteil dieser Herangehensweise sehe ich vor allem darin, von der Konkretisierung im Spiel auszugehen. Durch das körperliche Agieren auch von Mutterfiguren im Gender-Spiel des Gleichnisses bleiben die weiblichen Bilder für Gott nicht nur Theorie. Eine Bemerkung von Schülerinnen oder Schülern, dass die Varianten mit Müttern und Eltern, sowie mit Töchtern weniger über Gott aussagen könnten oder gar falsch wären, sind meiner Erfahrung nach bei einem solchen Verfahren nicht zu erwarten. Selbstverständlich kommt es auch auf die Haltung der Lehrkraft zum Thema Gender an, auch das Vorwissen und die Haltung der Lerngruppe spielt eine Rolle.

Dieser Ansatz versucht das theoretische Postulat der Vielfalt umzusetzen. Ziel ist es nicht, mit der Thematisierung von Geschlechterrollen wieder die Stereotype zu reproduzieren, vielmehr geht es darum, gendersensibel zu agieren. Die freie Wahl im Gender-Spiel, welches Geschlecht jetzt welche Handlung verkörpert, und die Betonung der Vielfalt von Bildern kann die Mädchen und Jungen ermutigen, ihre eigenen Geschlechterrollen vielfältig zu leben und zu gestalten und ihre Verstehens- und Ausdrucksmöglichkeiten gerade auch in Bezug auf ihr Gottesbild zu erweitern.

Literatur

Becker, Sybille, Leib, Bildung, Geschlecht. Perspektiven für die Religionspädagogik, Münster 2005.
Buck, Elisabeth, Bewegter Religionsunterricht, 4. Aufl., Göttingen 2004.
Kursbuch Religion 2000, 5/6, hg. v. Katja Baur u. a., Stuttgart u. a. 1997.
Leonhard, Silke, Leiblich lernen und lehren. Ein religionsdidaktischer Diskurs, Stuttgart 2006.

Versucht den Arbeitsauftrag umzusetzen, ohne Nachfragen bei der Lehrerin zu stellen!
Ihr könnt nichts falsch machen! Macht es so, wie ihr es denkt!

A)
Schreibt eine **Fortsetzung** zu folgender Geschichte:

B)
Spielt eine **Fortsetzung** von folgender Geschichte:

Eine Person hatte zwei Kinder, das jüngere von ihnen wollte seinen Erbteil haben, es sagte: »Gib mir den Teil des Vermögens, der mir zusteht.« Das Elternteil teilte sein Vermögen und gab dem Kind seinen Anteil. Dies ging bald weg vom elterlichen Hof und gab sein ganzes Geld in einem fremden Land aus. Nach kurzer Zeit war aber das Geld verbraucht und es kam eine Hungersnot. So musste es unangenehme, schmutzige Arbeiten machen und litt trotzdem noch Hunger. Da dachte es: »Auf dem Hof meiner Eltern bekommen die Leute für ihre Arbeit auf dem Feld mehr als ich hier. Sie sind satt und ich? Ich geh' wieder zurück und sage, dass mein Handeln nicht richtig war, ich bin selbst schuld an meiner Lage und ein schlechtes Gewissen habe. Ich werde fragen, ob ich nur wie ein Arbeiter und nicht wie ein Sohn auf dem Hof sein darf.« So ging es zurück.
Wie reagiert die Familie? Das andere Kind ist immer auf dem Hof geblieben und hat gut für die Familie gearbeitet.

C)
Spielt die folgende Geschichte nach, ihr könnt den Figuren Namen geben!

D)
Erzählt die folgende Geschichte mit eigenen Worten nach, ihr könnt den Figuren Namen geben oder auch das Ganze ausschmücken!

Eine Person hatte zwei Kinder, das jüngere von ihnen wollte seinen Erbteil haben, es sagte: »Gib mir den Teil des Vermögens, der mir zusteht.« Das Elternteil teilte sein Vermögen und gab dem Kind seinen Anteil. Dies ging bald weg vom elterlichen Hof und gab sein ganzes Geld in einem fremden Land aus. Nach kurzer Zeit war aber das Geld verbraucht und es kam eine Hungersnot. So musste es unangenehme, schmutzige Arbeiten machen und litt trotzdem noch Hunger. Da dachte es: »Auf dem Hof meiner Eltern bekommen die Leute für ihre Arbeit auf dem Feld mehr als ich hier. Sie sind satt und ich? Ich geh' wieder zurück und sage, dass mein Handeln nicht richtig war, ich bin selbst schuld an meiner Lage und ein schlechtes Gewissen habe. Ich werde fragen, ob ich nur wie ein Arbeiter und nicht wie ein Sohn auf dem Hof sein darf.« So ging es zurück.
Das Elternteil sah das Kind kommen und war so glücklich es wiederzusehen, dass es ihm entgegenlief und es umarmte. Das Kind sagte: »Ich bin es nicht wert noch dein Kind zu sein, mach' mich zu einem deiner Feldarbeiter!« Das Elternteil sagte aber: »Holt ein schönes Kleid, Schmuck und Schuhe und bereitet ein großes Essen vor mit viel Fleisch und guten Sachen. Mein Kind war tot und ist wieder lebendig geworden, es war verloren und ist wiedergefunden!« Und sie begannen sich alle zu freuen.
Es wurde ein großes Fest mit Singen und Tanzen gefeiert, weil das Kind wieder zu Hause war. Als das Geschwisterkind nach Hause kam und sah, dass für das andere Kind so ein großes Festessen bereitet wurde, war es allerdings nicht begeistert, sondern wurde wütend und sagte: » Für mich ist nie so ein großes Fest gefeiert worden.« Da bekam es vom Elternteil die Antwort: »Mein Kind, du bist immer bei mir und was mir gehört, gehört auch dir. Mein anderes Kind war verloren, es war wie tot. Jetzt ist es wieder da und lebendig bei uns, deshalb habe ich so ein großes Fest gemacht.«

In: Pithan, Annebelle/ Arzt, Silvia/ Jakobs, Monika/ Knauth, Thorsten (Hg.), Gender – Religion – Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt, Gütersloh 2009, 409-413.

Martin Plöderl/Gregor Faistauer

Homosexualität
Erfahrungen aus Unterrichtsprojekten

Die Homosexuelleninitiative (HOSI) Salzburg bietet schon seit vielen Jahren Schulworkshops zum Thema Homosexualität an. Dieser Beitrag umfasst eine Beschreibung der Workshops, die bisherigen Erfahrungen und den fachlichen Hintergrund. Die Schulworkshops waren bald nach Gründung der HOSI Bestandteil der Vereinsaktivitäten. Inhaltlich wurden Elemente aus bestehenden Projekten anderer Organisationen übernommen und weiterentwickelt und decken sich weitgehend mit von Fachleuten geforderten Kriterien (z. B. Fletcher/Russel 2001). Die Workshops wurden in verschiedenen Schultypen wie Allgemeinbildende Höhere Schulen, Technische Lehranstalten, Fachhochschulen, Hauptschulen, Krankenpflegeschulen und auch in Sonderpädagogischen Schulen durchgeführt. Die thematische Grundstruktur blieb dabei gleich, die Komplexität der Information und der Übungen sowie die Methodik wurden jeweils an Schultyp und Schulstufe angepasst.

1. Ablauf der Workshops

Die Workshops umfassen zeitlich zumindest zwei aufeinander folgende Unterrichtseinheiten und laufen folgendermaßen ab:

Einstieg
Die Vortragenden stellen sich mit Namen und beruflichem Hintergrund vor und verweisen auf ihre Tätigkeit als MitarbeiterInnen der HOSI Salzburg. Die Klasse stimmt in Abwesenheit der Lehrperson ab, ob diese während des Workshops anwesend sein soll, um eine möglichst offene Diskussion zu ermöglichen. Unserer Erfahrung nach stimmten die meisten Klassen für die Anwesenheit der Lehrenden. In einigen Klassen wirkten die SchülerInnen jedoch entspannter, wenn die Lehrkräfte nicht anwesend waren.

Motivation/Thematisierung
In Kleingruppen werden Begriffe, Assoziationen (auch Schimpfwörter) zum Thema Homosexualität gesammelt, eine Definition von Homosexualität versucht, und die er-

wartete Reaktion auf ein Coming Out an der Schule diskutiert. Diese Ergebnisse werden dann an der Tafel zusammengefasst. Das bewusste Zulassen von homophoben Schimpfwörtern soll als »Eisbrecher« fungieren und die freie Thematisierung von Vorurteilen ermöglichen.

Informationsblock

Im eher informativ gehaltenen Teil werden wichtige Begriffe wie Heterosexualität, Homosexualität, Bisexualität und Transidentität sowie die verschiedenen Dimensionen der sexuellen Orientierung (Verhalten, Erleben/Fantasien, Identität) erörtert (Fletcher/Russell 2001). Auf die Unschärfen dieser sozialen oder psychologischen Klassifikationen wird hingewiesen, und auch auf die damit zusammenhängende komplexe Frage, »wie viele homosexuelle Menschen gibt es?«. Die weiteren Informationen umfassen den Coming-out-Prozess, einen historischen Abriss über den Umgang mit Homosexualität von der Antike über die NS-Zeit bis heute, die rechtliche Situation in Österreich im europäischen Vergleich und (je nach Schulstufe) verschiedene Entstehungstheorien zur sexuellen Orientierung. Vor der Pause wird mittels spontanen Aufzeigens abgefragt, wer schwule oder lesbische Menschen im Freundes- oder Familienkreis persönlich kennt.

Diskussion

Nach der Pause wird eine Diskussion dazu angeregt, wie man schwule oder lesbische Menschen erkennt. Hier werden Vorstellungen bewusst, die meist von stereotypen Geschlechtsrollen bestimmt werden (»tuntige« Männer, maskuline Frauen). Da für die SchülerInnen nicht klar ist, dass die ReferentInnen selbst schwul/lesbisch sind, wird diese Frage an dieser Stelle geklärt: »Für alle, die vor der Pause gesagt haben, dass sie keine schwulen oder lesbischen Menschen kennen: Mit uns kennt ihr nun schon einmal zwei.« Dieser zentrale Punkt im Workshop öffnet zumeist eine rege Diskussion mit vielen persönlichen Fragen an die ReferentInnen (Partnerschaft, Reaktion der Eltern, Alter zur Zeit des Coming Outs usw.). Häufig taucht auch die Frage auf, wer in der Beziehung die Männerrolle oder die Frauenrolle einnehme. Meist übernimmt die Hinterfragung der auftauchenden stereotypen Geschlechtsrollenvorstellungen dann die Klasse selbst, zum Beispiel bei Protesten von Mädchen gegen die Annahme von Burschen, Frauen würden mehr kochen und putzen als Männer. Wenn sich die Diskussion eher schleppend entwickelt (was sehr selten der Fall ist) und/oder noch Zeit bleibt, wird ein Rollenspiel initiiert, bei dem zwei Gruppen über die Bestellung eines Schulsprechers bzw. einer Schulsprecherin diskutieren. EineR der zwei KandidatInnen ist dabei offen schwul/lesbisch. Die beiden Gruppen sollen sich in einem öffentlichen Gespräch für je eine der KandidatInnen einsetzen. Der Rest der Klasse verfolgt diese Diskussion. Meist läuft diese Übung darauf hinaus, dass Homosexualität keine Kategorie ist, um SchulsprecherkandidatInnen zu beurteilen. Dennoch kommen im Verlauf des Gesprächs viele geläufige Vorurteile ans Licht.

Evaluation und Abschluss

Am Ende des Workshops erfolgen eine Kurzevaluation mittels Fragebogen und abschließende Informationen über Anlaufstellen für homo- und bisexuelle Jugendliche und deren FreundInnen.

2. Ziele und Effekte

Ziele der HOSI Schulworkshops sind: SchülerInnen einen Raum für die kritische Auseinandersetzung mit dem Thema Homosexualität zu geben, Fachwissen zu vermitteln und Fragen an schwule/lesbische ReferentInnen stellen zu können. Kein explizites Ziel ist, die Einstellung zu Homosexualität/Bisexualität/Transsexualität und schwulen/bisexuellen/lesbischen Personen zu verändern. Jedoch haben eigene Evaluationsstudien gezeigt, dass sich durch die Workshops zumindest kurzfristig eine positivere Einstellung zu schwulen und lesbischen Menschen ergab (Plöderl/Eckstein o. J.). Die Erfahrungen zeigen, dass die SchülerInnen generell mit regem Interesse beteiligt waren. Meist war eine recht wertschätzende Haltung festzustellen. In einer Höheren Technischen Lehranstalt mit vorwiegend männlichen SchülerInnen war die selbstberichtete – und auch spürbare – Homophobie höher als bei gemischtgeschlechtlichen Klassen in Allgemeinbildenden Höheren Schulen. Jedoch war selbst hier nach dem Workshop eine signifikante Einstellungsveränderung feststellbar (ebd.).

Die kritischsten Diskussionen entzündeten sich immer an der Frage, ob Homosexualität wider die Natur sei, da doch schwule und lesbische Menschen keine Kinder bekommen können, sowie an der Frage nach dem Adoptionsrecht für homosexuelle Paare. Hier spiegelt sich auch der politische Diskurs in Österreich wider, in dem die Wertigkeit des Adoptionsrechtes selbst Homosexuellenorganisationen spaltet. Die personale Begegnung der Kinder und Jugendlichen mit den schwulen und lesbischen ReferentInnen ist gewiss der wirksamste Teil der Workshops, durch den eine abstrakte Diskussion vermieden wird und stereotype Prototypen von schwulen Männern und lesbischen Frauen (z. B. aus dem TV) durch reale Personen ersetzt werden. Wünschenswert wäre natürlich, dass dieser Effekt auch durch offen schwul oder lesbisch lebende LehrerInnen im Sinne von positiven Rollenvorbildern realisiert wird. Dies zeigte sich in einer Studie auch als wichtiger Schutzfaktor für schwule und lesbische SchülerInnen im Setting Schule (Faistauer/Plöderl 2006).

3. AuftraggeberInnen

Die Workshops wurden meist von Religions- oder EthiklehrerInnen angefragt, weil das Thema in der Klasse auftauchte bzw. sie es als relevant wahrgenommen hatten oder weil PädagogInnen das Thema bereits fest eingeplant hatten. Manchmal nahmen wir bei den PädagogInnen Unbehagen oder Unsicherheit wahr, was sich aber in den Klassen kaum widerspiegelte. Diese Unsicherheit könnte von mangelnder Kompetenz zu diesem Thema, fehlendem Rückhalt in der Schulleitung, Angst vor möglichen negativen Elternreaktionen, oder Angst, als homosexuell »verdächtig« zu erscheinen, herrühren (vgl. dazu Studienübersicht in Plöderl/Eckstein o. J.). Die Workshops wurden fast ausschließlich in der Stadt Salzburg durchgeführt. Die Personalkapazitäten erlaubten eine Ausdehnung in den länd-

lichen Raum bisher nicht. Daher verwirklicht die HOSI Salzburg aktuell ein Schulprojekt, das interessierten PädagogInnen eine Palette an Unterrichtsmaterial zur eigenständigen Umsetzung zur Verfügung stellt.

4. Hintergrund

Wie lässt sich fachlich begründen, dem Thema Homosexualität im Unterricht Raum zu geben? Erstens lernen Kinder und Jugendliche eine Variante der menschlichen Sexualität kennen und erlangen dadurch einen umfassenderen Blick auf die Sexualität (Buston/Hart 2001; Fletcher/Russell 2001). Das Erfahren der Vielfalt menschlichen Seins und des kompetenten Umgangs damit, auch im Sinne des Diversity-Prinzips, ist zweitens Teil der Lebenskompetenzförderung und damit der Gesundheitsförderung. Drittens sind dringend Maßnahmen gegen die an Schulen weit verbreitete Homophobie nötig. Diese trägt unter anderem zu den höheren Raten an psychischen Problemen und zur deutlich höheren Suizidalität von homo- und bisexuellen Menschen (und jener, die dafür gehalten werden) bei (Faistauer/Plöderl 2006; Rivers 2001; Plöderl/Sauer 2006; Reis/Saewyc 1999, Meyer 2003). Schulprojekte können zur Reduktion von Homophobie und deren negativen Auswirkungen beitragen. Viertens sind stereotype Einstellungen zu Homosexualität untrennbar mit stereotypen Geschlechtsrollenvorstellungen verbunden (Plummer 2001; Renold 2002). Daraus resultieren negative psychologische Konsequenzen (Plöderl/Fartacek 2009) und daher tragen Maßnahmen gegen Homophobie vermutlich auch zum Hinterfragen starrer Geschlechtsrollenvorstellungen bei. Schließlich fällt das Bewusstwerden der eigenen Homo- und Bisexualität typischerweise ins Schulalter (Fox 1995; Watzlawik 2004). Dies ist oft mit viel Isolationsgefühlen und Stress verbunden (Cass 1979; Little 2001; Radkowski/Siegel 1997). Homosexualität im Unterricht zu thematisieren kann hier positiv wirken (Murdock/Bloch 2005).

Literatur

Buston, Katie/Hart, Graham, Heterosexism and homophobia in Scottish school sex education: exploring the nature of the problem, in: Journal of Adolescence 24 (2001), H. 1, 95–109.

Cass, Vivienne, Homosexual identity formation: A theoretical model, in: Journal of Homosexuality 4 (1979), H. 3, 219–235.

Faistauer, Gregor/Plöderl, Martin, Out in der Schule. Schwule Männer berichten über ihre Schulzeit, Salzburg 2006 (Erhältlich unter www.hosi.or.at).

Fletcher, Anne/Russel, Stephen, Incorporating issues of sexual orientation in the classroom: Challenges and solutions, in: Family Relations 50 (2001), H. 1, 34–40.

Fox, Ronald, Bisexual identities, in: Augelli, Anthony d'/Patterson, Charlotte (Hg.), Lesbian, gay, and bisexual identities over the lifespan. Psychological perspectives, Oxford University Press, New York 1995, 48–86.

Little, Nicole, Embracing gay, lesbian, bisexual and transgendered youth in school-based settings, in: Child & Youth Care Forum 30 (2001), H. 2, 99–110.

Meyer, Ilan, Prejudice, social stress and mental health in lesbian, gay and bisexual populations. Conceptual issues and research evidence, in: Psychological Bulletin 129 (2003), H. 5, 674–697.

Murdock, Tamera/Bloch, Megan, Risk and protective factors for poor school adjustment in lesbian, gay and bisexual (LGB) high school youth. Variable and person-centered analyses, in: Psychology in the Schools 42 (2005), H. 2, 159–172.

Plöderl, Martin/Eckstein, Kirstin (n. d.), Evaluation of a classroom-workshop on sexual orientation with adolescents with different levels of homophobic attitudes. (Unpublished manuscript o.J.– Beziehbar beim Erstautor).

Plöderl, Martin/Fartacek, Reinhold, Childhood gender nonconformity and harassment as predictors of suicidality among gay, lesbian, bisexual and heterosexual Austrians, in: Archives of Sexual Behavior 38. Jg., H. 3, 400–410.

Plöderl, Martin/Sauer, Joachim, Suizidalität und psychische Gesundheit von homo- und bisexuellen Männern und Frauen. Eine metaanalytische Zusammenfassung internationaler Zufallsstichproben, in: Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis 38 (2006), H. 3, 4–10.

Plummer, David, The quest for modern manhood: masculine stereotypes, peer culture and the social significance of homophobia, in: Journal of Adolescence 24 (2001), H. 1, 15–23.

Radkowski, Michael/Siegel, Lawrence, The gay adolescent: stressors, adaptions and psychosocial interventions, in: Clinical Psychology Review 17 (1997), H. 2, 191–216.

Reis, Beth/Saewyc, Elisabeth, Eighty-three-thousand youth: Selected findings of eight population based studies as they pertain to anti-gay harassment and the safety and well-beeing of sexual minority students, 1999, URL: http://www.safeschools-wa.org. The Safe Schools Coalition of Washington (Stand: 30.3.2003).

Renold, Emma, Presumed innocence. (Hetero)sexual, heterosexist and homophobic harassment among primary school girls and boys, in: Childhood 9 (2002), H. 4, 415–434.

Rivers, Ian, The bullying of sexual minorities at school: Its nature and long-term correlates, in: Educational and-Child Psychology 18 (2001), H. 1, 32–46.

Watzlawik, Meike, Experiencing same-sex attraction: A comparison between American and German adolescents, in: Identity 4 (2004), H. 2, 171–186.

In: Pithan, Annebelle/ Arzt, Silvia/ Jakobs, Monika/ Knauth, Thorsten (Hg.), Gender – Religion – Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt, Gütersloh 2009, 414-420

Alexander Schroeter-Reinhard

Verrückte Welt der (neuen) Medien
Geschlechtersensible Firmvorbereitung

1. Ausgangslage und Motivation

Unlängst habe ich gehört, wie sich einige meiner Studentinnen darüber unterhielten, wie sie, wenn am Samstag ein Kinoabend geplant ist, mit ihren Freunden zähe Verhandlungen führen müssen: Action und Drive oder Romanze und Tränen? Die Vorlieben sind offenbar verschieden und die Vorstellungen darüber, was man sich antun will oder muss, liegen nicht selten weit auseinander. Dass sich hier *auch* ein Graben entlang der Geschlechtergrenze auftut, den man etwa so umschreiben könnte: Frauen und Männer nutzen gleiche Medienangebote, aber sie nutzen sie anders, sei hier einfach mal in den Raum gestellt.

Auch wenn hier noch nicht unbedingt von ›neuen‹ Medien die Rede ist: Die skizzierte Episode führt uns direkt zum Thema dieses Beitrags. Bevor ich über eine Unterrichtserfahrung berichte, möchte ich folgende zwei Punkte klären:
- Gehören medienpädagogische Fragstellungen in ein religionspädagogisches Lehr-Lern-Arrangement? Und mit welcher Begründung?
- Weshalb können und sollen gerade Fragen rund um die Mediennutzung und das Medienverhalten geschlechtergetrennt behandelt werden? Kann eine religionspädagogische Veranstaltung gerade von diesem Thema ausgehend einen Beitrag zu einer geschlechtergerechteren Zukunft und Gesellschaft leisten?

1.1 Medienpädagogik im Religionsunterricht

Es gibt gute Gründe dafür, dass sich religionspädagogisch Tätige mit dem Einfluss von Medien auf Kinder und Jugendliche auseinandersetzen. Einerseits sind Medien nicht mehr aus der Lebenswelt der Heranwachsenden wegzudenken; Medienverhalten und -konsum sind zentrale Schlüssel zum Verständnis dieser Lebenswelt. Andererseits werden gerade auch religiöse Themen und brennende Fragen der religiös-ethischen Erziehung und Bildung mehr oder weniger stark von den Medien lanciert oder aufgegriffen.

Medien wirken, seit es Medien gibt. Da wir uns aber, wie in medienwissenschaftlichen Kreisen postuliert wird, am Anfang einer neuen Medienepoche befinden[1], sind die Auswirkungen vor allem auf Heranwachsende gut zu beobachten. Wie groß leider gerade auch das negative Potenzial der (neuen) Medien und des neuen Umgangs mit Techniken und Geräten ist, haben in jüngster Vergangenheit unter anderem die bedauerlichen Vorfälle in den schweizerischen Orten Schmitten, Seebach und Steffisburg gezeigt, bei denen das Handy gleichsam zur Tatwaffe wurde.[2] Um einen Vergleich zu wagen: Vor ungefähr hundert Jahren wurde im Phänomen der zunehmenden Verstädterung eine große neue Herausforderung wahrgenommen, auf welche die Erziehungswissenschaft mit verschiedenen reformpädagogischen Ansätzen reagierte. Müssten unter dem Vorzeichen der zunehmenden medialen Globalisierung und der stark gewachsenen Einflüsse der Medien auf Kinder und Jugendliche nicht vergleichbare neue Konzepte entwickelt werden? Gefordert sind dabei alle Personen und Instanzen, die Kinder und Jugendliche auf dem Weg ins Erwachsenenleben begleiten. Dabei wird es zunehmend wichtiger, sich in der Welt der Medien orientieren und mit Medien umgehen zu können.

Dies umschreibt die Hauptmotivation, einen medienpädagogischen Workshop im Rahmen einer Firmvorbereitung anzubieten.

1.2 Gender in der Firmvorbereitung

Versteht man das Firmsakrament und die Vorbereitung darauf unter anderem als Begleitung von Jugendlichen auf dem Weg zur Selbstständigkeit und als Initiation ins Erwachsenenleben[3], so dürfen Fragen rund um die eigene geschlechtliche Identität und das (Rollen-)Verhalten gegenüber dem anderen Geschlecht nicht ausgeblendet werden, denn sie sind in dieser Entwicklungsphase zentral. Dabei wird eine geschlechtersensible Firmvorbereitung den größeren Rahmen einer geschlechtergerechteren Gesellschaft bedenken. Ein konkretes Ziel besteht darin, bei den Jugendlichen unter anderem die Akzeptanz gleichberechtigter Differenzen zu fördern. Dass dabei mindestens zeitweise oder für bestimmte Themen auch geschlechtergetrenntes Arbeiten sinnvoll ist, damit wurden in verschiedenen Bildungssituationen sehr gute Erfahrungen gemacht.

