GÜTERSLOHER
VERLAGSHAUS

Gütersloher Verlagshaus. Dem Leben vertrauen

Andrea Qualbrink | Annebelle Pithan |
Mariele Wischer (Hg.)

GESCHLECHTER BILDEN

Perspektiven für einen genderbewussten Religionsunterricht

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 Cream liefert Arctic Paper Munkedals AB, Schweden.

1. Auflage
Copyright © 2011 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.

Umschlagmotiv: Patrick Schoden, Münster
Satz: Satz!zeichen, Landesbergen
Druck und Einband: Těšínská tiskárna, a.s., Český Těšín
Printed in Czech Republic
ISBN 978-3-579-08127-4

www.gtvh.de

Inhalt

Einleitung
Andrea Qualbrink, Annebelle Pithan, Mariele Wischer 9

I. Gender und Diversity in der (Religions-)Pädagogik

Diversity statt Gender?
Die Bedeutung von Gender
im erziehungswissenschaftlichen Vielfaltsdiskurs
Uwe Sielert/Elisabeth Tuider 20

Wer gewinnt und wer verliert? Jungen und Mädchen im Bildungswesen
Wider simple Antworten auf komplexe Fragen
Maria Anna Kreienbaum 39

Tierisch menschliche Geschlechter
Mit Tieren Geschlechter bilden
Kirsten Smilla Ebeling 50

Wo steht die geschlechterbewusste Religionspädagogik?
Annebelle Pithan 62

Perspektiven und Leitlinien für einen genderbewussten Religionsunterricht
Andrea Lehner-Hartmann 79

Die Geschlechter der Jungen
Überlegungen zur Jungenperspektive in einer Religionspädagogik der Vielfalt
Thorsten Knauth 92

II. Geschlechter in der Schule

Förderung von Mädchen und Jungen in der Grundschule
Lisa Glagow-Schicha 104

Zwischen Klausuren, Chat und Pausenhof
Gender in der Sekundarstufe I
Franziska Birke-Bugiel 113

Zwischen Gender-Utopien und Sex-Zwängen
Gender in der Oberstufe
Katrin Späte 120

Explizite und implizite Prozesse von Schulentwicklung
am Beispiel von Religion und Gender
Sybille Becker 128

**III. Von Gott reden im Religionsunterricht –
Welchen Mehrwert bietet die Genderperspektive?**

Gott Vater, Gott Mutter – und weiter?
Exegese und Genderforschung im Disput über biblische Gottes-Bilder
am Beispiel von Hosea 11
Marie-Theres Wacker 136

Hier Frühling und Kuschelnest – dort Monstertruck und Rettungswagen
Geschlechterdifferente Gottesvorstellungen im Spiegel einer Langzeitstudie
Anna-Katharina Szagun 158

Höhere Macht und barmherziger Vater
Welchen Mehrwert bietet die Geschlechterperspektive
bei jugendlichen Gottesbildern?
Ulrich Riegel 178

Geschlechtergerechte Rede von Gott im Religionsunterricht –
einige Anregungen
Silvia Arzt 188

IV. Geschlechter bilden – Religionsunterricht konkret

Gendersensible Bibeldidaktik konkret
Schritte einer Unterrichtsvorbereitung zu »David und Goliat«
(1 Sam 17) mit der »Genderbrille«
Mariele Wischer 198

Adam im Blick
Überlegungen zu Möglichkeiten eines jungengerechten Religionsunterrichts
Heike Harbecke 213

Spirituell ohne religiöse Sozialisation –
eine Bildbetrachtung im Religionsunterricht am Berufskolleg
Hedwig Meyer-Wilmes 228

»Ich bin dann mal fromm«
Spiritualität im Religionsunterricht
Stephanie Theis 236

Werte-Bildung bei Mädchen und Jungen – eine genderorientierte Perspektive
Elisabeth Naurath 245

Islam, Gender, Unterricht
Erna Zonne/Kathrin Klausing 256

V. Genderbewusst Religion lehren lernen.
Konsequenzen für die Lehrer_innenbildung

Geschlechterbewusst Religion lehren lernen – an der Universität
Andrea Qualbrink 274

Bilder von der (Religions-)Lehrerin in Bewegung bringen
Anbahnung eines beruflichen Selbstkonzepts
durch interdisziplinäre Arbeit in der Lernwerkstatt
Christine Lehmann 288

Religionspädagogische Anstiftungen zu einer gendersensiblen Schule
in Mecklenburg-Vorpommern
Jörg Moritz-Reinbach 298

Autorinnen und Autoren 307

In: Qualbrink, Andrea/ Pithan, Annebelle/ Wischer, Mariele (Hg.), Geschlechter bilden. Perspektiven für einen genderbewussten Religionsunterricht, Gütersloh 2011, 9-16.

Einleitung

Wie unterrichtet man das Fach Religion geschlechtergerecht? Die schulische Religionspädagogik ist mehrfach herausgefordert: von der Lebenswirklichkeit der Mädchen und Jungen, von den Bedingungen des Unterrichts, von der Geschlechterforschung und von aktuellen theologischen Inhalten. Welche Ziele hat ein zukunftsfähiger Religionsunterricht? Wie lassen sich die Erkenntnisse der aktuellen Genderdebatte religionspädagogisch aufgreifen und im Religionsunterricht umsetzen? Worin kann der besondere Beitrag des Religionsunterrichts für eine geschlechtergerechte Bildung liegen? Welche Anforderungen ergeben sich für die Aus- und Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern?

Diesen Fragen im Schnittfeld von Geschlechterforschung, Theologie und Bildungspraxis widmete sich – erstmals in dieser Form – ein interdisziplinäres und ökumenisches Symposion, das von der Arbeitsstelle Feministische Theologie und Genderforschung der Universität Münster und dem Comenius-Institut, Münster, im Mai 2009 veranstaltet wurde. Der vorliegende Band versammelt Vorträge und Workshop-Impulse in überarbeiteter Form, ergänzt durch weitere Beiträge zum Thema. Ziel ist es, die begonnenen Diskurse einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich zu machen und die Verwirklichung von Geschlechtergerechtigkeit in Schule und Religionsunterricht zu fördern. Bewusst stehen Artikel zum aktuellen Stand der Gender*theorie*debatte in den Sozial- und Erziehungswissenschaften neben *praxis*bezogenen Unterrichtsentwürfen für einen geschlechterbewussten Religionsunterricht. Damit spiegelt der Band das besondere Anliegen und Profil der Tagung wider. Es geht darum, Reflexion und Gestaltung eines geschlechtergerechten Religionsunterrichts auch in Bezug auf die Genderdiskussion anderer Bezugswissenschaften, insbesondere der Pädagogik, zu führen. Die Religionspädagogik profitiert davon ebenso wie die Diskurse anderer Disziplinen von ihr.

Zu Anliegen und Verortung dieses Bandes

Der vorliegende Band versteht sich als Beitrag zur Weiterentwicklung einer geschlechtergerechten Religionspädagogik der Vielfalt. Er baut damit unter anderem auf dem 2009 erschienenen Handbuch »Gender – Religion – Bildung«[1] auf, in dem unterschiedliche

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

religionspädagogische Bildungsbereiche geschlechterbewusst reflektiert werden. Das hier vorgelegte Sammelwerk vertieft diese Diskussionen fokussiert auf den schulischen Religionsunterricht.

Die bereits vorliegenden Modelle zur gendersensiblen Praxis des Religionsunterrichts greifen zumeist Themen der konkreten Jungen- bzw. Mädchenförderung und Auseinandersetzung mit Geschlechterstereotypen auf oder stellen ein Geschlecht in das Zentrum der Aufmerksamkeit (z. B. Frauen in der Bibel). Die Förderung von Jungen im (Religions-)Unterricht ist durch die öffentliche Diskussion um die vielfach konstatierte Benachteiligung von Jungen im Bildungswesen in den vergangenen Jahren in den Vordergrund gerückt. Diese Aufmerksamkeit spiegelt sich auch in den hier versammelten Beiträgen wider. Eine (Weiter-)Entwicklung der schulischen und religionspädagogischen Jungenförderung ist – nach einer Phase der Fokussierung auf die Mädchenbildung in den 1980er und 1990er Jahren – notwendig, andererseits ist die Förderung von Mädchen in Schule und Religionsunterricht nach wie vor nicht obsolet.

Diese Weiterentwicklung bedeutet auch, die Jungen- und Mädchenbildung im Religionsunterricht auf der Basis weiter gefasster Konzeptionen eines gendersensiblen Religionsunterrichts zu entfalten, der die Differenzen zwischen und innerhalb der Geschlechter in den Blick zu nehmen vermag. Eine geschlechtergerechte Religionspädagogik der Vielfalt reflektiert die Genderkategorie als eine Differenzkategorie inmitten weiterer Differenzierungen, z. B. aufgrund von sozialer oder kultureller Herkunft, körperlicher oder geistiger Möglichkeiten oder der Religionszugehörigkeit, die die Schulwirklichkeit durchziehen. Sie schließt damit an den Diversity-Diskurs der Pädagogik an. Während die wissenschaftliche Diskussion die Ermöglichung von Vielfalt in pädagogischen Prozessen bildungstheoretisch grundlegt und praktisch zu konkretisieren sucht, ist die (religions-)unterrichtliche Praxis einer inklusiven und an Vielfalt orientierten Bildung noch wenig entwickelt. Zu dieser Entwicklung will der vorliegende Band beitragen. Ziel einer geschlechtergerechten Religionspädagogik der Vielfalt im schulischen Rahmen ist ein Religionsunterricht, der Gender im Kontext von Diversity thematisiert, und durch einen veränderten didaktisch-methodischen Umgang mit den Unterrichtsinhalten und den Schüler_innen zur Identitätsbildung in Vielfalt beiträgt.

Hierbei stehen die Verantwortlichen im Schulalltag in einer Spannung von Theorie und Praxis; zwischen dem theoretischen Anspruch einer Religionspädagogik der Vielfalt auf der einen und der konkreten Realität von Mädchen und Jungen, die inmitten all der gängigen Geschlechterzuschreibungen und Rollenidentifikationen ihr Leben gestalten, auf der anderen Seite. Allerdings kann gerade die Beschäftigung mit der Genderthematik im Religionsunterricht einen zentralen Beitrag dazu leisten, grundlegend zu lernen, Differenzen wahrzunehmen und mit dieser entdeckten Vielfalt bildungsrelevant umzugehen.

Gender- bzw. Diversity-Kompetenz zeigt sich damit als Schlüsselkompetenz für Lehrer_innen, zumal für einen Religionsunterricht, dem es um ein christliches Menschenbild geht, dem Individualität in Solidarität zugrunde liegt. Es klafft jedoch eine deutliche Lücke zwischen den Anforderungen einer an Vielfalt und Heterogenität ausgerichteten Bildung, wie sie jüngst auch in Lehrplänen und Schulprofilen formuliert ist,

und der in Aus- und Fortbildung vermittelten Kompetenzen. Noch ist die Vermittlung von Genderkompetenz eher selten und kein allgemein verankerter Lerninhalt. Dieser Band benennt solche Leerstellen und macht Vorschläge für eine entsprechende zukunftsfähige Aus- und Weiterbildung von Religionslehrer_innen.

Ein genderbewusster Religionsunterricht der Vielfalt ist anschlussfähig an die aktuellen bildungspolitischen Anforderungen des Umgangs mit Heterogenität und kann sich produktiv in die inklusive Schulentwicklung einbringen. Auch dies zeigen Beiträge in diesem Band.

Das vorliegende Werk stellt sich der Herausforderung, anhand der Genderkategorie theoretische Grundlagen für einen Religionsunterricht der Vielfalt im Gespräch mit der Diversity-Pädagogik (weiter) zu entwickeln und stellt konkrete Ansätze und Modelle für eine gendersensible Unterrichtspraxis vor.

Zum Aufbau des Buches

I. Gender und Diversity in der (Religions-)Pädagogik

Die Geschlechtertheoriedebatte ist im Fluss. Transdisziplinär wird gefragt, was Geschlechter sind und bedeuten, und zunehmend wird deutlich, dass »Geschlecht« inmitten von vielen Variablen menschlichen Lebens und Handelns zu reflektieren ist. Pädagogik und Religionspädagogik fragen nach, wie das Geschlecht und die Vielfalt menschlichen Lebens in pädagogischen Zusammenhängen Berücksichtigung finden kann und muss. Entsprechend eröffnen den Band sechs grundlegende Beiträge über *gender* und *diversity* sowie deren Relevanz für die (Religions-)Pädagogik.

Zunächst reflektieren *Elisabeth Tuider* und *Uwe Sielert* die Bedeutung des Geschlechts im erziehungswissenschaftlichen Vielfaltsdiskurs. Sie zeichnen die genderpädagogischen Diskurse von ihren Anfängen in der ersten Frauenbewegung bis hin zum Diversity-Diskurs als aktuellem Diskussionsstand nach und diskutieren das Verhältnis von *gender* und *diversity* mit Blick auf Erziehungswissenschaft und pädagogische Praxis. Wie »Diversity-Pädagogik« konkret werden kann, zeigen Tuider/Sielert in der Vorstellung eines Modells zum Persönlichkeitslernen im Kontext von Jungenarbeit.

Maria Anna Kreienbaum fokussiert den Lehr-Lern-Ort Schule unter der Genderperspektive. Sie skizziert die Phasen der Mädchenförderung seit den 1980er Jahren, der Forderung nach mehr Jungenförderung seit den 1990er Jahren und der Etablierung der sogenannten »Reflexiven Koedukation«. Als entscheidendes Defizit des Bildungssystems macht sie die mangelnde Vielfaltskompetenz der Akteure und Institutionen aus. Entgegen der Tendenz zur Homogenisierung und Selektion fordert sie eine Pädagogik der Vielfalt, welche die vorhandene Vielfalt bei den Lernenden wahrnimmt und nutzt, um ihnen gerecht zu werden.

Noah nahm von jeder Tierart je ein Männchen und ein Weibchen als »heterosexuelles Paar« mit auf die Arche: Welche Rolle Tieren bei der Konstruktion von Ge-

schlechtern und Sexualitäten zukommt, zeigt *Kirsten Smilla Ebeling* in ihrem Beitrag. Anhand eigener Studien in zoologischen Gärten erläutert sie, wie stereotype Geschlechterrollen, heteronormative Strukturen und bürgerliche Familienstrukturen auf Tiere projiziert und damit als »natürlich« festgeschrieben werden. Demgegenüber eignet sich ein unvoreingenommener Blick in die Tierwelt dafür, mit Kindern und Jugendlichen die Vielfalt gelebter Geschlechtlichkeit zu reflektieren.

Annebelle Pithan unternimmt eine Bestandsaufnahme zur genderbewussten Religionspädagogik. Exemplarisch skizziert sie die Entwicklung anhand der Untersuchungen von Religionsbüchern, zeigen sich in ihnen doch verdichtet Inhalte und Methoden des Religionsunterrichts. Neben Anregungen für die konzeptionelle Gestaltung künftiger Religionsbücher entfaltet sie Herausforderungen in drei Schwerpunkten: die Auseinandersetzung mit Retraditionalisierungstendenzen in Kirche und Gesellschaft, die Weiterentwicklung einer genderbewussten Religionspädagogik der Vielfalt sowie die Entwicklung von Theorie-Praxis-Netzwerken und von Modellen gelungener Praxis.

Andrea Lehner-Hartmann formuliert Perspektiven und Leitlinien eines genderbewussten Religionsunterrichts. Dabei weist sie auf die Bedeutung der kontextuellen Bedingungen durch Gesellschaft und Schule hin, die die Bedeutungszuschreibungen des Fachs Religion, die Präsentation des Fachs durch die Lehrperson und die Schüler_innen geschlechtsspezifisch prägen. Entsprechend benötigen Lehrende Genderkompetenz im Hinblick auf Schulstrukturen, Didaktik, Interaktionen und die eigene Person. Dies ermöglicht geschlechtsempathisches Wahrnehmen, verbunden mit geschlechtsde-konstruktivem (Be-)Arbeiten: Lehner-Hartmanns Kurzformel genderbewussten Unterrichtens.

Thorsten Knauth widmet sich in seinem Beitrag der Jungenperspektive in der Religionspädagogik. Er betont die Pluralität des Junge-Seins – auf Grund von weiteren Differenzen wie Ethnie und sozialer Schicht sowie der kontext- und situationsbezogenen Konstruktion von Männlichkeit. Dass das Geschlecht nicht exklusiv, sondern relativ im Zusammenhang anderer Faktoren im (religions-)pädagogischen Kontext berücksichtigt werden muss, illustriert Knauth an zwei empirischen Studien. Er spricht sich für eine jungenorientierte Religionspädagogik der Vielfalt aus, die sich durch eine Sensibilität für die Lebenslage Junge-Sein und der Offenheit für das Fragmentarische in der Identitätsentwicklung auszeichnet.

II. Geschlechter in der Schule

In der Schule ist die Kategorie Geschlecht deutlich von Belang. Dies zeigen auch nationale und internationale Schulleistungsstudien. Die vier Beiträge befassen sich daher mit der Frage: Was müssen Lehrende, was muss die Institution Schule leisten, um Schülerinnen und Schülern in den verschiedenen Altersstufen gerecht zu werden und sie – genderbewusst – so gut wie möglich zu fördern?

Lisa Glagow-Schicha fokussiert Gegebenheiten und Herausforderungen der Grundschule. Auf dem Hintergrund der Ergebnisse verschiedener Schulleistungsstudien buchstabiert sie unter dem Prinzip der »Reflexiven Koedukation« Kriterien für ein

gendergerechtes Schulprogramm an der Grundschule aus. Dabei hebt sie das Geschlechterbewusstsein der Lehrenden als entscheidende Bedingung für ein gendergerechtes Schulprogramm heraus.

Mit Blick auf die Sekundarstufe I zieht *Franziska Birke-Bugiel* in ihrem Beitrag den Kinder- und Jugendgesundheitssurvey heran um darzustellen, wie es Jugendlichen geht und wo vermeintliche und tatsächliche Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen festzustellen sind. Anhand der PISA-Studie diagnostiziert sie für die von ihr in den Blick genommene Altersstufe, dass das System Schule offenbar geschlechtsstereotype Leistungserwartungen zementiert. Dennoch, so zeigt Birke-Bugiel, ist Geschlecht kein omnirelevantes Merkmal, sondern im Zusammenhang mit anderen sozialen Kriterien wahrzunehmen.

Dilemmata und Herausforderungen beschreibt *Katrin Späte* mit Blick auf die Relevanz von Gender in der Oberstufe. Späte konzentriert sich auf die Ursachenanalyse des stabil geschlechtstypischen Fächerwahlverhaltens und fordert eine Einbeziehung entwicklungspsychologischer Erkenntnisse und der Kategorie »sex« als auch die Reflexion der »heterosexuellen Matrix« (Judith Butler) für die weitere wissenschaftliche Analyse und schulpädagogische Praxis.

Schulentwicklung am Beispiel von Religion und Gender ist das Thema von *Sybille Becker*. Anhand eines Strukturmodells zur Präsenz von Religion an Schulen zeigt sie, dass sich christliche Religion explizit etwa in Religionsunterricht und Schulgottesdienst, aber auch implizit in der Schulkultur und in der Haltung des Lehrkörpers zeigen kann. Dieses Modell überträgt Becker auf die Präsenz von Genderbewusstsein an Schulen und macht die Relevanz der Haltung der Lehrenden deutlich. Im Ausblick exemplifiziert Becker, wie Religionsunterricht strukturell und methodisch an einer genderbewussten Schulentwicklung mitwirken kann.

III. Von Gott reden im Religionsunterricht – Welchen Mehrwert bietet die Genderperspektive?

Ein zentrales und immer wiederkehrendes Thema des Religionsunterrichts ist die Rede von Gott. Die Gottesvorstellungen von Kindern und Jugendlichen sind vielfältig, die Gottesbilder in der Bibel und ihre Auslegungen sind es auch. Warum und wie Gott geschlechterbewusst im Religionsunterricht behandelt werden kann, zeigen vier Beiträge aus verschiedenen Perspektiven: Exegese, Empirie und Religionspädagogik.

Marie-Theres Wacker führt ein Wechselgespräch zwischen Exegese und Genderforschung am Beispiel von Hosea 11 und skizziert verschiedene Lesarten und mit ihnen verbundene Gottesvorstellungen. Jenseits traditioneller Interpretationen Gottes in Hos 11 als barmherziger Vater und einer frühen feministischen Lesart Gottes als stillende Mutter geht Wacker den Veruneindeutigungen geschlechtlicher Vorstellungen von Gott nach, die sich bereits im biblischen Text finden. Die Berücksichtigung der sex/gender-Unterscheidung, die Perspektive der Männerforschung und die Beachtung der Tier- und Pflanzenmetaphorik fördern Bilder für die Rede von Gott zutage, die Theologie und Religionspädagogik bereichern.

Anna-Katharina Szagun präsentiert die Ergebnisse einer Langzeitstudie zu geschlechterdifferenten Gottesvorstellungen bei Kindern aus einem wesentlich konfessionslosen Umfeld und korreliert sie mit Ergebnissen weiterer Untersuchungen zur religiösen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Dabei zeigt sich die Relevanz der Erhebungsmethodik für die Empirie: Während kaum Unterschiede in den Grundlinien des Gottesbildes von Mädchen und Jungen zu erheben waren, förderte die Möglichkeit vielfältiger visueller Gestaltungen erhebliche Unterschiede in der symbolischen Darstellung Gottes zutage. Dieser Umstand wird auch mit Blick auf die im Religionsunterricht verwendeten Materialien künftig zu beachten sein.

Ulrich Riegel geht in seinem Beitrag der Frage nach, inwiefern ein gendersensibler Umgang mit Gottesbildern im Rahmen des Religionsunterrichts der Sekundarstufe I überhaupt gerechtfertigt und sinnvoll ist. Dazu stellt er Ergebnisse einer empirischen Erhebung zu Gottesbildern Jugendlicher vor, die den Fokus auf die Genderdimension des Gottesbildes legt. Hierzu wird neben der geläufigen Genderkategorie die »Sex Category« nach Candance West und Don Zimmerman als Analysekategorie etabliert. Dies ermöglicht einen facettenreicheren Blick auf die Bedeutung von »Männlichkeit« bzw. »Weiblichkeit« bei den Gottesbildern der Jugendlichen. Vor diesem Hintergrund kommt Riegel zu einer differenzierten Einschätzung bezüglich des Mehrwerts der Genderperspektive bei der Thematisierung von Gottesbildern im Religionsunterricht.

Silvia Arzt widmet sich der Praxis der Gottesrede im Religionsunterricht und stellt beispielhaft Materialien und Texte vor. Als entscheidende Aufgaben der Lehrenden formuliert sie die Reflexion der eigenen (Glaubens-)Biografie, die Erweiterung des Wissens über feministisch-theologische Ansätze zur Gottesfrage, die konsequente Verwendung geschlechtergerechter Sprache, die Thematisierung auch weiblicher Gottesbilder im Unterricht sowie die Ermutigung der Schüler_innen, ihre eigenen Gottesbilder zur artikulieren.

IV. Geschlechter bilden – Religionsunterricht konkret

Wie lassen sich die Forderungen einer geschlechterbewussten Religionspädagogik konkret im Unterricht umsetzen? Sechs Artikel bieten Anregungen und Beispiele zu unterschiedlichen Herausforderungen und Themen des Religionsunterrichts.