Geschlechtergetrennte Lehr- und Lernarrangements können dazu beitragen, den Aspekt der geschlechtlichen Profilierung in Anwesenheit des anderen Geschlechts in den Hintergrund zu rücken und dem Sach- oder Diskussionsthema zu mehr Gewicht

1. Stichworte sind: Auflösung des klassischen Sender-Empfänger-Schemas, Medien- und Kommunikationstechnologien sind für jede und jeden greifbar – jede und jeder ist auch Autor/-in; Medienangebote sind räumlich und zeitlich ungebunden – jederzeit überall alles usw.
2. Es handelt sich um Gruppenvergewaltigungen (2007), wobei die Taten mit dem Handy gefilmt wurden. Bemerkenswert ist, dass diese Fälle in den Medien und in der Politik als »Jugendgewalt« oder »Gewalt von Migranten« thematisiert wurden, nicht aber als Gewalt von Jungen und jungen Männern gegenüber Mädchen.
3. Vgl. auch Stulz 2009, 4; abrufbar unter: URL: http://www.kath.ch/dfr/upload/20090130165219.pdf (Stand 21.3.09).

zu verhelfen, weil es nicht gleichzeitig zu einem Vehikel der Geschlechterkonstruktion wird. In geschlechtshomogenen Gruppen wird es auch leichter möglich sein, eher randständigen Jugendlichen einen Schutz zu bieten und sie zu bestärken.

Wie die medienpädagogische und -psychologische Forschung zeigt, zeichnen sich gerade in Fragen rund um das Medienverhalten und die Mediennutzung markante Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen ab. So verdeutlichen etwa statistische Erhebungen, dass beide Geschlechter zwar weitestgehend dieselben Medien nutzen (z. B. den Fernseher), dass sie dies aber durchaus verschieden tun (indem sie sich unterschiedliche Sendungen anschauen).[4]

Da ferner in den westeuropäischen Gesellschaften die Handhabung von Technik, Geräten und Medien (hier verstanden als Apparate) eher dem männlichen Verhalten zugeordnet wird, wird der männliche Umgang mit Medien als der ›normale‹ betrachtet. Deshalb wird in geschlechtsgemischten Gruppen der unterschiedliche Umgang von Mädchen und Jungen nicht als problematisch und eben als *typisch jugendlich* wahrgenommen. Demgegenüber sollten Mädchen Raum erhalten, auf ihre Art Medien zu nutzen und die eigenen Medienerfahrungen zu thematisieren. Vermieden werden soll wenigstens punktuell, dass im Klassenverband die eher technikorientierte Medienhandhabung der Buben als die bessere oder richtigere erscheint und »typisch weibliche«, eher auf gezielte Anwendung bei gleichzeitigem Ausblenden von Fragen wie Speicherplatz, Übertragungsraten, Programmversionen u. Ä. ausgerichtete Handhabung belächelt wird.

2. Durchführung[5]

Das hier beschriebene Atelier wurde in den Räumlichkeiten der katholischen Pfarrei Murten/Schweiz durchgeführt. Murten – obwohl zum ursprünglich mehrheitlich katholischen Kanton Freiburg/Schweiz gehörig – ist katholische Diaspora. Die Firmung wird am Ende der obligatorischen Schulzeit, also im Alter von 15 Jahren, gespendet, analog zur und in Anlehnung an die Konfirmation der reformierten Jugendlichen. Die Firmvorbereitung erstreckt sich über drei Jahre, in denen neben dem kirchlich verantworteten Religionsunterricht in der Schule und den sporadischen Gesamtanlässen zwei bis vier Ateliers pro Jahr besucht werden. Die Ateliers haben zum Ziel, die Selbstkompetenz, die soziale und/oder die religiöse Kompetenz der Jugendlichen zu fördern. Das Atelier *Die verrückte Welt der (neuen) Medien* ist vor allem dem erstgenannten Bereich zuzurechnen. Sechs Mädchen und zwölf Jungen wählten es. Berichtet wird hier von der

4. Vgl. dazu die repräsentativen Studien aus Deutschland: die KIM- (URL: http://www.mpfs.de/index.php?id=133) und die JIM-Studie (URL: http://www.mpfs.de/index.php?id=117).
5. Die Verlaufsplanung, die genauen Angaben zu den Filmen und die Arbeitsblätter sowie die Powerpoint-Präsentation mit den inhaltlichen Impulsen können unter der folgenden Adresse heruntergeladen werden: URL: www.alexanderschroeter.ch/Relogionspaed_1_3.html.

dritten Durchführung des Workshops. Neu war in diesem Jahr die geschlechtergetrennte Durchführung.

2.1 Die Ziele

Folgende Ziele verfolgte ich mit diesem Workshop: Die Teilnehmenden
- erfassen ihr Medienverhalten während einer Woche und werten die Daten aus.
- kennen verschiedene (für sie auch weniger bekannte) Funktionen von Medien.
- verstehen den Satz: Medien konstruieren Wirklichkeit.
- machen sich Gedanken über die Manipulationsgefahr von (neuen) Medien.

Um diese Ziele zu erreichen, stellte ich Filme/Filmausschnitte – genauer gesagt: einen Spiel-, einen Dokumentar- und einen Schulfilm – ins Zentrum.

Als nicht deklariertes Ziel interessierte mich schließlich persönlich, ob sich bei einer Reihe von Punkten rund um Medienverhalten und -nutzung tatsächlich Unterschiede zwischen Mädchen und Buben zeigten, wie diese konkret aussehen und wie sie zu interpretieren sind. Ich vermutete, dass Unterschiede etwa bei folgenden Fragestellungen oder Aspekten zu finden seien:
- bei Fragen rund um Gerätebesitz und Nutzung (auf der Basis einer persönlichen Selbsteinschätzung)
- in Bezug auf das jeweilige Leitmedium
- beim Umgang mit den Geräten aus dem von mir zusammengestellten Medienkoffer
- bei der Mediendefinition
- bei der Auswertung der Medientagebücher.

2.2 Material und Infrastruktur

Der Gruppenraum muss über die notwendigen Installationen für das Arbeiten mit AV-Medien verfügen. Da ich es bevorzuge, DVDs mit dem Laptop abzuspielen – vor allem wegen der Lesezeichenfunktion im DVD-Programm –, verwendete ich einen Beamer und Lautsprecher.

Darüber hinaus braucht es genügend Platz für eine Aufstellung der Gruppe bei der Einstiegsübung sowie später für eine Auslegeordnung im Raum.

Arbeitstische braucht es nur im zweiten Treffen für das Erstellen der Plakate mit den Daten des Medientagebuches. Für das schriftliche Festhalten der Ergebnisse von Beobachtungsaufgaben reicht eine Schreibunterlage.

Die Kurzimpulse habe ich mit Powerpoint-Folien unterstützt.

2.3 Der zeitliche Rahmen

Die Veranstaltung umfasste für Mädchen und Buben je zwei zweistündige Abendveranstaltungen, die im Abstand von einer Woche durchgeführt wurden. Dass eine Woche zwischen den beiden Treffen liegen soll, hat mit dem Erfassen der Mediennutzung zu tun. Es könnte auch die Mediennutzung eines einzelnen Tages analysiert werden. Bei einer ganzen Woche besteht allerdings zusätzlich die Chance, dass auch die oft großen Unterschiede bei den Mediennutzungszeiten zwischen Werktagen und Wochenenden in Erscheinung treten.

3. Erfahrungen und Erkenntnisse

Rückblickend kann zunächst festgehalten werden: ›Meine‹ Jugendlichen haben die Ergebnisse von medienpädagogischen Erhebungen im Großen und Ganzen bestätigt. Einige Blitzlichter, Erfahrungen und Erkenntnisse, die ich aus diesen Abenden mitnehme, haben hoffentlich den Effekt, die Lesenden zu ermutigen, Ähnliches zu wagen.

Bewusst wurde mir zunächst, wie heterogen vor allem die Jungengruppe im Hinblick auf ihren persönlichen Entwicklungsstand war. Allerdings schienen diese Unterschiede keinen Einfluss auf das Medienverhalten zu haben: Die Entwicklungsschritte der Mediensozialisation scheinen einem anderen Rhythmus zu folgen.

Geschlechtsspezifische Gemeinsamkeiten und Unterschiede kamen schon bei der als Einstiegs- und Kennenlernübung durchgeführten ›visualisierten Statistik‹ an den Tag.[6] Gestellt wurden sechs einfache Fragen mit Medienbezug. Daraus ging u. a. hervor: Bei allen Jugendlichen steht ein Fernseher zu Hause – allerdings steht er bei allen Mädchen im Wohnzimmer, bei zwei Drittel der Jungen im eigenen Zimmer. Dass alle Jugendlichen den Computer schon zu Hause und nicht erst in der Schule kennen gelernt haben, erstaunt bei einer Generation mit Geburtsjahr 1994/95 kaum. Unterschiede zeigen sich dann aber bei der Frage nach der Hauptnutzung des Computers: Während alle Mädchen ›Kommunikation‹ wählten, waren bei den Buben die Antwort ›Kommunikation‹ und ›Spiel‹ praktisch gleich stark vertreten. Zur Auswahl standen bei dieser Frage ferner ›Arbeit/Schule‹ und ›anderes‹, die beide von keinem als Hauptnutzung angegeben wurden.[7] Bei einer letzten Frage interessierte mich, wie es um Internetseiten, die nicht für Kinder/Jugendliche sind, steht: Unbekannt waren solche Seiten niemandem. Während aber alle Mädchen angaben, lediglich ›schon zufällig darauf gestoßen‹ zu sein, gaben alle Jungen an, ›schon bewusst solche Sites besucht‹

6. Allerdings bin ich mir dessen bewusst, dass für die Ergebnisse dieser beiden relativ kleinen Gruppen von sechs Mädchen und zwölf Buben keine Allgemeingültigkeit beansprucht werden kann.
7. Bei einer kurzen Feedbackrunde am Schluss des ersten Abends meinte übrigens ein Junge, er habe geglaubt, bei diesem Workshop könne man PC-Games spielen.

zu haben. Die These von den gleichen Medien bei unterschiedlicher Nutzung scheint sich zu bestätigen.

Zu einem späteren Zeitpunkt ging es um das persönliche Leitmedium. Für fast alle Mädchen ist das Handy das Leitmedium, die Streuung bei den Buben ist hingegen relativ breit: PC, Spielkonsolen und Handy waren etwa gleich vertreten. Berücksichtigt man allerdings, dass Handy wie PC zu Multifunktionsgeräten geworden sind, müsste die Frage nach der bevorzugten Nutzung oder Anwendung des jeweiligen Gerätes präzisiert werden.

Um bei den Jugendlichen zu zeigen, was Medien sonst noch alles leisten können und wie stark selbst bei kleinsten alltäglichen Handlungen Medien eingreifen können, wurden sie aufgefordert, eine erbetene Definition per SMS auf mein Handy zu schicken. Die Resultate im Vergleich – sie sind im ›Originalton‹ in der Powerpoint-Präsentation auf den Folien 7f. bzw. 9f. nachzulesen[8] – zeigen vielleicht weniger stark inhaltliche Unterschiede, lassen aber vermuten, dass es Mädchen viel leichter fällt ein SMS zu schreiben.

Augenfällig schien mir weiter, welche Medien aus meinem Medienkoffer ausgewählt wurden[9]: Die Jungen schienen sich nicht wirklich für das ›alte Zeug‹ zu interessieren. Möglicherweise hatten sie sich sehr schnell einen Überblick verschafft und innerlich die meisten Medien, da für sie nicht relevant, auf die Seite gelegt. Einer allerdings griff zielstrebig nach dem Handy im Koffer, schaute, welche Games darauf waren und begann gleich zu spielen. Hingegen schien mir, dass die Mädchen sich eher die Zeit nahmen, die einzelnen Gegenstände anzuschauen und auch mit einer gewissen Neugierde erkundeten, was das wohl sein mochte (etwa bei der MiniDisc). Daraus einen fundamentalen Geschlechterunterschied abzuleiten, ist wohl zu gewagt. Dass diese unterschiedlichen Umgangsarten überhaupt wahrgenommen werden konnten, und dass zumindest die Mädchen genügend Zeit und Raum für ihr Erkunden erhielten, wurde durch den geschlechtergetrennten Workshop möglich.

Am verblüffendsten war die Auswertung der ›Medientagebücher‹. Auch unter dem Vorbehalt, dass aus den hier möglichen Beobachtungen in den beiden Gruppen keine repräsentativen Aussagen gewonnen werden können, so ist doch bemerkenswert, dass beim Medienzeit-Wochen-Total die Mädchen vorne lagen, ja dass sogar der Junge mit der höchsten Wochen-Stunden-Zahl – nämlich mit 19 Stunden – hinter allen Mädchen lag, die zwischen 20 und knapp 33 Stunden Medienzeit verbuchten. Man müsste mit vertiefenden Gesprächen die Zuverlässigkeit der Angaben überprüfen – was mir das Setting leider nicht erlaubte –, denn es fiel mir auch auf, dass die Buben in ihren Erhebungen eher weniger Medien aufzählten. Auch wäre interessant zu erfahren, wie viel Medienzeit allein und wie viel mit anderen verbracht wurde. Wie auch immer: Bezüglich der Mediennutzungszeit hätte ich eine andere ›Rangliste‹ erwartet.

8. S. Anm. 4: Dokumentation des Workshops.
9. Mit dem Medienkoffer – ein etwas antiquierter Reisekoffer, der gefüllt ist mit aktuellen und weniger aktuellen Medien: Bilderbuch, Buch, CD, Comic, Discman, Foto, Hefte/Jugendzeitschrift, Kassette, MinDisc, Radio, Schallplatte, Telefon, Zeitung usw. – lässt sich Verschiedenes machen: So kann die Geschichte der Medien gelegt werden. Oder es können Gemeinsamkeiten oder Unterschiede durch entsprechendes Sortieren erarbeitet werden. Letztlich dient alles der Ausweitung und Differenzierung des Begriffs ›Medien‹.

Ich muss es bei den erwähnten Beobachtungen bewenden lassen und will zum Schluss nochmals die Frage aufwerfen, ob eine geschlechtergetrennte verglichen mit den gemischten Durchführungen dieses Ateliers in den Vorjahren einen Mehrwert erbrachte. Sicher ist: Von den Mädchen und ihren Medienvorlieben habe ich dieses Jahr eindeutig mehr erfahren. Gewisse Fragen – etwa die um nicht jugendgerechte Internetsites – und gewisse Emotionen, die vor allem der Film *Spiel mit dem Tod – Spiel mit dem Zuschauer* auslösten, konnten in beiden Gruppen besser aufgegriffen und verarbeitet werden. Das Äußern echter Betroffenheit war bei demselben Film vor einem Jahr nicht in dem Maße möglich. So gesehen ermöglichte m. E. gerade die (zwar konstruierte) Situation des geschlechtergetrennten Arbeitens, dass alle, Mädchen wie Buben, sich authentischer mit den aufgeworfenen Fragen auseinandersetzten und sich darüber äußerten. Dadurch konnten die oben aufgeführten Ziele wirklich erreicht werden.

Verbesserungspotenzial sehe ich aber auch. Um Vergleiche anstellen zu können, habe ich zweimal dieselbe Veranstaltung durchgeführt. Bei einer nächsten Durchführung werde ich die inhaltlichen Schwerpunkte präziser auf die Mädchen und Buben und auf ihre Mediengewohnheiten ausrichten. Bei den Buben etwa wäre eine Vertiefung des ganzen Bereichs PC-/Konsolen-Spiele wichtig.[10] Bei den Mädchen wäre mit Blick auf die zum Teil sehr zeitintensive Handynutzung die Frage zu vertiefen, ob und inwiefern sie dieser Kommunikation(-stechnologie) ausgeliefert sind. Und falls sich bei einer weiteren Durchführung ein gemeinsames Schlusstreffen beider Gruppen organisieren ließe, würde ich ein Rollenspiel inszenieren: Stellt euch vor, heute Abend geht ihr mit eurer Freundin/eurem Freund ins Kino. Welchen Film wählt ihr aus? Begründet eure Wahl und einigt euch.

10. Fragen, die mich interessieren würden, wären: Welche Spielgenres kennt und spielt ihr? Woher kennt ihr diese Spiele? Welches sind (v. a. bei Spielen mit Altersbeschränkung) eure Bezugsquellen? Was fasziniert euch genau? Ist Töten lustig?

In: Pithan, Annebelle/ Arzt, Silvia/ Jakobs, Monika/ Knauth, Thorsten (Hg.), Gender – Religion – Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt, Gütersloh 2009, 421-428.

Dorothee Foitzik Eschmann

»... und schuf sie als Mann und Frau«
Die Bedeutung der Perspektive Gender in der kirchlichen Jugendarbeit

Es ist eine Funktion der kirchlichen Jugendarbeit, Mädchen und Jungen in ihrer Sozialisation zu begleiten und sie in der Entfaltung ihrer individuellen Stärken zu unterstützen.

Durch die Angebote, sei es in der Gruppenarbeit der Verbände, in Projekten und in offenen Angeboten der lokalen, regionalen sowie kantonalen Jugendarbeit soll jeder Person ermöglicht werden, ihre Talente zu entdecken, diese zu entfalten und in Gemeinschaft zu leben. Das Ziel sind eigenverantwortliche, bewusste Menschen mit gleichwertigen Chancen, Rechten und Pflichten.

1. Ausgangspunkte: Gleichheit und Differenz

Kirchliche Jugendarbeit hat es mit Mädchen und Jungen, jungen Frauen und Männern zu tun. Diese sind in mancher Hinsicht gleich (in ihrer Menschenwürde, als Staatsbürger/innen etc.) und in mancher Hinsicht verschieden (biologisches Geschlecht, Lebenslagen). Die Gleichbehandlung der Geschlechtergruppen ist unverzichtbar und inzwischen rechtlich abgesichert: Zugang zu Bildungschancen, zu Ausbildungsplätzen, zur Berufsausbildung, zu gleichen Löhnen für gleiche Arbeit, zu Finanzen etc. Dennoch kommt es immer wieder zur Ungleichbehandlung, beispielsweise bei der Lehrstellenvergabe an weibliche und männliche Jugendliche oder durch ungleiche Bezahlung von Frauen und Männern.

Anderseits lässt sich der Grad der Verschiedenheit nicht klar festlegen, da die Verschiedenheit beeinflusst ist durch die jeweilige Kultur, durch den Bildungshintergrund, die sozialen Zusammenhänge etc. Trotz ähnlich verlaufender Lebensläufe bis zum Ende der Schulzeit gestalten Mädchen und Jungen ihre Freizeit häufig sehr verschieden und es stehen ihnen unterschiedliche Möglichkeiten zur Verfügung, um ihre Interessen zu verwirklichen.

Umgekehrt können sich innerhalb der jeweiligen Geschlechtergruppe Mädchen und Jungen, Frauen und Männer in ihren Interessen, in ihren Lebensplänen etc. unter-

scheiden. Darüber hinaus lassen sich manche Menschen nicht eindeutig einem Geschlecht zuordnen

2. Die Umsetzung der genderbewussten Haltung

Genderbewusste kirchliche Jugendarbeit reflektiert die gesellschaftlichen Normen bezüglich der Geschlechterverhältnisse. Sie reagiert auf bestehende Geschlechterhierarchien und wirkt mittels einer gendersensiblen Pädagogik auf die Anerkennung der Gleichwertigkeit und die Verwirklichung der Gleichbehandlung der Geschlechter hin.

Die qualifizierte und differenzierte Umsetzung der genderbewussten Haltung findet sowohl in geschlechtshomogenen als auch in gemischten Gruppen und Projekten statt. Es wird auch ermöglicht, dass sich gemischte Gruppen zeitweilig oder bei Bedarf voneinander trennen, um spezifische Aspekte des Mädchen- bzw. des Junge-Seins in der Gesellschaft zu thematisieren und zu bearbeiten. Bedeutete geschlechterbewusste Jugendarbeit in ihren Anfängen zunächst ausschließlich Mädchenarbeit, und mit einiger zeitlicher Verzögerung auch Jungenarbeit, so umfasst dieser Ansatz heute zusätzlich die geschlechtergerechte Koedukation und die so genannte Überkreuzpädagogik (cross work)[1].

Kirchliche Jugendarbeit bietet Räume an, in denen informelle Bildungsprozesse in Gang gesetzt werden. Mädchen und Jungen sollen in der Jugendarbeit Geschlechterrollen reflektiert »ausprobieren« und einen geschlechtergerechten Umgang miteinander pflegen können. Es geht darum, Rollenfixierungen, die der Identitätsentwicklung der Mädchen und der Jungen zuwiderlaufen, aufzubrechen und die Selbstkonzepte von Jungen und Mädchen um Eigenschaften und Fähigkeiten zu erweitern, die traditionell dem jeweils anderen Geschlecht zugewiesen werden. Jugendarbeit will die Erfahrung von gegenseitiger Wertschätzung und das Einüben von anerkennenden Haltungen ermöglichen und die gleichberechtigte Teilnahme und Teilhabe von Mädchen und Jungen, Frauen und Männern am gesellschaftlichen und kirchlichen Leben fördern. Eine besondere Rolle spielt die Begleitung der verschiedenen Statusübergänge der älteren Jugendlichen und jungen Erwachsenen (Ausbildung/Beruf, familiäre Beziehungen, Wohn- und Lebensformen, Liebesbeziehungen/Partnerschaften, Körperlichkeit und Sexualität, Lebensentwürfe als Frau/als Mann, Lebensstile etc.).

Auf der strukturellen Ebene, insbesondere der Verbände, sind Mitsprache, Ressourcen und Zugang zur Interessenvertretung in der Regel paritätisch zwischen den Geschlechtern verteilt. Dadurch sind einerseits bereits günstige Rahmenbedingungen geschaffen, anderseits besteht die Verführung zu meinen, dadurch sei die Geschlechtergerechtigkeit bereits vollständig erreicht. Bestehende Ungerechtigkeiten, beispielsweise in der Verteilung der Ressourcen oder im alltäglichen Umgang der jugendlichen Leitungspersonen werden schneller individualisiert. Es besteht also noch Sensibilisierungs- und Handlungsbedarf.

1. Eine Frau arbeitet bewusst mit Jungen, ein Mann arbeitet mit Mädchen und reflektiert die Interaktionen.

3. Auch Jugendseelsorgende »haben« ein Geschlecht

Kirchliche Jugendarbeit bezieht bewusst und verstärkt das jeweilige Geschlechtsrollenverständnis der freiwillig und angestellt tätigen Fachpersonen mit ein. Kinder und Jugendliche sollen im Alltag exemplarisch erleben können, wie Frauen und Männer miteinander umgehen und wie sie ihre Geschlechterrollen gestalten. In der Verbandsarbeit und in Angeboten der lokalen, regionalen und kantonalen Jugendseelsorge haben Kinder und Jugendliche die Möglichkeit, Beispiele der Geschlechtergerechtigkeit und der Gleichwertigkeit von Lebenssituationen, Interessen und Bedürfnisse zu erfahren.

Mitarbeitende in kirchlicher Jugendarbeit und Jugendseelsorge verfügen idealerweise über Gender-Kompetenzen (persönliche, soziale, fachliche und methodische) (Foitzik Eschmann 2007, 10f.). Gender-Trainings sind eine Möglichkeit, diese Gender-Kompetenzen zu entwickeln und zu erweitern. Auf der Ebene der persönlichen Kompetenzen sind damit Bezüge zur eigenen Geschlechtlichkeit (Frau-Sein, Mann-Sein) gemeint, die Auseinandersetzung mit den eigenen Geschlechtermythen sowie die Reflexion der eigenen Geschlechterkonstruktionen im beruflichen Bereich und die Entwicklung persönlicher Handlungsstrategien. Soziale Kompetenzen umfassen Fähigkeiten der Interaktion in geschlechterheterogenen wie geschlechtshomogenen Zusammenhängen, den konstruktiven Umgang mit Konflikten in Geschlechterverhältnissen, aber auch die Offenheit für andere Sichtweisen sowie die Anerkennung von Gleichheiten und Differenzen zwischen und innerhalb der Geschlechter. Auf der Ebene der fachlichen Kompetenzen wird Basiswissen über Geschlechtertheorien benötigt sowie Kenntnisse über genderbezogene Daten und Fakten im jeweiligen Umfeld (Mikro-, Meso- und Makroebene), ein Grundwissen über Konzepte und Ansätze hinsichtlich Gleichstellung, Geschlechtergerechtigkeit, Frauenförderung, Männerförderung und Diversity. In den Bereich der Methodenkompetenzen gehören ein Methodenrepertoire für Sensibilisierungsprozesse, aber auch Fähigkeiten der Moderation, das sachbezogene Erarbeiten von geschlechtsrelevanten Aspekten in Organisationen, die Entwicklung von Erhebungsmethoden für genderbezogene Daten im Arbeitsfeld und Fähigkeiten zum Einführen von Prozessen des Gender Mainstreamings.