Mariele Wischer lenkt in ihrem Beitrag den Blick auf einen gendersensiblen Umgang mit der Bibel in der schulischen Unterrichtspraxis. Sie entfaltet eine grundsätzliche Haltung, mit der Lehrerinnen und Lehrer Bibeltexte »mit der Genderbrille« lesen können, die ihnen die Möglichkeit eröffnet, eigene Ansätze zum gendersensiblen Umgang mit den Texten für ihre Schülerinnen und Schüler zu entwickeln. Dies konkretisiert sie an der im Religionsunterricht oft zum Gegenstand gemachten biblischen Geschichte von David und Goliath, die sie unter dem gendersensiblen Blickwinkel neu entfaltet und daraus zeitgemäße Unterrichtselemente für heutige Jugendliche entwickelt.

Heike Harbecke entwirft auf dem Hintergrund der aktuellen Debatte um Jungen als schulische »Sorgenkinder« eine geschlechterbewusste Unterrichtsreihe für die Jahrgangsstufe 11, die den biblischen Adam fokussiert. Biografisches Lernen, mit der Bibel

lernen und den Umgang mit (Geschlechter-)Differenzen lernen beschreiben dabei zugleich die religionspädagogischen Aufgaben und Ziele. Harbecke stellt Inhalte und Methoden vor, wie mit der Schöpfungserzählung und insbesondere mit der Figur des Adam jenseits von Defizitorientierungen und nahe an der Lebenswelt der Jugendlichen jungen- und genderpädagogisch gearbeitet werden kann.

Hedwig Meyer-Wilmes stellt eine Unterrichtsequenz zur Gottesebenbildlichkeit aus einer Berufsschulklasse für Erzieher_innen vor. Anhand einer Bildbetrachtung zur »anderen Eva« knüpft sie an (gesunkenes) Vorwissen der Schülerinnen und Schüler an und formuliert Fragen für einen künftigen Berufsschulreligionsunterricht.

Stephanie Theis weist die Möglichkeiten des Religionsunterrichts als Ort für spirituelle Erfahrungen aus und verschränkt dies mit der Frage nach den Zusammenhängen von Spiritualität und Geschlecht. Theis öffnet den Blick für das Repertoire an Unterrichtselementen, die spirituelle Erfahrungen auch im Religionsunterricht möglich machen. Drei Beispiele dienen der Illustration, wie Spiritualität im Religionsunterricht gestaltet werden kann und wie gerade hierbei Geschlechtsrollenmuster in Bewegung geraten können.

Elisabeth Naurath setzt sich mit der Werte-Bildung bei Mädchen und Jungen auseinander. Ausgehend von der Kritik an der fehlenden Vernetzung des Gender-Diskurses mit dem Diskurs der Werte-Erziehung unterzieht sie psychologische Entwicklungstheorien zum moralischen und religiösen Urteil einer genderbewussten Hermeneutik des Verdachts. Naurath macht deutlich, dass Wertebildung lebensgeschichtlich u. a. durch geschlechtstypische Rollenzuschreibungen mitbestimmt und dies zu berücksichtigen ist – sowohl in der religionspädagogischen Praxis als auch in der weiteren Forschung.

Erna Zonne und *Kathrin Klausing* nehmen das Thema Geschlechterverhältnis im Islam als Thema im Religionsunterricht und als Inhalt des Studiums zukünftiger Religionslehrer_innen in den Blick. Ausgangspunkt ist die Beschreibung und kritische Reflexion der Darstellung muslimischer Frauen in Schulbüchern und Unterrichtsentwürfen. Auf dieser Folie geben die Autorinnen didaktisch-inhaltliche und methodische Empfehlungen für das Thema Gender und Islam im Religionsunterricht. Zentral dafür ist es, dass die Studierenden ihr eigenes Alltagswissen, ihre (stereotypen) Vorstellungen, aber auch das Unterrichtsmaterial kritisch hinterfragen.

V. Genderbewusst Religion lehren lernen. Konsequenzen für die Lehrer_innenbildung

Genderbewusster Religionsunterricht im Kontext einer an Geschlechtergerechtigkeit interessierten Schule setzt ein entsprechend sensibilisiertes, interessiertes, qualifiziertes und engagiertes Personal voraus. Was hierfür in den Phasen der Aus- und Weiterbildung (zukünftiger) Religionslehrer_innen getan wird und getan werden könnte, zeigen den Band abschließend vier Beiträge.

Andrea Qualbrink setzt sich in ihrem Beitrag mit der universitären Ausbildung zukünftiger Religionslehrer_innen im Hinblick auf die Qualifizierung für einen genderbewussten Unterricht auseinander. Auf der Basis einer Erhebung stellt sie fest, dass nur

an wenigen evangelisch- und katholisch-theologischen Lehrstätten Gender-Aspekte explizit in das Curriculum der Bachelor- und Master-Studiengänge für Studierende der Religionslehre implementiert wurden. Sie macht Vorschläge, welche Inhalte und Methoden genderbewusster Theologie auf welche Weise in das Studium integriert werden könnten und sollten.

Einen Praxisbericht über eine Lernwerkstatt zum beruflichen Selbstkonzept zukünftiger Religionslehrerinnen liefert *Christine Lehmann*. Angeleitet von einer Religionspädagogin und einer bildenden Künstlerin setzten sich die Teilnehmerinnen erfahrungsbezogen, experimentell und theoretisch reflektierend mit eigenen und fremden Vorstellungen von Religionslehrerinnen und ihrer Weiblichkeit auseinander. Dabei erweist sich die Herangehensweise als förderlich für die wichtige Aufgabe der Entwicklung eines beruflichen Selbstkonzepts, das Handlungsmöglichkeiten jenseits geschlechtstypischer Verhaltensweisen eröffnet.

Den Religionsunterricht macht *Jörg Moritz-Reinbach* als einen wichtigen Ort in der Schullandschaft Mecklenburg-Vorpommerns aus, von dem aus Geschlechtergerechtigkeit praktisch werden kann und wird. Denn zu den Spezifika des seit 1992 allmählich eingeführten Religionsunterrichts gehören u. a. die Thematisierung von Gerechtigkeit und die Aufforderung zu individuellen Lebensäußerungen. Moritz-Reinbach entwirft Perspektiven, wo und wie vor allem Religionslehrer_innen Genderkompetenzen erwerben können, damit der Religionsunterricht seine Möglichkeiten in dieser Hinsicht entfalten kann.

Die Beiträge bemühen sich um inklusive Sprache. Dabei werden unterschiedliche Formen nebeneinander verwendet, die geeignet sind, Geschlechter sichtbar zu machen. In dem Zusammenhang sei auf eine in diesem Band mehrfach angewandte und bisher noch wenig bekannte Darstellungsform hingewiesen: eine Schreibweise, die männliche und weibliche Formen mit einem Unterstrich verbindet (z. B. Lehrer_innen/Schüler_innen). Die »Leerstelle« des Unterstrichs ermöglicht es, die Vielfalt der Identitäten zwischen den konstruierten Geschlechter- und Rollenbildern sichtbar zu machen.

Dank

Allen Autorinnen und Autoren dieses Sammelbandes danken wir herzlich für ihr Engagement, sich aus ihrer je eigenen Perspektive und mit ihrer je eigenen Expertise der Frage nach einem genderbewussten Religionsunterricht zu stellen. Vanessa Görtz sei für die aufmerksame Lektoratsarbeit gedankt sowie Sylvia Dams und Angelika Boekestein vom Comenius-Institut für das Vorbereiten des Buchmanuskripts für den Verlag. Patrick Schoden danken wir für das Design des Bildes auf dem Buchcover. Schließlich gilt unser Dank dem Comenius-Institut, der Gleichstellungsbeauftragten der Westfälischen Wilhelms-Universität (WWU) Münster sowie dem Verein zur Förderung des Studiums der Katholischen Theologie für die finanzielle Unterstützung der Drucklegung.

Der vorliegende Band entstand infolge des gleichnamigen Symposions, das im Mai 2009 in Münster stattfand. Allen, die zum Gelingen des Symposions beigetragen haben, möchten wir auch an dieser Stelle herzlich danken. Insbesondere gilt unser Dank der Ideengeberin Prof. Dr. Marie-Theres Wacker (Leiterin der Arbeitsstelle Feministische Theologie und Genderforschung an der WWU Münster), Franziska Birke-Bugiel und Dr. Stefanie Rieger-Goertz, die zusammen mit den Herausgeberinnen das Symposion inhaltlich vorbereiteten, sowie Anne Herwartz, die die technische Planung und Organisation innehatte. Darüber hinaus danken wir der WWU Münster, die das Symposion mit dem Frauenförderpreis 2006 nicht zuletzt finanziell gefördert hat.

Mit diesem Werk liegt erstmalig eine Veröffentlichung vor, die sich im ökumenischen Horizont auf den Themenbereich Religionsunterricht und Gender konzentriert und interdisziplinär verankert. Die Überlegungen zum gendersensiblen Religionsunterricht ordnen sich bewusst in den aktuellen pädagogischen Diskurs um Diversity und um vielfältige Geschlechteridentitäten ein. Mit Blick auf die Weiterentwicklung einer genderbewussten Religionspädagogik der Vielfalt möchten wir einen Beitrag zum Weiterdenken leisten und zu immer neuen Konkretionen in der religionsunterrichtlichen Praxis anregen.

Münster, im November 2010

Andrea Qualbrink
Annebelle Pithan
Mariele Wischer

I. Gender und Diversity in der (Religions-)Pädagogik

In: Qualbrink, Andrea/ Pithan, Annebelle/ Wischer, Mariele (Hg.), Geschlechter bilden. Perspektiven für einen genderbewussten Religionsunterricht, Gütersloh 2011, 20-38.

Elisabeth Tuider/Uwe Sielert

Diversity statt Gender?
Die Bedeutung von Gender im erziehungswissenschaftlichen Vielfaltsdiskurs

> »Ich bin gerade auf einer Pressekonferenz. Alice Schwarzer hat in einem kleinen Nebenraum der Bundespressekonferenz die *Emma*-Ausgabe anlässlich des dreißigjährigen Jubiläums der Zeitschrift vorgestellt. […] Neben Alice Schwarzer sitzt Anke Engelke. Sie wird als *role model* vorgestellt und antwortet auf die Frage einer Kollegin, warum sie heute gekommen sei, dass sie eine Biographie habe, die es eigentlich nicht geben dürfe. Sie habe zweieinhalb Kinder – zwei eigene und eins von ihrem Partner –, sie sei erfolgreich, und manchmal sei sie es auch nicht. […] Danach spricht Alice Schwarzer von der Geschichte der Emma. Man kennt diese Geschichte. Alice Schwarzer erzählt sie schon lange. […] In den siebziger Jahren hat sie große Kampagnen für ein Recht auf Abtreibung organisiert. Sie schrieb über Hausfrauen, über die Abhängigkeit vom Ehemann, über sexuelle Frustration. Heute spricht sie von der Unterdrückung der Frauen im Islam, von der Beschneidung in Afrika, von Tierversuchen, von Magersucht, und ausführlich, sehr ausführlich spricht sie von der beschissenen Situation der Prostituierten in Deutschland. Sie redet auch über Mütterwahn.«[1]

Eine aus dem ehemaligen Ostdeutschland und eine aus dem ehemaligen Westdeutschland stammende Autorin haben 2008 gemeinsam ein Buch veröffentlicht. In diesem geht es um die alten Themen von Liebe, Arbeit, Beziehung, Sex und Kinder und wie diese Lebensthemen heute von jungen Frauen der postfeministischen Generation bearbeitet und gestaltet werden. Jana Hensel und Elisabeth Raether schreiben nicht nur über »neue deutsche Mädchen«, sie *sind* diese neuen deutschen Mädchen. Manchmal, so scheint es, ist das Buch eine Abrechnung mit der Generation ihrer Mütter, und zu dieser gehört auch Alice Schwarzer und ihr Feminismus.

> »Das soeben Gehörte schien, wenn ich nun noch einmal darüber nachdachte, mit meinem Leben nichts zu tun zu haben. Auf eine gewisse Art finde ich es noch immer toll, dass Alice Schwarzer und ihre Mitstreiterinnen begonnen haben, für die Gleichheit der Geschlechter zu kämpfen, aber mehr als das, was sie bis jetzt erreicht hat,

1. Hensel/Raether, Neue deutsche Mädchen, 9–10.

wird diese Generation nicht erreichen. Die Zeit hat sie eingeholt, ihre Rhetorik ist oll, Alice Schwarzer und ihre Frauen sind Historie geworden.«[2]

Wenn nicht nur der feministischen Bewegung, sondern auch den vom Feminismus vorangetriebenen Forderungen nach Gleichstellung und Emanzipation und der damit korrelierenden Frauenforschung heute an prominenter Stelle eine Absage erteilt wird, dann drängt sich die Frage auf, ob sich denn die Lebensrealitäten von jungen Menschen egalisiert haben und die Bearbeitung von Geschlechterdifferenz und Ungleichheit u. a. in der Erziehungswissenschaft und Pädagogik obsolet geworden ist. Eine andere Interpretation erfasst die Ausdifferenzierung und Diversifizierung von Identitäten und Biografien und sucht dementsprechend nach den erziehungswissenschaftlichen Antworten auf den Umgang mit der existierenden Pluralität und Vielfalt. Eben dieser Perspektive werden wir im folgenden Beitrag nachgehen. Denn auch im erziehungswissenschaftlichen Fachdiskurs ist die Bedeutung der Analysekategorie *gender* in den letzten Jahren mehrfach in Frage gestellt worden: So wurde die vorletzte Tagung der Sektion Frauen- und Geschlechterforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 2007 in Marburg mit »Was kommt nach der Genderforschung?«[3] betitelt; Margherita Zander, Luise Wartwig und Irma Jansen, Professorinnen an der Fachhochschule Münster im Bereich Sozialwesen, loten »Geschlecht Nebensache?« aus und fragen nach der Aktualität einer Gender-Perspektive; und Sünne Andresen, Mechthild Koreuber und Dorothea Lüdke, alle mit Gleichstellungsfragen an der FU Berlin befasst, entweder als Frauenbeauftragte oder als Referentin und Mitarbeiterin, verhandeln das Verhältnis von *gender* und *diversity* als »Albtraum oder Traumpaar«. Vor diesem Hintergrund eines sowohl gesellschaftlichen als auch eines wissenschaftlichen Abgesangs auf die Variable *gender* werden wir im Folgenden mit einem kurzen Rückblick auf die Diskursgeschichte des Genderthemas in der Erziehungswissenschaft beginnen und uns dann verstärkt der Frage zuwenden, welche Bedeutung die Differenzkategorie *gender* im Kontext des Vielfalts-Diskurses, d. h. in Diversity Education spielen kann und spielen soll. Oder anders gefragt: Ist es heute angebracht, Geschlecht/*gender* als analytische Kategorie und als pädagogisch handlungsleitendes Konzept zugunsten von *diversity* zu verlassen?

1. Genderpädagogische Diskurse

Die genderpädagogischen Debatten durchliefen (ebenso wie die interkulturelle und die integrative Pädagogik) im erziehungswissenschaftlichen Fachdiskurs bestimmte Stationen. Es ist nützlich, sie zur Kenntnis zu nehmen, um die eigene Position zu qualifizieren und angesichts neuer Themen, z. B. des Diversity-Diskurses, am aktuellen Reflexionsstand anzuknüpfen. Die Entwicklung der genderpädagogischen Diskurse kann in fünf

2. Dies., 14.
3. Vgl. Casale/Rendtorff, Genderforschung.

Schritten nachgezeichnet werden: Gleichheitsdiskurs, Differenzdiskurs, Konstruktivismus, Dekonstruktion und Intersektionalität.

Ganz entgegen ihrer dabei angedeuteten historischen Darstellung haben sich die verschiedenen theoretischen und (geschlechter)pädagogischen Ansätze nicht nacheinander abgelöst, vielmehr stehen sie heute nach wie vor – z.T. unvereinbar – nebeneinander. Mit Sabine Hark können wir die gegenwärtige Situation von feministischer Theoriebildung und Forschung als »vielstimmigen und heterogenen Diskurs«[4] charakterisieren.

1.1 Gleichheitsdiskurs: »Wir wollen auch …!«

Der Gleichheitsdiskurs hat seine Wurzeln im 19. Jahrhundert und zielt(e) auf Gleichberechtigung. Die erste deutsche Frauenbewegung formierte sich als politisch-rechtliche Bewegung mit dem Ziel der gleichberechtigten politischen Teilhabe von Frauen, d. h. es wurde die Tatsache angegriffen, dass viele Rechte bis dahin vorwiegend Männern vorbehalten waren. Dies betraf u. a. das Wahlrecht, von dem Frauen bis dahin ausgeschlossen waren und den Zugang zu den Universitäten.

Darauf Bezug nehmend lautete auch das feministische Gleichheitscredo der 1960er Jahre: »Lasst uns das Projekt Aufklärung zu Ende bringen und das Gleiche dürfen und tun wie die Männer in Bildung, Politik und Wirtschaft!«. Es ging zunächst darum, für Mädchen und Frauen den gleichen Zugang zur Bildung, zu gesellschaftlicher Macht und materieller Unabhängigkeit zu erstreiten, wie es für die Männer seit der Aufklärung selbstverständlich war. Gleiche Bildungsmöglichkeiten und Karrierechancen, gleiche Bezahlung für die gleiche Arbeit galten und gelten immer noch als Voraussetzung für Selbstbestimmung und Geschlechtergerechtigkeit.

Unter dem ausdrucksstarken Slogan »Das Private ist politisch!« wurde die Männerzentrierung in allen Lebensbereichen angegriffen.[5] Um sich aus verschiedenen Abhängigkeiten – vom Staat, dem Ehemann oder dem Genossen – zu befreien, wurden in den feministischen Emanzipationsforderungen die Eigenverantwortung der Frau, die persönliche Wahlfreiheit und Selbstbestimmung betont. Frauenbeauftragte und eine veränderte Rechtsgrundlage (z. B. das Scheidungsrecht von 1977[6]), Frauenhäuser, Frauentelefone, Krisenzentren für Vergewaltigungsopfer, Selbstverteidigungskurse, Frauenberatungsstellen und Kinderläden sind die erkämpften Symbole und Räume dieser

4. Hark, Dis/Kontinuitäten, 11.
5. Das Geschlechterverhältnis wurde als Herrschaftsverhältnis bewusst gemacht. Und dies nicht nur auf der individuellen und privaten Ebene, sondern auf gesamtgesellschaftlicher Ebene. »Patriarchat« bezeichnet(e) dabei ein System sozialer Strukturen und Praktiken zur Unterdrückung und Benachteiligung von Frauen.
6. Bis 1977 galt: »Die Frau führt den Haushalt in eigener Verantwortung. Sie ist berechtigt, erwerbstätig zu sein, soweit dies mit ihren Pflichten in Ehe und Familie vereinbar ist.« (§1356 BGB, Abs.1) Und erst ab 1977 darf die Frau auf eigene Entscheidung hin arbeiten gehen, ohne vorher die Erlaubnis des Mannes dazu zu erbitten: »Die Ehegatten regeln die Haushaltsführung in gegenseitigem Einvernehmen. […] Beide Ehegatten sind berechtigt, erwerbstätig zu sein.« (§1356 BGB).

Frauenbewegungen.[7] Konsequenz für und in der Erziehungswissenschaft und der Bildungsforschung war es, das »katholische Arbeitermädchen vom Lande« ans Bildungssystem anzuschließen und allen Mädchen zum Studium zu verhelfen – das alles aber unter der Akzeptanz der dominant männlichen Kultur- und Sozialisationsmuster.

Die feministische Theorie und Politik zielte also auf die »Umgestaltung des hierarchischen und asymmetrischen Geschlechterverhältnisses, auf Beendigung der Vorherrschaft des männlichen Geschlechts«[8]. Und um dies zu erreichen, um also die gesellschaftliche Unterdrückung, Exklusion und Benachteiligungen von Frauen sichtbar zu machen, bezogen sich die feministischen Analysen der Frauenforschung auf die »Kategorie: ›Frau‹«, d. h. auf eine weibliche Identität und das Wesen des Weiblichen. Ziel der Frauenforschung war es, den Androzentrismus der Wissenschaft zu beseitigen und »Frauen sichtbar zu machen, nachdem unübersehbar wurde, dass Frauen in der Wissenschaft in doppelter Hinsicht fehlten: als Forschungssubjekte wie als ›Forschungsobjekte‹«[9] Die Frauenforschung der 1970er und 1980er Jahre wurde aber zunehmend ob ihres Verhaftetseins in einem essenzialistischen und universalistischen Denken kritisiert.

1.2 Differenzdiskurs: »... sind aber anders!«

Die »positive« Erkundung der Unterschiede zwischen den Geschlechtern (= Differenzansätze) stand im Zentrum der einsetzenden sozialwissenschaftlichen Frauenforschung. Frauen und Männer galten als grundsätzlich unterschiedlich und wesensverschieden. Sowohl die Soziobiologie als auch die Psychologie, die Psychoanalyse und die Sozialisationsforschung trugen zur Erforschung von Geschlechtsspezifika und ihrer gesellschaftlichen Bedingungen bei.

Das bipolare Differenzparadigma konstatierte zunächst: Männer und Frauen leben in zwei völlig verschiedenen Welten und es galt nun, sich auf das als bewahrend, erhaltend und sozial verantwortlich etikettierte Weibliche zu besinnen und Weiblichkeit positiv zu bestimmen. In der Besinnung auf das Eigenständige »des Weiblichen« ging eine Aufwertung von »Weiblichkeit« einher. Anknüpfend an Simone de Beauvoirs »Wir werden nicht als Frauen geboren, wir werden dazu gemacht!« wurde die weibliche Rolle zum sozialen, gesellschaftlichen Produkt erklärt.

In der Erziehungswissenschaft gab es verschiedene Konsequenzen aus diesen Überlegungen, denen gemeinsam war, dass sich der Blick zunächst voll auf »die Mädchen«

7. Hannolore Faulstich-Wieland macht für die Aufbruchsphase der Frauenforschung in den 1970er bis Anfang der 1980er Jahre drei zentrale Themen aus. Diese waren erstens Gleichstellungsmaßnahmen, zweitens die Kritik an den Inhalten der Wissenschaften und drittens die Bezugnahme auf die Lebenssituation von Frauen. (vgl. Faulstich-Wieland, Gender-Studies, 48ff.) Gefolgt sei dieser Aufbruchsphase eine »Ausbreitungs- und Durchsetzungsphase«, in der es zu Formen der Institutionalisierung kam (vgl. Hagemann-White, Sozialisation) und die zuletzt in eine Professionalisierungsphase mit der Einrichtung von Professuren und Forschungszentren an den Universitäten gemündet sei.
8. Klinger, Liberalismus, 36.
9. Faulstich-Wieland, Gender-Studies, 100.

richtete. Im Rahmen der Sozialisationsforschung[10] wurde die weibliche Sozialisationssituation erforscht und es kam zur Aufwertung des weiblichen Sozialisationsmodus. Barbara Schaeffer-Hegel plädierte für ein »feministisches Bildungskonzept«[11] und der sog. »heimliche Lehrplan« der Schulen wurde enttarnt[12]. Als Konsequenz aus diesen Überlegungen und Analysen wurde auch in der schulischen und außerschulischen Jugendarbeit statt Koedukation eine Separation praktiziert und Mädchengruppen und Mädchenräume etabliert, um die Stärkung und das Empowerment von Mädchen durch die Bildung von homosozialen Räumen zu fördern.