4. Gender Mainstreaming in der kirchlichen Jugendarbeit

Gender Mainstreaming heißt so viel wie »Geschlecht/Geschlechterverhältnisse als Leitperspektive« und besagt, dass die Geschlechterperspektive in allen Strukturen, Aktivitäten und Planungen der kirchlichen Jugendarbeit mitzudenken ist, damit das Ziel der wirklichen Gleichstellung von Frau und Mann erreicht wird.

Das bedeutet, dass die Geschlechterunterschiede und -gemeinsamkeiten wahrgenommen und in ihrer jeweiligen Bedeutung beachtet werden. In der Jugendarbeit wird Gender Mainstreaming als ergänzende Strategie zur Geschlechterpädagogik eingesetzt.

Gender Mainstreaming als Strategie in der Jugendarbeit wirkt präventiv und pädagogisch zugleich. Einerseits soll die Geschlechterperspektive bei der Planung von Angeboten, bei der Zuteilung von Ressourcen (Gender-Budget) etc. konsequent eingenommen werden, um keine Ungerechtigkeiten im Verhältnis der Geschlechter zu reproduzieren, anderseits soll durch den bewussten Umgang mit Geschlechterstereotypen die Geschlechterdifferenz in ihrer möglicherweise einschränkenden Bedeutung entkräftet werden.

5. Die »AG Gender« in der deutschsprachigen Schweiz

In Zusammenarbeit der Deutschschweizer Fachstelle für kirchliche Jugendarbeit mit dem Verein deutschschweizerischer JugendseelsorgerInnen (»Juseso-Verein«) war 2001 in Zürich eine Arbeitsgemeinschaft mit dem Titel »AG Geschlechterbewusste Jugendarbeit« gegründet worden, die sich zum Ziel setzte, Verantwortliche auf kantonalen und regionalen Fachstellen und in den Verbandsleitungen zu informieren, für die Perspektive Geschlecht in der kirchlichen Jugendarbeit zu sensibilisieren und zum Ergreifen entsprechender Maßnahmen zu motivieren, zu aktivieren und zu unterstützen. Von Anfang an arbeitet ebenfalls der jeweilige Bundespräses/Geistliche Leiter von Jungwacht Blauring[2] mit. Im Jahre 2005 veranstaltete die AG eine Fachtagung zum Thema »Gender Mainstreaming – ein neuer Impuls zur geschlechterbezogenen Qualifizierung der (kirchlichen) Jugendarbeit« mit Prof. Lotte Rose, Frankfurt a. M. Bei der Mitgliederversammlung des Juseso-Vereins boten Mitglieder der AG in verschiedenen Workshops Impulse zum Start des Gender Mainstreamings in den verschiedenen Arbeitsfeldern der Jugendpastoral an. Darüber hinaus wurden bei der Versammlung zwei Textabschnitte zum Thema Genderbewusstsein beraten und verabschiedet, die von der AG vorbereitet worden waren. Neu sind die erwähnten Textpassagen Teil der so genannten »Magna Charta« (2001), einer Art Leitbild der kirchlichen Jugendarbeit in der deutschsprachigen Schweiz. Schließlich erschien die Broschüre unter dem Titel »… und schuf sie als Mann und Frau. Die Kategorie Gender in der kirchlichen Jugendarbeit. Reflexion und Praxismethoden« (Foitzik Eschmann 2007).«

6. Die Broschüre – Reflexion und Praxismethoden

Der Theorieteil der Broschüre umfasst im Wesentlichen drei Teile. Zunächst wird die Bedeutung der Kategorie »Gender« für die (kirchliche) Jugendarbeit vorgestellt und kurz

2. Jungwacht Blauring ist mit 31000 Mitgliedern der größte katholische Kinder- und Jugendverband in der Schweiz.

erläutert. Die Leitsätze dienen der Orientierung und Zielbestimmung für die Jugendverantwortlichen. Der Abschnitt »Kompetenzen« widmet sich dem notwendigen »Wollen, Wissen und Können« für eine geschlechtersensible Jugendarbeit.

In einem kurzen theoretischen Abriss werden die Überlegungen der AG Gender in den Rahmen verschiedener Begründungszusammenhänge gestellt: eine geschichtliche und politische Herleitung, soziologische und pädagogische Theorien und nicht zuletzt eine kurze biblisch-theologische Begründung.

Unter der Rubrik »Praxismethoden« werden im zweiten Teil der Broschüre zunächst eine *Checkliste* zur Analyse der Bedingungen im jeweiligen Arbeitsfeld angeboten sowie Antwortversuche aus der Praxis von Jugendseelsorgerinnen und Jugendseelsorgern.

Es folgen zwei methodische Beispiele zur Analyse in einem Prozess des Gender Mainstreaming und Kurzberichte ihrer Anwendung in drei Workshops.

Am Ende finden sich die »Magna Charta«, ein Glossar zu den Fachbegriffen sowie ausführliche Literatur- und Webhinweise.

6.1 Die Leitsätze

Die folgenden Leitsätze hat die AG Gender den Praxisempfehlungen vorangestellt:

(1) Gendergerechtigkeit
Kirchliche Jugendarbeit fördert die individuelle, soziale, gesellschaftliche und religiöse Entfaltung und Verwirklichung junger Frauen und Männer.[3]
Die unterschiedlichen Realitäten von Mädchen und Jungen, von jungen Frauen und Männern sind mit größtmöglicher Aufmerksamkeit wahrzunehmen. Die Ergebnisse der Analyse fließen in die konkrete Gestaltung der Angebote und Umgangsformen ein.
Gender Mainstreaming soll den Geschlechtergruppen zu einem angemessenen Zugang zu den Ressourcen verhelfen.

(2) Ressourcen- vs. Defizitorientierung
Geschlechterbewusste Arbeit hat nicht den Ausgleich von Defiziten für eine bestimmte Gruppe zum Ziel, sondern sie setzt bei den Ressourcen der Mädchen und der Jungen an.

(3) Diversity
Es wird auch anerkannt, dass sich die Realitäten nicht nur zwischen den Geschlechtern, sondern auch innerhalb der Geschlechtergruppen erheblich unterscheiden können. Jeder Mensch ist ein »Einzelfall«. Es gibt eine Vielzahl von Varianten, die z. B. den kulturellen, den sozialen oder den Bildungshintergrund betreffen.

3. In sozialen, ökonomischen und kulturellen Zusammenhängen sowie im Hinblick auf die zur Verfügung stehenden Ressourcen ist in einem gültigen System der Zweigeschlechtlichkeit die Zugehörigkeit zu einer der beiden Geschlechtergruppen von bleibender politischer Bedeutung.

(4) Reflektierte Begegnung der Geschlechter
Die Reflexion auf das Geschlecht im Sinne von »Gender« ist ein wichtiger Faktor für die damit verbundene Sozialisation von Mädchen und Jungen – auch in koedukativen Zusammenhängen. Das Bewusstsein davon verändert die Inhalte und Methoden in Schule und Jugendarbeit.
In der kirchlichen Jugendarbeit geht es zunächst darum, Gender-Reflexionsprozesse bei den Verantwortlichen anzustoßen. In der Praxis sollen Begegnungen der Geschlechter reflektiert und bewusst inszeniert und gestaltet werden (geschlechterbezogene Jugendarbeit).
Im Zuge des Gender Mainstreaming werden der geschlechterübergreifende Dialog und neue Kooperationsformen neben den weiter bestehenden Ansätzen geschlechtshomogener Arbeit beabsichtigt (Foitzik Eschmann 2007, 8f.).

6.2 Gender Mainstreaming – wie geht das?

Die so genannte »4 R-Methode«[4] und der »Qualitätszirkel Gender«[5] dienen der Analyse im Prozess des Gender Mainstreaming:

(1) Mittels der 4R-Methode
Man fragt zunächst nach der Repräsentation der Geschlechtergruppen auf der Ebene der EntscheidungsträgerInnen, der Zielgruppen sowie der weiteren Beteiligten. Im zweiten Schritt kommen die Verteilung der Ressourcen wie Zeit, Geld, Macht und Personal sowie Bildung und Fachwissen in den Blick. Der Fragebereich Realitäten betrifft mögliche Ursachen für eine ungleiche Verteilung der Ressourcen: die sozialen Rahmenbedingungen, die unterschiedlichen Anliegen, die (unbewusst) vorherrschenden geschlechtsbezogenen Werte und Normen in einer Organisation etc. Auf der vierten Ebene werden die rechtlichen Bedingungen betrachtet: Reglemente, Gesetze, Weisungen, Leitbilder etc. (ebd., 24f.).

(2) Die Arbeit mit dem Gender-Qualitätszirkel
Sie setzt bei der Beobachtung eines bestimmten Problems im Alltag der Jugendarbeit an: Auf die genaue Themenwahl (Wo erleben wir Schwierigkeiten? Wie lassen sich die Schwierigkeiten genau benennen?) folgt die Problemdefinition (Wo liegt das Problem? Wie lautet das Problem? Warum definieren wir es als Problem?). Die anschließende Phase der Dokumentation/Beschreibung (Wie beschreiben wir das entsprechende Alltagshandeln? Wie zeigt sich die Wirklichkeit? Was bringen entsprechende Recherchen ans Tageslicht?) liefert die Daten für die Analyse der Realität (Warum sieht die Realität so aus? Welche »guten« Gründe gibt es dafür? Wie erklärt sich die Wirklichkeit?).

4. 4 R – Methode nach Zita Küng; vgl. Gender mainstreaming versus Gleichstellungspolitik. Sackgasse oder neue Politik für Frauen? Vortrag, gehalten beim Renner- Institut Wien, November 2000.
5. Qualitätszirkel nach Reinhard Winter, Gendertrainer in Tübingen, vorgestellt von Lotte Rose in Zürich, Mai 2005.

Im nächsten Schritt formulieren alle Beteiligten ihre Zielvorstellungen (Was soll erreicht werden? Was genau wollen und können wir besser machen?), bevor sie Veränderungen planen und umsetzen (Wie gehen wir vor? Was wird alles gemacht?). Die Evaluation dient dazu, die Veränderungen zu überprüfen (Was hat sich verändert? Gab es ungeplante »Nebenwirkungen«?) und gegebenenfalls einen neuen Durchgang zu initiieren (ebd., 28f.).

Die Analyseinstrumente waren in Workshops, welche anlässlich der Mitgliederversammlung des Vereins Deutschschweizer Jugendseelsorgerinnen und Jugendseelsorger 2005 stattgefunden hatten (s.o.), auf Beispiele aus den verschiedenen Aufgabenfeldern der Jugendseelsorge angewandt worden: Mittels 4R-Methode bzw. Gender- Qualitätszirkel wurden je ein Beispiel aus einem Jugendtreff (Bereich offene Jugendarbeit) und aus der Arbeit einer Firmgruppe analysiert und Ideen zur Lösung gesammelt. Die Realität des Jugendverbandes Jungwacht Blauring wurde unter der Perspektive geschlechtergerechter Verteilung der Ressourcen angeschaut. Aus dem letztgenannten Workshop hat sich in der Folgezeit das Projekt »Gender Mainstreaming in Jungwacht Blauring« entwickelt.

Auf die Darstellung von Beispielen aus der Gender-Pädagogik wurde in der Broschüre verzichtet, viele der zahlreich vorhandenen Praxishandbücher jedoch in den Literatur- und Webhinweisen aufgeführt (ebd., 46ff.).

6.3 Der Flyer: Gender-Pädagogik – was kann man tun?

Rückmeldungen aus den Kantonen und aus den Verbandsleitungen zeigten, dass die theoretische Grundlegung sowie die Literatur- und Webhinweise durchaus benützt werden. Besonders Verantwortliche auf regionalen Stellen sind dankbar für die Anregungen zum Gender Mainstreaming. Die Jugendarbeitenden vor Ort jedoch, ebenso wie Religionspädagoginnen und -pädagogen oder Verantwortliche für die Firmkatechese benötigen konkrete Praxishilfen im Bereich der Gender-Pädagogik.

Die Mitglieder der AG »Gender« (Delegierte des Juseso-Vereins und der Jugendverbände sowie die Vertreterin der Deutschschweizer Fachstelle für kirchliche Jugendarbeit) betrachten es auch weiterhin als ihre Aufgabe, die Jugendarbeitenden, die Leiterinnen und Leiter der Jugendverbände sowie die Verantwortlichen für die Firmvorbereitung und Firmbegleitpersonen bei der Verankerung der Kategorie Gender in der kirchlichen Jugendarbeit der deutschsprachigen Schweiz zu begleiten und zu unterstützen.

Aus diesem Grund werden nun auf der Homepage der Deutschschweizer Fachstelle für kirchliche Jugendarbeit (www.fachstelle.info) Praxishilfen und andere Materialien vorgestellt, welche als Anregung und Hilfe für die gendersensible Gestaltung der Jugendpastoral dienen können.

Um einerseits die Broschüre und anderseits die Sammlung im Netz bekannt zu machen, wurde ein Flyer entwickelt und breit gestreut. Er enthält ein paar Grundbegriffe zum Thema Gender, einige Schlüsselsituationen aus der Praxis, Selbstverpflichtungen für die kirchliche Jugendarbeit in Form von Thesen sowie den Hinweis auf die erwähnte

Homepage der Deutschschweizer Fachstelle für kirchliche Jugendarbeit. Die Materialsammlung soll in Zukunft regelmäßig aktualisiert werden.

Literatur

Foitzik Eschmann, Dorothee u. a., … und schuf sie als Mann und Frau. Die Kategorie Gender in der kirchlichen Jugendarbeit. Reflexion und Praxismethoden, Zürich 2007.

In: Pithan, Annebelle/ Arzt, Silvia/ Jakobs, Monika/ Knauth, Thorsten (Hg.), Gender – Religion – Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt, Gütersloh 2009, 429-433.

Kerstin Söderblom

Das ökumenische Projekt ›Safe Space‹
Ein Trainingskurs für christliche Lesben und Schwule in Osteuropa

1. Hintergrund

Das Trainingsprojekt richtet sich ganz bewusst an schwule und lesbische AktivistInnen aus osteuropäischen Ländern, die sich gleichzeitig christlich nennen und einer christlichen Kirche in ihren Heimatländern angehören.[1] Das Projekt arbeitet mit so genannten Betroffenen mit dem Ziel, die Teilnehmenden in ihrem Selbstbewusstsein zu stärken, sie zu Gegenstrategien zu ermutigen und sie in ihrem Handeln zu unterstützen.

Ausgangspunkt des Trainingsprojektes ist es, dass sich in den osteuropäischen Ländern insbesondere die katholischen und orthodoxen Kirchen sehr traditionell und konservativ im Hinblick auf das Thema Homosexualität positionieren.[2] Gleichzeitig haben die Kirchen in diesen Ländern nach dem Zusammenbruch der sozialistischen Regierungen eine starke Machtposition inne und benutzen ihre Macht, um politische Entscheidungen, z. B. im Hinblick auf gleichgeschlechtliche Partnerschaftsregistrierungen, ablehnend zu beeinflussen. Die Kirchen lassen sich in Debatten nur auf theologisch begründete Argumentationen ein. Lesben und Schwule, die in der Regel theologisch nicht geschult sind, haben es schwer, biblisch und theologisch auf Augenhöhe zu argumentieren. Es ist daher eine wichtige Aufgabe, Lesben und Schwulen die Möglichkeit zu geben, die Logik und die Grundlage der Argumente ihrer Kontrahenten kennen und verstehen zu lernen und in einem zweiten Schritt alternative (biblisch-) theologische Argumente zu entwickeln und vorzutragen. Die biblisch-theologischen Hintergrundinformationen werden durch Vorträge und die Erarbeitung von Sekundärliteratur zum Thema eingespielt. Neben den kognitiven Inhalten ist aber auch die erfahrungsbezogene und emotionale Selbstreflexion und das Einüben in kommuni-

1. Das Trainingsprojekt könnte allerdings auch innerhalb Deutschlands eingesetzt werden. Wichtig ist es, jeweils den Kontext, den konfessionellen Hintergrund und die persönlichen Erfahrungen der Teilnehmenden wahrzunehmen und aktiv mit in das Trainingsprogramm aufzunehmen.
2. Siehe dazu die biographischen Erfahrungen von Lesben aus Lettland, Polen, Serbien, Ungarn, Tschechien, Slowakei, Moldawien, Ukraine, Rumänien, Belarus und Russland in Solberg (2008). Siehe im Überblick zur Situation in Osteuropa auch Söderblom/Solberg 2007.

kative Strategien entscheidend, um in theologischen Streitgesprächen bestehen zu können.

Der Trainingskurs ist als drei-modulares Projekt konzipiert worden. Ein erster Durchgang wurde zwischen 2006 und Ende 2007 durchgeführt. Im Mai 2006 fand das erste Modul in Riga/Lettland statt. Das zweite Modul wurde im Oktober 2006 in Sofia/Bulgarien abgehalten und das dritte Modul im Mai 2007 in Straßburg/Frankreich. Neben einem Trainerteam haben daran zehn christliche Lesben und Schwule aus Moldawien, Rumänien, Polen, Bosnien Herzegowina, Serbien und Lettland teilgenommen.

Der Trainingskurs wurde konzipiert und organisiert von einem internationalen ExpertInnen-Team vom Europäischen Forum Christlicher Lesben- und Schwulengruppen.[3] Die theologische Leitung des Trainings lag in meinen Händen. Die Geschäftsführerin und Co-Trainerin des Projekts war die norwegische Journalistin Randi Solberg, die viele Jahre im Vorstand des Europäischen Forums gearbeitet hat.

2. Lernziele

Ziel des Trainings ist es, die eigene emotionale Betroffenheit und Verletzbarkeit von Lesben und Schwulen in unterschiedlichen kirchlichen Kontexten zu reflektieren und zu bearbeiten, so dass sie in den inhaltlichen Debatten nicht als Schwäche erlebt wird und die eigene Position ins Wanken bringt. Stattdessen soll durch biografische Selbstreflexion und durch den Einbezug der eigenen Erfahrungen der Selbstwert der Beteiligten gestärkt werden. Ziel ist es weiterhin, auf der kognitiv inhaltlichen Ebene die theologische Argumentationsfähigkeit zu schulen und dadurch die eigene Position im Dialog mit kirchlichen VertreterInnen und den Medien auf Augenhöhe darlegen zu können. Im Hinblick auf kommunikative Kompetenzen wird durch Rollenspiele und videogestützte Präsentationstrainings die eigene Ausdrucksfähigkeit vertieft. Außerdem wird an der Fähigkeit gearbeitet, im Konflikt in der Sache klar, aber im Ton wertschätzend und verbindlich zu bleiben und trotz aller emotionalen Beteiligung nicht in eine mögliche verbale Eskalationsspirale einzusteigen. Trainingsbausteine aus der Konfliktberatung und der gewaltfreien Kommunikation werden dafür eingesetzt. Die Teilnehmenden sollen insgesamt dazu ermutigt und ermächtigt werden, auch im kirchlichen Kontext ihre Stimme zu erheben und für ihre Gleichberechtigung einzutreten, ohne dass sie durch biblizistische Argumente eingeschüchtert oder gar zum Schweigen gebracht werden können. Schließlich sollen die TeilnehmerInnen des Trainings das Erlernte im Sinne des Multiplikatorenprinzips (›Train the Trainer‹) in ihrem jeweiligen Heimatland an andere Interessierte weitergeben.

3. Das Europäische Forum ist ein Dachverband, der 1982 in Paris gegründet wurde und heute aus über 35 Mitgliedsgruppen aus ca. 20 europäischen Ländern besteht. Das Netzwerk setzt sich ein für Gleichstellung von und Respekt für Lesben, Schwule, Bisexuelle und Transsexuelle in europäischen Gesellschaften und Kirchen (vgl. URL: www.euroforumlgbtchristians.eu/home/home.asp [Stand 5.2.2009]). Das Trainingsprojekt wurde finanziert vom Gleichstellungsreferat der Norwegischen Regierung, der Organisation »Kerkinactie« aus den Niederlanden, dem Europäischen Forum christlicher Lesben- und Schwulengruppen und verschiedenen christlichen LSBT-Organisationen und Einzelpersonen, die das Projekt durch Spenden unterstützt haben.

3. Methoden

In den Trainingsmodulen lernen die TeilnehmerInnen die Bibelstellen und theologische Argumente kennen, auf die konservative Kirchenrepräsentanten sich im Hinblick auf das Thema Homosexualität stützen. Sie durchdringen die Argumentationslogik und erarbeiten biblische und theologische Gegenargumente in Kleingruppenarbeit mit biblischen Texten, durch Mindmaps und in Plenumsdiskussionen. Mit Hilfe der Arbeit an biblischen Texten und durch die Erarbeitung theologischer Argumente, durch Rollenspiele, Kommunikationstrainings und Anwenden von Konflikt- und Mediationstechniken üben die TeilnehmerInnen, ihre Positionen glaubwürdig, sachlich und respektvoll vorzutragen, so dass Diskussionen und Gespräche mit Kirchenrepräsentanten auf Augenhöhe geschehen können.

In Zusammenarbeit mit ExpertInnen aus Norwegen, Schweden, Großbritannien und Deutschland wurden außerdem *›Best-Practice‹-Beispiele* vorgestellt und dokumentiert, um zeigen zu können, dass Veränderungen und Reformen in den Kirchen im Hinblick auf das Thema möglich sind. Diese ermutigenden Beispiele wurden im Hinblick auf Inhalte und Strategien in realistische Szenarien für die Heimatländer der Teilnehmenden übertragen.