Mit deutlich zeitlicher Verspätung reagierten auch Männer auf diese feministische Herausforderung. Einige Sozialpädagogen passten sich zunächst an und wurden dann als »Frauenversteher« diffamiert. Andere begannen nach den eigenen Wurzeln einer humanen Männlichkeit zu suchen und verhedderten sich in mythopoetischen oder maskulinistischen Identitätskonstruktionen. Andere reaktivierten die in diversen historischen Traditionen existierenden Komplementärvorstellungen einer egalitären Differenz, wie sie beispielsweise der Tiefenpsychologe C. G. Jung mit seinem Anima-Animus-Konzept vertreten hatte.

Parallel zur Frauenforschung entwickelte sich in den 1980er Jahren die sogenannte »Männerforschung« (*men's studies*) und mit dem Ende der 1980er Jahre haben beide sich in die Richtung von »Geschlechterforschung« verändert. Inhalt der *gender-studies* ist seitdem die Beziehung und das Verhältnis, in dem Weiblichkeit und Männlichkeit zueinander stehen. Auch auf der politischen Ebene kam es zu signifikanten Verschiebungen: Nicht mehr Frauenbeauftragte sorgen sich um »Frauen«anliegen, sondern Gleichstellungsbeauftragte sind für die Gleichbehandlung von »Frauen« *und* »Männern« zuständig.

Doch auch das Modell der egalitären Differenz führte in seiner bipolaren Variante noch nicht zu einer konsequent an Selbsttätigkeit orientierten geschlechtlichen Bildung. Es steht in der Gefahr – so die Kritik am Differenzdiskurs –, die Geschlechterdifferenz zu zementieren und individuelle Selbstbildung zu behindern. Das statt dessen etablierte und heute den meisten Menschen einleuchtende biplurale Differenzparadigma konstatiert vielfältige Widersprüche in den jeweiligen Geschlechtskollektiven und geht davon aus, dass es verschiedene Weiblichkeit*en* und Männlichkeit*en* gibt.

1.3 Konstruktivismusdiskurs: »Ich selbst produziere unmerklich aber tagtäglich Zweigeschlechtlichkeit«

»Im Gegensatz zu den differenztheoretischen Ansätzen zielen die konstruktivistischen wie dekonstruktivistischen Ansätze […] auf Handlungsoptionen, die die Geschlechterdichotomie als (hierarchisches) System aufweichen, Zuschreibungen aufgrund der

10. Vgl. Hagemann-White, Sozialisation.
11. Vgl. Schaeffer-Hegel, Bildungskonzept.
12. Vgl. Zinnecker, Der heimliche Lehrplan.

> Geschlechtszugehörigkeit vermeiden, den Normierungen der Geschlechtsidentitäten entgegenwirken sowie die Entgrenzung geschlechtlicher Identitäten forcieren.«[13]

Grundlegend in der konstruktivistischen Perspektive ist die Unterscheidung von *sex* (biologischem Geschlecht) und *gender* (sozialem Geschlecht).[14] Mit dieser Trennung von *sex* und *gender*, die im Rahmen der *gender-studies* in den 1980ern an Bedeutung gewann, war es möglich, die »natürlich gegebenen« Unterschiede zwischen »Frauen« und »Männern« als kulturelle Verhaltensanforderungen (»Geschlechterrollen«) zu sehen. Angeregt und initiiert durch die Forschungen zu Transsexualität[15] richtete sich der analytische Blick nun auf das alltägliche Verhalten und Handeln in dem Geschlecht hergestellt wird. Interaktionstheoretische und ethnomethodologische Forschungen haben die Konstruktionsweisen von *gender* dann als historisch und kulturell bedingt detailliert heraus gearbeitet und beschrieben, z. B. in den Höflichkeitsritualen der westeuropäischen Gesellschaften.

Das an diese Untersuchungen anknüpfende Konzept des *doing gender* verweist auf die sozialen Prozesse, in denen sich »Frauen« und »Männer« als solche herstellen und hergestellt werden.[16] *Doing gender* ist eine andauernde Praxis von Zuschreibungs- und Darstellungsroutinen, die in der Sozialisation erworben und darüber hinaus verfestigt und identitätswirksam werden. Dieser Prozess beginnt direkt nach der Geburt mit der eindeutigen Zuweisung des Kindes in eine sex-Kategorie: »Junge« *oder* »Mädchen«. Und ganz »logisch« wird ausgehend von *sex* ein entsprechendes g*ender* (das soziale Geschlecht, wie z. B. der Name, die Kleidung, die Gesten, die Stimmlage) abgeleitet.

Auf diesem Weg wird das biologische Geschlecht sozial übersetzt und omnirelevant[17], denn die Geschlechterdifferenz *muss* fortlaufend interaktiv hergestellt werden. Und entsprechend dieser Alltagsordnung der Zweigeschlechtlichkeit kann niemand kein »Geschlecht« haben, denn »für Zwischentöne und genaues Hinschauen ist in der zweigeschlechtlichen Ordnung des Alltags kein Platz«[18].

Für die Pädagogik hatte dies zur Folge, die Verhaltensspielräume im Rahmen von Weiblichkeit und Männlichkeit auszuloten. Von der »bipluralen Geschlechterpädagogik«[19] war die Rede, die die Vielfalt innerhalb der Kategorie »Frau« bzw. »Weiblichkeit« und innerhalb der Kategorie »Mann« bzw. »Männlichkeit« zur Richtschnur des jungen- und mädchenspezifischen pädagogischen Handelns machte.

13. Meyer, Gender Mainstreaming, 5.
14. Carol Hagemann-White hatte bereits 1984 die biologische Herleitung der Zweigeschlechtlichkeit grundsätzlich in Zweifel gestellt.
15. Vgl. Hirschauer, Transsexualität; Lindemann, Transsexualität.
16. Vgl. initiierend: West/Zimmermann, Doing gender, weiterführend: Gildemeister/Wetterer, Geschlechter.
17. Vgl. Garfinkel, Ethnomethodology.
18. Collmer, Technik, 71.
19. Hoffmann, Geschlechtersozialisation, 55ff.

1.4 Dekonstruktivismusdiskurs: ».. könnten prinzipiell aber auch anders ...«

In den feministischen Theorien und der Genderpädagogik blieb die Unterscheidung der Menschen in grundsätzlich zwei Geschlechter bis Ende der 1980er Jahre weitgehend unangetastet. Mit dem Anfang der 1990er Jahre geriet das Subjekt des Feminismus und der Geschlechterpädagogik grundsätzlich in die Kritik. Denn welche Frau ist mit der Bezeichnung »Frau« gemeint? – die weiße, die jüdische, die lesbische, die indische, die transsexuelle Frau, oder alle? (Feministische) Identitätspolitik und identitätsbasierte Pädagogik, die sich auf das Gemeinsame am Frau- und Mädchen-sein – das vermeintlich weibliche Geschlecht – berief, wurde nun zunehmend in Frage gestellt.

Insbesondere die Übersetzungen der Thesen Judith Butlers – vorgestellt im Buch »Gender Trouble« (dt.: Das Unbehagen der Geschlechter, 1991) – stellten in Deutschland einen Einbruch dar. Butler bezweifelt grundsätzlich die Unterscheidung von *sex* und *gender.* Für sie ist das biologische ebenso wie das soziale Geschlecht ein historisches, ein kulturelles Produkt. D. h.: Es gibt keinen Körper vor dem gesellschaftlichen Zugriff. Damit löst Butler zwar die biologische Grundlage des »Wir-Frauen« auf, es wäre aber ein Missverständnis sie dahingehend zu interpretieren, dass wir *gender* nun ganz beliebig tun können. Ganz im Gegenteil wird *gender* – so betont Butler unentwegt – immer im Rahmen gesellschaftlicher Normen und Ordnungen hergestellt. D. h. wir können uns nicht heute als »Frau«, morgen als »Mann« und übermorgen als »transgeschlechtlich« darstellen, wir haben nicht die »Qual der Wahl«, sondern lediglich einen Handlungsspielraum im Rahmen gesellschaftlicher Normen und Ordnungen, wobei der normative Rahmen zur Konstruktion von Geschlecht Heterosexualität ist.

Dekonstruktivistische Theorien und Analysen fokussieren nun einerseits gesellschaftliche Normierungsprozesse. D. h. sie arbeiten heraus, wie durch die Herstellung sog. ›unbrauchbarer‹ Subjekte (wie Schwule, Lesben und Transgenders) Normalität (also die Position »fortpflanzungswilliger heterosexueller Mann«) funktioniert. Denn erst durch die Verwerfung, das an den Rand drängen und Unsichtbarmachen vermeintlich ›anderer‹ Geschlechter und Sexualitäten stellt sich die Heterosexualität und Zweigeschlechterlichkeit als soziale Norm und Normalität her. Andererseits wird in dekonstruktivistischen Debatten die Vielfalt, das Uneindeutige, das Mehrfachzugehörige und Grenzüberschreitende von Geschlechterkonstruktionen betont. Insbesondere queere Analysen[20] weisen dabei auf die Vielfalt der Sexualitäten, Identitäten und Geschlechter hin. Drag Kings und Drag Queens, Cross-Dressers, Tunten, intersexuelle, polysexuelle, transsexuelle und transgender Menschen fungieren als die Figuren der geschlechtlichsexuellen Uneindeutigkeit.

20. In den Sammelbänden »(K)ein Geschlecht oder viele?« (polyymorph), »Jenseits der Geschlechtergrenzen« (Heidel/Micheler/Tuider) und »QuerVerbindungen« (Tuider) sind Beiträge aus unterschiedlichen Disziplinen versammelt, die die Vielfalt und Überschreitung von Sexualitäten und Geschlechterordnungen thematisieren.

Für die Pädagogik ergaben sich daraus wichtige Anregungen: Jutta Hartmann hat ihr Konzept einer »Pädagogik Vielfältiger Lebensweisen«[21] vorgestellt und Bettina Fritzsche u. a. haben Überlegungen zu einer »Dekonstruktiven Pädagogik«[22] vorangetrieben. Ausgehend von einer neoemanzipatorischen Sexualpädagogik hat Elisabeth Tuider die Prämissen einer »Verqueeren (Sexual-)Pädagogik«[23] formuliert.

Dekonstruktion wird dabei als ein ständiger, kontextabhängiger und prozesshafter Perspektivenwechsel verstanden. Dekonstruktionen, so die Soziologin Nina Degele, »versehen Phänomene [wie Geschlecht, Sexualität oder Ethnizität – d. A.] mit einem Fragezeichen, setzen sie unter Bedingtheitsvorbehalt, spielen den Gedanken durch, es könnte auch ganz anders sein«[24]. Konzeptionell geht es einer Pädagogik unter dekonstruktivistischer Perspektive nicht darum, Geschlechter, Sexualitäten und Körper zu verneinen, sondern Dekonstruktion zielt auf die Verschiebung, auf die VerUneindeutigung und auf die strategische Auflösung der Gegensätze. Zugleich waren und sind queere Analysen mit dem Vorwurf konfrontiert worden, Diskriminierungen und Benachteiligungen zu reproduzieren und gegenüber dem inhärenten Rassismus und Weiß-Sein blind zu sein.[25]

1.5 Intersektionalitätsdebatte: »… nämlich einzigartig und ohne Angst verschieden sein«

»We are actively committed to struggling against racial, sexual, heterosexual and class oppression […]. The synthesis of these oppressions creates the conditions of our lives.« Mit diesen Worten hat das *Combahee River Collective* in seinem »A black feminist statement«[26] in den USA die Verschränkung von *gender* und *race* eingeläutet. Vor dem Hintergrund ihrer alltäglichen Erfahrungen als Schwarze Frauen und als Feministinnen wurde die Vielschichtigkeit von Erfahrungen betont und die These der Mehrfachunterdrückung (*triple oppression*) ausgearbeitet. Denn Schwarze Feministinnen fühlten sich weder in den Identitätspolitiken der feministischen Bewegung noch im *Black Power Movement* repräsentiert, da sie in erster mit Rassismus, in zweiter mit Sexismus konfrontiert waren. In weiterer Folge haben *Women of Color*[27] und *Lesbians of Color*[28] die *global sisterhood*[29] in Frage gestellt und den Mittelschichtsbias und den Ethnozentrismus des »Wir-Frauen« angeklagt.

Die Betonung von »Erfahrung« im Rahmen der Mehrfachunterdrückung erwies sich aber als problematisch, wohnt ihr doch auch eine Tendenz zur Essenzialisierung

21. Vgl. Hartmann, Lebensweisen; Dies., Intervenieren.
22. Vgl. Fritzsche u. a., Dekonstruktive Pädagogik; Dies., Barbies Dekonstruktion.
23. Vgl. Tuider, Postmoderne Eventualitäten; Dies., Interdisziplinäre Verbindungen.
24. Degele, Gender/Queer Studies, 104.
25. Vgl. Dietze u. a., Intersektionalität; El-Tayeb, Horizonte; Haritaworn, Ursprungsgeschichte; Tuider, Interdisziplinäre Verbindungen.
26. Combahee, Feminist Statement, 13.
27. Vgl. Chandra Mohanty, Koloniale Diskurse.
28. Vgl. hooks, Feminist Theory; Lorde, Sister.
29. Vgl. Morgan, Sisterhood.

von Unterdrückung inne.[30] Kritiken bezogen sich auch auf die unspezifische Betrachtung von verschiedenen Diskriminierungsformen. Diese Einwände sowie die seit Ende der 1980er Jahre starke Kontroverse um Identitätspolitiken und der zunehmende Einfluss der poststrukturalistischen und dekonstruktivistischen Theoriebildung verschoben die Perspektive in der Geschlechterforschung von »Unterdrückung und Erfahrung« hin zu »Differenzen«.[31]

Zusammengenommen bilden diese theoretischen und politischen Verschiebungen den Hintergrund der Intersektionalitätsanalysen, womit kurz gesagt das Zusammenwirken von verschiedenen Differenzen, wie z. B. von Geschlecht, Ethnizität und Alter, gemeint ist und im Bild der (Straßen-)Kreuzung symbolisiert wird. Die Schwarze Rechtswissenschaftlerin und Feministin Cimberlé Crenshaw wählte das Bild des amerikanischen Highways um das Zugleich unterschiedlicher Formen von Ausschlüssen und Unterdrückungen zu erfassen:

> »Intersectionality is what occurs when a woman from a minority group […] tries to navigate the main crossing in the city […]. The main highway is ›racism road‹. One cross street can be Colonialism, then Patriarchy Street […]. She has to deal not only with one form of oppression but with all forms, those named as road Signs, which link together to make a double, a triple, a multiple, a many layered blanket of oppression.«[32]

»Intersektionalität« als Terminus wurde Ende der 1990er aus den USA importiert und in den letzten Jahren in den deutschen *gender-studies* verstärkt diskutiert. Der Bezug auf den »Rasse«-Begriff oder das im deutschen Kontext marxistisch geprägte »Klassen«-Verständnis wie es durch den US-Import angeregt wurde, bleiben dabei schwierig.[33]

Für die Veranschaulichung der »Schnittstelle von Differenzlinien« oder der »Kreuzung verschiedener Differenzachsen« wurden seit der ersten metaphorischen Beschreibung von Kimberle Crenshaw unterschiedliche Bilder gebraucht, beispielsweise das »Mikadostäbchenmodell«[34]. Was hiermit verdeutlicht werden soll, ist, dass Individuen sowohl kulturell-ethnisch und geschlechtlich als auch religiös, sexuell und innerhalb einer Klasse sowie im geopolitischen Kontext positioniert sind. Es gibt multiple Formen der Differenz zwischen den Geschlechtern, die sich aus vielen lebensweltlichen und

30. Vgl. Mary Maynard oder Floya Anthias und Nira Yuval-Davis.
31. Auch im deutschsprachigen Kontext kam es ab Mitte der 1980er Jahre zur Thematisierung der Differenzen innerhalb der Kategorie »Frau«. Von Annita Kalpaka und Nora Räthzel wurde z. B. auf die Verzahnung von Rassismus und Klassenunterdrückung hingewiesen und im Buch »Farbe bekennen« (von Katharina Oguntoyw, May Ayim, Dagmar Schultz) wurde die Verschränkung von Rassismus und Sexismus thematisiert. Bis auf diese und einige wenige weitere Ausnahmen blieb aber die Kategorie *race* in der weißen deutschen Frauenbewegung bis in die 1990er weitestgehend »eine leere Worthülse« (Gümen, Frauenforschung). Diese Auslassung führt Sedef Gümen auf die Präferierung von Geschlecht als primärer und fundamentaler Kategorie im Rahmen der feministischen Analysen und Theorien zurück.
32. Vgl. Crenshaw, Demarginalizing.
33. Vgl. dazu Davis, Intersectionality; Knapp, Intersectionality.
34. Vgl. Krüger-Potratz/Lutz, Differenz.

biografischen Erfahrungen sowie gesellschaftlichen Positionierungen (z. B. Aufenthaltsstatus oder nationalstaatlicher Angehörigkeit) speisen, die durchsetzt sind von Besonderheiten des Körpers, der Familie, der Lebenswelt, des persönlichen Skripts, der erfahrenen Einschränkungen und institutionellen Ermöglichungen.

Identitäten, Biographien und Diskurse – so zeigen nicht zuletzt die Ergebnisse der qualitativen Forschung – sind immer gleichzeitig von mehreren Differenzen durchzogen, die aber je nach Kontext unterschiedlich bedeutsam sein können. Diese Erkenntnis, das jeder Mensch als Individuum am Schnittpunkt (*intersection*) von verschiedenen Differenzachsen positioniert ist, war der Anlass, die bisherige Einseitigkeit in der Bearbeitung von Geschlecht in den *gender-studies*, Ethnizität in der Migrationsforschung oder Sexualität in den *queer-studies* zu verlassen. Im Zentrum der theoretischen und empirischen Analyse steht nun das gleichzeitige Zusammendenken verschiedener machtvoller Differenzachsen.[35]

Nina Degele fasst diese Verschiebung für die *gender-studies* folgendermaßen zusammen:

> »Anfangs war die Betrachtung auf Unterschiede *zwischen* (den, und das heißt: genau zwei) Geschlechtern gerichtet. Aber spätestens zu Beginn der neunziger Jahre war offensichtlich geworden, dass jeder Versuch, ›Frauen‹ auf eine vereinheitlichte Form zu bringen, die Erfahrung einer Mehrheit von Frauen ausschließen musste. So kamen im Lauf der Zeit Unterschiede *zwischen* Frauen deutlicher in den Blick. Geschlecht bleibt damit nach wie vor eine zentrale, ungleichheitsgenerierende Kategorie. Geschlecht ist aber keine ›Totschlagkategorie‹, die Klasse, Religion, Alter, (Nicht)Behinderung oder Sexualität schlichtweg dominiert. Vielmehr geht es inzwischen mehr und mehr darum, der Bedeutung von Geschlecht in ihren Wechselwirkungen mit anderen Kategorien nachzuspüren.«[36]

Wie aber wirken die unterschiedlichen Differenzlinien genau zusammen, wie sind sie miteinander verbunden, welche verstärken sich und wie?[37] Und wie können 13, 15 oder 20 verschiedene Identitätsmarker in der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen angemessen berücksichtigt werden? Was in diesen Fragen deutlich wird, ist, dass es mit einer erziehungswissenschaftlichen Bearbeitung des Themas »Geschlecht = Männer & Frauen« und einer daraus resultierenden Geschlechterpädagogik in Form der »Mädchenarbeit« und »Jugendarbeit« nicht getan sein kann. Die Erziehungswissenschaft steht gegenwärtig vielmehr vor der Herausforderung, die verschiedenen Dimensionen von Differenzverhältnissen zusammen zu denken und Überlegungen zu »Diversity-Pädagogik« voran zu treiben. Einen ersten Ansatz zur Verbindung der Perspektiven hat Annedore Prengel in ihrer »Pädagogik der Vielfalt« unternommen, worin sie die Integrative Pädagogik mit der feministischen und der interkulturellen Pädagogik zusammenbrachte.

35. Ein Beispiel für die Analyse von Schulkontexten unter intersektioneller Perspektive geben Rudolf Leiprecht und Helma Lutz.
36. Degele, Gender/Queer Studies, 59.
37. Vgl. Yuval-Davis, Intersectionality.

Den pädagogischen Blick auf einzelne Merkmale – wie »Frauen«, »Migranten«, »Homosexuelle« oder »Arbeiterklasse« – und deren Sonderpädagogiken verlassend, thematisiert Diversity-Pädagogik die wechselseitige Verschränkung von unterschiedlichen Macht- und Differenzverhältnissen und fragt auch nach dem Potenzial, das in der Vielfalt steckt. Auf dem schwierigen Weg hin zur Anerkennung und Wertschätzung gegebener Differenzen werden Unterschiedlichkeiten als Chance begriffen und Diversität willkommen geheißen. Wenn wir »Vielfalt wertschätzend von der Vielfalt aus«[38] denken, wird es möglich, Freude an der Vielfalt zu finden[39]. Letztendlich steht *Diversity-Education* für ein Bemühen um ein hohes Maß an Respekt und Anerkennung der Würde des Einzelnen.[40]

Hervorgegangen aus den gender-Studies, mit wesentlichen Anregungen aus den queer-, cultural- und postcolonial-Studies stellt sich nun die Frage, ob *gender* in der Thematisierung, Konzeptualisierung und Erforschung von *diversity* aufgeht bzw. wie das Verhältnis von *gender* und *diversity* ist. Stellen wir *gender* unter das Dach von *diversity*? Oder *diversity* unter das Dach von *gender*? Oder stehen *gender* und *diversity* nebeneinander?

Im Folgenden werden wir dieses Verhältnis von *gender* und *diversity* weiter ausleuchten und dabei ein pädagogisches Modell vorstellen, das diesen Überlegungen Rechnung trägt. Entsprechend der erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung ist es heute angebracht, sich von der »Masterkategorie *gender*« zu verabschieden. Zugleich wollen wir hier aber auch die spezifischen Kontexte betonen, in denen es strategisch sinnvoll und notwendig sein kann, sich zeitlich und örtlich auf *gender* zu konzentrieren.

2. Zum Verhältnis von Gender und Diversity

Mit Diversity-Education ist zum Teil ein Abschied von der Geschlechterpädagogik (der selektiven Jungen- und Mädchenarbeit), von der Interkulturellen Pädagogik und der Integrationspädagogik verbunden. Nur wenn wir uns von der bisherigen Form der Zielgruppenfixierung auf entweder »die Migratinnen« *oder* »die Mädchen« *oder* »die Homosexuellen« *oder* »die Behinderten« lösen, werden Kinder und Jugendliche nicht weiterhin homogenisiert und unterschiedliche Differenzen additiv bearbeitet. In diesem Sinne geht Diversity-Education über die von Annedore Prengel vorgestellte »Pädagogik der Vielfalt« hinaus, da in Prengels bahnbrechenden Überlegungen drei pädagogische Ansätze nacheinander dargestellt und abgearbeitet werden. Diversity-Education hingegen hat zum Ziel, die verschiedenen pädagogischen Zugänge beispielsweise die Interkulturelle mit der Geschlechter- und der Sexualpädagogik zusammenzuführen – und sie nicht additiv nacheinander abzuarbeiten. Im Prozess der Überwindung normativer

38. Hartmann, Lebensweisen transdiskursiv, 30.
39. Ebd.
40. Vgl. Tuider, Interdisziplinäre Verbindungen.

(binärer) Orientierungsmuster und -praktiken kann dabei auch die Strategie der dekonstruktiven Verunsicherung zum Einsatz kommen und sinnvoll sein.

Zugleich möchten wir dafür plädieren bzw. in Erinnerung rufen, dass Unterschiedlichkeiten nicht in einem entmachteten Raum hergestellt werden. Deswegen ist mit der Betonung der Vielfalt immer auch die Frage nach Ungleichheit und die Anerkennung des Rechts auf Differenz und Gleichheit verbunden. Diversity-Education zeichnet sich deswegen auch durch eine Machtanalyse und Machtkritik aus. Ungleichheiten, Diskriminierungen und Benachteiligungen können und müssen nicht nur auf der individuellen, sondern auch auf der strukturell-institutionellen Ebene benannt und handlungsleitend eingeklagt werden. Vor dem Hintergrund anhaltender Ungleichheitserfahrungen bleibt dabei das Sprechen als »Frau«, als »Migrantin« oder als »Schwuler« kontextbezogen, temporär und strategisch notwendig. Dem Diversity-Ansatz liegt also eine Macht- und Differenzperspektive und keine Defizit- oder Minderheitenperspektive zugrunde. Demnach geht es auch nicht darum, Rechte für diskriminierte Minderheiten einzufordern, sondern vielmehr um das Thematisieren und Reflektieren von gesellschaftlichen Normen, Normalitäten und Identitätszwängen.

Nicht zuletzt geht es auf theoretischer, empirischer und pädagogischer Ebene um einen radikalen Kontextbezug: Diversity-Studies müssen hier noch jeweils ausloten, wie verschiedene Differenzen ganz konkret miteinander verknüpft sind und inwiefern die jeweils unterschiedlich verwobenen Differenzen je spezifische Subjekt- und Identitätspositionen konstruieren. Die genaue Bestimmung des Verhältnisses von *gender* und Ethnizität, *gender* und Klasse, *gender* und Alter, *race-class-gender*, fordert uns also weiterhin zum Reflektieren, Konkretisieren und Träumen heraus.

Bei diesem hier explizierten Verständnis einer genderreflektierten pädagogischen Arbeit bedeutet Diversity-Pädagogik, die Vielfalt in den Blick zu nehmen ohne die Erkenntnisfortschritte und Kritiken der Genderforschung aus den Augen zu verlieren. Vielmehr sind *gender* und Gender-Wissen dabei in eine umfassendere Pädagogik der Vielfalt integriert. Und zugleich kann Gender-Zugehörigkeit (ebenso wie die ethnische oder die Schicht-Zugehörigkeit) auch mal zum Aufhänger oder Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit werden.

Der professionelle Anspruch an die pädagogische Praxis ist damit immens gewachsen. Verlangt wird nicht nur der Abschied vom »Schubladendenken«, sondern eine perspektivenreiche, fast schon diagnostische Kompetenz, mit der konkrete Subjekte in ihrer gesellschaftlichen, biografischen und situativen Besonderheit erkannt werden, um die Gestaltung ihrer Lebensmöglichkeiten zu begleiten. Die Erziehungswissenschaft ist dabei in der Verantwortung, pädagogische Modelle bereitzustellen, die eine solche Haltung fördern und in diesem Sinne die Komplexität der Praxis reduzieren.

3. Diversity Pädagogik konkret: Variablenmodell zum Persönlichkeitslernen

Zur Förderung von Persönlichkeiten, die unabhängig von ihrem Sex-Gender-Status sich emotional, sozial und kulturell entwickeln dürfen, haben Reinhard Winter und Gunter Neubauer[41] ein Balancemodell für die Jungenarbeit erarbeitet, dass von Uwe Sielert[42] zu einem Triadenmodell weiterentwickelt wurde. Dabei wird nicht mehr das Geschlecht in den Mittelpunkt gestellt, sondern ein Kräftefeld, in dem sich Menschen dynamisch bewegen können. Im Folgenden werden die Grundgedanken des Modells vorgestellt, zu seiner Anwendung sei auf die ausführliche Darstellung verwiesen.[43]

Im Triadenmodell gruppieren sich jeweils drei Begriffe zu einem eigenen Themenkomplex bzw. liegen auf einer Dimension und können in ihrer gleichmäßigen oder unterschiedlichen Ausprägung miteinander verglichen werden. Es handelt sich immer um ein Gegensatzpaar (z. B. Konzentration versus Integration), das um einen mit Energie geladenen Begriff (z. B. Flow) ergänzt wird. Dieser jeweils dritte Begriff erfährt meist eine hohe Ausprägung, wenn die beiden anderen in gleicher Weise stark ausgeprägt und in der Balance sind. Im Flow z. B. sind Menschen sehr konzentriert bei einer Sache (Konzentration) und fühlen sich zugleich in einem über sie hinausgehenden »Wir« aufgehoben (Integration). Jemand ist »achtsam«, wenn er oder sie Konflikten nicht aus dem Weg geht, gleichzeitig aber in der Lage ist, sich selbst und andere zu schützen. »Freude« kann dagegen bei Menschen kaum aufkommen, wenn jemand auf lange Sicht nicht in der Lage ist, sich zu entspannen oder an eigenen Leistungen gehindert wird. Menschen, die sich immer an Vorgegebenes binden, sind meist wenig inspirierend. Die Anleitung für dieses Schema des Triadenmodells (s. u. Abb. 1) lautet: »Wie stark sind die folgenden Aspekte bei Ihnen selbst/den Kindern und Jugendlichen/in der Schule als Organisation/im Curriculum ausgeprägt?« und es wird um eine eigene Einschätzung auf einer Punkteskala von 1–10 gebeten.

Das Besondere an den jeweiligen Gegensatzpaaren besteht darin, dass kein Begriff negative Assoziationen hervorruft und auch nicht von vornherein »Männlichkeit« oder »Weiblichkeit« zugeordnet werden kann. Die einzelnen Begriffe sind als Richtungsmarkierungen bewusst abstrakt gewählt, um möglichst viele konkrete Erfahrungen und Eindrücke zu subsumieren, die je nach Individuum oder auch Gruppe sehr verschieden sind. Mit ihnen können einzelne Menschen in ihrer Persönlichkeit, aber auch Einrichtungen und Lernsituationen, in ihrer Ausgewogenheit oder Unbalance beschrieben werden. »Ausgewogen« meint hier nicht ein Ideal des Immer-im-Gleichgewicht-Seins, sondern die Fähigkeit zur dynamischen Balance oder auch einer bewussten Festlegung – je nach Situation und eigenen Intentionen. So kann es für ein Kind mal wichtig sein, ganz in der Familie bzw. Gemeinschaft aufzugehen, ein anderes Mal aber ganz eigene Wege zu gehen. Eine Person kann prinzipiell erotische Gefühle verschiedenen Menschen ge-

41. Vgl. Winter/Neubauer, Variablenmodell.
42. Vgl. Sielert, Jungenarbeit.
43. Ebd.

genüber empfinden, ganz unabhängig von ihrer Geschlechtszuordnung, bei anderen existieren diesbezüglich graduelle Unterschiede. Das konkrete Bestimmen soll diesen Sachverhalt bewusst machen und Anregungen herausfordern, mit denen es einzelnen Menschen gelingt, selbstbestimmt Unbalancen auszugleichen.

Abb. 1: Variablenmodell zum Persönlichkeitslernen

Konzentration für sich sein, etwas hervorheben, trennen, beobachten, analysieren	***Integration*** in Beziehung sein, Zusammenhänge herstellen	***Flow*** Versenken in ein Tun, Gefühl des Einsseins, Glück des Augenblicks
Aktivität gestalten, zupacken, auf etwas zugehen, etwas tun	***Reflexivität*** sich betrachten, nachdenken, erinnern, bewerten	***Erschütterung*** getroffen, betroffen, berührt sein, Ärger, Wut, Begeisterung zeigen
Präsentation sich darstellen, ausdrücken, zeigen, inszenieren	***Selbstbezug*** in sich hineinschauen, innere Wünsche, Kräfte wahrnehmen	***Spiritualität*** Verbindung mit größerem Ganzen, Weltvertrauen
Leistung etwas zuwege bringen, bewirken, produktiv sein	***Entspannung*** nichts tun, ausruhen, brachliegen, Ruhe, »aktive Passivität«	***Freude*** beschwingt sein, Lebensmut im Alltag
(kulturelle) Lösung lösen von Vorgegebenem, von Mustern des Denkens, Fühlens	***(kulturelle) Bindung*** anerkennen vorhandener Symbole, Normen und Regeln	***Inspiration*** Eingebung, Phantasie, Traum, Neues entwerfen
Konflikt Auseinandersetzung wagen und durchstehen	***Schutz*** von Körper und Seele: Vorsichtig sein, Sich in Acht nehmen	***Achtsamkeit*** Dasein im Augenblick, Gewahrwerden aller Gefühle, Gedanken
Stärke wissen um eigene körperliche, seelische und geistige Kraft	***Begrenztheit*** umgehen können mit Grenzen, Nicht-Machbarem	***Sehnsucht*** Vorwärtsfühlen, Wunsch nach mehr Leben, Intensität
Heterosozialer Bezug Anziehung, Attraktivität des anderen Geschlechts wahrnehmen und leben	***Homosozialer Bezug*** Anziehung, Attraktivität des gleichen Geschlechts wahrnehmen und leben	***Zärtlichkeit*** Intimität, »Eros der Distanz« gegenüber sich selbst, anderen, der Umwelt
Struktur Konturen, Übersicht, Klarheit sehen und ausstrahlen	***Prozess*** in Bewegung sein, Veränderung, sich der Entwicklung aussetzen	***Vertrauen*** Grundgefühl des Gutseins und Gutwerdens

Das Triadenmodell kann in seiner Anwendung auf drei unterschiedliche Ebenen bezogen werden: Auf die Ebene der Selbstreflexion, auf die Gruppenebene und auf das pädagogische Programm bzw. die Didaktik. Zur Darstellung der Reflexionsebenen vor dem Hintergrund des Triadenmodells wollen wir im Folgenden kurz auf diese Ebenen eingehen und Fragen zur Reflexion von Selbst, Gruppe und Institution anführen. Dabei wird erneut deutlich, dass *gender* einen Referenten in der Reflexion von individuellen und Gruppenprozessen darstellt, aber auch, dass *gender* keinen alleinigen Hoheitsanspruch inne hat, sondern vielmehr in Verbindung mit weiteren Differenzen und Kategorien eine Rolle spielt.

Zunächst kann von Interesse sein, das Triadenmodell auf sich selbst anzuwenden und sich zu jedem einzelnen Begriff Beispiele aus dem eigenen Lebensalltag einfallen zu lassen. Darüber hinaus können auch vertraute Personen gefragt werden, was sie wahrnehmen, so dass das Selbst- mit dem Fremdbild verglichen werden kann. Die Selbstreflexion stimulierende Fragen könnten sein:

- Was ist bei mir selbst stark ausgeprägt?
- Bin ich in der Balance bzw. in einer Unbalance mit den jeweils anderen beiden Begriffen auf derselben Dimension?
- Inwiefern ist diese Situation durch mein Geschlecht, meine soziale Herkunft, mein Alter oder meine ganz spezifischen biografischen Erfahrungen bedingt?
- Inwiefern bin ich privilegiert oder auch machtlos?
- Welche Konflikte spüre ich aufgrund meiner eigenen inneren Heterogenität und was bedeutet das für mein Gefühl anderen gegenüber?
- Was muss ich hinnehmen, woran will ich arbeiten, um für andere ein Modell zu sein?

Es bedarf einer gewissen Übung, einzelne Personen oder auch Gruppen wahrzunehmen und einzuschätzen, ohne die klassischen Kategorien Geschlecht, Ethnie, Alter, Sozialschicht, sexuelle Orientierung, Kulturmuster etc. zur Anwendung zu bringen. Über die Variablen des Triadenmodells kann eine neue Perspektive eingenommen werden, um der Individualität des Einzelnen als auch der Dynamik einer Gruppe gerecht zu werden. Fragen die helfen, Individuen und Gruppen im pädagogischen Arbeitskontext einzuschätzen, können sein:

- Was ist bei dieser Gruppe stark ausgeprägt und was bedeutet das für die einzelne Person in Kommunikation mit anderen?
- Beschäftigen wir uns im Team genügend mit der individuellen und kollektiven Geschichte der einzelnen Personen unserer Zielgruppe?
- Wie geht es mir mit diesen besonderen Ausprägungen der sich z. B. als »männlich« oder »weiblich«, jugendkulturell, als religiös oder ethnisch zugehörig präsentierenden Jugendlichen?
- Welches Verhalten ist im Lebensweltkontext der Kinder und Jugendlichen funktional weiterbringend und welche kleine Veränderung könnte für sie nützlich sein?
- Was will ich als Leitung anerkennen, auch wenn es mir fremd bleibt, und womit will ich in die Konfrontation gehen?

Nicht zuletzt kann eine pädagogische Einrichtung – angefangen vom äußeren Erscheinungsbild über das inhaltliche Angebot bis zur Zusammensetzung des Personals – der Anerkennung und Entfaltung der Individualität der Menschen entgegenstehen oder eine selbstbestimmte Entwicklung fördern. Entsprechende Unbalancen lassen sich im Triadenmodell festhalten.

- Was strahlen das Gebäude, die organisatorischen Strukturen, der curriculare Habitus unserer Einrichtung aus und welche Entwicklungsmöglichkeiten der Zielgruppe sind daher von vornherein ausgeschlossen?
- Nutzen wir unsere Position, im begrenzten Raum unseres pädagogischen Settings die Individualität der Kinder und Jugendlichen anzuerkennen und zu stärken?
- Lassen wir zu, dass sich Kinder und Jugendliche angesichts spezifischer Gemeinsamkeiten zusammentun, um sich zu stärken, ohne Separation zu fördern?
- Bieten wir den Kindern und Jugendlichen genügend Raum, sich aktiv zu bewähren: Grenzen zu spüren, auszutesten und zu erweitern, körperlich, psychisch, sozial?
- Welche Eigenschaften werden in unserer Einrichtung verdeckt oder manifest gefördert und welche werden eher gering geschätzt? Was bedeutet das für Teile unserer Zielgruppe?
- Ist unser Angebot auf Verschiedenheit der Zielpersonen ausgerichtet und bringen wir die Verschiedenen in Kontakt miteinander?
- Gelingt es uns, auf Leitbilder zu verzichten und dennoch Orientierung zu geben?
- Können bestimmte Kompetenzen erst gar nicht entwickelt werden?
- Welche Lernerfahrungen können durch welches neue oder umgestaltete Angebot besser ausbalanciert werden?

4. Fazit

Was in diesem Abriss der genderpädagogischen Diskurse in der Erziehungswissenschaft deutlich werden sollte, war, dass sich die theoretischen und erziehungswissenschaftlichen Herangehensweisen und auch die politische Praxis verändert haben. Auf universitärer Ebene veränderte sich die Frauenforschung in Geschlechterforschung/Gender-Studies, und auf der politischen Ebene sind es nicht mehr Frauenbeauftragte, die für die Institutionalisierung von »Frauen«anliegen Sorge zu tragen haben, sondern Gleichstellungsbeauftragte sind für die Gleichbehandlung von »Frauen« *und* »Männern« zuständig. Die Termini »Gendermainstreaming-« und »Diversity«-Management stellen eine neue Generation von Geschlechterkonzeptualisierungen dar, die eine zeitgemäße Weiterentwicklung der Frauenpolitiken signalisieren.

Die Fachdebatten, die Gleichstellungspolitiken und die pädagogische Praxis weisen dabei ähnliche Diskursverschiebungen auf – vom Gleichheits- und Differenzdiskurs über die konstruktivistischen und dekonstruktivistischen Debatten bis zuletzt hin zur Thematisierung und Analyse der intersektionellen Verschränkung unterschiedlicher

Differenzen. In der pädagogischen Arbeit wurde der feministischen Mädchenarbeit im ersten Schritt eine Jungenarbeit angereiht. Entgegen dieser Reproduktion der Zweigeschlechtlichkeit auch durch die Pädagogik richtet sich heute der Blick auf die Vielfalt von Differenzen – und dies nicht nur zwischen zwei *gendern*, sondern zwischen vielen.

Die aktuelle Frage und die Herausforderung für die erziehungswissenschaftliche Theorie und die pädagogische Praxis ist: Wann, in welchem Kontext und Setting, sind welche Differenzen wirksam und relevant? Wir haben mit unserem Beitrag gezeigt, dass *gender* mit der Berücksichtigung von Diversität nicht in der Versenkung verschwinden soll, sondern dass es Situationen und Kontexte geben kann, in denen die vorrangige Bearbeitung von *gender* notwendig und sinnvoll ist. Zugleich hat eine pädagogische Praxis und theoretische Reflexion, die sich ausschließlich auf die Gender-Variable bezieht, ihren Begründungszusammenhang verloren bzw. sich verwischt und diversifiziert.

Offenbar kommen wir in der erziehungswissenschaftlichen Theorie- und Forschungsarbeit ebenso wenig wie in der der pädagogischen Praxis umhin, Differenzen zu akzentuieren, um existierende Unterschiede und Benachteiligungen aufzudecken und wahrnehmbar zu machen. Eine der wichtigsten Anregungen aus der Genealogie von *diversity* ist dabei vielleicht, dass wir nicht dabei stehen bleiben, sondern jede Konstruktion als solche hinterfragen, differenzieren, veruneindeutigen und auch wieder auflösen.

Literatur

Casale, Rita/Rendtorff, Barbara, Was kommt nach der Genderforschung? Zur Zukunft der feministischen Theoriebildung, Bielefeld 2008.

Collmer, Sabine, Genderisierte Technik: Entwicklungslinien der Theoriebildung und empirische Befunde, in: Collmer, Sabine/Döge, Peter/Fenner, Brigitte (Hg.), Technik, Politik, Geschlecht. Zum Verhältnis von Politik und Geschlecht in der politischen Techniksteuerung, Bielefeld 1999, 55–76.

Combahee River Collective, A Black Feminist Statement, in: Hull, Gloria T./Scott, Patricia Bell/Smith, Barbara (Hg.), But Some of Us Are Brave. Black Women's Studies. Old Westbury 1982 [1977], 13–22.

Crenshaw, Kimberlé, Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, in: Kairys, David (Hg.), The University of Chicago Legal Forum 1989, 139–167.

Davis, Kathy, Intersectionality in Transatlantic Perspective, in: Klinger, Cornelia/Knapp, Gudrun-Axeli, ÜberKreuzungen. Fremdheit, Ungleichheit, Differenz, Münster 2008, 19–37.

Degele, Nina, Gender/Queer Studies. Eine Einführung, Paderborn 2008.

Dietze, Gabriele/Haschemi Yekani, Elahe/Michaelis, Beatriz, »Checks and Balances«. Zum Verhältnis von Intersektionalität und Queer Theory, in: Walgenbach, Katharina/Dietze, Gabriele/Hornscheidt, Antje/Palm, Kerstin (Hg.), Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität, Opladen 2007, 107–140.

El-Tayeb, Fatima, Begrenzte Horizonte. Queer Identity in der Festung Europa, in: Steyerl, Hito/Gutiérrez Rodríguez, Encarnacion (Hg.), Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloniale Kritik, Münster 2003, 129–145.

Faulstich-Wieland, Hannelore, Einführung in die Gender-Studies, Opladen 2006.
Fritzsche, Bettina, Barbies Dekonstruktion. Fiktionen des Geschlechts als Fluchtpunkt performativer Suchbewegungen in der peer culture, in: Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hg.), Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven, Weinheim 2007, 110–123.
Fritzsche, Bettina/Hartmann, Jutta/Schmidt, Andrea (Hg.), Dekonstruktive Pädagogik, Opladen 2001.
Garfinkel, Harold, Studies in Ethnomethodology, New Jersey 1967.
Gildemeister, Regine/Wetterer, Angelika, Wie Geschlechter gemacht werden. Die soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit und ihre Reifizierung in der Frauenforschung, in: Knapp, Gudrun-Axeli/Wetterer, Angelika (Hg.), Traditionen Brüche. Entwicklungen feministischer Theorie, Freiburg i. Br. 1992, 201–254.
Gümen, Sedef, Das Soziale des Geschlechts. Frauenforschung und die Kategorie »Ethnizität«, in: Das Argument 224 (1998), 187– 201.
Hageman-White, Carol, Sozialisation: weiblich-männlich, Opladen 1985.
Haritaworn, Jinthana, Am Anfang war Audre Lorde. Weißsein und Machtvermeidung in der queeren Ursprungsgeschichte, in: femina politica. Zeitschrift für feministische Politik-Wissenschaft 14 (2005), H.1, 23–35.
Hark, Sabine, Dis/Kontinuitäten: Feministische Theorie. Lehrbuchreihe der Sektion Frauenforschung in der DGS, Opladen 2001.
Hartmann, Jutta, Vielfältige Lebensweisen. Dynamisierungen in der Triade Geschlecht – Sexualität – Lebensform. Kritisch-dekonstruktive Perspektiven für die Pädagogik, Opladen 2002.
Hartmann, Jutta, Vielfältige Lebensweisen transdiskursiv. Zur Relevanz dekonstruktiver Perspektiven in Pädagogik und Sozialer Arbeit, in: Dies. (Hg.), Grenzverwischungen. Vielfältige Lebensweisen im Gender-, Sexualitäts- und Generationendiskurs, Innsbruck 2004, 17–32.
Hartmann, Jutta, Intervenieren und Perpetuieren. Konstruktionen kritischer Pädagogik in den Feldern Geschlecht, Sexualität und Lebensform, in: Hartmann, Jutta/Klesse, Christian/Wagenknecht, Peter/Fritzsche, Bettina/Hackmann, Kristina (Hg.), Heteronormativität. Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht, Wiesbaden 2007, 95–114.
Heidel, Ulf/Micheler, Stefan/Tuider, Elisabeth, Jenseits der Geschlechtergrenzen. Sexualitäten, Identitäten und Körper in Perspektiven von Queer Studies, Hamburg 2001.
Hensel, Jana/Raether, Elisabeth, Neue deutsche Mädchen, Reinbek 2008.
Hirschauer, Stefan, Die soziale Konstruktion der Transsexualität. Über die Medizin und den Geschlechtswechsel, Frankfurt a. M. 1993.
Hoffmann, Berno, Das sozialisierte Geschlecht. Zur Theorie der Geschlechtersozialisation, Opladen 1997.
hooks, bell, From margin to center. Feminist theory, Boston 1984.
Klinger, Cornelia, Liberalismus – Marxismus – Postmoderne. Der Feminismus und seine glücklichen und unglücklichen »Ehen« mit verschiedenen Theorieströmungen im 20. Jahrhundert, in: Schlichter, Annette/Hornscheidt, Antje/Jähnert, Gabriele (Hg.), Kritische Differenzen – geteilte Perspektiven. Zum Verhältnis zwischen Feminismus und Postmoderne, Opladen 1998, 18–41.
Knapp, Gudrun-Axeli, »Intersectionality« – ein neues Paradigma feministischer Theorie? Zur transatlantischen Reise von »race, class, gender«, in: Feministische Studien 23 (2005), H.1, 68–82.
Krüger-Potratz, Marianne/Lutz, Helma, Sitting at a crossroad – rekonstruktive und systematische Überlegungen zum wissenschaftlichen Umgang mit Differenz, in: tertium comparationis. Journal für international und interkulturell vergleichende Erziehungswissenschaft 8 (2002) H.2, 81–92.
Leiprecht, Rudolf/Lutz, Helma, Intersektionalität im Klassenzimmer: Ethnizität, Klasse, Geschlecht, in: Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne (Hg.), Schule in der Einwanderungsgesellschaft, Schwalbach 2006, 218–234.
Lindemann, Gesa, Das paradoxe Geschlecht. Transsexualität im Spannungsfeld von Körper, Leib und Gefühl, Frankfurt a. M. 1993.
Lorde, Audre, Sister Outsider, Essays and Speeches, Trumansburg/New York 1984.
Morgan, Robin, Sisterhood is global. The International Women's Movement Anthology, Michigan 1984.
Meyer, Dorit, Gender Mainstreaming – eine neue geschlechterpolitische Strategie, in: BzgA Forum Sexualaufklärung (2001), H.4, 3–7.