4. Die drei Module

Modul 1: »Text und Kontext«
Verschiedene Wege die Bibel zu lesen und zu verstehen

- Der eigene Lebensweg und persönliche Erfahrungen (Einzelarbeit, Gruppenaustausch, biografische Kurzvorstellungen)
- Persönliche Berichte der Trainees über die Situation von Lesben und Schwulen in den Kirchen ihrer Heimatländer
- Powerpointvortrag zum Thema: Offizielle Positionen zum Thema Homosexualität von christlichen Kirchen unterschiedlicher Konfessionen in Europa
- Diskussion und Vertiefung durch Mind-Map-Arbeit
- Vortrag: »Text und Kontext« Hintergrundinformation über wörtliche und hermeneutische Bibelinterpretation
- Arbeit mit zentralen biblischen Texten des Alten und Neuen Testaments zum Thema Homosexualität. (Bibelarbeit in Arbeitsgruppen mit schriftlichen Hintergrundinformationen zu den beiden unterschiedlichen Bibelzugängen)
- Präsentation der Arbeitsgruppenergebnisse und Diskussion
- Rollenspiele (mit vorgegebenen Rollenkarten und Beobachtungsaufgaben): Diskussion mit israelitischen Priestern aus dem AT und mit dem Apostel Paulus aus dem NT zum Thema Homosexualität

- Auswertung des Rollenspiels: Die Argumente? Der (verbale und nonverbale) Gesprächsverlauf? Erfolge? Probleme? Alternative Strategien?
- Einführung in die Arbeit mit Sekundärliteratur zum Thema; Buchvorstellungen, Lesezirkel, Lesefrüchte
- Übersetzung einer kritischen Bibelhermeneutik in den kirchlichen Kontext der Heimatländer der Trainees
- Abschlusspräsentationen
- Hausaufgaben zur Ergebnissicherung

Modul 2: »Machtspiele« – Kirchenpolitik und Theologie

- »Was sagt die Bibel? Was sagt die Bibel nicht über Homosexualität?« Hausaufgabenpräsentation über die sechs zentralen biblischen Texte im AT und NT über Homosexualität
- Rollenspiel: »Akzeptieren oder nicht akzeptieren?« Vorbereitung und Durchführung eines Rollenspiels. Pro- und Kontra-Diskussion über die Frage der Erlaubnis einer Gay Pride Parade in einer osteuropäischen Stadt; einschließlich religiös legitimierte Argumente von konservativen Politikern
- Auswertung des Rollenspiels: Die Argumente? Der (verbale und nonverbale) Gesprächsverlauf? Erfolge? Probleme? Alternative Strategien?
- Vortrag und Diskussion: Analyse der Machtverhältnisse zwischen Kirchen und politischen Systemen mit Hinblick auf das Thema Homosexualität. Wie nutzen Kirchenfürsten ihre Macht/Autorität, um lokale Politiker zu beeinflussen?
- Diskussion und Einbezug von Erfahrungen der Trainees aus ihren Heimatländern
- Hinweise auf Sekundärliteratur zum Thema religiös legitimierte Homophobie
- Gegen-Strategien und Argumentationshilfen gegen kirchlich legitimierte und biblisch begründete Homophobie (Arbeitsgruppen)
- Vorstellen und Vertiefen der Strategien im Plenum
- Argumentationen einüben: Video gestütztes Argumentationstraining
- Auswertung
- Hausaufgabe: Persönliche Gedanken und Inhalte für eine Theologie der Befreiung im osteuropäischen Kontext

Modul 3: »Theologie und Biografie«
LSBT Befreiungstheologie – Segensgottesdienste für gleichgeschlechtliche Partnerschaften – Regenbogenfamilien – Best-Practice Beispiele

- Präsentation der Hausaufgaben: Eigene Gedanken zu einer Theologie der Befreiung – kreative Präsentation
- Gestaltung von Elementen einer LSBT Befreiungstheologie mit Hilfe von Mind

Maps, narrativen Geschichten zur Bibellektüre, Gestaltung von bedeutsamen Symbolen, Gebeten und Ritualen zum Thema
- Kirchliche Segnungsgottesdienste von lesbisch-schwulen Partnerschaften
- Vortrag: Segenstheologie und die Chancen und Herausforderung von kirchlichen Partnerschaftssegnungen
- Fragen und Diskussion
- Vorbereitung und Durchführung eines Rollenspiels (mit Rollenkarten): Kontroverse Debatte über die Anfrage einer gleichgeschlechtlichen Partnerschaftssegnung in einer Kirchengemeinde
- Auswertung des Rollenspiels: Die Argumente? Der (verbale und nonverbale) Gesprächsverlauf? Erfolge? Probleme? Alternative Strategien?
- Vortrag über Regenbogenfamilien aus theologischer Sicht
- Diskussion und eigene Erfahrungen
- Best-Practice Beispiele aus EU-Ländern mit Hilfe von Teamern aus Deutschland, Großbritannien, Norwegen und Schweden
- Diskussion über die Umsetzung des Erarbeiteten in den Kontext der osteuropäischen Heimatländer
- Diskussion über mögliche Kooperationen mit Menschenrechtsorganisationen (Amnesty International. Human Right Watch, ILGA) und anderen möglichen Kooperationspartnern
- Verabredungen
- Dokumentation und Abschlussbericht (eine Veröffentlichung zu den Inhalten der einzelnen Module ist geplant)

5. Ausblick

Die Auswertung des Trainingsprojekts hat ergeben, dass solche Trainings hilfreich und wichtig sind. Alle Teilnehmenden fühlten sich nach den drei Modulen persönlich gestärkt und inhaltlich besser vorbereitet für kommende Debatten zum Thema. Das gemeinsame Lernen über alle Länder- und Konfessionsgrenzen hinweg hat allen Beteiligten Spaß gemacht und die Angst vor theologischen Diskussionen reduziert. Zudem ist die internationale Traineegruppe während der gemeinsamen Arbeit persönlich zusammengewachsen und unterstützt sich auch nach Abschluss der Module durch regen Informationsaustausch, gegenseitige Besuche und Teilnahme an Veranstaltungen zum Thema. Eine Wiederholung solcher Trainings für andere TeilnehmerInnen aus Osteuropa wurde ausdrücklich gewünscht.

In: Pithan, Annebelle/ Arzt, Silvia/ Jakobs, Monika/ Knauth, Thorsten (Hg.), Gender – Religion – Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt, Gütersloh 2009, 434-438.

Annette Mehlhorn

Engel beherbergen

Interreligiöse Gastfreundschaft – Erfahrungen aus den Bendorfer Begegnungen[1]

Mein Gott, du bist kein Gott der
Heiligkeit, des Wortes und des Weihrauchs,
kein Gott der Vergangenheit. Ein Gott
der Allgegenwart bist du. Ein fordernder
Gott bist du mir. Du heiligst mich mit
deinem »Du sollst«, du erwartest meine
Entscheidung zwischen Gut und Böse;
du verlangst, dass ich beweise, Kraft von
deiner Kraft zu sein, zu dir hinauf
zu streben, andere mitzureißen, zu
helfen mit allem, was ich vermag.
Fordere, fordere, damit ich jeden
Atemzug meines Lebens in meinem
Gewissen fühle, es ist ein Gott.
Bertha Pappenheim[2]

O Gott, setze Licht in mein Herz
und Licht in meine Seele,
Licht auf meine Zunge,
Licht in meine Augen
und Licht in meine Ohren,
setze Licht zu meiner Rechten,
Licht zu meiner Linken,
Licht hinter mir und Licht vor mir,
Licht über mir und Licht unter mir,
setze Licht in meine Nerven
und Licht in mein Fleisch,
Licht in mein Blut,
Licht in mein Haar
und Licht in meine Haut.
Gib mir Licht, stärke mein Licht,
mach mich zum Licht!
Muhammad[3]

»Gastfrei zu sein, vergesst nicht; denn dadurch haben einige ohne ihr Wissen Engel beherbergt.« (Hebr 13,2)

In den interreligiösen Begegnungen der Bendorfer Tradition können Menschen erleben, was es bedeutet, Botschafter/innen des Himmlischen zu empfangen. »Die Begegnungen in Bendorf waren für mich wie ein Virus. Er hat mich gepackt und ließ mich nicht mehr los«. Dies sagt Rivka Hollaender, geboren 1952 in Haifa/Israel in eine konservativ-reli-

1. Dieser hier leicht gekürzte Beitrag ist erstmals erschienen in: efd-mitteilungen 436/2007, 40–44.
2. Bertha Pappenheim, Mitgründerin und Vorsitzende des jüdischen Frauenbundes, 1935, zit.n. Klapheck/Dämmig 2003.
3. Zit.n. Schimmel 1992, 50.

giöse Familie von Überlebenden der Scho'a. Sie wuchs im arabischen Umfeld auf. »Interkultureller und interreligiöser Dialog war schon immer mein Lebenselixier«. Trotzdem war das, was sie in Bendorf kennenlernte, von herausragender Bedeutung. »Diese Zusammenkünfte haben mein Leben verändert«. Darum engagiert sie sich heute mit Menschen muslimischen und christlichen Glaubens im Vorstand des »Bendorfer Forum für ökumenische Begegnung und interreligiösen Dialog e.V.«.

Ähnlich wie Rivka geht es vielen, die vom »Bendorfer Virus« gepackt wurden: Sie erleben Formen des geistlich-geistigen Austauschs, die sich in anderen Dialogforen nicht ohne Weiteres finden lassen. Insbesondere Menschen mit Migrationshintergrund, die sich nicht selten hin- und hergerissen sehen zwischen den unterschiedlichen Loyalitätsforderungen der deutschen Aufnahmegesellschaft und jeweiliger Herkunftsidentitäten, erleben die Bendorfer Treffen als geprägt von besonderem Respekt und persönlicher Anerkennung. Diese Erfahrung wirkt heilsam, weil unterschiedliche Stränge biografischer Prägungen nicht länger als Widersprüche unvereint stehen bleiben. Vielmehr finden einzelne Personen als Ganze einen Ort im Zwischenraum des Dialoggeschehens. So kommt es, dass im Lauf der inzwischen fast 40 Jahre, in denen im »Geist von Bendorf« interreligiöse Begegnungen stattfinden, sich eine Art »Bendorfer Gemeinde« gebildet hat, die miteinander diese besondere Erfahrung des interreligiösen und interkulturellen Austausches teilt.

Der »Geist von Bendorf« wurde von inspirierten und inspirierenden Frauen angeregt, bis 2003 im Hedwig-Dransfeld-Haus. Dieses Tagungs- und Begegnungshaus wurde1925 vom Katholischen Deutschen Frauenbund gegründet. Nach dem 2. Weltkrieg entwickelte es sich – insbesondere auf Initiative seiner damaligen Leiterin, Anneliese Debray (1922–1985) – zu einem Ort der Begegnung und Versöhnung, des ökumenischen und interreligiösen Gesprächs für Menschen aus aller Welt. Seit Ende der 60er-Jahre fanden hier jährlich Tagungen, Konferenzen und Seminare statt, die in Kooperation mit jüdischen und muslimischen Organisationen in multilateral zusammengesetzten Teams vorbereitet und durchgeführt wurden. Zu den wichtigsten Partnern gehören bis heute das Leo-Baeck-College in London, an dem liberale Rabbiner und Rabbinerinnen ausgebildet werden, das Center for the Study of Islam and Christian-Muslim Relations an der Universität Birmingham und die Deutsche Muslim Liga Bonn e.V. mit dem ihr verbundenen Sufi-Orden Tariqah As-Safinah. Nachdem das Haus 2003 überraschend geschlossen wurde, gründeten seine Freunde und Freundinnen 2004 das »Bendorfer Forum für ökumenische Begegnung und interreligiösen Dialog e.V.«. Unter dessen virtuellem Dach werden viele »Bendorfer« Projekte an anderen Orten mit neuen Kooperationspartnern fortgesetzt und neue Projekte ins Leben gerufen. Der »Virus von Bendorf« hat auf diese Weise die Chance, sich weiter auszubreiten.

Finanziert werden die Bendorfer Projekte außer durch Mitgliedsbeiträge und die Beiträge von Teilnehmern und Teilnehmerinnen der einzelnen Begegnungen durch wechselnde Organisationen und Gruppen. Ähnlich wie in anderen NGOs muss dabei je und je nach einem passenden Finanzierungskonzept gesucht werden. Gerade interreligiöse Projekte wie diejenigen des Bendorfer Forums, die zunächst keine Lobby in den etablierten religiösen Institutionen haben, werden voraussichtlich auch künftig verstärkt auf Phantasie und Kreativität im Fundraising (=Gabenkultur) angewiesen sein, wenn sie überleben wollen.

Der Gastfreundschaft ein Gesicht geben

Zur Durchführung interreligiöser Begegnungen im »Bendorfer Forum für ökumenische Begegnung und interreligiösen Dialog e.V.«

Was ist das Besondere, das sich in dieser 40-jährigen Erfahrung im interreligiösen Dialog sammelt? Zunächst, ganz grundlegend: Das Erlebnis, dass gegenseitige Begegnung auf Augenhöhe in vollem Respekt vor den unterschiedlichen Voraussetzungen der Beteiligten und in gastfreundlicher Offenheit für diese Unterschiedlichkeit möglich ist. Ein solcher Dialog auf Augenhöhe kostet Mühe und Anstrengung. Insbesondere braucht er die Bereitschaft, Konflikte auszutragen, um daraus Brücken des Vertrauens aufzubauen. Interreligiöser Dialog lebt nicht aus dem »anything goes«, sondern aus einem bewussten Umgang mit Differenz.

Im Laufe der Jahre haben sich einige Grundregeln herauskristallisiert, die für das Gelingen solcher Begegnungen entscheidend sind. Meiner Erfahrung nach verdichten sich in ihnen Prinzipien, die sich auf unterschiedliche Gegebenheiten anwenden lassen.[4] Als eine Art »Handwerkszeug für den interreligiösen Dialog« werden diese Prinzipien darum im Folgenden zur Nachahmung empfohlen.

1. Alle Tagungen, Begegnungen und Seminare werden zwischen Vertreter/innen der beteiligten Religionen gemeinsam vorbereitet und ausgewertet

Nur die gemeinsam getragene Verantwortung ermöglicht eine paritätische Gestaltung der Begegnung. So können die unterschiedlichen Empfindlichkeiten und Bedürfnisse der Beteiligten berücksichtigt werden. Das klingt einfacher, als es ist: Sind doch die Voraussetzungen, die die Beteiligten mitbringen, oft sehr verschieden (vgl. unten 4. und 7.). Im Verlauf der Bendorfer Geschichte wurden darum immer wieder Konfliktmoderator/inn/en zur Begleitung gemeinsamer Projekte engagiert.

2. Auf allen Ebenen wird Pluralität nicht nur akzeptiert, sondern aktiv gesucht – auch innerhalb der beteiligten Gruppierungen

Das bedeutet: An den Begegnungen nehmen von jeder beteiligten Gemeinschaft mehrere Angehörige teil. Wenn möglich kommen auch bei Referaten und Impulsen jeweils mehrere Personen aus der gleichen religiösen Gruppierung zu Wort. Auf diese Weise wird die innere Differenz der beteiligten Gemeinden erfahrbar. Eine spannende Begleiterfahrung dieses Prinzips liegt in der Tatsache, dass auf den Tagungen des Bendorfer Forums meist innerhalb der beteiligten Religionsgemeinschaften heftiger gestritten wird als zwischen den Religionen. Darum wird das nächste Prinzip wichtig:

4. So liegen sie beispielsweise der »Sara-Hagar-Initiative« zugrunde, einer Initiative zwischen Religion, Politik und Gender in Hessen, NRW und Rheinland-Pfalz. Sie hat auf der Grundlage dieser Prinzipien »Impulse für eine geschlechtergerechte Sozialpolitik auf der Basis jüdischer, christlicher und muslimischer Traditionen« entwickelt (vgl. epd-dokumentation 6/2006).

3. Räume für intrareligiöse Begegnungen und Auswertungen werden geschaffen
Mehr als man glaubt, werfen interreligiöse Begegnungen die Mitwirkenden auf Fragen des eigenen Selbstverständnisses und der gemeinschaftsinternen Differenzen zurück. Hier wird bewusst, dass es das vermeintlich gültige »Wir« einer bestimmten religiösen Identität nur bedingt gibt. Begegnungen im interreligiösen Dialog brauchen darum Zeiten und Räume für den internen Austausch und der Bewusstwerdung interner Pluralität.

4. Respekt gegenüber den religiös-kulturellen Eigenarten der Beteiligten stellt das oberste Prinzip aller Entscheidungen dar
Diese Regel gegenseitiger Achtung betrifft bei interreligiösen Begegnungen insbesondere den Respekt vor Speisevorschriften, Fest- und Gebetszeiten sowie religiöse Tabus, wie den Umgang mit Heiligen Schriften, Reinigungs- und Reinheitsgeboten etc. Sie können aber auch kulturelle oder soziale Besonderheiten betreffen. In einigen Fällen muss zwischen den Beteiligten über einen konstruktiven Umgang mit widerstreitenden Geboten beraten werden. Dieser kann dann gegeben sein, wenn verschiedene Verbindlichkeiten aufeinanderprallen (»clash of comittment«), wie z. B. beim Kiddusch über Wein im Gegenüber zum Alkoholverbot bei Muslim/inn/en.

Um gemeinsame Mahlzeiten zu ermöglichen, wird das Speiseangebot bei Bendorfer Begegnungen inzwischen in der Regel auf vegetarisches Essen unter Einbeziehung von schuppigem Fisch begrenzt. Feiertage und Feierzeiten der Religionen werden in der Planung berücksichtigt: Veranstaltungstermine werden nicht – oder sehr bewusst und als Teil der Planung – auf Feiertage einer beteiligten Gruppierung gelegt. Im Verlauf der Zusammenkünfte werden Zeiten und Räume für Gebete und Feiern geschaffen.

Zugleich kann es auch innerhalb ein und derselben Gemeinschaft durchaus sehr verschiedene Vorstellungen bezüglich des angemessenen Umgangs mit wahren oder vermeintlichen Verbindlichkeiten geben. In der Sara-Hagar-Initiative wurde beispielsweise eine lange Phase des gemeinsamen Arbeitsprozesses im Streit um unterschiedliche Vorstellungen bezüglich des Tragens religiöser Symbole in der Öffentlichkeit (Stichwort »Kopftuch«) verbracht. Als Gegnerinnen der öffentlichen Darstellung von religiöser Überzeugung traten dabei Frauen aus allen drei Religionen auf. Solche Auseinandersetzungen stellen einen wesentlichen Teil des gemeinsamen Ringens dar. In den meisten Fällen führen sie durch die Ausdifferenzierung der Perspektiven zu einer Verbesserung der Verständigung.

5. Gebets- und Gottesdienstfeiern finden in der Regel nach Religionen getrennt in eigens dafür gestalteten Räumen statt. Die Türen sind dabei als Zeichen der Einladung und Gastfreundschaft für die Mitglieder anderer religiöser Gemeinschaften geöffnet
Unterschiedlichkeit und der Respekt vor Verschiedenheit kann nur erlebt werden, wenn Unterschiedlichkeiten stehen bleiben. Dem Prinzip des bewussten und achtsamen Umgangs mit Differenz wird darum der Vorrang vor dem der Vereinheitlichung, Vermischung oder Aneinanderreihung gegeben. Das Erlebnis sehr verschiedener Gebets-, Feier- und Andachtsformen zwischen den Religionen gehört vielleicht zum Beeindru-

ckendsten der Bendorfer Begegnungen. Dialog wird dadurch von der Mitte der eigenen Glaubenstradition her erfahrbar: Dort, wo das Innigste und Heiligste des Eigenen zu finden ist. Das bedeutet keineswegs, dass ein Freitagsgebet, eine Shabath-Feier oder ein Sonntagsgottesdienst in diesem Zusammenhang nicht durch die konkrete Situation der Begegnung beeinflusst werden. Doch indem wir unsere religiöse Feier sozusagen »im Spiegel der Augen der anderen« gestalten, sehen wir uns in ungewohnter Weise vor die Herausforderung gestellt, unsere eigene Glaubenstradition der kritischen Überprüfung durch andere auszusetzen. So suchen wir nach den Türen innerhalb dieser Traditionen, deren Öffnung den vollen Respekt vor den anderen und damit deren (An)Teilnahme ermöglicht. Dies gilt auch und gerade dort, wo unsere Tradition exklusiven Anspruch hat oder sich explizit von anderen unterscheidet – wie z. B. im Fall christlicher Feiern in allen christologischen und trinitarischen Wendungen. Dabei gilt, wie überhaupt auf allen Ebenen der Bendorfer Begegnungen, dass jede und jeder selbst Verantwortung für das Maß der Mitwirkung oder Distanzierung an gottesdienstlichen Zusammenkünften und Gebeten übernimmt. Darüber hinaus kennen wir auch in den Bendorfer Versammlungen gemeinsame Andachtszeiten – insbesondere zur Eröffnung und zum Abschluss der Tagungen oder des Tages. Diese werden bisweilen von einer einzelnen religiösen Gruppierung, bisweilen von Abgesandten aller beteiligten Gruppierungen verantwortet.

6. Begegnung wird als personaler Dialog auf unterschiedlichen Ebenen des Menschseins gepflegt: geistlicher, theologisch-reflexiver und ästhetischer Austausch wirken ineinander

Begegnungen im »Geist von Bendorf« stellen ein spirituelles, sinnliches und reflexives Gesamterlebnis dar, in dem die einzelnen Beteiligten ihren Ort selbst bestimmen. Die ästhetische Seite dieser Begegnungen spielt dabei eine entscheidende Rolle. Dies nicht nur durch die Gestaltung der geistlichen Momente der Begegnung, sondern auch in explizit vom ästhetischen Erleben her definierten Räumen wird in Tanz, Malerei, Musik und Dichtung der Austausch gesucht.

7. Vorbereitung und Durchführung gemeinsamer Veranstaltungen geschehen in Sensibilität gegenüber der unterschiedlichen Verteilung von Dominanz- und Differenzerfahrung zwischen den beteiligten Religionen und Kulturen

Eines der Lernziele im Zusammenleben zwischen unterschiedlichen Religionen und Kulturen ist die Erhöhung der Selbstreflexivität und der Fremdwahrnehmung. Schwierig wird sie vor allem dort, wo sie die eigene Teilhabe an dominanten kulturellen Faktoren betrifft. Hier fordert deren Infragestellung durch diejenigen, die von solchen normierenden Prinzipien ausgeschlossen sind, eine hohe Bereitschaft zur Selbstkritik. Schon längst ist bekannt, dass es bei den dominanten kulturellen Faktoren nicht nur um Religion oder Geschlecht, sondern um eine Vielzahl weiterer Differenzmerkmale (Alter, Gesundheit, sexuelle Orientierung, ethnische, kulturelle oder soziale Zugehörigkeit etc.) geht und dass diese auch innerhalb ein und derselben kulturellen Gruppierung eine Rolle spielen. Dazu gehört auch ein konstruktiver Umgang mit diskriminierungsbedingten Bildungsunterschieden sowie Unterschieden in den zeitlichen, institutionellen und finanziellen Voraussetzungen.

8. Alle Teilnehmenden und Mitwirkenden übernehmen persönlich Verantwortung für ihr Reden und Handeln

Die Bendorfer Begegnungen bauen auf der personalen, also der »Ich-Du-»-Ebene auf. Sie geschehen im Bewusstsein, dass wir uns als Mitglieder religiöser Gemeinschaften in ein »Wir« eingebunden wissen und von diesem »Wir« her reden. Für dieses »Wir« können wir jedoch nicht als Ganzes stehen, wir können uns lediglich darauf beziehen. Da gemeinschaftsbezogene Verbindlichkeiten von verschiedenen Personen durchaus verschieden empfunden werden können, hat es sich bei Tagungen mit vielen Teilnehmenden bewährt, »Anwältinnen« oder »Vertrauenspersonen« als Ansprechpartner/innen für die beteiligten Gruppierungen zu bestimmen.

9. Verantwortung im Angesicht der Anderen: Verhaltensrichtlinien für interreligiöse Begegnungen

Explizit oder implizit können Teilnehmenden an Begegnungen Verhaltensrichtlinien kommuniziert werden. Sie beinhalten folgende Aspekte:

(1) Jeder und jede übernimmt Verantwortung für sich und das eigene Reden.
(2) Auch wenn wir uns als Individuen vor einem kollektiven Hintergrund (jüdisch, christlich, muslimisch) verstehen, reden wir möglichst in der ersten Person Singular (ich) und sind uns bewusst, dass auch innerhalb einer jeweiligen Gemeinschaft Positionen sehr unterschiedlich sein können.
(3) Wir sprechen aus persönlicher Erfahrung. Wir legen offen, welche dieser Erfahrungen zu einer bestimmten Einstellung oder Haltung geführt haben.
(4) Uns ist bewusst, dass wir uns auf der Grundlage von Prägungen und Annahmen orientieren, die nicht allgemein gültig sind.
(5) Wir vermeiden, darüber zu sprechen, was »andere«, »man«, »sie« denken oder tun.
(6) Wir vermeiden es, Urteile oder Meinungen über andere Einzelpersonen oder Gruppierungen – insbesondere in deren Abwesenheit – zu verbreiten.
(7) Wir bemühen uns um genaues, empathisches Zuhören, um eine Haltung des Lernens und um Respekt gegenüber den anderen.
(8) Wir vermeiden es, anderen unsere Meinung aufzudrängen oder sie zu »bekehren«.
(9) Wer sich gestört oder verletzt fühlt, bringt das zur Sprache – nötigenfalls im Gespräch mit dafür bestimmten Vertrauenspersonen.
(10) Die Entscheidung über Anwesenheit und Maß der Beteiligung an religiösen Feiern und Zusammenkünften steht im Ermessen der Einzelnen.

Literatur

Erfahrungen aus den Bendorfer Begegnungen, in: efd-mitteilungen o. Jg. (2007), Nr. 436, 40–44.
Klapheck, Elisa/Dämmig, Lara (Hg.), Bertha Pappenheim. Gebete, Berlin 2003.
Mehlhorn, Annette, Engel beherbergen. Interreligiöse Gastfreundschaft
Sarah-Hagar-Initiative, Impulse für eine geschlechtergerechte Sozialpolitik auf der Basis jüdischer, christlicher und muslimischer Traditionen, in: epd-dokumentation o. Jg. (2006), Nr. 6, 10–17.
Schimmel, Annemarie (Hg.), Dein Wille geschehe. Die schönsten islamischen Gebete, Kandern 1992.

In: Pithan, Annebelle/ Arzt, Silvia/ Jakobs, Monika/ Knauth, Thorsten (Hg.), Gender – Religion – Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt, Gütersloh 2009, 440-441.

Die Autorinnen und Autoren

Arzt, Dr. Silvia, Ass. Professorin für Religionspädagogik am Fachbereich Praktische Theologie der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Salzburg.

Baumann, Dr. Ulrike, Leitende Dozentin des Pädagogisch-Theologischen Instituts der Evangelischen Kirche im Rheinland in Bonn, Honorarprofessorin für Religionspädagogik an der Universität Koblenz-Landau.

Becker, Dr. Sybille, Studienrätin an einem Gymnasium in Rheinland-Pfalz und Referentin in der Weiterbildung mit den Schwerpunkten Schulentwicklung, Gender und Körperlichkeit.

Berger, Dr. Heike, Lehrbeauftragte an der Katholischen Hochschule Köln und Referentin für Geschlechterpädagogik, Bundesstelle Katholische Junge Gemeinde e.V., Düsseldorf.

Bottigheimer, Dr. Ruth B., Professorin für Vergleichende Literatur- und Kulturwissenschaft an der Stony Brook University, N.Y.

Büchel-Thalmaier, Dr. Sandra, Lehrbeauftragte an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Luzern sowie der Pädagogischen Hochschule Luzern.

Conrad, PD Dr. Anne, Oberstudienrätin im Hochschuldienst am Institut für Katholische Theologie der Universität des Saarlandes in Saarbrücken.

Edelbrock, Dr. Anke, Akademische Rätin für Evangelische Theologie und Religionspädagogik an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd und Mitarbeiterin im Projekt »Interkulturelle und interreligiöse Bildung in Kindertagesstätten« an der Evangelisch-Theologischen Fakultät der Universität Tübingen.

Faistauer, Gregor, Lehrer in einer Sonderpädagogischen Schule in Salzburg, ehrenamtlicher Mitarbeiter in der HOSI Salzburg.

Foitzik Eschmann, Dorothee, Co-Stellenleiterin der Fachstelle für kirchliche Jugendarbeit für die deutschsprachige Schweiz, Zürich, freiberufliche Tätigkeit in der Erwachsenenbildung und Beratung.

Franke, Dr. Edith, Professorin für Religionswissenschaft am Fachbereich Gesellschaftswissenschaften und Philosophie und Leiterin der Religionskundlichen Sammlung der Philipps-Universität Marburg.

Gause, Dr. Ute, Professorin für Kirchengeschichte (Reformation, Neuere Kirchengeschichte) an der Evangelisch-Theologischen Fakultät der Ruhr-Universität Bochum.

Habringer-Hagleitner, Dr. habil. Silvia, Univ. Doz. für Religionspädagogik an der Katholisch-Theologischen Privatuniversität Linz.

Hemshorn de Sánchez, Britta, Referentin für Globales Lernen am Pädagogisch-Theologischen Institut der Nordelbischen Kirche, Hamburg.

Jakobs, Dr. Monika, Professorin für Religionspädagogik und Katechetik und Leiterin des Religionspädagogischen Instituts an der Universität Luzern.

Knauth, Dr. Thorsten, Professor für Religionspädagogik und Leiter der Arbeitsstelle interreligiöses Lernen (AiL) am Institut für Evangelische Theologie der Universität Duisburg-Essen.

Krondorfer, Dr. Björn, Professor für Religious Studies und Institutsleiter des Departments of Philosophy and Religious Studies am St. Mary's College of Maryland, USA.

Lehmann, Dr. Christine, Privatdozentin für Evangelische Religionspädagogik am Institut für Theologie der Universität Hannover; Fachmoderatorin für Evangelische Religion an niedersächsischen Gesamtschulen, IGS Franzsches Feld, Braunschweig.

Lehner, Dr. Erich, Mitarbeiter am Ludwig-Boltzmann-Institut und Psychoanalytiker in freier Praxis in Wien.

Lehner-Hartmann, Dr. Andrea, Ass. Professorin für Religionspädagogik am Institut für Praktische Theologie der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Wien.

Maske, Verena, M. A., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachgebiet Religionswissenschaft im Fachbereich Gesellschaftswissenschaften und Philosophie der Philipps-Universität Marburg.

Matthiae, Dr. Gisela, Pfarrerin, derzeit freiberufliche Referentin, Autorin und Clownin, bis 2007 theologische Studienleiterin am Frauenstudien- und -bildungszentrum der EKD, Gelnhausen.

Mehlhorn, Dr. Annette, Evangelische Theologin im interreligiösen Dialog, Gründungs- und Vorstandsmitglied in interreligiösen Vereinen und Initiativen wie dem Bendorfer Forum für ökumenische Begegnung und interreligiösen Dialog e.V., Pfarrerin in Rüsselsheim.

Pithan, Dr. Annebelle, wissenschaftliche Referentin am Comenius-Institut, Evangelische Arbeitsstätte für Erziehungswissenschaft e.V. in Münster.

Plöderl, Dr. Martin, Klinischer Psychologe im Sonderauftrag für Suizidprävention der Christian Doppler Klinik in Salzburg, ehrenamtlicher Mitarbeiter in der HOSI Salzburg.

Praetorius, Dr. Ina, Germanistin und evangelische Theologin, freie Autorin und Referentin, Wattwil/Schweiz.

Rieger-Goertz, Dr. Stefanie, Pädagogin und Theologin, Religionslehrerin an einem Gymnasium und Honorarkraft in der Erwachsenenbildung.

Schiffner, Dr. Kerstin, Pfarrerin der Evangelischen Kirche von Westfalen, Bochum, Mitglied des Herausgabekreises der Bibel in gerechter Sprache.

Schroeter-Reinhard, Dr. Alexander, Ressortleiter der Medien- und Beratungsstelle Religion, Ethik, Gesundheitsförderung MBR am Institut für Bildungsmedien der PH Bern, Dozent für Medienpädagogik.

Söderblom, Dr. Kerstin, Pfarrerin, bis 2008 wiss. Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Praktische Theologie und Religionspädagogik an der Goethe Universität in Frankfurt, derzeit Studienleiterin am Zentrum für Organisationsentwicklung und Supervision in Friedberg.

Strutzenberger, Mag. Edda, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Praktische Theologie der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Wien.

Viefhues-Bailey, Ludger H., Associate Professor für Methoden und Theoriefragen in der Religionswissenschaft, Department of Religious Studies, Yale University, New Haven, CT.

Vieregge, Dörthe, Sonderpädagogin und Doktorandin am Fachbereich Erziehungswissenschaft, Arbeitsbereich Religionspädagogik, der Universität Hamburg.

Volz, Rainer, Sozialwissenschaftler und Leiter der Männerarbeit der Evangelischen Kirche im Rheinland.

Wischer, Mariele, Lehrerin an einem Berufskolleg für Erzieher/innen und Lehrbeauftragte für Religionspädagogik an der Arbeitsstelle Feministische Theologie und Genderforschung an der WWU Münster und am Institut für Katholische Theologie der Universität Dortmund.

In: Pithan, Annebelle/ Arzt, Silvia/ Jakobs, Monika/ Knauth, Thorsten (Hg.), Gender – Religion – Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt, Gütersloh 2009, 442-453.

Namensregister

Aaron 297
Abel 87, 269, 272
Abigail 291
Abraham 68, 262, 268, 287, 290, 297, 298, 330, 334
Abraham, Ulf 271
Absalom 291
Abschalom 300
Achelis, Ernst Christian 174, 178
Adam 34, 240, 267, 269, 271, 283, 290
Adam, Gottfried 272, 286, 287, 290, 293
Adorno, Theodor W. 119, 128, 242, 249, 258
Ahaschwerosch 267
Ahrens, Petra-Angela 59, 67
Ahrens, Sabine, 51, 62, 65, 67, 87, 91, 280, 284, 285, 406, 407
Albertz, Martin 134
Althaus-Reid, Marcella 41
Ammicht-Quinn, Regina 406, 407
Amos 110
Ande, Tomke 384
Andres, Dagmar 328, 339,
Andresen, Sabine 68
Angel, Hans-Ferdinand 70, 358
Apostolidis, Paul 237, 242
Appelt, Holger 149
Arendt, Hannah 108, 111
Aristoteles 106, 107, 109 , 111
Arn, Christof 107, 111
Arndt, Judith 298, 304
Arni, Caroline 71
Arnold, Ursula 182
Arzt, Silvia 3, 5, 6, **9–28**, 54, 55, 87, 91, 203, 205, **262–272**, 276, 285, 293, 294, 304, 440
Auernheimer, Georg 16, 26
Auffahrt, Christoph 228
Augelli, Anthony d' 412
Augst, Kristina 58, 59, 67
Auszra, Susanne 349, 356
Autschbach, Martin 62, 67
Axeli-Knapp, Gudrun 31, 35, 45, 218
Baader, Meike Sophia 146
Baal 290
Bade, Xenia 373, 375, 380, 383, 384
Baeck, Leo 435
Bail, Ulrike 44, 201, 205, 262, 271, 280, 283, 285, 296, 304
Barth, Carola 137, 147, 179
Barth, Hans-Martin 115, 128, 226
Barth, Karl 32
Bartkowski, John P. 238, 240, 242
Barz, Heiner 182, 361, 370
Bastel, Heribert 358, 382
Batseba 289, 290 , 291
Battke, Achim 356, 357, 358, 359
Baumann, Gerlinde 334
Baumann, Maurice 64, 96, 285
Baumann, Ulrike 7, 25, 53, 54, **327–340**, 440
Bäumer, Gertrud 169, 176–178 , 179
Baur, Katja 398
Becher, Charlotte 319, 326
Bechtel, Beatrix 179
Beck, Ulrich 114, 128, 226, 376, 385
Beck, Volker 375
Becker, Brigitte 285
Becker, Gerold 9, 16, 26
Becker, Ingeborg 142, 149
Becker, Ruth 26, 94, 357, 359
Becker, Sybille 7, 46, 50, 55, 62, 67, 68, 70, 93, **394–400**, 440
Becker, Ulrich 27, 70
Beck-Gernsheim, Elisabeth 220, 226
Beckmann, Emmy 179
Beinlich, Susann 149
Bem, Sandra 263, 268, 271
Benbrahim, Karima 20, 26
Benhabib, Seyla 12, 26
Benjamin, Jessica 100, 104
Benninghaus, Christina 67
Benthaus-Apel, Friederike 255, 256

Bereswill, Mechthild 208, 218
Berg, Horst-Klaus 274, 285
Berg, Christa 180
Berger, Heike Anke 7, 25, 51, **317–326**, 440
Berger, Manfred 144, 146
Berger, Peter 61, 67
Berlis, Angela 132, 133, 135, 136, 146
Bernard, Jutta 228
Bernhardt, Reinhold 115, 128
Besier, Gerhard 150
Beucke-Galm, Mechthild 358
Beuster, Frank **74–75**, 91
Biddulph, Steve 79, 91
Bieberstein, Sabine 113, 129, 284, 285
Biehl, Peter 149, 150
Bieler, Andrea 137, 142, 147, 377, 385
Bieringer, Ingo 82, 92
Biermann, Christine 350, 356
Biesinger, Albert 206, 354, 356
Bilden, Helga 52, 67
Bitter, Gottfried 150
Bizer, Christoph 71, 263, 271, 272, 286
Blank-Mathieu, Margarete 393
Blaschke, Olaf 172, 179
Bloch, Megan 412, 413
Blohm, Johannes 340
Bly, Robert 79, 92
Bochinger, Christoph 221, 226
Bock, Gisela 136, 140, 147
Böck, Margit 264, 266, 271
Bödeker, Hans Erich 161
Boekestein, Angelika 26
Bohle, Evamaria 296, 304
Bohne, Gerhard 140, 145, 148
Boldt, Uli 82, 92
Bolle, Rainer 132, 134, 138, 147
Boschki, Reinhold 28, 70
Bosse, Hans 92
Bottigheimer, Ruth B. **287–294,** 25, 54, 440
Bourbeck, Christine 137, 148
Bourdieu, Pierre **77–78**, 92, 209, 213, 218, 325
Bovenschen, Silvia 106, 111, 133
Bramly, Serge 200, 205
Brandes, Holger 77, 92
Bräsen, Frie 69, 84, 88, 92, 93
Braun, Christina von 121, 128
Brehmer, Ilse 52, 60, 63, 67, 144, 147, 180
Breidenstein, Georg 80, 92, 349, 357
Breitenbach, Eva 347, 357
Breitmeier, Isa 284, 285
Brinkhoff, Klaus-Peter 208, 218
Brinkmeier, Petra 139, 144, 147
Brodbeck, Doris 138, 147, 228
Brooten, Bernadette 220, 226
Brown, Lyn M. 329, 330, 339
Brown, Wendy 32
Bubolz, Georg 274, 285
Buchacher, Walter 92
Büchel-Thalmaier, Sandra 5, 23, 52, 61, 67, **95–105,** 279, 280, 285, 440
Bucher, Anton 193, **198–199**, 205, 263
Buck, Elisabeth 394, 398
Budapest, Zsuzsanna E. 222, 226
Buday, Kornélia 113, 129
Budde, Jürgen 80, 92
Büdinger, Moses Mordechai 288, 293
Buhle, Mary Jo 135
Burkart, Günter 42, 45
Burrichter, Rita 50, 53, 60, 68
Buston, Katie 412
Butler, Judith 36, **38–39**, 44, 62, 108, 111
Butterwegge, Christoph 208, 218
Butting, Klara 110, 111
Büttner, Gerhard 149, 272
Cakir, Naimea 124, 128
Campe, Joachim Heinrich 158, 159, 161
Cannon, Katie G. 109, 111
Carrigan, Tim 248, 258
Casale, Rita 52, 68
Cass, Vivienne 412
Cataneo, Camillo 155
Cavarero, Adriana 108, 111
Chao, Christine 314, 316
Charmé, Stuart Z. **266–268**, 271
Chodorow, Nancy 265
Christ, Carol P. 221, 222, 226
Cillien-Naujeck, Ursula 134
Cloer, Ernst 179
Comenius, Johann Amos 60, 68, 146, 149,
Comestor, Petrus 288
Connell, Robert W. 36, 75, 77, 78, 80, 92, 140, 147, 202, 206, 248, 258, 278, 285
Conrad, Anne 5, 13, 24, 60, 61, 68, 135, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 145, 147, **151–162,** 440
Conze, Werner 111, 161
Corbach, Liselotte 134, 137, 138, 139, 140, 142, 149, 180
Cordier, Leopold 139, 147

Crüsemann, Frank 303
Crüsemann, Marlene 303
Culbertson, Philip 231, 235
Czapla, Ralf G. 272
Dabrowska, Ania 406, 407
Dalin, Peer 341, 357
Daly, Mary 108, 111, 220, 221, 223, 226
Dämmig, Lara 434, 439
Dams, Sylvia 26
Daniel, Gesa 182, 199, 206
Daniel, Ute 147
Dausien, Bettina 52, 67
David 87, 88, 277, 278, 284, **289–290**, 291, 298
Debora 291, 298
Debray, Anneliese 435
Degele, Nina 21, 26, 44
Deinet, Ulrich 53, 68
Delekat, Friedrich 140
Denz, Hermann, 249, 259
Derrida, Jacques 36, 38
Dethloff, Klaus 358
Dewe, Bernd 169, 179
Diekwisch, Heike 150
Dina 291
Dinter, Astrid 54, 68
Dirmeier, Ursula 155, 161
Dobson, James 237, 239, 240, 242
Dodde, Nan L. 152, 161
Doedens, Folkert 10, 28
Doering-Manteuffel, Anselm 147
Döge, Peter 244, 248, 252, 258
Domay, Erhard 297, 304
Domhardt, Yvonne 228
Dommel, Christa 313, 316
Dorn, Thea 42, 44
Dornhof, Dorothea 41, 44
Dransfeld, Hedwig 435
Dregelyi, Anja 56, 57, 68, 185, 191, 193
Dressler, Bernhard 206
Drexl, Magdalena 157, 161
Drilling, Matthias 376, 385
Drogand-Strud, Michael 68
Duschet, Elisabeth 263, 271, **329**, 335, 339
Ebach, Jürgen 45, 68, 280, 283, 285, 302, 303, 304
Ebertz, Michael N. 119, 128, 255, 258
Eberwein, Hans 16, 26
Eckstein, Kirstin 144, 413
Edelbrock, Anke 6, 13, 24, 60, 68, 138, 142, 147, **169–180**, 440
Eder, Ferdinand 346, 357
Eder, Sigrid 70, 285
Ehrenfeuchter, Gerlinde 68
Ehrenpreis, Stefan 152, 161
Ehrich, Karin 147, 178, 179
Eichenhofer, Eberhard 114, 128
Elia 367
Eliade, Mircea 230
Elisabeth von Thüringen 314, 392
Ellingson, Stephen 236, 242
Elsas, Christoph 226
Elsenbast, Volker 62, 68, 70, 93, 115, 128, 129, 326
Enders-Dragässer, Uta 346, 357
Engelbrecht, Martin 221, 226
Englert, Rudolf 17, 26, 133, 286, 354, 357
Erhart, Hannelore 137, 144, 147
Erikson, Erik H. 99, 104
Esser, Annette 44, 118, 125, 128, 129
Ester 267, 276, 298
Etheridge, Melissa 375
Eva 32, 46, 262, 267, 269, 290, 291, 293, 340
Evans, Stephen C. 232, 235
Ezechiel 303
Faistauer, Gregor 8, 26, **409–413**, 440
Faix, Tobias 188, 193
Fartacek, Reinhold 412, 413
Faulstich-Wieland, Hannelore 52, 80, 92, 349, 357, 401, 407
Fechtner, Kristian 71, 385
Felke, S. 145
Ferchhoff, Wilfried 179
Fessel, Karen 381, 385
Fey, Clara 167
Fichte, Johann Gottlieb 51
Fiedler, Michael 185, 193, 199, 207
Fiedler, Peter 373, 375, 385
Figl, Johann 227
Fischer, Dietlind 45, 51, 55, 68, 70, 71, 93, 180, 205, 206, 207, 326, 343, 344, **345**, 346, 349, 350, 351, **352**, 354, 357
Fischer, Irmtraud 70, 262, 271, 285
Fischer, Martin 231, 235
Fitzner, Thilo 358
Flaake, Karin 92
Fletcher, Anne 409, 410, 412
Fliedner, Luise 167

Fliedner, Theodor **165–166**, 167
Flitner, Andreas 68
Flöter, Ilse **185–186**
Foitzik Eschmann, Dorothee 8, 26, **421–428**, 440
Foitzik, Karl 17, 27
Folkerts, Ulrike 375
Forck, Bernhard Heinrich 134
Forster, Edgar J. 76, 92
Foucault, Michel 38, **371–372**, 385
Fowler, James W. 56
Fox, Ronald, 412
Francia, Luisa 222, 226
Francke, August Hermann 156
Franke, Edith 6, 14, 24, 34, 36, 44, 57, 58, 60, 67, 68, **219–228**, 440
Frederiksen, Elke 180
Frettlöh, Magdalene L. **40**, 44, 45, 91, 92, 302, 304
Frevert, Ute **132**, 135, **140**, 145, 147, 170, 171, 179, 180
Fricke, Michael **268–269**, 271
Frisch, Max 337
Fröbel, Friedrich 164
Frohmann, Matthias 406, 407
Frossard, Jacqueline 374, 385
Frost, Ursula 357
Früchtel, Ursula 134
Fuchs, Brigitte 31, 44
Fuchs, Claudia 346, 357
Fuchs-Heinritz, Werner 209, 218
Fuhr, Thomas 74, 83, 93
Gabriel, Karl 223, 226
Gad, Esther 159
Gahlings, Ilse 170, 172, 179
Gallagher, Sally K. 237, 238, 242
Garbe, Christine 263, **264–265**, 271
Gardenswartz, Lee 19, 20, 27
Garreis, Hartmut 145, 147
Gärtner, Claudia 201, 206
Gaster, Theodor 234, 235
Gause, Ute 6, 13, 24, 60, **132–136**, 138, 141, 145, 147, **163–168**, 440
Gebhardt, Winfried 221, 226
Gelfer, Joseph 231, 235
Gerber, Uwe 223, 226
Gerhard, Ute 44
Gerhardinger, Karolina 166
Geschwentner-Blachnik, Ingrid 56, 68
Giddens, Anthony 248, 258
Gierl, Martin 161
Gieseke, Wiltrud 23, 27, 68, 71, 349, 356, 357, 358
Gildemeister, Regine 349, 357
Gilligan, Carol 58, 108, 111, **329–330**, 339
Glagow-Schicha, Lisa 349, 351, 357
Glaser, Edith 23, 27, 92, 120, 128, 129, 171, 179, 180, 356, 357, 358
Glasow, Niko von 406, 407
Gleixner, Ulrike 157, 161
Glücks, Elisabeth 77, 92
Gmünder, Paul 56
Goliath 284
Golowin, Sergius 222, 226
Gordon, Ann G. 135
Gössmann, Elisabeth 33, 44, 45, 67, 112, 148, 149, 157, 158, 161
Gossmann, Elsbe 27
Gouges, Olympe de 139
Graetz, Naomi 271
Gramsci, Antonio 78
Greeley, Andrew M. 236, 242
Green, John Clifford 242
Greinacher, Norbert 220, 226
Greul, Sabine **310–312**, 315
Grieshaber, Hab 335
Griffin, Wendy 222, 226
Griffith, R. Marie, 240, 242
Grillmayr-Bucher, Susanne 286
Grohmann, Marianne 262, 271
Grohn-Menard, Christin 357
Gronover, Matthias 28, 70
Gross, Rita 219, 226
Grosse, Hugo 153, 161
Grosse-Loheide, Mike 407
Grunder, Hans-Ulrich 342, 357
Gründken, Gudrun 161
Grütz, Doris 264, 271
Güldenberg, Otto 140, 147
Güldner, Hans 173, 179
Günter, Andrea 37, 44, 45, 108, 111
Gutmann, Hans-Martin 45
Haase, Karl 169, 179
Habermas, Jürgen 119, 128
Habringer-Hagleitner, Silvia 7, 25, **306–316, 388–393**, 440
Hagar 129, 262, 268
Hagemann-White, Carol 32, 35, 45, 174, 179

Hahn, Matthias 138, 147
Halkes, Catharina 220, 223, 226
Ham 288, 290
Hammerstein, Notker 154, 161
Hanisch, Helmut 182, 199
Hanna 298
Hannegraaff, Wouter J. 221, 226
Haraway, Donna **40**, 45
Harding, Sandra 35, 45
Harding, Susan Friend 238, 242
Harris, Paul L. 217, 218
Hart, Graham 412
Harter, Susan 314, 316
Hartlieb, Elisabeth 274, 286
Hartmann, Jutta 373, 385
Hartmann, Peter Claus 162
Hartwich, Nora 175, 179
Hascher, Tina 206
Hasenhüttl, Erika 202, 206
Haspel, Michael 71, 385
Haug, Frigga 32, 40, 45, 58
Hausammann, Susi 150
Hauschild, Eberhard 255, 259
Hausen, Karin, 106, 111, 159, 161
Häußler, Gabriele 68
Hebrock, Andrea 393
Heidelbach, Nikolaus 92
Heiler, Friedrich 219, 226,
Heimbrock, Hans-Günter 195, **197**, 201, 206
Heinrich, Klaus 122, 128
Hekate 222
Helduser, Urte 44, 46
Heller, Birgit 219, 225, 226
Helming, Elisabeth 326
Hemshorn de Sánchez, Britta 8, 26, **401–408**, 440
Hendershot, Heather 240, 242
Henze, Dagmar 137, 139, 147, 179
Hermann, Inger 88, 92
Herodes 404
Herrlitz, Hans-Georg 170, 179
Herrmann, Ulrich 158, 161
Herrmann-Pfandt, Adelheid 225, 227
Heß, Ruth 40, 45
Heßler, Eva 134, 147, 149
Heyward, Carter 37, 45, 111
Hick, John 123, 128
Hilger, Georg 26, **56–57**, 68, **185**, **191**, 193
Hill Collins, Patricia 385
Hirschauer, Stefan 41, 45
Hoagland, Sarah Lucia 109, 111
Hödl, Hans Gerald 221, 227
Hoenen, Raimund 138, 147
Hoff, Walburga 51, 68, 133, 138, 144, 148, 179
Hofmann, Renate 50, 51, 68,
Hofmeister, Andrea 158, 161
Hohkamp, Michaela 152, 161
Hohmann, Reinhard 370
Hollaender, Rivka 434
Hölscher, Lucian 174, 179
Holst, Amalie 159
Holthaus, Stephan 164, 168
Holzkamp, Christine 373, 385
Honegger, Claudia 71
Honneth, Axel 12, 27
Hopf, Hans, 210, 217, 218
Hopf, Wulf 179
Höpflinger, Anna-Katharina 326
Hoppe, Heidrun 52, 53, 60, 68, 69
Horkheimer, Max 119, 128
Horstkemper, Marianne 18, 27, 50, 52, **63**, 68, 69, 80, 92, 179, **346**, 357
Hottinger, Ursula 16, 27
Hout, Michael 236, 242
Huber, Wolfgang 255, 259
Hulda 298
Hummerich-Diezun, Waltraud 176, 179
Hunsche, Klara 134, 137, 150
Hunstig, Hans-Georg 255, 258
Hunter, James Davison 243
Hurrelmann, Klaus 67, 374, 385
Imbens-Fransen, Annie 128
Irigaray, Luce **36–37**, 45, **62**, **108**, 111
Isaak 287, 290, 291, 292, 298
Isau, Ralf 393
Ismael 268
Israel 88, 262, 271, 297, 298, 300, 301, 302, 334, 378, 434
Jackson, Robert 27
Jacobi, Juliane **145**, 146, 148, 164, 165, 166, 167, 168, 343, 350, 357
Jael 291, 292, 298
Jäggle, Martin 206, 341
Jakob 268, 334
Jakobs, Monika 3, 5, **9–28,** 36**, 47–71**, 72, 73, 87, 198, 206, 274, 277, 285, 290, 440
Jancke, Gabriele 152, 161
Janetzky, Birgit 220, 227