Mohanty, Chandra Talpade, Aus westlicher Sicht: feministische Theorie und koloniale Diskurse, in: Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis 23 (1988), 149–162.

Morgan, Robin, Sisterhood is global. The International Women's Movement Anthology, London 1984.

Oguntoye, Katharina/Opitz, May/Schultz, Dagmar, Farbe bekennen. Afrodeutsche Frauen auf den Spuren ihrer Geschichte, Berlin1986.

Polymorph (Hg.), (K)ein Geschlecht oder viele? Transgender in politischer Perspektive, Berlin 2002.

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

Schaeffer-Hegel, Barbara, Plädoyer und Thesen für ein feministisches Bildungskonzept, in: Prengel, Annedore u. a. (Hg.), Schulbildung und Gleichberechtigung. Frankfurt a. M. 1987, 121–129.

Sielert, Uwe, Jungenarbeit. Praxishandbuch für die Jugendarbeit, Weinheim/München 2010.

Timmermanns, Stefan/Tuider, Elisabeth (Hg.), Sexualpädagogik der Vielfalt. Praxismethoden zu Identitäten, Beziehungen, Körper und Prävention für Schule und Jugendarbeit, Weinheim/München 2008.

Tuider, Elisabeth, Es ist eine Prinzessin! Sozialisationstheorie zwischen Habitus und Dekonstruktion, in: Timmermanns, Stefan/Tuider, Elisabeth/Sielert, Uwe (Hg.), Sexualpädagogik weiter denken. Postmoderne Entgrenzungen und pädagogische Orientierungsversuche, Weinheim 2004, 113–136.

Tuider, Elisabeth, Menschen in Kartons. Sexualitäten und Geschlechter als postmoderne Eventualitäten, in: Heidel, Ulf/Micheler, Stefan/Tuider, Elisabeth (Hg.), Jenseits der Geschlechtergrenzen. Sexualitäten, Identitäten und Körper in Perspektiven von Queer Studies, Hamburg 2001, 233–252.

Tuider, Elisabeth, Interdisziplinäre Verbindungen und intersektionelle Verschränkungen von Geschlecht, Sexualität, Ethnizität, in: Dies. (Hg.), QuerVerbindungen. Interdisziplinäre Annäherungen an Geschlecht, Sexualität, Ethnizität, Münster 2008.

West, Candace/Zimmermann, Don H., Doing Gender, in: Lorber, Judith/Farrell, Susan (Hg.), The Social Construction of Gender, Newbury Park 1991, 13–17.

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.

Yuval-Davis, Nira, Intersectionality and Feminist Politics, in: European Journal of Women's Studies 13 (2006), 193–209.

Zinnecker, Jürgen, Der heimliche Lehrplan, Weinheim 1975.

In: Qualbrink, Andrea/ Pithan, Annebelle/ Wischer, Mariele (Hg.), Geschlechter bilden. Perspektiven für einen genderbewussten Religionsunterricht, Gütersloh 2011, 39-49.

Maria Anna Kreienbaum

Wer gewinnt, wer verliert? Jungen und Mädchen im Bildungswesen

Wider simple Antworten auf komplexe Fragen

Die Kategorien »gewinnen« und »verlieren« verweisen auf Glückspiel/Lotto, auf Sport und Freizeit sowie auf den Bereich des Privaten. Sie im Kontext institutioneller schulischer Bildung anzuwenden, scheint auf den ersten Blick absurd. Schließlich ist die Schule eine Einrichtung, die für alle heranwachsenden Mitglieder der Gesellschaft verpflichtend und deren Bildungsauftrag unteilbar ist – oder zumindest sein sollte. Konsens ist, dass jede und jeder ungeachtet des Geschlechts, seiner/ihrer Herkunft, Religion, Überzeugungen zu höchstmöglicher Bildung geführt werden soll (GG §3 Abs. 3), um Mündigkeit, Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit zu erreichen und um Solidaritätsfähigkeit zu erlangen, wie es Klafki postuliert.[1] Schulbildung geht alle an, sie zwingt zur Teilnahme und legitimiert dies mit den Funktionen der Schule als Bildungsinstitution: Neben der Bildungsfunktion (und Selektions- bzw. Allokationsfunktion) ist die Integration aller Gruppierungen/Schichten/Klassen/Kulturen in eine für alle Mitglieder der Gesellschaft zuständige Institution die zentrale Aufgabe der Schule.

Nicht erst seit PISA wissen wir, wie wenig gut ihr das gelingt: Die Debatte um soziale Ungleichheit hat seit 50 Jahren mit immer neuen Akzentuierungen durchgängig Konjunktur. Hier nur einige Schlaglichter: Der zu Beginn der 1960er Jahre diagnostizierte Bildungsnotstand[2], die Debatte um Chancengleichheit[3] und um den »heimlichen Lehrplan« zunächst der Mittelschichtsorientierung[4], dann der Geschlechtererziehung[5] und schließlich die »institutionelle Diskriminierung«[6] zeigen Benachteiligungen als Konstante auf. Die Analysen verdeutlichen, wie die Strukturen einer Institution (u. a. Dreigliedrigkeit, Jahrgangsklassen, Notensystem), kollektive Überzeugungen (Begabungstheorien) und Geschlechterrollenerwartungen mit den Dispositionen ihrer Akteure ein Klima herstellen, in dem es Gewinnen und Verlieren gibt. Vorurteile, stereotype

1. Klafki, Neue Studien, 13.
2. Picht, Bildungskatastrophe; Dahrendorf, Bildung ist Bürgerrecht.
3. Bourdieu/Passeron, Chancengleichheit.
4. Zinnecker, Der heimliche Lehrplan.
5. Enders-Dragässer/Fuchs, Interaktionen der Geschlechter; Kreienbaum/Metz-Göckel, Koedukation.
6. Gomolla/Radtke, Institutionelle Diskriminierung.

Vorstellungen, Normalitätserwartungen finden in einem vertikal gegliederten Schulsystem mit Notendruck, Nicht-Versetzen und Abschulen ihre Entsprechungen.

Dieses Geflecht aus Anforderungen trifft bei den Lehrpersonen z. B. auf Ausbildungslücken und andere Beschränkungen, kollidiert möglicherweise mit dem eigenen Ehrgeiz und den selbst erlittenen Demütigungen, trägt dazu bei, dass Überforderung entsteht und die pädagogischen Bemühungen selektiv auf diejenigen ausgerichtet werden, deren Lernkonzepte vertraut und nachvollziehbar sind. Und das sind in den referierten Analysen eben nicht die Arbeiterkinder, Mädchen oder Jungen, Kinder mit Migrationshintergrund – und die einzelnen Merkmale treten nicht nur je für sich, sondern auch kulminierend auf – sondern es sind die Kinder, die der Mehrheitsgesellschaft angehören. Die Varianzen und Veränderungen in den Mustern weisen darauf hin, dass es weniger die Anlagen sind, die den zeitweiligen Bildungs(miss)erfolg einer dieser Gruppen erklären, sondern dass diese Ungleichheiten hergestellt und auf mangelnde Vielfaltskompetenz der Akteure wie auch der Institutionen zurückzuführen sind. Als Reaktionen auf die erkannten Benachteiligungen entstanden soziale Bewegungen, die dazu beitrugen, dass die jeweils fehlende Kompetenz ausgebildet und die zu Misserfolg führenden Strukturen, Einstellungen und Erwartungen als Mitverursacher entlarvt wurden.

Galten in den 1960er Jahren katholische Arbeitermädchen vom Lande als die am stärksten benachteiligte Gruppe, deren Begabungen am wenigsten entdeckt waren, so identifiziert heute Rainer Geißler den ›Migrantensohn‹ in städtischen Ballungsgebieten als den am stärksten benachteiligten Personenkreis.[7]

Nun sind aber nicht alle Kinder mit Migrationshintergrund in deutschen Schulen »underachiever«. PISA zeigt deutliche Uneinheitlichkeit. Während Jugendliche mit italienischer oder griechischer Herkunft tendenziell zu den Minderleistern gehören, sind die Leistungen der ukrainisch-stämmigen und vietnamesischen Jugendlichen eher im oberen Spektrum vertreten. Ihre Leistungen übertreffen sogar die der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund in deutschen Schulen.[8] Die Ablösbarkeit von Benachteiligung – wie es z. B. die Verschiebung der identifizierbaren Benachteiligung von »den Mädchen« zu »den Jungen« zeigt – deutet darauf hin, dass nicht das Leistungsvermögen genetisch determiniert ist, sondern dass andere – variable – Faktoren hierfür ausschlaggebend sind. Neben den schulstrukturellen sind dies nicht zuletzt die Überzeugungen, Erwartungen und die didaktischen Kompetenzen der Lehrenden.

Wie immer, wenn es um Menschen geht, ist die Komplexität hoch. In einem Feld wie der Schule wirken viele Faktoren zusammen, verstärken sich, heben sich auf und verändern sich im Prozess. Werden dennoch immer wieder große Gruppen als »Verlierer« oder »Gewinner« im Bildungssystem ausgemacht, äußert sich darin der Wunsch nach Einfachheit und Klarheit.

Dieser Wunsch nach griffigen Formeln steht im Kontrast zur vorhandenen Komplexität. Der Wunsch nach Eindeutigkeit führt zu liebgewordenen Vorurteilen, die im wissenschaftlichen Kontext überprüft, ggf. abgesetzt und de-konstruiert werden. Im Fol-

7. Vgl. Geißler/Weber-Menges, Migrantenkinder.
8. Vgl. Geißler, Metamorphose, 49.

genden wird der Versuch unternommen, aufzudecken, wie es zu den simplen Annahmen kommt, um schließlich zu schlussfolgern, was dies für genderbewusste Bildungsprozesse bedeutet oder bedeuten kann. Es ist dabei hilfreich, zunächst eine historische Perspektive einzunehmen, denn in der Rückschau klärt sich manches. Angesichts der Komplexität des Themas und der auslotbaren Tiefe ist Vollständigkeit nicht zu erreichen, wohl aber eine Annäherung – und das ist mehr als simple Antworten vermögen.

1. »Als Mann und Frau schuf er sie« (Gen 1,27) – Annahmen über das Wesen der Geschlechter[9]

Eine Reise nach Jharkhand, den armen Norden Indiens, im Herbst 2008 erlebte ich als Rückkehr in die 1960er Jahre. Die öffentlich zugänglichen Räume (Kirchen, Versammlungsräume, Hörsäle etc.) wie die Häuser, in denen ich als Gast empfangen wurde, offenbarten sich als die klar strukturierten Räume, in denen Frauen und Männern unterschiedliche Plätze und Positionen zugewiesen sind, wie ich sie aus meiner Kindheit in Erinnerung hatte. So wie es in Kirchen eine Gangseite für Männer und eine für Frauen gab, in Sitzungen nur wenige Frauen zugegen waren, denen das Rederecht selten erteilt oder von denen es kaum eingefordert wurde, so gab es in den Familien die Trennung in (vorwiegend männliche) Gastgeber, die mit den Gästen beim Essen zusammensaßen und erzählten, und (weibliche) Bedienende, die stumm die Speisen auftrugen und das schmutzige Geschirr entfernten.

Die Zeiten klar erkennbarer Trennungen der Geschlechter in Schulen und Universitäten sind in Deutschland weitgehend überwunden. Die Veränderungen erfolgten, weil die Gesellschaftsanalysen auf unhaltbare Ungerechtigkeiten hinwiesen, weil Betroffene sich in Bewegungen organisierten und breite Unterstützung fanden, weil es Anwältinnen und Anwälte gab, die für Aufklärung, Veränderung und neue Wege eintraten – und weil auf jeder Stufe beginnende Veränderungen Erfolge zeigten. Der erfolgreichen schulischen Partizipation von Mädchen und der Umsetzung des Chancengleichheitspostulats ging ein rund hundertjähriger Kampf voraus. Die Geschichte der Frauenemanzipation wird immer wieder neu erzählt (zuletzt Sichtermann 2009), der Kampf um gleiche Bildung ist ein nicht unerheblicher Teil davon. »100 Jahre Koedukation und kein Ende« übertitelten Faulstich-Wieland und Horstkemper ihre viel beachtete Aufarbeitung im Jahr 1997.

9. Interpretationen über das »Wesen« der Geschlechter liegen zahlreich vor. Ich habe meine Lesarten und die ideologischen Implikationen der Debatte in zahlreichen Veröffentlichungen dokumentiert, daher gehe ich darauf hier nicht erneut ein, sondern verweise exemplarisch auf das Studienbuch Kreienbaum/Urbaniak, Jungen und Mädchen in der Schule, und auf den Beitrag von Uwe Sielert und Elisabeth Tuider in diesem Band. Das Denken über die Frauen und Männer war zunächst vom Defizitannahmen in der Geschlechterhierarchie ausgegangen (Mann = Norm; Frau = davon abweichend) und über die Differenzannahme (Verschieden, aber gleichwertig) zur Erkenntnis gelangt, dass die Unterschiede der Geschlechter im Prozess des *doing gender* mit hergestellt werden, folglich de-konstruiert werden können.

Die Entwicklungen des Aufholens der Mädchen bzw. der schrittweise erreichten Gleichberechtigung in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts teilt Kreienbaum in fünf Phasen ein: Die im Zusammenhang mit der Bildungsexpansion erfolgende Umstellung von Geschlechtertrennung auf Koedukation Ende der 1960er/Beginn der 1970er Jahre löste »Koedukationseuphorie« (1) aus. Der »alte Zopf« war abgeschnitten, die moderne Zeit hatte endlich Einzug gehalten. Auf die Euphorie folgte Ernüchterung (2), und kaum dass sich die gemeinsame Erziehung durchgesetzt hatte, wurde Koedukationskritik laut: Mädchen seien die Verliererinnen im Klassenzimmer. Entlang der drei Schlagworte Inhalte, Interaktion und Institution formierte sich die Kritik.

Zur Inhaltsebene: Im Curriculum und in Schulbüchern kamen die Leistungen von Frauen kaum vor. Protagonistinnen fehlten, insbesondere in den Naturwissenschaften. Und mit den Frauen fehlten die Vorbilder, zumal der Anteil der Lehrerinnen in höheren Schulen – hier sind wir nun beim Stichwort Institution – gering und der der Frauen in Schulleitungsfunktionen marginal war. Diese Tendenz hatte sich durch die Umstellung auf die Koedukation verstärkt. Waren die Mädchengymnasien, die innerhalb der Schullandschaft etwa ein Drittel ausgemacht hatten, weitgehend von Frauen geleitet worden, so wurden diese nach der Einführung der Koedukation an mehr als jeder zweiten Schule von Männern abgelöst.[10]

Zu Beginn der 1980er Jahre alarmierten Befunde aus der angelsächsischen Forschung, wie »Gender and Schooling« von Dale Spender (1985), Lehrerinnen und schulisch engagierte Wissenschaftlerinnen. Die »Frauen und Schule«-Bewegung organisierte sich, entwickelte neue Forschungsmethoden und verlegte sich auf Interaktionsstudien: Diese zeigten, dass die Aufmerksamkeit der Lehrpersonen zu rund zwei Dritteln bei den Jungen lag und die Mädchen vernachlässigte. Konzepte zur Mädchenförderung (3) wurden entwickelt und erprobt, eine Welle an Innovationen wogte durch die Schulen, die zur Emanzipation der Lehrerinnen, zur Entdeckung der eigenen Potenziale ebenso beitrugen wie zur Leistungssteigerung bei den Mädchen. Die holten auf und etwa 1990 hatten die Mädchen bei den Schulabschlüssen die Jungen erreicht und begannen sie zu überholen.

Folglich richtete sich nun der Fokus auf die Jungen und ihre speziellen Lebenslagen, Herausforderungen und Benachteiligungen als Schüler. Der Mädchenförderung gesellte sich zu Beginn der 1990er Jahre die Jungenförderung (4) hinzu. Von hier waren es nur wenige Schritte hin zu einer geschlechtergerechten Schule und zur so genannten »Reflexiven Koedukation« (5). Die Reflexion galt den institutionellen Strukturen ebenso wie den Einstellungen der Lehrpersonen, die an der Herstellung von Geschlechterunterschieden wesentlich beteiligt sind. Deren kommunikatives Verhalten transportiert Vorurteile und Erwartungen, über die Gender-Botschaften vermittelt werden, die das alte *double-bind*-Paradox (Watzlawick) des heimlichen Lehrplans nicht länger reproduzieren sollte. Enders-Dragäser/Fuchs haben in der »Hessischen Interaktionsstudie« nachgewiesen, dass die Geschlechterrollenanforderung an Mädchen (bescheiden und nicht dominant auftreten) mit den Ansprüchen der Schülerrolle (Kompetenz zeigen) konfligieren.

10. Kreienbaum, Erfahrungsfeld Schule, 69.

Gleich welche Anforderung sie erfüllen, sie werden für das Nichterfüllen der zweiten Norm getadelt. Die Entwicklungsaufgaben für professionelle Lehr- und Erziehungspersonen fordern, sich als Akteure der eigenen Anteile an der Herstellung von Stereotypen klar zu werden, indem sie lernen, in ihrer eigenen Sprachproduktion die Ein- und Ausschlüsse wahrzunehmen und z. B. die Botschaften der Körpersprache mit der gesprochenen Sprache in Einklang zu bringen.

Die Anforderungen der »reflexiven Koedukation« werden zwar als gemeinsame Anforderungen akzeptiert. Eine Praxis der Reflexion und Evaluation ihrer Umsetzung existiert jedoch noch nicht. Das zeigt sich in der zumindest in den Medien gern zugespitzte Debatte über die Jungen als Bildungsverlierer und über die »Frauenschule« als Verursacherin.[11] Statt zu überprüfen, ob die Schule als Institution diskriminiert oder die Maßnahmen zur Förderung benachteiligter Lerngruppen erfolgreich sind, wird mit Zuweisungen von »Schuld« an eine Geschlechtergruppe argumentiert. Dies ist ein Rückfall in defizitorientiertes Denken.

2. *»Lasst die Kinder zu mir kommen« (Mk 10,14)* – Steuerung über »Erwartungserwartungen«

Die Schule ist ein Bildungsort. Über Kommunikation wird Wissen(swertes) vermittelt und angeeignet. Lernprozesse werden stimuliert und die »Produkte« des Lernens abgerufen. Schüler_innenverhalten wird mehr oder weniger gezielt wahrgenommen. Für die Lernenden bedeutet dies: Sie müssen sich zeigen und das so präsentierte Verhalten und Wissen wird gedeutet. Die Allgemeine Didaktik in ihren Teildisziplinen beschäftigt sich mit der Frage, wie es gelingt – trotz der grundsätzlichen Unverfügbarkeit der Schülerinnen und Schüler – die Lernhaltungen positiv zu beeinflussen und durch Veranschaulichung und Partizipation Lernen zu ermöglichen. Wie bedeutsam ein positives Lernklima ist und welche Bedeutung die gelingende Lehrer-Schüler-Beziehung hat, darauf verweisen u. a. die kritisch-konstruktive Didaktik und neurowissenschaftliche Ansätze (Terhart). Die Bedürfnistheorien (Deci/Ryan[12]; Maslow; Mägdefrau) betonen, wie wichtig es ist, alle drei Grundbedürfnisse zugleich zu berücksichtigen: als einmalig wahrgenommen zu werden, zu einer Gruppe zu gehören und zeigen zu dürfen, was er/sie leisten kann. Diese Bedürfnisse in ein Gleichgewicht zu bekommen und achtsam zu sein, damit aus dieser störanfälligen Balance keine Schieflage wird und so Lernen und Leistung verhindert, ist eine der zentralen Aufgaben der professionellen Lernbegleiter_innen. Dass dies nicht immer gelingt, davon künden viele breit angelegte quantita-

11. Vgl. Kreienbaum, Frauenschule; Budde, Bildungs(miss)erfolge; Budde/Mammes, Jungenforschung.
12. Deci und Ryan unterscheiden drei universelle psychische Grundbedürfnisse:
    1. Bedürfnis nach Autonomie (Selbstbestimmtheit)
    2. Bedürfnis nach Kompetenz (z. B. optimale Herausforderungen meistern)
    3. Bedürfnis nach Verbundenheit (Involviertsein und Zugehörigkeit, soziale Beziehungen)

tive wie auch kleine qualitative Studien. Einige Befunde seien hier stellvertretend genannt:

- Gerold Scholz untersucht die frühen Labelling-Prozesse durch teilnehmende Beobachtung und Dokumentation des Forscherblicks über Videos, Fotos und Gesprächsprotokolle: Nach seiner Beobachtung braucht eine Grundschullehrerin kaum drei Wochen, um zu wissen, wer aus der ersten Klasse sehr wahrscheinlich zum Gymnasium gehen wird und wer eher nicht. Diese Kategorisierung wird zur Folie für die künftige Kommunikation, die unterstützend oder eher abwertend ist. Am Ende führt die frühe Zuordnung zu sich selbst erfüllenden Prophezeiungen. Scholz schlussfolgert, dass es in der Grundschule nicht einfach gute und schlechte Schüler_innen gibt, sondern dass diese »gemacht« werden.[13]
- Die Hamburger Lernausgangslagen (LAU)-Studie zeigte 1997, wie weit Testergebnisse und Gymnasialempfehlung auseinander liegen. Je nach sozialem Status muss ein Kind mehr oder weniger Leistung zeigen als andere: Kinder von Alleinerziehenden oder von Vätern ohne Schulabschluss müssen weit höhere Leistungen zeigen, um zum Gymnasium empfohlen zu werden als Kinder von Akademiker_innen.
  Ein weiterer Effekt wurde sichtbar: Nimmt die Lehrperson eine Klasse als leistungsstark wahr, wird der Unterricht anspruchsvoll, unterstützend und herausfordernd. Im anderen Fall nicht. Dazu kommt die paradoxe Beobachtung, dass in einer leistungsstarken Klasse weniger Kinder zum Gymnasium empfohlen werden als in einer durchschnittlichen.[14]
- Lernen wird über »Erwartungserwartungen« gesteuert. Die Schüler_innen versuchen, sich so zu verhalten, wie sie meinen, dass es die Lehrpersonen von ihnen erwarten. Die Lehrer_in sendet Signale mit ihrer Körpersprache, mit ihrer Stimme, mit dem was sie wie sagt, aber die Botschaften vermitteln sich auch darüber, wie ernst sie ihre Aufgaben nimmt, wie sie Lernprozesse durchdenkt, Unterricht inszeniert und variiert etc. Schulische Bildung und Erziehung erfolgt nicht zuletzt über Rückmeldungen zum Lernverhalten. Jedes Lob, jeder Tadel hat dabei Nebenbotschaften. Wird z. B. eine Antwort gelobt, die kaum einer Mühe bedurfte, so schwingt die Nebenbotschaft mit: »Mehr traut sie/er mir nicht zu.« Die feministische Schulforschung hat in den ideologisch aufgeladenen 1980er Jahren akribisch Unterricht auf unterschwellige Geschlechterbotschaften und Diskriminierungen überprüft. Durch Lob für Wohlverhalten bei Mädchen, für Klugheit bei Jungen, wurden zugleich Verhaltenserwartungen formuliert und en passant Zuweisungen von Geschlechterrollen vermittelt. Tadel wa-