Janssen, Claudia 62, 69
Jeismann, Karl-Ernst 168
Jesus 34, 48, **87**, 88, 93, 96, 104, **110**, 167, 184, 187, 200, 205, 219, **223**, 226, 227, 228, 232, 236, 242, 262, 272, 280, 281, 283, 285, 292, 298, 300, 301, 313, **314**, 329, 338, **378**, 382, 383, **392**, 404
Jiftach 287, 288, 292, 300
Jocheved 298
Joest, Mechthild 173, 179
Johannes Paul II. 365, 37
Johannsen, Friedrich 206, 34
John, Elton 375
Jolberg, Regine 166
Jona 298
Jonathan 87, 277, 278
Jones, Lindsay 235
Jörns, Klaus-Peter 182
Josef 268, 280, 285, 290
Josua 300
Jozsa, Dan-Paul 81, 92, 93
Judith 100, 279
Jung, Carl Gustav 79
Jürgensen, Johannes 139, 148
Käbisch, David 148
Kahlert, Heike 37, 45
Kain 87, 269, 272, 337
Kaiser, Astrid 143, 148, 350, **352–353**, 357
Kaiser, Jochen-Christoph 136
Kalbheim, Boris 187, 193
Kali 222
Kampshoff, Marita 68, 69, **175**, 180, 344, 349, 357
Käppeli, Anne-Marie 69
Karle, Isolde 32, **40**, 45, 355, 357, 401, 407
Karp, Katharina 26
Kassel, Maria 134, 220, 227
Katulushi, Clement 69
Kaufmann, Doris 136, 142
Kaufmann, Hans Bernhard 145, 148
Kaupp, Angela **59**, 69, 263, 272
Keel, Othmar 110, 112
Keil, Siegfried 385
Kelle, Helga 80, 92, 357
Kellstedt, Lyman 237, 242
Kerkeling, Hape 375
Kersten, Anne 374, 385
Kersten, Joachim 69
Kessels, Ursula 19, 27
Key, Ellen 134
King, Ursula 117, 128, 219, 221, 227
King, Vera 81, 92
Kittel, Helmuth 134, 140, 145, 149
Kittelberger, Barbara 376, 385
Klapheck, Elisa 434, 439
Klein, Stephanie 36, 45, 56, 58, **64**, 69, 91, 92, 143, 148, 182, **185, 190, 191, 193, 199**, 203, 206, 265, 272, 294, 304
Kleinau, Elke 60, 69, 133, 144, 148, 152, 159, 161, 179
Kleining, Gerhard 208, 209, 218
Klika, Dorle 23, 27, 45, 92, 120, 128, 129, 180
Klinger, Cornelia 31, 45, 208, 218
Klöcker, Michael 226, 227
Klomfaß, Sabine 348, 349, 357
Klöppel, Ulrike 41, 45
Klöpper, Diana 201, 206, 262, 272, 293, **294**, 296, 301, 303, 304
Klundt, Michael 218
Knauer, Sabine 16, 26
Knauth, Thorsten 3, 5, **9–28**, 36, 51, 65, 67, 69, **72–94**, 140, 284, 285, 440
Knitter, Paul 123, 128
Knoblauch, Hubert 224, 227
Koch, Lucia 156, 161,
Koerrenz, Ralf 10, 27
Köhler, Hanne 297, 304
Kohler-Spiegel, Helga 49, 69, 86, 87, 93, 206, 274, 285
Kohtz, Kerstin 67
Kokemohr, Rainer 196, **197**, 202, 204, 206
Koller, Hans-Christoph 196, 206
König, Alexandra 209, 218
Konz, Britta 126, 128
Köpke, Wolf 221, 227
Koppetsch, Cornelia **42**, 45, 218
Kortendiek, Beate 26, 94
Köser, Silke 164, 168
Kraft, Gerhard 339, 340
Krainz-Dürr, Marlies 343, 358
Krebs, Angelika 107, 112
Kreckel, Reinhard 218
Kreienbaum, Maria Anna 284, 285, 350, 358
Kriegl, Renate 306, 315
Krobath, Thomas 341, 353, 358
Krondorfer, Björn 6, 24, **229–235**, 441
Kroymann, Maren 375
Krukenberg, Elsbeth 173, 18

Krumme, Hans Ulrich 156, 161
Kruse, Ingeborg 314, 316, 393
Kubera, Ursula 55, 56, 69
Küchler, Felicitas von 349, 358
Kuhlemann, Frank-Michael 172, 179
Kuhlmann, Helga 296, 303, 304
Kuhn, Annette 135, 136, 148
Kuhn, Hans Peter 18, 19, 27, 321, 326
Kühne, Thomas 140, 142, 148
Kumher, Ulrich 55, 69
Küpper, Erika 163, 168
Kurtz, Petra 134, 148
Kurtzweil, Rita 62, 68
Labadie, Jean de 157
Lachmann, Rainer 132, 134, 138, 139, 147, 148, 150, 272, 286, 287, 290, 293
Lähnemann, Johannes 115, 128, 140, 148
Lämmermann, Godwin 263, 272, 285
Lang, K.D. 375
Langbein, Ekkehard 69, 84, 88, 92, 93
Lange, Christian 357
Lange, Ernst 362, 370
Lange, Günter 134, 148
Langenhorst, Annegret 280, 286
Laqueur, Thomas 32, 45
Lavater, Johann Caspar 287
Lea 262
Lee, John 248, 258
Lehmann, Christine 6, 14, 24, 56, 69, 91, **182–193**, 198, 203, 206, 441
Lehnen, Julia 281, 286
Lehner, Erich 6, 14, 24, 51, 70, **194–207**, 342, 345, 346, 349, 350, 352, 358, 441
Lehner-Hartmann, Andrea 6, 14, 24, **50**, 62, 70, 73, 93, **194–207**, 275, 346, 347, 349, 358, 441
Leicht, Irene 27, 198, 206, 221, 227, 286
Leimgruber, Stephan 65, 68, 70
Lemmermöhle, Doris 45, 180
Leonhard, Silke 70, 201, 206, 394, 398
Leporin-Erxleben, Dorothea Christiane 158
Lerner, Gerda 135, 138, 148, 380
Lesemann, Silke 150
Lichtenstein, Roy 336
Liebau, Eckart 120, 130
Lillith 222
Lindenbaum, Pia 393
Lipski-Melchior, Heike 137, 143, 148
List, Elisabeth 148
Little, Nicole 412, 413
Loder, Rebecca C. 55, 70
Löffler-Mayer, Irene 69, 206, 274, 285, 343, 359
Löhe, Wilhelm **166**, 168
Lot 291
Lott, Jürgen 10, 27
Lucado, Max 393
Lüders, Stephanie 62, 70
Lukas 394
Lukatis, Ingrid 59, 67, 226
Lundgreen, Peter 168
Lüth, Christoph 60, 61, 69, 144, 148, 179
Luther, Martin 149, 151, 289, 293, 295, 299
Lutz, Helma 21, 27
Lutzau, Mechthild von 358
Lydia 298, 407
Maag-Merki, Katharina 342, 358
Maaßen, Anja 149, 221
Maassen, Monika 58, 70, 227
Maccoby, Eleanor **307**, **310–311**, 316
Macha, Hildegard 120, 130
Mae, Michiko 46, 371, 385
Mager, Inge 144, 148
Maihofer, Andrea **31**, 35, 36, **39**, 45, 275, 286
Mammes, Ingelore 70
Mansel, Jürgen 208, 218
Maria 219, 222, 266, 272, 280, 292, 293, 298, 314, 392
Maria Magdalena 279, 292
Maritzen, Norbert 358
Marko, Patrick 70
Markus 70, 87
Marotzki, Winfried 206
Marquard, Arwed 216, 218
Martha 266, 272, 280, 292
Martin von Tours 314, 315, 393
Marx, Daniela 44, 46
Maske, Verena 6, 24, **219–228**, 441
Mathes, Bettina 121, 128
Matthäus 404
Matthiae, Gisela 5, 12, 14, 15, 23, **30–46**, 48, 50, 62, 68, 116, 128, 129, 141, 385, 441
May, John 128
Mayring, Philipp 187
McCall, Leslie **20**, 21, 27, 65
McGrath Davis, Brian 233, 235
McLeod, Hugh 174, 180
Mehlhorn, Annette 5, 8, 23, 26, 47, 60, 62, 63, 65, 70, **113–130, 434–439**, 441
Meiwes, Reilinde 164, 166, 167, 168

Merckel-Braun, Martina 298, 304
Mercury, Freddie 375
Merici, Angela 155, 16
Merten, Roland 216, 218
Merz, Annette 304
Methuen, Charlotte 146
Metz-Göckel, Sigrid 245, 259
Meuche, Katrin 402
Meurer, Thomas **263**, 272, 275, 281, 286
Meuser, Michael 74, 77, 93, 145, 148, 202, 206
Meyer, Christine 69, 60,
Meyer, Diemut 328, 340
Meyer, Ilan 412, 413
Meyer-Blanck, Michael 132, 138, 145
Meyer-Drawe, Käte 197, 206
Mies, Maria 137
Milk, Harvey 375
Miller, Gabriele 134
Mingram, Esther 220, 227
Mirjam 236, 272, 280, 291, 298, 314, 316, 334, 392, 393
Moering, Elle 170, 172, 179
Mogge-Grotjahn, Hildegard 139, 149
Mohr, Hubert 228
Mollenkott, Virginia R. 223, 227
Möller, Kurt 81, 93
Möller, Lenelotte 159, 160, 161
Moltmann, Jürgen 334
Moltmann-Wendel, Elisabeth 96, 104, 220, 223, 227, 334
Mommertz, Monika 157, 161
Montessori, Maria 134
Mose 262, 263, 283, 291, 298, 302, 304, 334, 376, 378
Moser, Vera 68
Muhammad 434
Mulack, Christa **34**, 45, 223, 227
Müller, Christoph 64
Müller, Ernst 145, 147
Müller, Otto 333
Müller, Paula 180
Müller, Ursula 259
Müller-Rolli, Sebastian 142, 149
Müllner, Ilse 270, 272
Munzel, Friedhelm 134, 149
Muraro, Luisa 37, 46
Murdock, Tamera 142, 413
Murray, Bill 317
Muskulus, Andreas 161
Musolff, Hans-Ulrich 149, 152, 161
Mützelfeld, Karl 167
Nagl-Docekal, Herta 104, 108, 112
Nagorni, Klaus 304
Naurath, Elisabeth 266, 267, 272
Nave-Herz, Rosemarie 170, 180
Neubauer, Gunter **84–86**, 93, 94
Neubert-Stegemann, Redlef 83, 93
Neuse, Elisabeth 137, 150
Neuss, Norbert 407
Neutzling, Rainer **18**, 27, **81**, 93, 321, 326
Nickel, Gudrun 26
Nicol, Martin 273
Nicolosi, Joseph 239, 242
Niebergall, Friedrich 174, 18
Niehl, Franz W. 263, 272
Niekus Moore, Cornelia 149
Niesel, Renate 308, 314, 316
Nieswandt, Martina 173, 179
Nikolaus von Myra 314, 315, **393**
Nipkow, Karl Ernst 115, 117, 129, 134, 149, 331
Noah 288, 290, 298
Nord, Ilona 46, 50, 55, 67, 68, 70, 93, 340
Nowak, Kurt 147
Nussbaum, Martha C. **109**, 112
Nyssen, Elke 68, 69, 344, 349, 357, 358
Oberthür, Rainer 262, 272
Ocon-Hofmann, Andreas 357
Oeming, Manfred 271
Oertel, Holger **187**, 191, 192, 193
Oevermann, Ulrich 58, 187, 190
Opitz, Claudia 60, 69, 133, 144, 148, 152, 161, 179
Orenstein, Peggy 52, 70
Ort, Barbara 134
Orth, Gottfried 182
Orth, Susanne 344, 358
Oser, Fritz 56, 99, 100
Ottemeyer-Glücks, Franz Gerd 77, 92
Oubaid, Monika 143, 148
Pahnke, Donate 221, 222, 224, 225, 227
Pallauf, Sonja 149
Papenhausen, Britta 272, 293
Pappenheim, Berta 126, 128, 434, 439
Parvati 219
Paseka, Angelika 202, 207, 345, 358
Patterson, Charlotte 412
Pauer-Studer, Herlinde 97, 104, 112, 148
Paulitz, Tanja 44, 46

Paulk, Anne, 241, 242
Paulsen, Anna 137, 142, 147
Paulus 40, 69, 283, 298, 379, 431
Pauly, Wolfgang 69
Pázmány, Petrus 155
Pease, Allan, 46
Pease, Barbara 46
Pelkner, Eva 220, 227
Pestalozzi, Johann Heinrich 51, 164
Peters, Ilse **134**, 137, 138, 149
Petrus 283, 298
Petzold, Klaus 147, 15
Peukert, Helmut 349, 358
Pezzoli-Olgiati, Daria 219, 227
Pfister, Gertrud 51, 52, 70, 140, 149
Pieri, Gabriele 138, 150, 159, 162
Pinl, Claudia 38, 46
Pirner, Manfred 54, 70
Pissarek-Hudelist, Herlinde **47**, 48, 70, 134, **274**, 278, 286
Pithan, Annebelle 3, 5, **9–28**, **132–150**, 49, 50, 51, 55, 58, 60, 61, 62, 65, 67, 68, 70, 72, 87, 91, 93, 180, 284, 285, 327, 329, 330, 340, 407, 441
Plaskow, Judith 221, 222, 226
Plöderl, Martin 8, 26, 373, 374, 385, **409–413**, 441
Plummer, David 412, 413
Plüss, David 93, 94, 231, 235, 285, 385
Pohl-Patalong, Uta 27, 257, 259
Potifar 268, 288, 291
Praetorius, Ina 5, 13, 23, **106–112**, 133, 149, 441
Prengel, Annedore **10–12**, 18, 21, 22, 23, 27, 28, 65, 67, 68, 73, 84, 92, 93, 105, 120, 123, 127, 128, 129, 169, 180, 277, 324, 358, 368, 370
Prisca 298
Prochnow, Alexandra 221, 223, 227
Prömper, Hans 76, **88,** 93, 232, 235
Pross, Helge 245, 259
Pua 269
Pühl, Katharina 44, 46
Rachel 262
Radke, Ursula 142, 149
Radkowski, Michael 412, 413
Radtke, Frank-Olaf 179
Rae, Kimberly 241, 242
Rahel 334
Rahm, Sibylle 70
Rahner, Christa-Maria 134, 138, 149
Rakel, Claudia 206, 227, 286
Ramsauer, Helene 134
Rapp, Ursula 113, 129
Rauchfleisch, Udo 385
Rauw, Regina, 68
Rawls, John 109, 112
Reagan, Ronald 237
Rebekka 293, 298
Reents, Christine 134, 137, 146, 149, 328, 340
Reese, Annegret **59,** 70
Reilly, George 26
Reis, Beth 412, 413
Rembold, Annette 69, 206, 274, 285
Rembold, Ulrike 272
Remé, Richard 168
Rendtorff, Barbara 18, 22, 27, 28, 68, **75**, 93, 105, 125, 129, 324, 326, 357
Renold, Emma 412, 413
Reschke-Rank, Erhard 88, 93, 94
Rheims, Bettina 200, 205
Rhyner, Thomas 86, 93
Rich, Adrienne **375**, 385
Rickers, Folkert, **132**, 138, 139, 148, 149
Riegel, Ulrich 187, **189**, 191, **192,** 193, 203, 207, 263, 272, 401, 408
Rieger-Goertz, Stefanie 7, 25, 68, 93, 206, 227, 231, 235, 285, 286, **360–370**, 385, 441
Riesebrodt, Martin 124, 128
Rilke, Rainer Maria 234
Ringshausen, Gerhard 150
Rinnen, Anja 149
Rinnerthaler, Alfred 149
Rivers, Ian 412, 413
Roggenkamp-Kaufmann, Antje 137, 142, 149, 150, 180
Röhner, Charlotte 80, 94
Rohr, Richard **79**, 93, 276, 286
Roon, Ger van 139, 150
Rose, Lotte 18, 27, 28, 321, 326, 424, 426
Rosenthal, Gabriele 143, 15
Rosowski, Martin 76, 79, 93
Ross, Michael 239, 243
Rothgangel, Martin 51, 68, 71, 182
Rousseau, Jean Jacques 158
Rowe, Anita 19, 20, 27
Ruffing, Andreas 76, 79, 93
Rupp, Horst F. 132, 134, 138, 139, 147, 148, 150
Russel, Stephen 409, 410, 412
Rust, Ursula 128

Rut(h) 266, 272, 298, 100, 286, 298, 314, 392
Ryan, Dana, 241, 243
Saal, Britta 46, 371, 385
Saewyc, Elisabeth 412, 413
Saldern, Adelheid von 150
Salzmann, Christian Gotthilf 140
Sanders, Olaf 206
Sandt, Fred-Ole 182
Sara 68, 262, 268, 290, 292, 297, 330, 334
Sarah 117, 125, 129
Sauer, Birgit 218
Sauer, Joachim 412, 413
Schachl-Raber, Ursula 69, 274, 285
Schäfer, Reinhild 321, 326
Schäfer-Wünsche, Elisabeth 31, 46
Schapals, Claudia 333
Schart, Aaron 263, 272
Schaumberger, Christine 221, 227
Schavan, Annette 342, 358
Scheepers, Rajah 44
Scheilke, Christoph Th. 27, 70, 357
Schelander, Robert 341
Schenkluhn, Angela 221, 224, 228
Scheu, Ursula 52, 71, 268
Schiffner, Kerstin 7, 25, 54, 201, 206, 262, 272, 283, 293, **294–304**, 441
Schifra 269
Schiller, Friedrich 234
Schilling, Heinz 152, 161
Schimmel, Annemarie 434, 439
Schindler, Regine 262, 272, 287, 290, 293
Schlag, Thomas 129
Schleiermacher, Friedrich 149, 174
Schlüter, Anne 45, 139, 150, 180
Schmale, Wolfgang 152, 161
Schmauch, Ulrike 18, 27, 28
Schmid, Karl Adolf 180
Schmid, Pia 158, 159, 161
Schmidt, Günter R. 150
Schmidt, Renate 246
Schmidt, Uta C. 136, 150, 282, 286
Schmidt, Verena 221, 227
Schmidt-Biesalski, Angelika 221, 227
Schmidt-Leukel, Perry 115, 128
Schmitt, Hanno 161
Schmitz, Sigrid 43, 46
Schnabel-Schüle, Helga 158, 162
Schnack, Dieter 27, 81, 93
Schneider, Bernhard 164, 168
Schneider, Claudia **345**, **347**, 349, 350, 351, 358, 359
Schneider-Ludorff, Gury 137, 142, 150, 180
Schock, Axel 381, 385
Schoenauer, Hermann 168
Schöll, Albrecht 68, 205, 206, 207
Schönig, Wolfgang 342, 343, 349, 359
Schottroff, Luise 23, 28, 48, 71, 283, 286, **301**
Schraut, Sylvia 138, 150, 159, 162
Schreiner, Martin 182, 266, 272
Schreiner, Peter 28, 70, 115, 128, 129
Schrittesser, Ilse 348, 349, 359
Schröder, Bernd 132, 138, 148, 150
Schröder, Ingo W. 221, 227
Schröder, Nicole, 31, 46
Schroeder, Joachim 69, 84, 88, 92, 93
Schröer, Henning 134, 150
Schroer, Silvia 62
Schroeter-Reinhard, Alexander 8, 26, 54, **414–420**, 441
Schrom, Nancy 135
Schrupp, Antje 42, 43, 46
Schuchardt, Alfred 370
Schües, Christina 108, 112
Schultheis, Klaudia 74, 93
Schultz, Dagmar 52, 71, 385
Schüngel-Straumann, Helen 32, 46
Schürger, Wolfgang 376, 385
Schurmann, Anna Maria von 157, 158
Schüssler Fiorenza, Elisabeth 71, 219, 227, 275, **277**, 286, 292, 293
Schütte, Britta 284, 286
Schütze, Friedrich 58
Schwab, Ulrich 182, 202, 207
Schwarzer, Alice 42, 46
Schwarzkopf, Jutta 150
Schweiger, Teresa 206
Schweitzer, Friedrich 49, 71, 100, 105, 120, 129, 132, 134, 149, 150, 182, 275, 286, 331, 340, 354, 356
Schwöbel, Christoph 115, 129
Scott, Joan W. 66, 71, 141
Seiverth, Andreas 365, 370
Shea, William M. 236, 243
Shellenberger, Susi 239, 243
Shiva 219
Siebald, Manfred 334
Sieg, Ursula 70, 115, 128, 129
Siegel, Lawrence 412, 413

Siegele-Wenschkekwitz, Leonore 125, 136
Siegert, Matthias 166
Sielert, Uwe 82, 94
Sies, Gabriele 182
Sieveking, Amalie **164**, 168,
Simojoki, Henrik 132, 150
Simon, Gertrud 67
Simon, Werner 69, 150
Sisera 292
Sisois 233
Slee, Nicola 49, 60, 71
Smidt, Corwin 237, 242
Söderblom, Kerstin 7, 13, 25, 41, 58, 71, 137, 150, **371–386, 429–433**, 441
Sohn, Andreas 168
Sohn-Kronthaler, Michaela 166, 168
Solberg, Randi 373, 376, 377, 386, 429, **430**
Sölle, Dorothee 99, 105
Sommer, Regina 36, 46, 58, 59, 68, 71, 221, 224, 226, 227
Sophia 222
Spalding, Johann Joachim 158
Spieckermann, Martin 68, 70
Staeck, Lothar 339, 340
Stamm, Margrit 18, 28
Starhawk, 221, 222, 227, 228
Staubli, Thomas 62, 110, 112
Steen, Dietrich 26
Steinert, Heinz 69
Streep, Meryl 375
Strichau, Dorathea 71
Strobel-Eisele, Gabriele 93
Strotmann, Angelika 299
Strube, Sonja 270, 272
Strutzenberger, Edda 7, 25, **341–359**, 441
Stuber, Michael, 371, 386
Sturzenhecker, Benedikt 53, 68, 78, 82, **90**, 94,
Sundermeier, Theo 121, 129
Sutter-Rehmann, Luzia 110, 112, 284, 285, 296, 304
Swidler, Leonard 223, 228
Szagun, Anna-Katharina **57**, 71, 182, **184–185**, 192, 193, 199, **201–202**, 207
Tamar 280, 286, 300
Tammeus, Rudolf 206
Taschner, Johannes 272, 293
Tautz, Monika 117, 129
Teuber, Reinhard 208, 218
Theuer, Gabriele 284, 286
Thielicke, Helmut 107, 112
Thies, Wilfried 80, 94
Thies, Wiltrud 349, 359
Thonak, Sylvia 193
Thürmer-Rohr, Christina 108, 112
Thurn, Susanne 64, 71
Tiele-Winckler, Eva von 166
Tietz, Ursula 274, 285
Tiling, Magdalene von 134, 137, 138, 150, 169, **176–178, 180**
Timmermanns, Stefan 386
Tippelt, Rudolf 361, 37
Titze, Hartmut 179, 18
Treeck, Christina van 266, 272
Turner, Denys 233, 235
Turner, Victor 122, 129
Tworuschka, Udo 226, 227
Ullmann, René 359
Ulrich, Gritta 328
Urban VIII. 155
Urbaniak, Tamina 284, 285
Urija 289
Vanja, Christina 151, 162
Veider, Gertrud 133, 150
Veit, Marie 134
Viefhues-Bailey, Ludger 6, 13, 24, **236–243**, 441
Vieregge, Dörthe 6, 24, **208–218**, 441
Volkmann, Angela 50, 53, 71, **328**, 329, 340,
Volkwein, Karin 63, 70
Volz, Rainer 6, 25, 30, 36, 42, 59, 232, 235, **244–259**, 441
Voss-Goldstein, Christel 71
Wacker, Marie-Theres 34, 46, 68, 71, 93, 206, 231, 235, 274, 282, 283, 285, 286, 385
Wadud, Amina 225, 228
Wagener, Ulrike 109, 112
Wallach-Faller, Marianne 225, 228
Walser, Christoph 79, 87, 88, 94
Walter, Ulrich 340
Walthert, Rafael 317, 326
Walz, Heike, 34, 46, 93, 94, 231, 235, 285, 385
Ward, Mary **155**, 161, 162
Warner, Stephen 237, 243
Waschti 267, 276
Watzlawik, Meike 412, 413
Weber, Barbara 156, 162
Weber, Martina 80, 92
Weber, Max 249, 259

Wegenast, Klaus 133, 134, 145, 150, 272, 285
Weinrich, Michael 45
Weisse, Wolfram 28
Weiss-Flache, Martin 71
Welch, Sharon D. 109, 112
Wendel, Saskia 275, 286
Wendt, Peter-Ulrich 218
Wengst, Klaus 303
Wenning, Norbert 21, 27
Wermke, Michael 147, 148, 150
Weseley, Sabine 30, 31, 32, 46
Westerwelle, Guido 375
Westhof, Jochem 90, 94
Wetterer, Angelika 354, 359
Wiedmaier, Manuela 56, 57, 71, 91, 94, **189–191**, 193, 199, 207
Wiegmann, Barbelies 108, 112
Wiesendanger, Kurt 385, 386
Wild, Hartmut 88, 94
Wild, Peter 79, 94,
Will, Anne 375
Willems, Katharina 80, 92
Winker, Gabriele 21, 26, 44
Winkler, Dorothea 53, 71
Winkler, Maria Theodelinde 156, 162
Winter, Reinhard 75, 76, 78, **84–86**, 93, 94, 426
Winternitz, Moritz 219, 228
Wischer, Mariele 6, 25, 54, 71, 87, 94, **273–286**, 441
Witt, Ulrike 156, 162,
Wittenbruch, Wilhelm 357
Wittmann, Johanna K. 313, 316, 393
Wolf, Christof 226
Wolf, Elin 385
Wolf, Knut 227
Wolfe, Alan 236, 243,
Wolff, Karin 375
Wowereit, Klaus 375
Wuckelt, Agnes **50**, 53, 54, 71, 73, 94, 275, 284, 286
Wulf, Christoph 120, 130
Wunder, Heide 151, 162
Wychgram, Jakob 171, 180
Zetkin, Clara 176, 180
Ziebertz, Hans-Georg 69, 182, **187**, **191**, 193, 401, 408
Zillessen, Dietrich 150
Zima, Peter V. 39, 46
Zulehner, Paul 232, 235, 244, **245**, 249, 258, 259
Zumwald, Bea 86, 93

In: Pithan, Annebelle/ Arzt, Silvia/ Jakobs, Monika/ Knauth, Thorsten (Hg.), Gender – Religion – Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt, Gütersloh 2009, 454-464.

Sachregister

In diesem Sachregister werden zentrale Begriffe mit ihren sinngemäßen Entsprechungen zusammen aufgeführt. Fußnoten werden ebenfalls berücksichtigt. Schließlich werden in der Regel die substantivischen Grundformen der Begriffe genannt. Adjektive, Verba oder Synonyme nicht eigens genannte Komposita, sind unter dieser Grundform zu suchen.

Adoleszenz 19, 54, 58, 63, 81, 99, 177, 257, 265, 268, 290, 324, 332, 379
Akademie, kath. (s. auch Erwachsenenbildung, kirchl.) 366–369
Allgemeiner deutscher Lehrerinnenverein (ADLV) 176
androzentrisch
– Bibeltexte 49
– Gottesbilder 91
– Geschichtsschreibung 133f., 138
– Religionsunterricht 14
Androzentrismus 52f., 72f., 76, 106, 108, 124, 133, 135f., 139, 144, 197, 219, 221, 230, 262, 274, 345
Anerkennung (s. auch Toleranz) 11–13, 19, 21, 26, 65, 73, 84, 101, 114, 159, 172, 201, 217, 284, 313, 332, 347, 354, 361, 422f., 435
Anthropologie 14, 32, 102, 108, 120, 173, 177, 275, 283, 302, 345, 363
Antisexismus 319
Archetyp, männlich 79, 367
Armut 208, 214, 216, 325
Assimilation 16
Autonomie 42, 96, 202, 213, 268
Autoritarismus 244, 249f.

Befreiung 13, 15, 195, 280, 296
Befreiungstheologie (s. auch Theologie) 15, 48, 66, 295, 378f., 432
– feministisch 328
Benachteiligung 15, 18, 73, 78, 172, 263, 325f., 353, 355, 362
– Frauen 88, 135, 142, 169, 321
– Jugendliche 88, 208–217, 325
– Jungen 73–75, 321, 325
– Mädchen 18, 20, 55
– Männer 278
Bendorfer Begegnungen 123, 434–439
Beruf 18, 59, 163–167, 170, 244, 249, 344
– Frauen 35, 42, 59, 108, 145, 163f., 167, 170–172, 178, 220, 245f., 329, 335, 345, 367f.
– Männer 145, 246
Berufswahl 20, 89, 155, 404, 421–423
– Jungen 89, 159
– Mädchen 155, 159
Beziehung 11–13, 20, 65, 81, 95, 108f., 137, 201, 209–211, 216f., 242, 245f., 266, 299, 312, 330–333, 335–238, 347, 349, 355, 365, 404, 410, 422
– der Geschlechter 34, 40, 42, 102, 121f., 142, 144, 151, 217, 254, 305, 312, 336, 348, 422
– gesellschaftlich 21
– Lehrer(in)-Schüler(in) 55, 347, 379
Beziehungsprobleme 210, 330, 332
Bibel (s. auch Exegese) 25, 259, 262, 268, 334, 377, 382, 431
– Androgynität 189, 223, 313f.
– befreiend 25, 276
– Bilderbibel 165
– Erzähltexte 263
– Evangelium 25, 88, 274, 353f., 378, 394
– geschlechtergerecht 25, 49, 53, 62, 273–276, 279, 282, 284, 294–304, 323, 339, 397
– Gleichnis 7, 12, 25, 270, 394–397
– Gütersloher Erzählbibel 25, 201, 294–304
– in gerechter Sprache 25, 201, 283, 294–304
– Kinderbibel 25, 54, 262, 287–292, 298
– Übersetzung 25, 262, 295

– -wissenschaft 48, 263
Bibeldidaktik (s. auch Lesen) 54, 134, 263, 274f., 290, 294
– befreiend 273–285
– dekonstruktiv 281
– geschlechtergerecht 25, 54, 87f., 203, 269f., 273–285, 294
– Textproduktion 269
Bilddidaktik 404–407
– Abbildungstheorie 199
– Bilderverbot 40, 194f., 302, 397
– Kinderzeichnungen 57, 185, 189f., 198–200, 269, 381f., 391f.
Bildung (s. auch Erziehung) 9, 21–24, 60, 64, 96, 117, 119f., 126, 139, 154, 158, 165, 196f., 204f., 360f., 402
– ästhetisch 197
– evangelikal 238, 242
– Frauen-/Mädchen- 156–158,163–167, 169–178, 222, 368
– genderreflektiert 24, 366
– geschlechtergerecht 10, 116, 171, 294–304
– human 197
– interkulturell 9f., 16, 20
– interreligiös 10
– Jungen-/Männer- 368
– katholisch 166–167
– koedukativ 171
– konfessionell 24, 153, 160, 163
– protestantisch 165–166
– religiös 10, 14, 23–25, 38, 62, 117, 124, 133, 137, 142, 144–146, 151, 153, 173, 192, 196f., 274, 278, 295, 307, 313f.
Bildung, historisch 11, 33, 60f., 66, 132f., 136, 138–146
– 17. Jahrhundert 155, 157
– 18. Jahrhundert 157, 159
– 19. Jahrhundert 163
– Aufklärung 158f.
– Frühe Neuzeit 151, 153f.
– Kaiserreich 24, 138, 142, 169–173, 175f.
– NS-Zeit 170f.
– Pietismus 157
– Querelle des femmes 152, 157f.
– Reformation 151
– Spätmittelalter 151
– Weimarer Republik 24, 138, 142, 169–171, 173f., 176
Biographieforschung 58, 64
Buddhismus 225
Bund der katholischen Jugend (BDKJ) 319f., 323
Bund für Religionsunterricht und religiöse Erziehung 176

Charta der Grundrechte der Europäischen Union 113
Christenlehre 152
Christologie 34, 88, 223, 232, 236, 378
Clownin 40f.
Coming Out 373, 375, 382, 409f.

Defizitorientierung (s. auch Ressourcenorientierung) 16, 74, 84f., 339, 372, 425
Dekonstruktion 11, 15, 20, 23, 34, 36–41, 50, 61, 87, 97–99, 103, 141, 144, 220, 233, 279–281, 283f., 406
Dekonstruktivismus 38, 41, 141, 233
Determinismus 38, 43, 210, 239
Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE) 365f.
Dialog 25, 111, 281, 332, 364, 404, 426, 435, 438
– interreligiös 17, 23, 26, 110, 115–118, 122–124, 126, 364, 367, 369, 435–438
– jüdisch-christlich 295–297, 300f.
– ökumenisch 123, 435f.
Dichotomie 11, 32, 40, 77, 79f., 175, 213f., 216
Didaktik (s. auch Bibeldidaktik) 16f., 23, 49, 54, 60, 88, 125, 165, 177, 198, 267, 269, 273f., 276–279, 281, 283f., 296, 329, 331, 339, 345, 372, 395
Differenz 11f., 16, 21, 34–35, 64f., 96, 100, 113–116, 118–126, 270, 323, 401, 436, 438
– geschlechtsbezogen 13–15, 21, 24, 30–32, 37f., 40, 43, 59, 65f., 73–75, 77, 82, 84, 88, 97, 100f., 103, 118f., 121, 124–126, 132, 142, 145f., 169, 171–177, 182, 185–187, 191f., 208f., 216f., 225, 229, 233, 271, 275, 279, 281–284, 301f., 318, 322, 324–329, 331f., 334f. 337–339, 350, 401, 415, 423f.
– kulturell 17, 31, 65, 82, 125f., 318
– religiös 10, 17, 121, 125, 436–438
– sozial 13, 31, 78, 82, 113f., 124, 208, 217, 318, 324
Differenztheorie 75, 123
Diotima 34, 108

Diskriminierung 11, 30f., 42–44, 113, 118, 322, 348, 355, 371–374, 382, 438
– Frauen/Mädchen 30, 33, 56, 98, 219f., 267, 279, 290, 327, 338, 375
– Männer/Jungen 279, 321, 325
Distinktion 74, 213f., 216, 325
Diversity 19–22, 113, 123–125, 401, 403, 412, 423, 425
Doing religion 175, 178
Dramatisierung/Entdramatisierung des Geschlechts 18f., 55, 82, 284
Dualismus 11, 21, 23, 40, 52, 57, 108, 146, 175, 280

Ehe 62, 151, 156, 158f., 172, 239, 241, 246, 254, 373, 375, 377
– Zwangsehe 121
Einzigartigkeit 312, 389f.
EKD 25, 137, 244–255
Elementarisierung 25, 327, 331–338
Elementarschulen 152f., 163, 165–167, 170
Eltern 17, 20, 163, 165f, 194, 209f., 215, 237f., 268f., 306, 316, 324, 335, 342, 348, 352f., 388f., 395–397, 399f., 410f.
Emanzipation 12f., 32–34, 39, 76f.,164, 167, 217, 232, 246, 325
Entfremdung 39, 197, 222, 234, 330, 337, 343
Entwicklung 124, 195, 203, 247, 252, 257, 268, 290, 308, 312f., 330–332, 338f., 415
– geschlechtlich 19, 22, 34, 36, 64, 72, 95f.,100, 102, 160, 312, 342, 394
– Identitäts- 52, 95f.,100, 353, 422
– Jungen/Männer 18, 81, 83–85, 191, 265
– Mädchen/Frauen 57f., 99, 195, 203, 220
– religiös 36, 50, 56, 58, 100, 203, 220, 223, 265, 290, 313
Entwicklungspsychologie 49f., 270
Erfahrung 50, 58, 89, 104, 187, 210, 327–339, 379–381, 383
– männlich 48, 82f., 89, 274, 280
– Natur- 184
– religiös 17, 40, 58, 60, 66, 115, 136, 188, 191, 194f., 201, 203f., 223, 274–277
– spirituell 188
– weiblich 50, 58, 60, 66, 222f., 274–276, 280, 429–431, 433,
Erwachsenbildung, kirchlich (s. auch Akademie, kath.) 25, 157, 224, 284, 360–370
Erweckungsbewegung 164
Erziehung (s. auch Bildung) 13, 98, 153, 160, 166, 238, 246
– Forschung 63
– Geschlecht 58, 75, 144, 146, 155, 159, 160
– koedukativ (s. auch Koedukation) 90, 164, 171, 284, 426
– männlich 158
– religiös 13f., 36, 58, 124, 142f., 145, 155, 158, 160, 166f., 186, 199, 215f., 242, 268, 290, 292
– weiblich 158, 165, 166
Erziehungswissenschaft 22f., 132, 415
Esoterik 221
Essentialismus 11f., 21, 38, 78f., 80f., 167, 239, 276, 279, 355
Ethik 23, 34, 64, 99, 102, 106–111, 114, 117, 119f., 122, 187, 230, 255, 258, 267, 288, 378, 382, 403, 414
Evangelikalismus 24, 186, 236–244, 377
Exegese (s. auch Bibel) 230, 238, 263, 270, 274, 281, 287f., 291, 377, 431
– feministisch 33, 54, 62, 262, 266f., 274f., 282f., 292, 334f., 338
– geschlechtergerecht/gendersensibel 40, 267, 282f., 339
– männersensibel 282f.

Familie (s. auch Focus on the Family) 18–20, 24, 36, 42, 61, 64, 74, 82, 95f., 98, 100, 107, 125, 144, 151, 154, 156, 158f., 163, 166, 170, 172, 186, 194f., 201, 203, 209–217, 219f., 236–242, 244–246, 248, 254–258, 263, 265f., 268, 292, 308, 322, 324, 328f., 366, 369, 373, 375, 381f., 399, 410, 422, 432f., 435
Feminisierung 18
– der Bildung 164
– der Religion 164, 174
Feminismus 42, 55, 76, 96, 98, 108, 111, 239, 292, 335
– Differenz- 34, 37
– Gleichheits- 33, 37, 62
– Gleichstellungs- 33
– gynozentrisch 34, 44
– politisch 66
– spirituell 221
Focus on the Family 24, 236–242
Förderung (s. auch Mädchen-/Frauen und Jungen-/Männerförderung) 20, 65, 113, 312f., 316, 319, 362, 389, 402, 425
Frauenarbeit (kirchlich) 50, 62, 319, 321f.

Frauenbefreiung 33, 48
Frauenbewegungen 11, 33f., 39, 42, 50f., 62f., 76, 96f., 107, 124, 133, 176, 220, 246, 327
Frauenbild 167, 177, 203, 219, 252, 268, 298, 338, 362, 368
Frauenförderung/Mädchen- 18, 33, 38, 163f., 178, 364, 366, 401f., 423
Frauenforschung 23, 30f., 33, 51, 133, 135, 137, 141f., 144, 229
– feministisch 73, 135, 137f., 144
– historisch 33, 60, 136, 138
– kompensatorisch 135f., 138
– kontributorisch 135f., 138
– theologisch 68
Frauenrechte 96, 99, 113, 137
Frauenrechtlerinnen 336
Frauenspiritualitäten (s. auch Spiritualität)
Frauenwahlrecht 173, 175
Freiheit 12, 57f., 104, 106f., 125, 205, 296, 312, 334, 343, 354, 367f.
– Kinder/Jugendliche 242, 277, 312, 332
– weiblich 37, 45, 107, 219
Fremdheit 53, 125, 173, 178, 185, 281, 298, 325, 372, 401, 403
Freundschaft 81, 99, 188,f., 201, 210, 264, 266, 277f., 330, 347, 373
– Jungen/Männer 277f.
– Mädchen/Frauen 219, 232
Frömmigkeit 111, 146, 153f., 157, 167, 174f., 178
Fundamentalismus 9, 32, 63, 124, 376

Gastfreundschaft 292, 434–439
Gay Theology (s. auch Theologie) 230
Gebet 63, 184, 212, 229, 432, 437f.
Gebürtigkeit 108, 110
Gelehrsamkeit, weibliche 157, 159, 161
Gemeinde 17, 61, 90, 163, 180, 186, 222f., 225, 229, 236, 257f., 296, 328, 377, 433, 436
– -arbeit 49, 56
– -referentin 138, 145, 148
Gemeindepädagogik (s. auch Pädagogik) 17, 22f., 134, 294
Gender (s. auch Geschlecht)
– Forschung 10, 15, 22f., 31, 36, 41f., 44, 53, 65, 142, 265, 275, 364
– Kategorie 10f., 13, 20f., 31, 35, 44, 50f., 58, 62, 66, 73, 75, 77f., 83, 95, 108, 119, 126, 132, 138, 140–142, 144, 146, 273, 275f., 281, 284, 317f., 322, 324, 351, 370, 401, 422, 424, 427
– De-gender 43f.
– -diskurs 30, 48, 61, 123, 295
– -gruppe 249–251
– (un)doing 35f., 50, 64, 80,142, 174, 264, 275f., 281, 330, 344–349
Gender Mainstreaming 30, 119, 319–322, 325, 341, 349–353, 363, 423–427
– 4R-Methode 426f.
– Qualitätszirkel 426f.
Genderperspektive 13, 21, 53, 66, 95, 116, 133, 197, 327, 348, 360, 367, 401, 403
Genderplay 394–400
Gendertheorie 23, 39, 73, 366
Gendertrouble 38f.
Genealogie 31, 37
Gerechtigkeit (s. auch Geschlechtergerechtigkeit) 11–13, 17, 20–23, 54, 91, 106–111, 113, 122, 164, 184, 212, 255, 296f., 300, 306, 339, 360–362, 365, 402f.
Geschlecht (s. auch Gender)
Geschlecht, biologisch (sex) 30–34, 37–43, 177, 275
Geschlechterbalance 239
Geschlechterdifferenz 18–21, 24, 30, 32, 37, 40, 43, 49, 88, 103, 121, 126, 132, 142, 171–177, 182, 185f., 191f., 208–217, 225, 229, 233, 275, 279, 282, 284, 301f, 324–327, 334, 338, 341, 401, 424
Geschlechterforschung 36, 47, 52, 132, 138, 169, 229, 252
Geschlechtergerechtigkeit (s. auch Gerechtigkeit) 10, 18f., 23–25, 40, 50f., 54, 56, 64–67, 72f., 76, 80, 97, 106–111, 113, 117, 120, 125, 198, 201, 203, 279, 282, 294–304, 306–317, 319, 323, 327, 329–332, 338f., 341–356, 360–362, 364–366, 388–393, 401, 422–425, 427, 436
Geschlechtergrenzen 13, 203, 278, 281, 402
Geschlechteridentität 23, 38–39, 42, 251f., 264, 282, 332f., 403
Geschlechterklischee 43, 54, 278
Geschlechterordnung 32, 78, 177, 212, 239, 280, 364
Geschlechter (geschlechtsbezogene) -pädagogik (s. auch Pädagogik) 10, 12, 17, 65, 73, 76, 83f., 91, 198, 318–322, 366, 388, 423, 426
Geschlechterrolle(n) (s. auch Stereotyp) 13, 18f., 24, 26, 35f., 42, 50, 52, 55, 58–62, 65, 67, 72, 74, 76–78, 80–85, 95, 98–104, 125, 142, 145, 156, 159, 174, 217, 219, 233, 239–241,

244–257, 265f., 276f., 280, 282, 284, 288, 291f., 294, 298f., 302, 309–317, 327–330, 338, 342, 348, 350, 356f., 367f., 375, 388–397, 404f., 410, 412, 415, 422f.
Geschlechtertheorie 178, 423
Geschlechterverhältnis 15, 22, 30–35, 60f., 76–79, 84–88, 98, 102f., 140f., 158, 164,169, 202f., 210, 237f., 253, 255, 268, 276f., 280, 282–284, 319, 322, 324–326, 336, 341–346, 353, 356, 360, 365–369, 403, 422f.
Geschlechtervielfalt 40, 43
Geschlechtlichkeit 63, 90, 124f., 189, 241, 275, 324, 327, 394–397, 423
Geschlechtskonzept 121, 189, 192, 210–211
Geschlechtszugehörigkeit 85, 215, 315
Gespräch (s. Dialog)
Gestalten, biblische 53, 110, 202, 207–209, 276, 282–284, 288–290., 297, 330, 334f.
– Jungen/Männer 87f., 202, 277, 280f., 283, 288, 291f., 367, 392f.
– Kinder 287
– Mädchen/Frauen 33, 48, 202, 266f., 274, 279f., 291f., 394
Gewalt 56, 77, 82, 210, 214f., 252, 299f., 347, 373f., 403
– -erfahrung 299, 404
– gegen Frauen 62, 299
– homophob 374, 382
– in der Bibel 280, 299f.
– sexuell 49, 51, 62, 299f., 377, 415
gewaltlos 110, 313, 390, 430
Glaube 13, 63, 119, 174, 183, 190, 205, 211, 221f., 296, 428
Glaubenswelt 24f., 122, 220, 264, 319f.
Gleichberechtigung 11f., 42, 51, 67, 73, 76, 124, 167, 175, 237, 267f., 292, 361, 371, 373, 375, 430
Gleichstellung 33–35, 37, 43,113, 175, 350f., 373, 423, 430
– -sarbeit 35, 37, 43
– -spolitik 317, 319–322, 426
Gleichwertigkeit 14, 31, 124, 173, 300, 312, 422f.
Globales Lernen 365, 401–407
Gnade 40, 241, 258
Göttin 34, 40, 58, 219, 222–224, 226
Gottesbeziehung 56, 184–186, 190–192, 211f., 216f., 278, 337f.
Gottesbild/-vorstellung 24, 40, 56f., 64, 91, 102, 182–189, 191–199, 201, 203–205, 220, 302, 313, 391f., 397
– androzentrisch 91, 191–197
– männlich 24, 55f., 102, 182–189, 191f., 194, 197, 199–203, 205, 222, 313, 334, 391f., 395, 397
– patriarchal 24f., 194
– weiblich 24, 48f., 51, 55–57., 72, 102, 182–189, 191f., 194f., 203, 205, 222, 313, 334, 391f., 395, 397
Gottesebenbildlichkeit 33, 41, 60, 196, 331–335, 338, 377f. 282
Gottesdienst 88, 90, 119, 213, 223, 236, 377, 432f., 437f.
Gottesname 70, 194, 302–304
Gottesrede 41, 91, 339
Gottes Wirken 182–184, 190
Gutes Leben 106–109

Habitus 78, 87f, 209
Handeln 38, 79, 84, 90, 311, 367
– ethisch 106–110
– gesellschaftlich 38, 42
– männlich 32, 35, 41, 44, 85, 175, 202, 275, 302
– pädagogisch 178, 257, 342f., 348, 350
– religiös 136, 224, 311
– religionspädagogisch 10, 14, 25, 65, 83, 257, 275, 311–314
– theologisch 295
– weiblich 32, 35, 41, 44, 167, 292, 397
Hermeneutik 12, 83, 110, 116, 139, 257, 263, 275
– biblisch 25, 48, 54, 88, 275–278, 282, 284, 295, 376, 379, 382, 431f.
– der Anerkennung 84
– des Verdachts 277
– feministisch 25, 87
– geschlechterbewusst 21, 277–279, 284
– jungenbezogen 83f., 87
– objektiv 187, 190
– Texthermeneutik 277
– Vielfalt 115
Herrschaft (s. auch Macht) 11, 20f., 31f., 34, 77, 107, 136, 141, 183, 194, 200, 205, 274f., 277, 290, 299, 302, 334, 337, 371f.
Heterogenität 9–11, 13, 15–22, 35, 52, 60f., 64–67, 86, 208, 217, 221f., 277, 282, 284, 367, 369

Heterosexualität 39, 41, 124, 248, 254, 299, 347, 373, 375, 377f., 380, 410, 429
– Zwangsheterosexualität 375
Hexe 49, 222, 229, 367
Hierarchie 9, 64, 123, 126, 348, 350f.
– Geschlechter- 36, 39, 52,f., 73, 76, 141, 146, 202, 248, 277, 292, 307, 344–347, 422
– religiös/kulturell 121, 231
– sozial 213f., 216f., 240f.
Hierarchisierung 35, 40, 102f., 277, 279, 317
Hinduismus 225
Höheres Schulwesen 170
Homogenität 15, 17, 59, 73, 80, 88, 90, 126, 189, 245, 319, 326, 347, 350–352, 356, 402, 406, 416, 422f., 426
Homophobie 248, 371–374, 382, 410–412, 432
Homosexualität
– gesellschaftlich 78, 373, 375, 411
– Lesben 26, 250, 254, 371–375, 380–384, 429–431
– LSB 373f., 376f.
– LSBT 371, 373f., 375, 432
– Schwule 5f., 41, 232, 250, 254, 371, 373–378, 380–384, 407, 410f., 429–431
– Trainingskurs (Safe Space) 429–432
Homosexualität und
– christliche Theologie 377f.
– Evangelikale 239–241
– Gendergruppe 78, 249–251
– Jugendliche 278, 336
– Kirchen (christlich) 320, 376–377
– Unterricht 26, 278, 336f., 350, 375, 377, 379, 382, 384, 409–412
Homosexuelleninitiative (HOSI) 409