13. Der Frankfurter Erziehungswissenschaftler Scholz berichtete diese Befunde aus einem laufenden Projekt bei einer Tagung in Berlin am 27.11.2009, zu dem noch keine Veröffentlichungen vorliegen.
14. »Inhaltlich bedeuten diese Zahlen, daß es (jeden Faktor für sich genommen) um so schwerer ist, eine Gymnasialempfehlung zu erhalten, je höher das allgemeine Leistungsniveau in der Klasse ist, je ungünstiger auf Klassenebene die typische Bildungssituation in den Elternhäusern ist und je niedriger der Ausländeranteil in der Klasse ist. Es ist unschwer zu erkennen, daß diese Zusammenhänge die oben gezeigten Barrieren für sozial benachteiligte Gruppen verringert haben. Gleichzeitig deutet sich schon an dieser Stelle an, daß im Falle der Befolgung der Gymnasialempfehlung durch die Eltern eine sehr heterogene Schülerschaft an den Gymnasien zusammentreffen wird.« In: Lehmann u. a., Aspekte der Lernausgangslage, Kap. 5.

ren Aufmerksamkeitsbeweise, die von den Jungen als Bestätigung von Männlichkeitsattributen (Unangepasstheit oder Dominanz) gedeutet wurden.[15]

3. *»Jeder hörte sie in seiner Sprache reden« (Apg 2,6)* – Zwischen Vielfaltskompetenz und »Harmonie der Täuschungen«

Lernen ist also ein komplexer Prozess mit starker Situationsbindung. Um den einzelnen Lernenden gerecht zu werden, gilt es, die vorhandene Vielfalt zu sehen und zu nutzen. Da Lernen im konstruktivistischen Sinne ein Entdecken, ein Nach-Entdecken oder auch ein Aufdecken bzw. Entlarven bedeutet und da jedes Kind eine eigene, unverwechselbare Lerngeschichte hat, muss Unterricht offen und vielfältig gestaltet werden, damit dabei an die jeweiligen Wissensbestände angeknüpft werden kann. Schon vor fast 20 Jahren legte Annedore Prengel ihr Konzept einer »Pädagogik der Vielfalt« vor, das sie seither modifiziert und präzisiert hat.[16] Sie unterscheidet die Dimensionen Verschiedenheit, Veränderbarkeit und Unsichtbarkeit (da man nicht in einen Menschen hineinsehen kann, muss man sich bewusst machen, dass die wahrgenommenen Eigenschaften nicht den ganzen Menschen ausmachen) und spricht von »aufgeklärter Heterogenität« als Professionsmerkmal.[17] Dies meint das didaktische Vermögen, mit Toleranz und Weitblick die Unterschiedlichkeit im Klassenzimmer zuzulassen und durch Varianz in Methoden und Perspektiven fruchtbar zu machen. Vielfaltskompetenz – so Prengels Fachbegriff – schließt ein, dass Komplexität zunächst einmal zugelassen und ausgehalten wird. Menschen sind nicht einfach Jungen oder Mädchen, Frauen oder Männer – und ein Etikett erklärt, worauf es bei ihm oder ihr ankommt. Vielfaltskompetenz setzt kein bestimmtes Wissen über eine Person voraus, sondern nimmt zunächst einmal wahr, welche Besonderheiten bei ihm/ihr zu Tage treten. Statt einfacher Zuordnungen in ein Eindeutigkeitsschema wird genauer hingesehen und zwar mit einem positiven Blick: Welches Können zeigt sich oder lässt sich erahnen und wie locke ich den nächsten Schritt in der Entwicklung, im Lernen heraus? Die Systemtheorie spricht hier von Emergenz. In der Lehrer-Schüler-Interaktion entsteht etwas, das vorher nicht da war, das aber durch den Kommunikationsakt hervorgerufen wird. »Evolutionäre Beobachtung postuliert somit keine wünschenswerten Veränderungen, sondern erklärt vielmehr Kontingenzen. Kontingenz ist eine Konsequenz aus der Komplexität von Welt und meint den Umstand, dass alles auch anders sein könnte als es ist.«[18]

Die gegenläufige Tendenz – nämlich die Vielfalt zu reduzieren – beschreiben Diehm und Radtke.[19] Sie stellen das Prinzip der Homogenisierung vor und entlarven seine Ab-

15. Vgl. Enders-Dragässer/Fuchs, Interaktionen der Geschlechter.
16. Vgl. die verschiedenen Auflagen von Prengel, Pädagogik der Vielfalt.
17. Prengel, Heterogenität in der Bildung, 19ff.
18. Scheunpflug, Evolutionäre Didaktik, 40.
19. Diehm/Radtke, Erziehung und Migration, 102ff.

surdität: Kaum wird am Ende eines Schuljahres durch Nicht-Versetzen oder Abschulung der vermeintlich nicht Leistungsfähigen Homogenität hergestellt, so greift der Prozess der Unterscheidung erneut und eine neue Verteilung stellt ein weiteres »ranking« im Klassenverband dar. Wieder wird ein Oben und Unten erzeugt und auf die von Nichtversetzung bedrohten Schüler_innen Druck ausgeübt – ein Druck, der das Scheitern wahrscheinlicher macht.

Mit dem Phänomen der »Harmonie der Täuschungen« reagieren Pädagog_innen auf die Herausforderungen, die durch Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund im Klassenraum entstehen. Als Faktoren, die zum Schulversagen führen, werden soziokulturelle Aspekte benannt: »Diskrepanzerlebnisse, Sprachschwierigkeiten, Orientierungslosigkeit, Kriminalität, Identitätskrisen – und die Ursachen liegen in der vermeintlichen ›Kultur‹, die eher einer Mängelliste gleicht.«[20] »Die Beschreibung liest sich als quasi-theoretische Selbstrechtfertigung und Legitimation der Ergebnisse einer schulischen, im Effekt aussondernden Praxis des Umgangs mit Migrantenkindern.«[21] Diehm und Radtke erklären die beobachtbaren Ausgrenzungen nicht zuletzt mit Fremdenangst und deuten die Reaktionen als Angstabwehr.[22] Anhand der Rede einer Sonderschulrektorin bei einer Anhörung zum Schulbesuch von Migrantenkindern konstatieren sie:

> »Die ›Thematik‹ ist unter den Beteiligten in vielen gemeinsamen Absprachen (…) *ab*geklärt, nicht *auf*geklärt worden. Die Sonderschulrektorin befindet sich mit ihrer, die Ursachen des Schulversagens kulturalisierenden Argumentation im Einklang mit einem im öffentlichen Diskurs über ›Ausländer‹ gepflegten *common sense*, nicht aber mit dem Stand der wissenschaftlichen Diskussion zur Frage der Bedeutung von ›Kultur‹ in modernen Gesellschaften. Das etwa hat man sich unter einer ›Harmonie der Täuschungen‹ vorzustellen.«[23]

Neueste Ansätze der interkulturellen Pädagogik nehmen dieses Postulat auf und entwickeln z. B. mit dem Anti-Bias-Ansatz ein zeitgemäßes Konzept vorurteilsbewusster Erziehung (Gramelt). Es zielt auf zwei Zusammenhänge:

> »Zum einen bietet er Methoden an, Kindern und Jugendlichen zu ermöglichen, sich mit sich und mit Vielfalt aller Art auseinanderzusetzen, die von Wertschätzung, Anerkennung und Empathie geprägt ist und die sie damit in der Entfaltung ihres Potenzials unterstützt. Gleichzeitig ist es ein Ansatz, der großen Wert legt auf die Unterstützung von PädagogInnen im Umgang mit Vielfalt, z. B. mittels Fortbildungen. Der Begriff Anti-Bias kommt aus dem Englischen und bedeutet übersetzt ›gegen Schieflagen‹. Es ist der Name für ein pädagogisches Programm, in dessen Zentrum das Anliegen steht, Bildungsprozesse in heterogenen Lerngruppen zu optimieren.«[24]

20. Dies., 58.
21. Ebd.
22. Dies., 88.
23. Dies., 59, Hervorhebungen im Text.
24. Gramelt, Der Anti-Bias-Ansatz, 13.

4. *»Es ist genug für alle da«* – ein Bildungsverständnis, das nicht auf Selektion baut

Dieses Zitat aus der Bergpredigt war das Motto der 50. Aktion von Brot für die Welt. Auf Bildung bezogen gilt dieser Satz schon längst. »Es ist genug für alle da« meint: genug für Mädchen und für Jungen, für Kinder und Jugendliche aller Herkunft und aller sozialen Milieus, mit hohem und niedrigem sozialem, kulturellem oder ökonomischem Kapital. Bildung ist auch ein materielles Gut, denn es manifestiert sich in Büchern und anderen Ausrüstungsgegenständen, die das Lernen organisieren und strukturieren helfen. Die knappen immateriellen Ressourcen sind Zuwendung und Aufmerksamkeit, Unterstützung und Empathie. Der Anspruch lautet, jeden Menschen in seinen Eigenarten und Logiken zu verstehen, damit in der Kommunikation, die Bildung immer auch ist, die Anschlüsse zwischen Vorwissen, Lerngeschichte und Denkstrukturen zu den neuen Inhalten und Strukturen hergestellt werden können. Das braucht Mühe und Sorgfalt. Es verhält sich hier aber wie mit den fünf Broten und zwei Fischen: Die knappen Ressourcen vermehren sich durch den Gebrauch und im Kontakt. Ist eine Lehrperson bei einem Kind, dessen Lernverhalten ihr zunächst nicht erklärbar war, auf die richtige Spur gekommen, so erweitert sich ihr Reflexions- und Handlungswissen und die soziale Phantasie, die für das gelingende Bereitstellen von adäquaten »Krücken« oder Brücken notwendig ist. Soziale Phantasie ist die Ressource, die einzusetzen ist, um die Komplexität einer Situation zu begreifen und auszuhalten.

Religion als Fach zur Weltdeutung und Orientierung kommt dabei eine Schlüsselstellung zu: Zum einen, weil im christlichen Sinne jede und jeder einen unveräußerlichen Wert hat und zu Gottes Kindern zählt, zum anderen, weil auch in der Auseinandersetzung mit theologischen Aussagen und biblischen Geschichten Komplexität erfahrbar wird. Sie sind so komplex, dass sie von Kindern oder Heranwachsenden verstanden werden können und bieten zugleich auch den intellektuellen Denkern_innen Stoff zum Nachdenken. Das ermöglicht die immer neue Begegnung mit schon vertrauten Texten und fördert zugleich die Individualisierung, die nicht zuletzt über die Auseinandersetzung mit Glaubensfragen geschieht.

Bildung soll also kein Glücksspiel sein, in dem es »Gewinner« und »Verlierer« gibt. Vielfaltskompetenz ist die Fähigkeit, Unterschiede zu erkennen, auszuhalten, zu stimulieren und zu fördern – sie kann helfen, aus stereotypen Zuschreibungen »win-win« Situationen zu machen, in denen Mädchen und Jungen, Frauen und Männer als Individuen wahrgenommen, in ihrem Sosein angenommen und auf Lernreisen mitgenommen werden.

Literatur

Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude, Die Illusion der Chancengleichheit, Stuttgart 1971.

Budde, Jürgen, Bildungs(miss)erfolge von Jungen. Eine Expertise (Bundesministerium für Bildung und Forschung), Berlin 2008.

Budde, Jürgen/Mammes, Ingelore (Hg.), Jungenforschung empirisch. Zwischen Schule, männlichem Habitus und Peerkultur, Wiesbaden 2009.

Dahrendorf, Ralf, Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik, Hamburg 1965.

Deci, Edward L./Ryan, Richard M., Intrinsic motivation and self-determination in human behavior, New York 1985.

Diehm, Isabelle/Radtke, Frank-Olaf, Erziehung und Migration. Eine Einführung, Stuttgart 1999.

Enders-Dragässer, Uta/Fuchs, Claudia, Die Interaktionen der Geschlechter, Weinheim 1989.

Geissler, Rainer, Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn. Zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfungen, in: Berger, Peter A./Kahlert, Heike (Hg.), Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert, Weinheim 2005, 71–100.

Geissler, Rainer/Weber-Menges, Sonja, Migrantenkinder im Bildungssystem: doppelt benachteiligt, in: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ) 49 (2008), 14–22, einzusehen unter: www.das-parlament.de/2008/49/Beilage/003.html (Stand: 02.09.2010).

Gramelt, Katja, Der Anti-Bias-Ansatz. Zu Konzept und Praxis einer Pädagogik für den Umgang mit (kultureller) Vielfalt, Wiesbaden 2010.

Gomolla, Mechtild/Radtke, Frank-Olaf, Institutionelle Diskriminierung, Wiesbaden [2]2005.

Horstkemper, Marianne/Faulstich-Wieland, Hannelore, 100 Jahre Koedukation und kein Ende, in: Erwägen-Wissen-Ethik 7 (1997), H.4, 509–520.

Klafki, Wolfgang, Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, Weinheim [5]1985.

Kreienbaum, Maria Anna/Metz-Göckel, Sigrid, Koedukation und Technikkompetenz. Der heimliche Lehrplan der Geschlechtererziehung und wie man ihn ändert, Weinheim 1993.

Kreienbaum, Maria Anna, Erfahrungsfeld Schule. Koedukation als Kristallisationspunkt, Weinheim [2]1995.

Kreienbaum, Maria Anna/Urbaniak, Tamina, Jungen und Mädchen in der Schule. Konzepte der Koedukation, Berlin 2006.

Kreienbaum, Maria Anna, Schule: Zur reflexiven Koedukation, in: Becker, Ruth/Kortendiek, Beate (Hg.), Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie, Wiesbaden 2009, 582–589.

Kreienbaum, Maria Anna, Schadet die ›Frauenschule‹ den Jungen? Eine Argumentation in Variationen, u. a. in: Die Grundschulzeitung 214 (2008), 24–25; SCHÜLER (2007), H.1, 94–95; Rolle rückwärts in der Koedukationsdebatte, in: Haushalt & Bildung 84 (2007), H.1, 16–22.

Lehmann, Rainer/Peek, Rainer/Gänsfuss, Rüdiger, Die Lernausgangslagen-Studie, einzusehen unter: www.hamburger-bildungsserver.de/welcome.phtml?unten=/schulentwicklung/lau/lau5/ (Stand: 02.09.2010).

Mägdefrau, Jutta, Bedürfnisse und Pädagogik. Eine Untersuchung an Hauptschulen, Bad Heilbrunn 2006.

Picht, Georg, Die Bildungskatastrophe, Analyse und Dokumentation, München [2]1965.

Prengel, Annedore, Heterogenität in der Bildung. Rückblick und Ausblick, in: Bräu, Karin/Schwerdt, Ulrich, Heterogenität als Chance, Münster 2005, 19–35.

Prengel, Annedore, Pädagogik der Vielfalt, Wiesbaden [3]2006.

Scheunpflug, Annette, Evolutionäre Didaktik. Unterricht aus system- und evolutionstheoretischer Perspektive, Weinheim 2001.

Sichtermann, Barbara, Kurze Geschichte der Frauenemanzipation, Berlin 2009.

Spender, Dale, Frauen kommen nicht vor – Sexismus im Bildungswesen, Frankfurt 1985.

Terhart, Ewald, Allgemeine Didaktik: Traditionen, Neuanfänge, Herausforderungen, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft »Perspektiven der Didaktik« (2008), 13–34.
Watzlawick, Paul/Beavin, Janet H./Jackson, Don D., Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien, Bern 1969.
Zimbardo, Philip G., Psychologie, Berlin [7]1999.
Zinneker, Jürgen, Der heimliche Lehrplan,Weinheim 1975.

In: Qualbrink, Andrea/ Pithan, Annebelle/ Wischer, Mariele (Hg.), Geschlechter bilden. Perspektiven für einen genderbewussten Religionsunterricht, Gütersloh 2011, 50-61.

Kirsten Smilla Ebeling

Tierisch menschliche Geschlechter
Mit Tieren Geschlechter bilden

1. Mit Tieren denken

Tiere werden gern verwendet, um über Menschen und Gesellschaft nachzudenken und um sich auszudrücken. Bekannte Beispiele hierfür sind Fabeln, in denen Tiere eine Lehre oder eine Moral vermitteln, und Kinderbücher, Romane und Filme, in denen beispielsweise Wale, Delfine, Pferde und Schimpansen Hauptrollen als Moby Dick, Flipper, Fury und Charly übernehmen. In Kosenamen und Schimpfwörtern wie etwa »Schmusebär« und »Angsthase« finden Einstellungen zu anderen Menschen ihren Ausdruck, in Redewendungen umschreiben Tiere Verhaltensweisen und Eigenschaften von Menschen (z. B. »das schwarze Schaf der Familie«) und auf Grußkarten übermitteln Tiermotive Geburtstags-, Dankes-, Abschieds- oder Liebesgrüße und diverse Botschaften. Auch die Werbung macht sich Tiere zunutze, so verleihen etwa Raubtiere und Pferde Automobilen Eleganz, Kraft, Schnelligkeit und Männlichkeit. Mit Marienkäfer-Sex wird ein intensives Fahrerlebnis beworben, das aufregendem Sex gleichkommt und den Besitzer_innen ein cooles Image verleiht. Darüber hinaus glauben viele Menschen das Befinden, die Gedanken und Gefühle von Tieren zu kennen, was allein am Umgang mit Haus- und Nutztieren oder auch bei Zoobesuchen leicht zu beobachten ist. Der Hund freut sich, wenn das Herrchen nach Hause kommt, die Katze ist neugierig und der Löwe im Zoo langweilt sich.

Dieses »Thinking with Animals«[1] ist weit verbreitet und scheint in unserer Gesellschaft selbstverständlich zu sein. Ein solcher Ansatz des Denkens mit Tieren grenzt sich von den Konzepten des Anthropomorphismus und des Zoomorphismus[2] ab, indem dieses Denken nicht als naiv und unwissenschaftlich bewertet wird, sondern als grundlegender Bestandteil des Mensch-Tier-Verhältnisses und als Selbstverständlichkeit verstanden wird. Ausgehend von der weiten Verbreitung und der Selbstverständlichkeit des

1. Daston/Mitman, Thinking with Animals.
2. Anthropomorphismus bezeichnet die Übertragung von Menschlichem auf Nicht-Menschliches, wie etwa Engel, Außerirdische, Technik und Tiere, während ein Zoomorphismus die Übertragung von Tierischem auf Menschen meint.

Denkens mit Tieren unter Kindern wie unter Erwachsenen stellt sich die Frage, inwieweit Tiere verwendet werden um Geschlechter, Geschlechterverhältnisse und Sexualitäten in der Gesellschaft zu erklären und zu legitimieren. Anders ausgedrückt: Welche Rolle kommt Tieren bei der Konstruktion von Geschlechtern und Sexualitäten zu? Begegnungen mit dem Tierreich in z. B. Bilderbüchern und Zoobesuchen sind Bestandteile kindlicher und jugendlicher Lebenswelten. Ihnen können Kinder und Jugendliche ihre heteronormativen Vorstellungen über Geschlecht und Sexualität in der Gesellschaft entnehmen, so dass ihre Aufarbeitung für einen gendersensiblen Religionsunterricht genutzt werden kann.

Genauer betrachtet sind es nicht »die Tiere« selbst, die beim Denken mit Tieren zur Verwendung kommen, sondern Bilder, die wir uns von Tieren machen und ein Wissen, das über Tiere erarbeitet wird. Von großer Bedeutung ist dabei das wissenschaftliche Wissen über Tiere und Geschlecht, seine populärwissenschaftliche Verbreitung – etwa in filmischen Dokumentationen, Zeitungen, Zeitschriften und Büchern – sowie das Wissen aus Schulbüchern und eigenen Erfahrungen im Alltagsleben mit Haus- und Nutztieren oder Schädlingen und mit Zoo- und Museumstieren. Dieses Wissen über Tiere wird im heteronormativen Rahmen produziert und die meisten Tiergeschichten liefern das Bild einer zweigeschlechtlich und heterosexuell strukturierten Tierwelt. Gleiches gilt für die im Religionsunterricht verwendete biblische Geschichte von Noa, in der von jeder Tierart jeweils ein Weibchen und ein Männchen als heterosexuelles »Paar« mit auf die Arche genommen wird.

Insbesondere für das wissenschaftliche Wissen wurde in zahlreichen Studien der *Gender & Science Studies* gezeigt, dass die soziokulturellen Vorstellungen von Geschlecht und die Geschlechterverhältnisse des Menschen in das (naturwissenschaftliche) Wissen über Tiere eingeschrieben werden. Ein sehr anschauliches Beispiel lieferte die Historikerin Londa Schiebinger. Ihr zufolge hat Carl von Linné die Gruppe der Quadropedia (Vierfüßer) im 18. Jahrhundert in die Mammalia (Säugetiere; wörtlich »die Brust tragenden«) im Kontext der damaligen Debatte um die Ammenschaft umbenannt. Obwohl andere gemeinsame Merkmale für diese Namensgebung in Frage gekommen wären, wie die drei Gehörknöchelchen und die Körperbehaarung, und obwohl die Brust nur für die Weibchen ein auffälliges Merkmal war, entschied sich Linné, der sich explizit gegen die Ammenschaft aussprach, für die Bezeichnung der Mammalia. Schiebinger argumentiert, Linné habe mit dem Begriff der Mammalia das Säugen der eigenen Nachkommen als eine »natürliche« Aufgabe aller weiblichen Tiere dieser Gruppe festgeschrieben und damit eine gesellschaftliche Rolle »der Frau« in »der Natur« verortet.[3] Untersuchungen der Biologie des 20. Jahrhunderts, die Wechselwirkungen zwischen dem biologischen Geschlechterwissen und den gesellschaftlichen Geschlechterverhältnissen und Vorstellungen von Geschlecht und damit die Geläufigkeit des Denkens mit Tieren in der Biologie aufzeigen, liefern zum Beispiel für die Primatenforschung Haraway[4], für die Mi-

3. Vgl. Schiebinger, Nature's Body.
4. Haraway, Primate Visions.

krobiologie Spanier[5], für die Soziobiologie Gowaty[6] und für evolutionsbiologische Fortpflanzungstheorien Ebeling[7]. Für diese Bereiche lässt sich zeigen, dass zwei heterosexuell aufeinander bezogene Geschlechter im Rahmen einer bürgerlichen Kleinfamilienstruktur ins Tierreich eingeschrieben werden und umgekehrt im Tierreich/in der Natur verortet auf die gesellschaftlichen Verhältnisse und kulturellen Werte wirken. Darüber hinaus weisen einige wenige neuere Analysen der zoologischen Literatur eine Vielfalt an Geschlechtern und Sexualitäten auf. Sie arbeiten zum Beispiel Homosexualitäten, Transsexualitäten, verschiedene Formen des Hermaphroditismus und der Intersexualität und eingeschlechtliche Tierarten in der zoologischen Fachliteratur heraus.[8] Diese Ergebnisse finden aber nur selten einen Niederschlag in den Populärwissenschaften, in Schulbüchern oder in der Literatur und Filmindustrie.