Identität 10, 20, 23, 31, 35, 38, 43, 61, 63, 95–97, 103, 114, 119, 160, 230, 268, 284, 313, 315, 327, 356, 373, 403, 435
– Gender- 63, 252, 258
– Geschlechts- 19, 23, 35, 41f., 44, 61, 63, 67, 82f., 97, 99f., 219, 250–252, 264f., 282, 290, 307, 332f., 349, 371, 415
– männlich 6, 31, 35, 74, 79, 83–85, 88, 101, 233, 240, 246, 249, 347
– Patchwork- 98
– religiös 61, 288, 437
– -sbildung (-sentwicklung) 35, 41, 52, 61, 95–101, 104, 354, 422
– sexuell 254, 258, 374
– -sfindung 60, 96
– -sforschung 63
– Tiefen- 251f., 257f.
– Trans- 410
– weiblich 14, 19, 31, 35, 48, 53, 59, 96, 99, 101, 203, 221, 334
Individualisierung 57f., 76, 96, 145, 220
Initiationsritus 79, 232
Interdependenzforschung 208, 225
Integration 15, 17, 19, 113f., 126
Interkulturalität 16, 19, 65
Interreligiöses Lernen 65, 313
Intersektionalität 20–22, 31f., 44
Islam 14, 111, 118, 225, 372

Judentum 111, 225, 230, 372
Jugendarbeit (kirchlich) 26, 51–53, 95, 137, 139f., 142–144, 244, 255, 257f., 263, 273, 317, 325, 374, 421–428
– AG-Gender 424–427
– Jugendseelsorge 423
– Lebenslagenorientierung 84f.
Jungen
– bildung/-erziehung 173, 353
– christlich 191, 208, 211, 213, 217
– gruppe 90, 190, 268, 279, 308f., 311, 332, 389, 418
– muslimisch 186, 208, 212f., 215–217
– sein 76, 82, 85f., 393, 422
Jungenarbeit 23, 51, 73, 76–84, 322, 422
– Balanciertes Junge Sein 84–86, 89
– Boys in the box 75f.
– Lebenslagenorientierung 84f.
Jungen-/Knabenschule 52, 169, 174
Jungen-/Männerförderung 18, 82, 85f., 230, 325, 401f. 423
Jungenpädagogik 23, 74, 77, 82

Kapitalsorten 209–217, 249, 325, 369
Katechese 17, 47, 138, 140, 143, 152, 154, 257f., 427
Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenbildung (KBE) 363–365
Katholische Erwachsenenbildung (KEB) 363–365
Katholische Junge Gemeinde (KjG) 318–326
Katholische Kinder- und Jugendverbandsarbeit 317–326

Kinderbibel 25, 54, 262, 287–292, 298
Kindergarten 9, 25, 89, 95, 119, 306–316, 345, 358
– Beobachtungs- und Reflexionsfragen 388–393
– Erzieher(in)handeln 312–315
– Raumgestaltung 309
– Spielstile 307–308
Kinderrechte 113
Kirche (s. auch EKD) 142, 175, 255, 324, 365, 377, 432, 376
– christlich 376, 429, 431
– evangelisch 51, 57f., 76, 114, 142f.,175f., 252, 254f., 329, 360f., 376f.
– Frauen/Mädchen 24, 30, 34, 49, 51, 55, 57–59, 63, 116, 137–139, 142–146, 155f., 175f., 220–224, 292, 319, 328, 362
– Gender/Geschlecht 13, 30, 102, 110f., 146, 151, 174–176, 202, 252–258, 318, 329, 355, 360, 365, 376f., 384, 429–433
– katholisch 55, 252, 320, 360, 362
– Kinder/Jugendliche 190, 213, 238, 257f, 320, 323f.
– Männer/Jungen 76, 88, 145, 229, 232, 234, 244, 253–255
– orthodox 121, 190, 230, 308, 318, 376f., 429
Kirchendistanz 59, 257
Kirchengeschichte 48f., 134f., 138, 144, 155, 174
Kirchenmitglied 253, 255f., 258, 362
Kirchenrepräsentant(in)/-vertreter(in) 55, 122f. 255, 318, 362, 430f.
Kloster 89, 154, 156f., 159, 161
Koedukation 51f., 90, 152, 164, 171, 281, 284, 311, 348, 350, 422, 426, 311
Körper (s. auch Leib) 23, 25, 32f., 39f., 43f., 109f., 114, 209,f. 214, 219, 244, 265, 269, 280, 282, 312, 327, 333f., 336, 339, 355, 382, 388f., 391, 394f., 397, 403, 405–407, 422
– männlich 51, 72, 82f., 85–90, 140, 229, 239f., 248f
– weiblich 33, 39, 62, 222f., 240f., 307
Kommunikation 13, 16, 35, 59, 86, 88f., 102, 104, 119, 275, 313, 345, 348f., 351–353, 356, 390, 405, 415, 418, 420, 430f.
Kompensation(-sansatz) 108, 135–138, 274, 276
Kompetenz 13, 18f., 85, 96, 204, 315, 331, 336, 352, 364, 401, 416, 425
– Gender- 81, 132, 137, 142f., 364, 368f., 423
– religiös/interreligiös 13, 57, 126, 332, 416
– sozial 321, 352, 423
Kompetenzorientierung 330f.
Konferenz von Religionslehrerinnen 176
Konfirmanden(innen)arbeit 83f, 164, 244, 257–258, 284
Konflikt 75, 86, 126, 210, 332, 347, 349, 352, 354, 378, 382
– geschlechtlich 121, 267, 349, 356, 423
– gewaltfrei 313, 390f., 430f., 436
– religiös/kulturell 117, 290
Konstruktion 10, 15, 31, 35, 37, 39, 73, 78, 90, 136, 140f., 187, 308, 240, 279, 283, 290, 317, 327, 330, 332, 406
Konstruktivismus 38, 61, 66, 77, 177, 189
Kopftuchstreit 117, 121, 437
Krise 21, 74, 82, 96, 108, 196, 330, 332
Kult 219
Kulturkritik 108, 221
Kursbuch Religion 331–339

Lebens-Texte 273–285
Lebenswelt 10, 18, 49, 53, 59, 62, 81, 96, 185, 209–212, 214–217, 220, 225–281, 284, 323, 326, 329, 331, 356, 369, 375, 378, 414
Lehrer(in) (s. auch Religionslehrer(in)) 50, 82, 86, 90, 154–156, 163, 165–167, 169–178, 202, 265, 268, 288, 329, 343–356, 374, 379f., 402–404, 409, 411
Lehrplan 18, 52, 102, 134, 329f.
– heimlich 52, 345
Leib (s. auch Körper) 25, 37, 40, 50, 63f., 82, 230, 241, 275, 394–396
Lernen 9, 12, 16f., 19, 21, 37, 40, 50f., 54f., 63f., 87, 89f., 98, 100–104, 134, 152f., 192, 240f., 257, 265, 278f., 281, 284, 295f., 298, 311f., 331f., 334–339, 342–344, 349, 351, 360, 364f., 379–383, 395–397, 412, 414f., 429–431, 438f.
– interkulturell 16f., 47, 65
– interreligiös 10, 23, 65, 113–127
– ökumenisch 10, 16f.
– religiös 10, 17, 47, 50, 53, 61f., 65, 84, 133, 198, 212, 241, 264, 275, 283, 287, 301, 313f., 388–393
Lesen (Bibel-) 87f., 263–271, 287f., 291f., 295f., 299, 303, 337, 431, 432 (s. auch Rezeptionsästhetik)
– Forschung 263f.

– Kompetenz 263, 266, 271
– Sozialisation 264f., 270
– Textanalyse 279
Liebe 56, 106, 110, 165, 174, 234, 316, 330, 332, 336–339, 383, 404, 406, 336
– Gottesliebe 90, 184, 189, 337f., 397
– Nächsten-/Feindes- 300, 379
– Selbstliebe 312f., 379

Macht (s. auch Herrschaft) 11, 13, 20f., 35, 38, 44, 49, 61, 64, 77, 97, 115, 119, 124, 126, 174, 182f., 185–187, 189–191, 194, 202f., 205, 209, 219, 225, 231, 248, 297, 347, 369, 371f., 404f., 426, 429, 432
machtkritisch 73, 77, 231, 282
Mädchen
– arbeit 72f., 92, 322, 422
– bildung/-erziehung 52, 138, 145f., 153–156, 158f., 163–166, 171–173, 177, 353
– christlich 191, 208f., 211f., 214, 216f.
– gruppe 191, 203, 268f., 279, 308, 311, 389
– muslimisch 20, 81, 119, 186, 208, 211–217
– sein 84, 95, 98, 392
Mädchenschulen 144, 152, 155f., 159, 163, 166, 169, 171f., 174
Männerarbeit (kirchlich) 17, 51, 76, 78f., 232, 319f.
Männerbefreiung 76, 79
Männerbewegung 77, 230
Männerbilder (s. auch Männlichkeitsbild) 51, 64, 74, 76, 83, 87, 203, 268, 298, 314, 352, 402, 403f.
Männer-/Männlichkeitsforschung 23, 30f., 36, 76, 140, 145, 231f., 283, 338
– historisch 140f.
– kritisch 73, 140, 145, 230f., 234, 248, 330
– theologisch 230–234
Männerstudien 229–235, 244–258
Männlichkeit 22, 30, 73–75, 77–89, 95, 101–103, 107, 133, 140, 144, 174, 177, 201f., 234, 239f, 244, 248, 252, 265, 271, 278, 347, 355
– hegemonial 36, 78, 80f., 84, 140, 145, 202f., 248, 278f
– marginalisiert 78, 84, 87
– komplizenhaft 78, 87
Männlichkeitsideal (s. auch Familie) 24, 230, 238, 347
Männlichkeitskonzept/-konstrukt 73, 77, 80–84, 140, 144, 244, 263, 324, 332, 407
– androzentrisch 76
– christlich 230, 240f.
– evangelikal 238f., 241
– patriarchal 72f., 109, 232, 268
– traditionell 72, 82, 248
Mann-Sein (s. auch Männlichkeit) 74, 79, 85–87, 89, 140, 229, 233–234, 280, 388, 423
matriarchal 34, 221, 224
Matriarchatsforschung 34
Medien 26, 118, 198, 237f., 294, 414–420
– Leitmedium 419
– Mediale Globalisierung 415
– Medienpädagogik im RU 414
– Mediensozialisation 418
– Medientagebücher
– Medienverhalten/Mediennutzung 54, 64, 264f., 414, 416
– Praxisbeispiel aus der Firmvorbereitung 416
Menschenrechte 113, 123, 139, 335, 403, 433
Menschenwürde 91, 101, 110, 114, 124, 242, 312, 334, 337, 354, 378, 379, 421
Menschsein 11, 37, 108, 110, 114, 129, 233, 438
Metapher 34, 38, 79, 203
– Gott (s. auch Gottesbild) 34, 40f., 183, 185, 189, 192, 199, 203, 334
Methoden
– Balanciertes Junge Sein 84–86, 89
– Bibelarbeit/-lesen (s. auch Bibel u. Lesen)
– Genderplay 394–400
– Geschlechtergetrennte Gruppenarbeit 59, 80, 90, 189, 268f., 279, 308, 312, 347, 351, 402, 406, 424f., 318, 422
– Lesen (s. auch Lesen)
– Malen/Zeichnen (s. auch Bilddidaktik)
– Portfolio 312
– Qualitätszirkel 426f.
– Sprechen (s. auch Sprache)
– Standbilder 208
– 4R-Methode 426f.
– Workshop 409–412

Migrant(in) 15, 63, 190, 367, 415
Modernitätsdilemma 254–255, 258
Monotheismus 34
Mutter 37f., 42, 58, 90f., 98f., 154–156, 158f., 163f., 167, 173, 189, 209, 215, 219, 222, 245f., 252, 265f., 269f., 302, 306, 308, 324, 329, 335, 345, 363, 367, 381, 388, 395–397

Mystiker(in) 33, 48, 314, 367, 392
Mythopoetischer Ansatz 78–81, 276
Mythos 79, 121f., 219f., 234f., 276, 423

Naturwissenschaften 19, 157, 188, 352
Neuheidentum 221
Neurobiologie 43, 322
Neuroforschung 43
New Age 221
Niederes Schulwesen 171

Ökonomie 78, 84, 107, 151, 209, 248f., 290, 364, 369, 425
– sozioökonomisch 208f., 324
Ökumene 10, 16f., 110, 115, 121, 123, 133, 429, 431, 433, 435f.
Opfer (s. auch Täter(in)) 35, 55, 75, 135, 141, 164, 287, 292, 300, 349, 372, 374, 382
Oral history 58, 143
Orden 149, 153–156, 159f., 166, 435

Pädagogik 16f., 19f., 22, 47, 51, 65, 117, 119f., 124, 143, 145, 159, 161, 375, 422
– der Vielfalt 10–12, 67, 73, 84, 277, 313, 367–369, 372, 374
– feministisch 18, 48, 51–53
– Geschlechter-/Gender- 116, 307, 310–313, 315f., 319f., 322, 351, 423, 427
– Integrations- 17
– Kleinkind- 311–313, 315f., 345
– Medien- 414–420
– Religion- (s. auch Religionspädagogik)
– Schul- 9, 15
Parodie 39
Parteilichkeit 40, 66, 72, 81, 84, 137, 274, 300, 353
Patriarchat 34, 72f., 76–79, 108f., 124, 135, 220, 230, 262, 268, 274, 280
– biblisch/religiös/theologisch 24f., 63, 110, 194–197, 200, 219f, 222, 224, 229f., 232, 268, 274, 292, 328, 397
Performance 231, 234
performativ 38f., 77, 201, 280–282, 324
Phänomenologie 62, 201
PISA-Studie 18, 402
Pluralität 9, 113f., 123, 220, 254, 313, 436
– Bildung 10, 16f., 307, 354
– Geschlecht 40, 73f., 76, 78, 222, 355
– Gesellschaft 12, 65
– Kultur 9, 16f
– Religion 9f., 16f., 57, 65, 123, 354, 437
Polygamie 229, 268
Polytheismus 294
Protagonist(in) 133, 145, 157, 224, 266, 274, 276f., 280, 282, 287, 374
Psychologie 49f. 188, 233, 239, 249, 270, 371, 375, 410, 412, 416

Queer 230, 401f.
Querelle des femmes 152, 157f.

Rekonstruktion 11, 23, 35, 61, 73, 97–99, 103, 136, 143, 199, 279f., 283, 285
Religion 10f., 13, 20, 22f., 31, 36, 44, 58, 60, 62–66, 81, 83, 110, 113, 116–120, 122f., 125, 153, 156, 158f., 164, 169, 173–175, 177f., 186–188, 191, 202, 208f., 214–216, 219–221, 225, 229–231, 233f., 244, 255, 265, 268, 306, 308, 328, 341, 353f., 362, 367, 404, 436–438
Religionsbuch 49
– -analyse 331–339
– -forschung 327–331
– geschlechtergerecht 263, 331, 338–339
Religionskritik 220
Religionslehrer(in) (s. auch Lehrer[in]) 24, 49, 55f., 137f., 145, 169–178, 198, 203–205, 268, 276, 278, 282, 327, 354, 411
– Profession 169–172, 178
– Zölibat 172f.
Religionspädagogik
– der Vielfalt 9–14, 22–26, 81, 83, 138, 142, 146, 316, 371f., 378f., 384
– feministisch 10, 14, 22f., 47–54, 58, 61–63, 66f., 72f., 87, 95, 103, 116, 144, 120, 195, 225, 273–275, 282–284, 313f., 327–329
– geschlechtergerecht 22–26, 50, 54, 65, 73, 76, 83, 133, 141f., 284, 294, 306f., 310, 315f., 388, 393, 397
– historisch (s. auch Bildung, historisch) 11, 60f., 132f., 136, 138, 140–146
Religionspädagog(in) 89, 101f., 115, 134, 136f., 139f., 143, 145, 169, 354f., 427
Religionsunterricht
– Entwicklung/Modelle 10, 16, 354
– Geschichte 134, 137f., 140, 145, 169, 173–177
– Geschlecht/Gender 25, 53, 61, 63, 80f. 86f., 90f., 169, 173–177, 186, 257, 269, 294, 317, 327–329, 331, 355, 394, 401, 404

– heterogen/homogen 16f.
– konfessionell 17, 61, 138, 328, 353
– Themen/Inhalte 14, 24f., 49, 53, 55, 60, 63, 88, 175, 186, 194, 198f., 266, 273, 275, 294, 379, 401
Religionswissenschaft 120–123, 219–225
Religiosität 61, 65, 100, 144, 151, 158, 223
– Frauen/Mädchen 34, 59, 61, 158, 164, 173f., 208, 217, 219–225, 265
– Jugendliche 187, 190f., 208f., 215f., 317, 354
– Männer/Jungen 208, 231
Resilienzforschung 314
Ressourcenorientierung (s. auch Defizitorientierung) 9, 19, 59, 65, 84f., 344, 367, 372, 425
Rezeptionsästhetik 263, 266, 276, 281
– Textrezeption 269
Ritual 51, 62, 64, 121f., 224f., 233f.
Rollenspiel (s. auch Methoden) 108, 306, 308, 310, 315, 372, 381–383, 391, 393f., 410, 420, 430–433

Säkularisierung 111, 116, 118f., 125, 141, 159, 164, 288, 364
Safe Space 429–433
Sakralisierung des Weiblichen 222
Schulentwicklung 241–356
– Evaluierung 348, 350, 352, 355f.
– gendered Institution 345
– Kooperation 443, 351, 356
– Organisationsentwicklung 343, 350
– Personalentwicklung 350
– Schulprofilbildung/Schulprogramm 342, 344, 350
– Steuerungsgruppen 351
– Strukturelle Diskriminierung 347
– Widerstände 348–349
Schulforschung, feministische 345, 346
Schwesterlichkeit 221
Selbstbestimmung (s. auch Autonomie) 13, 33, 37, 51, 96–99, 288, 322
Selbstbild (-verständnis) 21, 42, 57, 95, 100–103, 143, 157, 185, 189, 196, 215, 280, 282, 320, 374, 437
– Jungen/Männern 74, 77, 79, 84f. 192
– Mädchen/Frauen 55, 346, 219
Sexismus 52, 76, 79, 311, 347, 372, 375, 311
Sexualität 60, 125, 237–239, 241, 331, 336–339, 375, 377, 379, 412, 422
– Jungen/Männern 230, 240
– Mädchen/Frauen 12, 62, 223
Sinn 59f., 63, 109f., 119, 122, 157, 187, 219, 222f., 234, 275, 344, 362
Sinnlichkeit 62, 197, 201, 383f., 438
Sinus-Milieustudie U27 323–326
Sozialisation 20, 31, 36, 41, 52, 54f., 64, 75, 97–100, 123, 149, 186, 201f., 209, 212, 264–266, 269f., 306, 342, 356, 403, 418, 421, 426
– männlich 19, 64, 82f.
– weiblich 49f., 55, 59, 61, 75, 99, 220
Soziallehre 366
Spiritualität 72, 89, 155, 307, 323
– Gott/Göttin 34
– männlich 24, 51, 79, 90, 230, 244, 367
– weiblich 24, 50, 58f., 62, 72, 219–225
Sprache 18f., 43f., 62, 72, 74, 113, 126, 152, 155–158, 188, 190, 194, 233, 264, 295, 297, 301, 307, 320–322, 395, 432f.
– evangelikal 236–238
– (geschlechter-)gerecht 72, 144, 224, 294–300, 306f., 356
– Handeln, sprachlich 38, 111
– Körper- 389, 405
– Muster/Bilder 236f., 294, 302, 307, 334, 372
– Schriftspracherwerb 264f.
– Sprachstile 307–308
Stereotyp (s. auch Rolle) 13, 50, 55f., 72, 75f., 82, 95, 101, 103f., 158, 160, 171, 215–217, 262, 277–279, 281f., 311f., 315f., 321, 327–329, 335, 338f., 390, 397, 402f., 407, 410–412, 424
Subjektivierung 223
Symbol 35, 37f., 52, 56f., 64, 77f., 80, 87, 95, 97, 99, 107, 116, 121f., 124, 146, 189f., 213, 220, 222, 249, 315, 347, 382, 402, 432, 437
Symbolische Ordnung 13, 27, 34, 39, 122, 124, 133, 144
Symbolisierung, weibliche 222, 224

Täter(in) (s. auch Opfer) 38, 77, 141, 291, 315
Theologie 13–15, 22–24, 33, 36f., 47f., 58, 72, 99, 110, 115f., 123, 151, 158, 173, 219, 222, 225, 229, 270, 303, 341, 355, 365, 375, 377–379, 382, 432
– androzentrisch 58
– apophatisch 232, 234
– Befreiungs- 15, 48, 66, 378f., 432
– feministisch 10, 13–15, 24, 30, 33, 36, 40,

47–49, 53, 55, 58, 62, 66, 116, 121, 125, 137, 143, 195, 223, 225, 229, 263, 274f., 291, 314, 327f., 338
– Gnaden- 241
– gynozentrisch 34
– jüdisch 291
– kataphatisch 234
– Kinder- 56, 201f., 203, 266
– kenotisch 232–234
– männerbezogen 24, 48, 231
– Pastoral- 51, 58f.
– patriarchal 24
– politisch 15, 48
– scholastisch 288
– schwul 230, 332
– Segens- 433
Toleranz 13, 61, 127, 215, 341 (s. auch Anerkennung)
Tora 110, 300
Tradition 11, 133, 135, 137, 146, 154, 156, 205, 233, 242, 344, 362, 376, 434, 438
– biblisch/exegetisch 23, 25, 40, 83, 110, 195, 267, 273f., 278, 283, 287–289, 291f., 295f., 314
– christlich 13f., 24, 48, 125, 136, 159, 166, 195, 219–225, 229, 233, 295, 300, 392, 436
– genderorientiert 13, 24, 59, 110, 125, 195, 210, 212, 244–249, 251–254, 257, 276, 288, 329, 342, 345, 348, 356, 375, 422
– jüdisch 125, 300, 306, 436
– jüdisch-christlich 72, 111, 186, 188, 220, 292
– kirchlich 287, 314, 362, 368, 392
– männlich 72, 74, 76, 78, 80–83, 86f., 135, 229, 244–249, 251–254
– muslimisch 125, 436
– religiös 34, 51, 83, 121f., 126, 219–225, 231, 234
– weiblich 14, 24, 34, 42, 48, 59, 80, 135f., 219–225, 245–249, 251–254, 291
Träume (Zukunfts-) 184, 209–211, 217, 336
Transsexualität 41, 371, 411, 430
– »Hermaphrodit« 41, 407

Überlieferung
– biblisch 83, 283
– christlich 273
– jüdisch-christlich 186
Ungerechtigkeit 12, 16, 18, 21, 33, 41, 106, 195, 290, 297, 299f., 319, 329f., 355, 372, 391, 422, 424
Ungleichheit 12, 20,f., 31, 208, 217, 290, 318, 322, 324–325, 344, 350, 364
– Forschung 208
Unterdrückung 12, 17, 66, 220, 230, 372, 378
– Frauen/Mädchen 31, 34, 48, 88, 137, 216f., 248, 274, 280,397
– Männer/Jungen 75, 248, 280
Vater 82, 91, 99, 189, 194, 210, 213, 220, 246f., 252, 268, 270, 283, 287f., 291, 300, 306, 324, 334f., 381, 388, 395f.
Vaterschaft 246
Verband evangelischer Religionslehrer 176
Verein für religiöse Erziehung 176
Verständigung 10, 84, 97, 115, 119, 122, 124, 437 (s. auch Dialog)
Vita activa 154
vita contemplativa 154
Volksbildung 364
Volksschule 134, 166, 170f., 345
Vorbild 18, 53, 55, 82, 87, 100, 265, 267, 289, 298, 309f., 315, 345, 347, 374f., 381, 402, 411

Wahrheit 14, 23, 62, 81, 110, 115, 120–122, 125f., 212, 215, 237, 331f., 337
Weiblichkeit 22, 30, 38, 77, 79, 240f., 264, 271, 355
Weiblichkeitskonzept/-konstrukt/-bild 38, 48, 64, 72f., 80, 84, 95, 97, 99, 101–103, 108, 169, 189f., 244f., 252, 263, 324, 352, 403, 407
– historisch 107, 176–178
– stereotyp/negativ 38, 101, 219, 239
Weisheit 60, 111, 183, 159, 222, 291, 367
Weltgesundheitsorganisation (WHO) 373
Wüstenväter 233

Zweigeschlechtlichkeit 13, 21f., 30, 32, 35, 40f., 43, 52–54, 66, 81, 95, 97f., 107f., 189, 192, 248, 273, 275, 277, 344, 401, 425