2. Denken mit Zootieren

Vor dem Hintergrund der zwar nur schleichenden Veränderungen und Brüche, die sich im Hinblick auf die Geschlechterverhältnisse, die Familienstrukturen und das Verständnis von Geschlecht und Sexualität in der Gesellschaft zeigen, und der gleichzeitigen Hochkonjunktur biologisierender Berichte in den Populärwissenschaften[9], möchte ich im Folgenden den Blick auf das Geschlechterwissen in der Öffentlichkeit richten. Von besonderem Interesse ist dabei, welche Geschlechter und Sexualitäten durch das Denken mit Tieren einen Ausdruck finden. Zur genaueren Betrachtung habe ich Geschichten über Zoologische Gärten ausgewählt.[10] Sie stellen aus vielen Gründen ein interessantes Feld für die Aushandlung von Geschlecht und Sexualität durch das Denken mit Tieren dar. Zum Beispiel verstehen sie sich als Bildungseinrichtung für Kinder, Jugendliche und

5. Spanier, Im/partial Science.
6. Gowaty, Feminism and Evolutionary Biology.
7. Ebeling, Die Fortpflanzung der Geschlechterverhältnisse.
8. Vgl. Bagemihl, Biological exuberance; Roughgarden, Evolution's rainbow; Ebeling, Alles so schön bunt.
9. In populärwissenschaftlichen Printmedien wie zum Beispiel der Geo, dem Spektrum der Wissenschaft und den Wissen-Ressorts der Tages- und Wochenpresse erscheinen mit Regelmäßigkeit Beiträge, in denen die Geschlechtskörper und Sexualitäten auf den Ebenen der Chromosomen, der Hormone und der Gehirne als zwei- und getrenntgeschlechtliche festgeschrieben werden.
10. Die unter dem Titel »Against Nature? An Exhibition on Animal Homosexuality« gezeigte Ausstellung im Naturhistorischen Museum der Norwegischen Universität Oslo (September 2006 bis August 2007) verweist darauf, dass eine Untersuchung von Naturkundemuseen ebenfalls viel versprechend ist. Die Ausstellung informiert mit Tierfiguren, Bildern und schriftlichem Material über das heutige Wissen über Homosexualität im Tierreich und bezieht sich stark auf die Arbeiten von Bruce Bagemihl und Joan Roughgarden. Die Zielsetzung der Ausstellung, Homosexualität als natürlich darzustellen, um zu einer Akzeptanz von Homosexualität in der Gesellschaft beizutragen, verdeutlicht zum einen die Rolle des Denkens mit Tieren und unterstreicht, dass die Sexualität des Menschen durch Wissen über Tiere erklärt und legitimiert wird. Dem gut gefüllten Gästebuch und Presseberichten ist zu entnehmen, dass die Ausstellung von der breiten Bevölkerung gut besucht und angenommen wurde.

Erwachsene und als Forschungseinrichtung und können als Ort der Wissens- und Bedeutungsproduktion angesehen werden, an dem wissenschaftliches Wissen, populärwissenschaftliches Wissen und Wissen des Publikums, bestehend aus Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen, zusammen kommen. Zoologische Gärten ziehen außerdem eine sehr hohe Besucher_innenzahl an; in Deutschland übersteigt sie die Zahl der Besucher_innen von Museen, Theatern oder Sportveranstaltungen.[11] Schließlich gelten sie für viele als Repräsentant von »Natur«[12] und liefern Geschichten über die »Natur« von Geschlecht, Fortpflanzung und Sexualität im Tierreich. Sie stellen einen der wichtigsten Orte dar, an dem Stadtmenschen lebenden Tieren begegnen[13] und der eine Hierarchie in der Mensch-Tier-Beziehung lehrt, womit sie eine besondere Rolle für das Mensch-Tier-Verhältnis einnehmen. Da von einem Übergewicht an heteronormativen Wissensinhalten über Geschlecht und Sexualität auszugehen ist, und heteronormative Tiergeschichten weit verbreitet und gut bekannt sind, konzentriere ich mich im Folgenden auf Beispiele, die nicht-heteronormative Geschichten liefern.

2.1 Schwule Pinguine in Regenbogenfamilien

Beginnen möchte ich mit zwei illustrierten Kinderbüchern, die Geschichten über im Zoo lebende Pinguine erzählen. Im Jahr 2000 gab ein Tierpfleger des Central Park Zoos in New York City dem Pinguin-Männchen-Paar Silo und Roy ein verwaistes Ei. Diese brüteten es gemeinsam aus und zogen das weibliche Küken Namens Tango groß. Diese Pinguin-Geschichte inspirierte Autor_innen in den USA und Deutschland, ein Bilderbuch zu schreiben. Peter Parnell und Justin Richardson verfassten 2005 »And Tango Makes Three« und unabhängig davon erschien ein Jahr später »Zwei Papas für Tango« von Edith Schreiber-Wicke and Carola Holland.

Beide Kinderbücher beschreiben die beiden homosexuellen Pinguine Silo und Roy, die sich genauso verhalten wie verliebte heterosexuelle Pinguine und dringend Nachwuchs produzieren wollen: Sie spielen und fressen zusammen, kuscheln miteinander, bauen ein Nest und versuchen zu brüten – in Ermangelung von Eiern bebrüten sie Steine. Beide Bücher betonen das Thema der Familienbildung, doch mit unterschiedlichen Konnotierungen. In dem US-amerikanischen Buch wird der Aspekt der »ganz normalen« Familienbildung hervorgehoben. Am Buchende heißt es etwa: »just like all the other penguin families (…) and like (…) all the families in the big city«. Das deutsche Buch hingegen stellt von Beginn an die Andersartigkeit der Pinguingeschichte heraus. Schreiber-Wicke und Holland lassen zwei Pfleger die Pro und Contras der Familienbildung durch zwei männliche Pinguine diskutieren und erst die dramatische Nahrungsverweigerung der beiden Pinguinmännchen veranlasst einen der Pfleger, Silo und Roy zusam-

11. Vgl. Riechelmann, Der Zoo als Welt.
12. Zur Diskussion bzgl. Zoologischer Gärten als Repräsentanten von »Natur« siehe zum Beispiel Anhalt, Zoos; Ash, Mensch, Tier und Zoo; Berger, About Looking; Croke, Modern Ark; Hancocks, Zoo Animals; Hanson, Animal Attractions; Malamud, Reading Zoos; Ders., Zoo Spectatorship; Mullan/Marvin, Zoo Culture.
13. Vgl. Berger, About Looking.

men leben zu lassen und ihnen ein Ei zum Brüten zu geben. Dabei wird die Widernatürlichkeit dieser Familie hervorgehoben. Zum Beispiel bemerkt einer der Pfleger skeptisch: »Das wird nichts mehr (…) Die Natur hat das eben nicht vorgesehen. Zwei Väter! Wo gibt's denn so was!« Doch nachdem Tango mit ihren beiden – zwar merkwürdig anmutenden – Vätern ein glückliches Leben führt, bilden die drei »eine Familie wie jede andere. Na ja – nicht ganz wie jede andere. Aber auf jeden Fall eine glückliche Familie. Und eine Bilderbuchfamilie.«[14]

Beide Bücher verdeutlichen das Denken mit Tieren. Sie naturalisieren Familienstrukturen und Homosexualität, indem sie diese ins Tierreich verlagern. Dabei verbinden sie Homosexualität mit Fortpflanzung und Familienbildung. Sie legen nahe, dass Homosexuelle, wenn auch merkwürdig und unnatürlich, glückliche Partnerschaften bilden, mit etwas Unterstützung Nachkommen großziehen und Familien bilden können, ganz wie die heterosexuelle bürgerliche Kleinfamilie. Die Geschichte lehrt Andere, Abweichende und Unnatürliches zu tolerieren und zu unterstützen, doch nur unter gleichzeitiger Eingliederung in die bürgerliche Familienstruktur, die auf diese Weise eine Stärkung erfährt. Beide Bücher erfuhren kontroverse öffentliche Diskussionen. Sie werden in beiden Ländern dafür gelobt, Toleranz und Akzeptanz von alternativen Familieformen zu fördern. Homosexualität, die in »der Natur« bzw. im Tierreich verankert ist, könne helfen, die Rechte von Schwulen und Lesben zu schützen.[15] Ablehnende Haltungen werden aber ebenso im englisch- wie deutschsprachigen Raum geäußert. Insbesondere in den US-amerikanischen Staaten Georgia, Tennessee, Iowa, Indiana, Illinois, Missouri and Wisconsin versuchen Eltern das Buch aus den Schulbibliotheken entfernen zu lassen. In den Jahren 2006, 2007 und 2008 erhielt »And Tango makes Three« die meisten schriftlichen Beschwerden bei der American Library Association.[16] Der Österreichische Verein »Soziale Verantwortung« möchte vor dem Hintergrund des Kinderbuchs Homosexualität ebenso wie die Krankheit der Fettleibigkeit bekämpft wissen.[17] Diese kontroversen Buch-Diskussionen verdeutlichen die Wirkkraft des Denkens mit Tieren, denn die Rezipient_innen gehen offensichtlich davon aus, dass die Pinguingeschichten Kindern legitime Formen von Sexualität beibringen sowie Sozialverhältnisse und kulturelle Werte vermitteln. Eine systematische Analyse von Kinderbüchern erscheint mir diesbezüglich sehr interessant. Kurz erwähnt sei das illustrierte Kinderbuch »Herr Seepferdchen« von Eric Carle (2004), das über die »seltsamen aber wahren« Brutpflegeverhaltensweisen einiger Fischarten berichtet. Seltsam sind sie, weil sich die Männchen um den Nachwuchs kümmern, der von den Weibchen »allein gelassen« wurde. Die Aufzucht durch die Männchen gilt als Überraschung und wird als lobenswert hervorgehoben. Insgesamt entsteht der Eindruck, dass Fische beispielhaft

14. Schreiber-Wicke/Holland, Zwei Papas für Tango. (Keine Seitenangaben im Buch).
15. Vgl. www.sfgate.com/cgi-bin/article.cgi?file=/c/a/2004/02/07/MNG3N4RAV41.DTL&type=printable (Stand: 19.09.2010)
16. Vgl. www.boston.com/news/nation/articles/2006/12/20/schools_chief_bans_book_on_penguins. (Stand: 19.09.2010)
17. Vgl. http://gesellschaftsverantwortung.at/thema_ep/material/FAQ_14_Schule+Aufklaerungsbroschueren.htm (Stand: 20.09.2010)

vorführen, wie gut sich Väter um Kinder kümmern können, was sehr gut zur gesellschaftlichen Debatte um die »neuen Väter« passt.

2.2 Die bürgerliche Kleinfamilie, Geschlechterrollen und Reproduktion im Zoo

Um der Frage nachzugehen, wie Geschlecht und Sexualität in Zoologischen Gärten durch das Denken mit Tieren dargestellt und vermittelt wird, habe ich verschiedene Zoologische Gärten im deutschsprachigen Raum besucht.[18] Die besuchten Zoologischen Gärten sind traditionsreiche Einrichtungen mit deutlich unterschiedlichen Profilen. Gemeinsam ist ihnen die Inszenierung von Erlebniswelten, in denen Tiere und auch Menschen und Kulturen aus fernen Ländern exotisiert werden. In den Zoos können Wünsche und Sehnsüchte z. B. nach Schönheit, Naturverbundenheit und Wildnis auf die gefangenen Tiere und fremden Kulturen projiziert werden, wobei die Lebenssituationen der fremdländischen Tiere, Menschen und Kulturen grundsätzlich ausgeblendet sind. Die Zoos gestalten zahlreiche Gebäude und Geländeabschnitte im exotischen Kolonial-Stil. Sie suggerieren, den Besucher_innen wilde Tiere und Natur nahe zu bringen.

Auf den Schildern der Tiergehege bieten die Zoologischen Gärten viele Informationen über Geschlecht, Fortpflanzung und Geschlechterrollen an. Zum Beispiel beinhaltet die Beschilderung immer Informationen über die Geschlechter, indem entweder in einem sachlichen Stil Daten wie Größe und Gewicht von Männchen und Weibchen angegeben oder unterhaltsame Geschichten über die Geschlechter erzählt werden. Zum Beispiel heißt es über Pferdeantilopen: »Ein Männchen lebt mit bis zu 20 Weibchen zusammen (aber die stärkste Frau hat jedoch das Sagen)«. Insgesamt vermitteln die Schilder, dass Kenntnisse über das Geschlecht ebenso wichtig sind wie Informationen über Nahrung und Vorkommen der Zootiere. Da immer über Weibchen und Männchen informiert wird, lernen die Besucher_innen außerdem, dass es genau zwei Geschlechter gibt.

Das Thema Fortpflanzung erscheint ebenfalls allgegenwärtig. Es wird an den meisten Gehegen benannt, in dem Auskunft über den Zeitpunkt der Geburt oder des Schlüpfens von Jungtieren angegeben werden und es begleitet andere Themen, wie etwa die Ernährung, deren Bedeutung für die Fortpflanzung geschildert wird. Da die erfolgreiche Fortpflanzung als ein Zeichen für das Wohlbefinden der gefangenen Tiere gilt – was zwar nicht belegt ist, aber dennoch zu wirken scheint – hat sie eine große Bedeutung für alle Zoologische Gärten. Hinzu kommt, dass der Arterhalt einen bedeutenden Legitimationsgrund für die Existenz von Zoologischen Gärten liefert. Zoologische Gärten legen daher Wert darauf, die Fortpflanzungsraten ihrer gefangenen Tiere hervorzuheben. Abgesehen von diesen innerbetrieblichen Gründen für die Hervorhebung der Fortpflan-

18. Hierzu gehören die Zoologischen Gärten in Bremerhaven, Hamburg, Hannover, Münster und Wien. Die Untersuchung der Zoologischen Gärten erfolgte im Rahmen von Lehrveranstaltungen zusammen mit Studierenden. Wir haben das Informationsmaterial der Zoologischen Gärten analysiert und teilnehmende Beobachtung sowie Interviews mit allen Zoo-Akteur_innen durchgeführt.

zungsraten lehren Zoologische Gärten, dass Fortpflanzung ein zentrales Thema ist und das Wissen über Fortpflanzung wichtig ist. Entsprechend häufig wird auch die Aufzucht des Nachwuchses beschrieben, indem etwa die Verhaltensweisen von »Muttertieren«, die geteilte Brutpflege sowie, wenn auch seltener, die väterliche und geschwisterliche Brutpflege geschildert wird. Das Sexualverhalten der Tiere findet hingegen nur selten eine sprachliche oder visuelle Darstellung. Zu den wenigen Bespielen gehören die Informationen über die Weibchen der Paviane, die ihre Hautschwielen am Gesäß präsentieren: »Bei den paarungsbereiten Weibchen schwillt dieser Bereich in regelmäßigen Abständen stark an. Was für uns Menschen eher ungewöhnlich aussieht, ist für die Pavian Männchen äußerst attraktiv – als Aufforderung zur Paarung.«

In den Beschreibungen des Verhaltens von Männchen und Weibchen fällt auf, dass die Männchen als Revierbesitzer, Verteidiger und Beschützer der Weibchen dargestellt werden. Sie sind ein »Prachtkerl«, »Starker Typ«, neigen zur »Angeberei« und natürlich gibt es auch den »König der Tiere« im Zoo. Die Beschreibungen folgen Geschlechterstereotypen: »Während die Elefantenkühe mit ihren Jungtieren in Mutterfamilien leben, bevorzugen die jungen Elefantenbullen das aufregende Leben unter ›Halbstarken‹. Und was ein ganzer (Elefanten-)Mann sein will, der hat am Liebsten seine Ruhe«. Die Weibchen erscheinen sehr oft im Kontext ihrer Mutterrolle. Zum Beispiel spricht ein Zoo angesichts der erfolgreichen Fortpflanzung vielfach von Mutterfreuden; Weibchen werden allgemein vielfach als Mütter bezeichnet. An einem Löwengehege heißt es: »Katzen-Tag: Kinder hüten und Abendessen besorgen. Die Weibchen fühlen sich für jedes Jungtier verantwortlich. Nicht nur die eigenen werden versorgt« und »Kater-Tag: Schönheitsschlaf und Überblick behalten«. In den Aquarien finden sich wenige davon abweichende Angaben, wie etwa männliche Fische in einer Vaterrolle und weibliche Fische als Revierbesitzerinnen.

Der Eindruck, die Zoo-Tiere folgten in ihrem Verhalten bekannten Geschlechterstereotypen, wird durch Benennung von Beziehungsformen und Geschlechterverhältnissen wie etwa »Bund fürs Leben«, »Ehe«, »Harem«, »Fremdgehen« und »Dreierbeziehungen« verstärkt. Sehr auffällig ist schließlich die Thematisierung von Familie. Dieses Themenfeld wird direkt benannt, etwa als »Königsfamilie«, »Familientiere«, »Familie Wolf« und » Familienbande« und durch Begriffe wie »Eltern«, »Vater«, »Mutter«, »Kind«, »Geschwister« und »Einzelkind« betont. In einem Zoo stellt das Symbol für den vorgeschlagenen Rundgang eine bürgerliche Kleinfamilie dar, deren Mitglieder Vater, Mutter, Sohn und Tochter in dieser Folge Hand in Hand hintereinander den Zoo durchlaufen. Das Thema Familie und in ihrem Kontext auch die heteronormativen Geschlechterrollen und das Thema Fortpflanzung werden damit für Tiere und für Menschen expliziert und sind als ein nicht unproblematischer Teil gegenwärtiger ökonomischer und politischer Systeme allgegenwärtig im Zoo (siehe 3).

Die hier vorgestellten Beispiele verdeutlichen, dass das Denken mit Tieren im Zoo praktiziert wird. Es drückt sich auf der sprachlichen Ebene aus, indem direkte Verknüpfungen zwischen Mensch und Tier hergestellt werden, wie auch in den Spiegelungen der stereotypen Geschlechterrollen und der bürgerlichen Familienstrukturen. In Bezug auf die Themen Geschlecht, Fortpflanzung und Sexualität lässt sich festhalten, dass diese Themen im Zoo ebenso zentral sind wie das der Familie. Zoologische Gärten liefern

zum Beispiel durch die Beschilderung der Gehege ein Wissen über Geschlecht, Geschlechterrollen, Geschlechterverhältnisse, Sexualverhalten, Fortpflanzung und Familienstrukturen im Tierreich, das heteronormativ strukturiert ist. Von der Norm der Zweigeschlechtlichkeit abweichende Geschlechter oder Sexualitäten jenseits von Heterosexualität sind nur selten zu finden, wie etwa die Fortpflanzung der Seepferdchen und der Geschlechterwechsel der Clownfische. Gleichgeschlechtliches Sexualverhalten wird in den besuchten Zoos nicht benannt, lässt sich aber gelegentlich vermuten, etwa wenn es über die Paviane heißt: »Nicht nur die brünstigen Weibchen stellen ihr auffällig rotes Hinterteil zur Schau. In Konfliktsituationen ›präsentieren‹ es alle Paviane vor überlegenen Artgenossen. Diese Demutshaltung wirkt besänftigend auf den Überlegenen und verhindert Aggressionen.« Dieses Verhalten muss nicht als Beschwichtigungsverhalten, sondern könnte ebenso gut als Sexualverhalten interpretiert werden. Die Besucher_innen finden die heteronormativ strukturierten gesellschaftlichen Geschlechterverhältnisse und Geschlechterbilder nicht nur im Leben der Zootiere wieder, sondern ebenfalls in den im Zoo dargestellten anderen Ländern und Kulturen, wodurch die heteronormativen Strukturen sowohl als in der Natur verortet als auch als anthropologische Konstante festgeschrieben werden.

Für die Frage nach der Entstehung von Geschlechterwissen ist nicht nur das in den Zoologischen Gärten dargestellte Wissen von Bedeutung, sondern ebenfalls das Wissen der Zooakteur_innen. Daher sollen das Geschlechterwissen der Zoobetreibenenden und der Besucher_innen einbezogen werden. Die Teilnehmende Beobachtung der Besucher_innen sowie die Interviews mit Besucher_innen und dem Zoopersonal bestätigen die Prominenz des Denkens mit Tieren. In ihren Unterhaltungen und Kommentaren über die Zootiere drücken die Besucher_innen fortwährend aus, dass sie das Verhalten der Tiere nach ihren Maßstäben interpretieren, mit den Tieren mitfühlen und sie wie Menschen behandeln – etwa indem sie mit den Tieren sprechen. Geschlechter(stereotype) Zuschreibungen haben wir unter allen Beteiligten, eingeschlossen uns selbst, beobachtet. Zum Beispiel wird ein großes, kräftiges und agiles Tier leicht als Männchen angesehen, während von zurückhaltenden oder kleinen Tieren angenommen wird, sie seien weiblich. Auf direkte Nachfrage hin betonen die Interviewten in auffälliger Weise, dass Homo- und Transsexualität unter Tieren akzeptiert, normal und natürlich sei. Sie beeilen sich zudem mit der Mitteilung, dass dies auch ganz normal unter Menschen sei. Besucher_innen mit dieser Meinung würden mehr Informationen zu diesen Themen durch Zoologische Gärten begrüßen, da sie davon ausgehen, dass Menschen von Tieren lernen könnten und ein Wissen über Homo- und Transsexualität im Tierreich zu einer höheren Toleranz in der Gesellschaft beitrage und helfe, Diskriminierungen einzuschränken. Sehr viel seltener wurde die Ansicht vertreten, dass die Verhältnisse im Tierreich keine Bedeutung für den Menschen hätten. Diese Besucher_innen möchten ausdrücklich nicht, dass Zoologische Gärten über Homo- und Transsexualität im Tierreich informieren, was auf implizierte Verbindungen zwischen Mensch und Tier hinweist. Unsere wenigen Interviews verweisen – ohne repräsentativ sein zu können – darauf, dass bei den Befragten sehr deutliche Verknüpfungen von Menschen und Tieren vorliegen. Die Interviewten formulierten – unabhängig von den jeweiligen Wissensinhalten und Meinungen über Geschlecht und Sexualität – Verbindungen zwischen Tieren und Menschen und

ließen die Ansicht deutlich werden, dass mit Tieren Normen und Wertvorstellungen vermittelt werden können, die Sexualität und Geschlecht betreffen.

2.3 Mehr queere Zooperspektiven

Ebenso wie die Bilderbücher über den Pinguin Tango zeigen neure Angebote in Zoologischen Gärten, dass durch das Denken mit Tieren durchaus nicht nur Heteronormativität gestärkt wird. So können Besucher_innen in Zoologischen Gärten in Amsterdam, Basel und Zürich an Zooführungen zum Thema über Homosexualität im Tierreich teilnehmen. Die Schweizer Zoos etablierten diese Führungen im Kontext des »Pink May«, der im Zeichen von lesbisch-schwulen Kulturveranstaltungen steht und im Zuge dessen Homosexuellen-Organisationen diese Führungen angefragt hatten. Die Zoos in London und Berlin veranstalten seit einigen Jahren Partys für ein lesbisch-schwules Publikum mit viel Prominenz aus der Szene. Der Kölner Zoo bot 2009 im Kontext des Christopher-Street-Day erstmalig eine Führung über Homosexualität im Tierreich an. Diese Veranstaltungen verdeutlichen ein klares Interesse der Öffentlichkeit an nichtheteronormen Aspekten des Tierreichs, das von den Zoologischen Gärten sicherlich auch aus ökonomischen Gründen aufgegriffen wird, denn lesbisch-schwule Communities werden zunehmend als finanzkräftige Kundschaft wahrgenommen.

Eine mediale Auseinandersetzung um schwule Pinguine im »Zoo am Meer« in Bremerhaven bringt die Bedeutung der Sexualität von Tieren für die des Menschen sehr schön auf den Punkt: 2006 und 2007 berichteten Tageszeitungen und Wochenmagazine über mehrere Humboldt-Pinguin-Männchen, die gleichgeschlechtliche Paare bildeten und durch (aus Schweden) neu angeschaffte Weibchen zur Kopulation mit den Weibchen angeregt werden sollten. Diese Ereignisse wurden in reißerischer Form und Sprache von den Medien als gut verkäufliche Story genutzt. Einige Titel mögen als Kostprobe genügen: »Schwule Pinguine. Wahre Liebe nur unter Männern« (Stern), »Schwedische Verführung« (taz) und »Bekehrungsversuch schlägt fehl« (Süddeutsche). Schwulen- und Lesbenorganisationen aus der ganzen Welt protestierten öffentlich gegen die Heterosexualisierung der Pinguine und die Zooleitung beschwichtigte, dass es nur um den Arterhalt und nicht um die Verhinderung von Homosexualität ginge.[19] Im Rahmen eines Artenschutzprogramms sollten die Pinguine vor dem Aussterben gerettet werden. Nach zwei Jahren verebbte die Berichterstattung, eine Figur zweier schwuler Pinguine in Lebensgröße ziert seither den »Zoo am Meer«, zudem wurde zwei Männchen 2009 ein Ei zum Ausbrüten gegeben.[20] Auch verkauft der Souvenir-Shop im Zoo das Bilderbuch »Zwei Papas für Tango«. Andere Zoologische Gärten zeigen einen weniger offenen bis

19. Eine ähnliche öffentliche Auseinandersetzung über die Legitimität von Homosexualität wurde 2004 bis 2006 über das Pinguinpaar Roy und Silo in US-amerikanischen Medien geführt, die sich nach sechsjähriger Partnerschaft trennten. Im Zentrum ging es um die Fragen, ob Homosexualität im Tierreich vorkomme und ob sie als Vorbild für den Menschen legitim sei, vgl. Ebeling/Spanier, What Made Those Penguins Gay?
20. Auf youtube sind Berichte sowohl über dieses Ereignis als auch über die Trennungsgeschichte der Väter von Tango zu sehen, z. B. www.youtube.com/watch?v=qztzdRc5SXA. (Stand: 21.09.2010)

ablehnenden Umgang mit dem Thema Homosexualität im Tierreich. Beispielsweise lehnte ein weiterer Zoo Norddeutschlands auf unsere Nachfrage nach schwulen Pinguinen allein die Thematisierung in den Worten eines Pinguinpflegers gänzlich ab: »So etwas gibt es hier nicht und damit wollen wir auch nichts zu tun haben«. Diesen beiden exemplarischen Zoologischen Gärten ist wiederum gemeinsam, dass sie die Sexualität von Menschen durch das Denken mit Tieren legitimieren bzw. diskriminieren. Sie implizieren dabei, dass die Sexualität von Tieren als natürlich anzusehen ist und »das Natürliche« als gut oder legitim gilt. In Zoologischen Gärten ist damit die Legitimierung sowohl von Heterosexualität als auch von Homosexualität sowie die Verwerfung letzterer zu beobachten.

3. Geschlechterpolitiken mit Zootieren

Meine Ausflüge in die Welt der Zootiere stellen keine systematischen Analysen dar. Sie weisen jedoch auf eine Rolle des Denkens mit Tieren in der Erklärung, Bewertung und Legitimierung der Geschlechter, Geschlechterrollen und Sexualitäten in der Gesellschaft hin. Deutlich wurde zunächst, dass das Denken mit Tieren in Zoologischen Gärten und in den Geschichten über sie praktiziert und geschult wird. Dabei beinhalten die Tiergeschichten sowohl der Kinderbücher als auch der Zoologischen Gärten und ihrer medialen Repräsentation im Themenfeld der Familie kontextualisierte Aussagen über die Geschlechter, die Geschlechterrollen und die Sexualität von Tieren.

Inhaltlich sind die meisten Informationen über die Tiere in den Zoologischen Gärten durch die Betonung der Zwei-, Getrennt- und Gegengeschlechtlichkeit im Dienst der Fortpflanzung geprägt. Geschlechterstereotype Vorstellungen prägen das Wissen über die Zootiere ebenso wie die Struktur der bürgerlichen Familien. Doch auch Männchen, die ihren Nachwuchs groß ziehen, schwule Tiere[21] sowie Tiere, die ihr Geschlecht wechseln, und Hermaphroditen sind in diesen Einrichtungen und in den dort vorliegenden Berichten über sie darstellbar. Unabhängig von der inhaltlichen Position werden jeweils bestimmte Formen von Geschlechtern, Sexualverhaltensweisen, Fortpflanzungsformen und Familienstrukturen im Tierreich bzw. in vermeintlich wilden Tieren und damit in der »Natur« verortet. Dabei werden gesellschaftliche Verhältnisse und kulturelle Werte in die »Natur« verlagert und als »natürlich vorkommend« legitimiert und festgeschrieben. Zoologische Gärten lehren damit, dass in der »Natur« verortete Dinge legitim sind. Daran anschließend wird argumentiert, dass nur die in der »Natur«, bzw. im Tierreich »vorzufindenden« Geschlechter und Sexualitäten legitim sind. Diese Naturalisierung normiert Zwei-, Getrennt- und Gegengeschlechtlichkeit und stellt eine Form von

21. Lesbische Tiere kommen in den genannten Zoologischen Gärten und Geschichten über sie im Vergleich zu schwulen Tieren sehr viel weniger vor (Tango hat sich zum Beispiel im New Yorker Zoo mit einem Weibchen verpartnert). Eine systematische Analyse könnte aussagekräftige Ergebnisse darüber liefern, ob diese Beobachtung die unterschiedliche Beachtung von Schwulen und Lesben in der Gesellschaft spiegelt.

Geschlechterpolitik dar. Die im Dienst heteronormativer Politiken stehenden Zoologischen Gärten und die über sie berichtenden Medien werden seit einigen Jahren aber auch, wenn auch nur selten, für queere Politiken genutzt. Und auch diese Politik ist nicht unproblematisch, da sie ebenfalls Naturalisierung beinhaltet. In allen hier genannten Positionen fungiert die »Natur« als eine Instanz, in die vieles hinein- und herausgelesen wird, das in Abhängigkeit von der jeweiligen Perspektive Bewertungen erfährt. Die Wahrnehmung von »Natur« beinhaltet Bedeutungszuschreibungen, die nicht von der »Natur« vorgegeben sind, sondern vielmehr als kulturell geformt angesehen werden müssen. »Natur« ist somit immer eine kulturelle Angelegenheit oder anders ausgedrückt: »Natur« ist eine Erfindung.[22] Auf der Grundlage dieses Naturverständnisses plädiere ich dafür, Tiere bzw. die »Natur« nicht allein heteronormativen Argumentationslinien zu überlassen, sondern sich in diese Form der Geschlechterpolitik einzumischen und Geschlechter und Sexualitäten des Menschen durch ein Denken mit Tieren auszuhandeln, wie es beispielsweise in dem Buch »Zwei Papas für Tango« und in den Zooführungen zur Homosexualität im Tierreich geschieht.

Im Hinblick auf das Thema »Familie« bleibt ebenfalls abzuwägen, inwieweit queere Ziele erreicht werden können, ohne einer Angleichung an und einer gleichzeitigen Stärkung von konventionellen heteronormativen Gesellschaftsstrukturen zu erliegen: »Familie« scheint für Lesben, Schwule und Transgender ein Eintrittsticket in die heteronormative Gesellschaft zu sein. Das ist auch in den hier vorgestellten Tiergeschichten nicht anders: Die schwulen Pinguine lehren, dass Schwule zwar merkwürdig sind, aber mit ein wenig Unterstützung dennoch eine glückliche Familie bilden können. Wie Lisa Duggan in ihren Ausführungen zur Homonormativität ausführt, ist eine nicht-heterosexuell strukturiere Familie jedoch nicht unbedingt ein Zeichen für Toleranz und Freiheit, sondern stellt ihrerseits eine reaktionäre Politik dar, die dominantes und heteronormatives Denken sowie ihre Institutionen aufrecht erhält und so normative und familienorientierte Strukturen gegenwärtiger ökonomischer und politischer Systeme stärkt.[23]

Die Analyse dieser Zootiergeschichten liefert ein viel versprechendes Potenzial für den gendersensiblen Religionsunterricht. In für den Schulunterricht aufbereiteter Form bietet sie die Möglichkeit, das Denken mit Tieren, Anthropo- und Zoomorphismen und Naturalisierungen zu reflektieren. Gleichzeitig kann sie dafür genutzt werden, Kindern und Jugendlichen zu zeigen, dass die normierten Geschlechterrollen, sexuellen Orientierungen, sexuellen Identitäten und Familienstrukturen aufgebrochen werden können und vielfältig gestaltbar sind. Dies erweitert und eröffnet Kindern und Jugendlichen ihre Möglichkeiten der Selbstwerdung und Lebensgestaltung.

22. Siehe hierzu auch Haraway, Simians, Cyborgs and Women.
23. Duggan, Sexual Politics.

Literatur

Anhalt, Utz, Zoos – Das Exotische vor der Haustür, in: Museum Aktuell 154 (2009), H.1, 10.

Ash, Mitchell G., Mensch, Tier und Zoo – Zur Einführung. In: Ders. (Hg.), Mensch, Tier und Zoo. Der Tiergarten Schönbrunn im internationalen Vergleich vom 18. Jahrhundert bis heute, Wien u. a. 2008, 11–28.

Bagemihl, Bruce, Biological exuberance. Animal homosexuality and natural diversity, New York 1999.

Berger, John, About Looking, London 1980.

Birke, Linda, Women, Feminism and Biology: The Feminist Challenge, Brighton 1986.

Birke, Linda, Feminism, Animals and Science. The Naming of the Shrew, Bristol 1994.

Croke, Vicky, The Modern Ark. The Story of Zoos: Past, Present, and Future, New York 1997.

Daston, Lorraine/Mitman, Greg, Thinking with Animals. New Perspectives on Anthropomorphism, Columbia 2005.

Duggan, Lisa, The Sexual Politics of Neoliberalism, in: Castronovo, Russ/Nelson, Dana (Hg.), Materializing Democracy: Toward a Revitalized Cultural Politics, Durham 2002, 175–194.

Ebeling, K. Smilla, Die Fortpflanzung der Geschlechterverhältnisse. Das metaphorische Feld der Parthenogenese in der Evolutionsbiologie, Mössingen-Talheim 2002.

Ebeling, K. Smilla, Alles so schön bunt. Geschlecht, Sexualität und Reproduktion im Tierreich, in: Ebeling, K. Smilla/Schmitz, Sigrid, Geschlechterforschung und Naturwissenschaften. Einführung in ein komplexes Wechselspiel, Wiesbaden 2006, 57–74.

Ebeling, K. Smilla/Spanier, Bonnie, What Made Those Penguins Gay? Gender and Sexuality Politics in Zoos, in: Fisher, Jill A. (Hg.), Gendering Difference. Studies in Contemporary Science and Medicine, New York 2011 (im Erscheinen).

Fausto-Sterling, Anne, Myths of Gender. Second Edition, New York 1992.

Fausto-Sterling, Anne, Sexing the Body, New York 2000.

Gowaty, Patty A. (Hg.), Feminism and Evolutionary Biology. Boundaries, Intersections and Frontiers, New York 1997.

Hancocks, David, Zoo Animals as Entertainment Exhibitions, in: Malamud, Randy (Hg.), A Cultural History of Animals in the Modern Age, Berg 2007, 95–118.

Hanson, Elizabeth, Animal Attractions. Nature on Display in American Zoos, Princeton 2004.

Haraway, Donna, Primate Visions, London 1989.

Haraway, Donna, Simians, Cyborgs and Women: The Reinvention of Nature, New York 1991.

Malamud, Randy, Reading Zoos. Representations of Animals and Captivity, New York 1998.

Malamud, Randy, Zoo Spectatorship, in: Kalof, Linda/Fitzgerald, Amy J. (Hg.): The animals reader: the essential classic and contemporary writings, Oxford 2007, 219–236.

Mullan, Bob/Marvin, Garry, Zoo Culture. London 1987.

Riechelmann, Cord, Der Zoo als Welt – die Welt als Zoo, Frankfurt a. M. 2003.

Richardson, Justin/Parnell, Peter/Cole, Henry, And Tango Makes Three, New York 2005.

Rothfels, Nigel, Immersed with Animals, in: Rothfels, Nigel (Hg.): Representing Animals. Bloomington/Indianapolis 2002, 199–223.

Roughgarden, Joan, Evolution's rainbow. Diversity, gender and sexuality in nature and people, Berkeley 2004.

Schiebinger, Londa, Nature's Body: Gender in the Making of Modern Science, Boston 1993.

Schreiber-Wicke, Edith/Holland, Carola, Zwei Papas für Tango, Augsburg 2006.

Spanier, Bonnie, Im/partial Science. Gender Ideology in Molecular Biology, Bloomington 1995.

Wessly, Christina, Lesarten des Natürlichen. Tiergärten und urbaner Raum. Der Schönbrunner Tiergarten und der Berliner Zoo im Vergleich, in: Ash, Mitchell G. (Hg.), Mensch, Tier und Zoo. Der Tiergarten Schönbrunn im internationalen Vergleich vom 18. Jahrhundert bis heute, Wien u. a. 2008, 133–150.

In: Qualbrink, Andrea/ Pithan, Annebelle/ Wischer, Mariele (Hg.), Geschlechter bilden. Perspektiven für einen genderbewussten Religionsunterricht, Gütersloh 2011, 62-78.

Annebelle Pithan

Wo steht die geschlechterbewusste Religionspädagogik?

1. Ungleichzeitigkeiten

Als ich vor 30 Jahren mein Studium begann, war die Situation in der Religionspädagogik ganz anders als heute. Sie erscheint mir im Rückblick fast unwirklich. Während die Praxis der religiösen Erziehung, sei es in der Familie, im Kindergottesdienst oder in der Schule, stark von Frauen bestimmt war, fanden sich Frauen äußerst selten in Leitungspositionen und in der wissenschaftlichen Literatur, aber gelegentlich als Autorinnen von Unterrichtsbeispielen. Die Fachzeitschriften wurden von Männern gemacht. In der Geschichtsschreibung der Religionspädagogik wie in den gängigen Überblicksdarstellungen blieben Frauen unerwähnt. Weibliche Orientierungsfiguren fehlten ebenso wie der Bezug auf ihre Werke bzw. ihre Lebens- und Arbeitskontexte. Dadurch bestand eine auf das Männliche zentrierte symbolische Ordnung, die vermittelte, dass Frauen für die Religionspädagogik kaum Bedeutsames beitrugen.

Vor diesem Hintergrund wird verständlich, weshalb die Anfänge der Feministischen Theologie und der feministischen Religionspädagogik – wie der gesellschaftlichen Frauenbewegung insgesamt – zunächst auf die Kritik an der Benachteiligung und Diskriminierung von Frauen zielten. Es ging darum, den Androzentrismus, also die Bezogenheit auf das Männliche, real und symbolisch zu überwinden und eine Gleichberechtigung von Frauen zu erreichen. Eine Teilhabe von Frauen am öffentlichen Leben und in der Wissenschaft oder die Option von Männern für Haushalt und Kindererziehung ist heute denkbar und möglich. Heute kommen die Konstruktion von Geschlecht in der Gesellschaft und individuelle Geschlechteridentitäten in den Blick.

Neben den biografisch bedingten Ungleichzeitigkeiten finden sich derzeit unterschiedliche Einschätzungen zur Bedeutung und zum Verständnis von Geschlecht. In der Religionspädagogik korrelieren sie mit jeweils verschiedenen Positionen in der Theologie, in der Pädagogik sowie bezüglich der Stellung des Religionsunterrichts in der Schule. In diesem Beitrag werde ich einige Schlaglichter auf die genderbewusste Religionspädagogik richten und Herausforderungen benennen. Dazu betrachte ich zunächst die Entwicklung der feministischen und genderbewussten Religionspädagogik anhand der Analyse von Religionsbüchern. Anschließend fasse ich die gegenwärtigen Herausforderungen in drei Schwerpunkten zusammen.

2. Doing gender und undoing gender in Religionsbüchern

Religionsbücher sind eine Visitenkarte des Religionsunterrichts.[1] In ihnen konzentrieren sich ausgewählte biblisch-theologische und gesellschaftliche Inhalte, sie fußen auf religionspädagogischen Konzepten und bestimmen, ergänzt durch weitere Materialien, den Unterricht. In ihnen werden Bilder von Weiblichkeit und Männlichkeit ebenso deutlich wie Geschlechterkonstruktionen und -verhältnisse. Die Analyse von Religionsbüchern und Materialien für den Religionsunterricht[2] war und ist ein Schwerpunkt feministischer und genderbewusster Religionspädagogik. Sie verdeutlicht exemplarisch Veränderungen, Beharrungstendenzen und Erfordernisse.

2.1 Benachteiligung überwinden – Frauen sichtbar machen

Seit Ende der 1980er Jahre analysierten feministische Religionspädagoginnen einzelne Religionsbücher hinsichtlich gegebener Diskriminierung aufgrund des Geschlechts. Gemeint war im damaligen gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Kontext die Diskriminierung von Frauen.[3] 1988 entwickelte Dagmar Andres einen Kriterienkatalog[4], der mehrfach modifiziert bis heute grundlegend ist.[5] Dieser fragt nach der quantitativen Verteilung der Geschlechter als AutorInnen/MalerInnen u. a. von Bildern und Texten. Darüber hinaus berücksichtigt er qualitative Aspekte wie Sprache, den Geschlechtern zugeschriebene Eigenschaften, Gottesvorstellungen oder Sexismus.
Untersuchungen Anfang der 1990er Jahre ergaben, dass Frauen und Mädchen in Texten und Bildern kaum repräsentiert waren. Ihr Anteil lag weit unter dem von Männern und noch unter dem von Jungen. Die Geschlechterrollen waren stereotyp verteilt. Wenn Frauen vorkamen, wurden sie in traditionellen Rollen dargestellt, bevorzugt im Zusammenhang mit Diakonie und Nächstenliebe, etwa bei der Versorgung von Menschen mit Behinderungen und bei der Pflege von kranken und älteren Menschen. Gott wurde als männlich angenommen, weibliche oder geschlechtsneutrale Vorstellungen von Gott wurden nicht vermittelt.[6] Biblische Geschichten galten als Wiedergabe menschlicher Erfahrungen, handelten aber von Männern: von Noah, Abraham, Isaak, Mose, von Jesus und dessen männlichen Jüngern. Aus der Kirchengeschichte wurden fast ausschließlich männliche Vorbilder geboten – zuweilen weibliche Heilige.

1. Pithan, Religionsbücher, 421. Allerdings ist das Religionsbuch im »didaktischen Arrangement […] nur ein Element. Geschlechtergerechtigkeit erfordert ein Zusammenspiel von Schulkultur, Interaktion im Klassenzimmer, Unterrichtsmaterialien und -methoden. […] Allerdings kann ein – im Sinne der Geschlechtergerechtigkeit – gut gemachtes Religionsbuch allen Beteiligten wesentliche Anregungen für den Lehr- und Lernprozess geben.« (Baumann, Mich mögen, 339).
2. Im Folgenden spreche ich abgekürzt von Religionsbüchern.
3. Zum Folgenden vgl. zusammenfassend Pithan, Religionsbücher und Pithan, Doing Gender.
4. Andres, Die vergessene Weiblichkeit, bes. 904–906.
5. Modifizierungen z. B. bei Ehrenfeuchter u. a., Gerechtigkeit; Volkmann, Eva.
6. Vgl. zur Bedeutung die Beiträge von Wacker und Arzt in diesem Band.

Die damalige Festlegung auf Geschlechterstereotypen, Androzentrismus und die Benachteiligung von Frauen ist heute überwunden. Aktuelle Untersuchungen[7] zeigen, dass in heutigen Religionsbüchern wesentlich mehr Mädchen und Frauen erscheinen – als Mitarbeiterinnen, als Autorinnen von Texten und Bildern und als Dargestellte. Ulrike Baumann arbeitete beispielsweise für das Kursbuch Religion 5/6 heraus, dass weiblichen Aspekten bei Gottesvorstellungen Raum gegeben wurde.[8] Dennoch muss die kritische Analyse fortgesetzt werden, wie folgende Beispiele zeigen:
2005 hat Elisabeth Duschet das in der österreichischen Grundschule (Volksschule) viel verwendete Buch »Unter einem Himmel. Biblische Geschichten für den evangelischen Religionsunterricht« sowie vier Lehrerhandbücher zum entsprechenden Lehrplan untersucht.[9] Bei den handelnden Personen finden sich Frauen vorwiegend in der häuslichen Sphäre, kaum als Berufstätige und hier weitgehend in reproduktiven Tätigkeiten. Unter den sechs dargestellten Pastoren ist keine Frau. Frauen erscheinen helfend und sorgend. Berufstätige Mütter finden sich in Beispielen aus der »Dritten Welt«. Duschet schließt daraus, dass Berufstätigkeit von Müttern mit Elendssituationen und Armut konnotiert ist.[10] Alleinerziehende oder geschiedene Frauen erscheinen gar nicht. Diese Darstellung entspricht keineswegs – so Duschet – der österreichischen Wirklichkeit, wo jede siebente Familie mit Kindern unter 15 Jahren ein alleinerziehendes Elternteil hat, davon 93 % Frauen. 71 % der Frauen (83 % der alleinerziehenden Mütter) arbeiten außerhalb des Hauses.
Bezogen auf die dargestellten Mädchen und Jungen ist die Relation ausgewogener, jedoch erscheinen Mädchen wenig in aktiven Rollen. In dem Buch mit biblischen Geschichten finden sich keine Mädchen und keine Jüngerinnen oder Freundinnen Jesu. In den 102 untersuchten Geschichten der Lehrerhandbücher wird Geschlechtergerechtigkeit – so Duschets Fazit – ebenfalls nicht angemessen berücksichtigt, weder sprachlich noch inhaltlich.
Christiane Rösener hat das Lehrwerk »Religion entdecken – verstehen – gestalten« für den Jahrgang 5/6 von 2008 untersucht.[11] Hinsichtlich der Repräsentanz von Mädchen/Frauen und Jungen/Männern kommt sie zu einem doppelten Fazit:

> »Mädchen und Frauen sind auf der Ebene der Geschichten und Arbeitsanweisungen gut repräsentiert, werden aber wenig als biblische oder historische Protagonistinnen erkennbar. Mädchen und Frauen kommen in diesem Buch neben Jungen und Män-

7. Vgl. z. B. Duschet, Geschlechterverhältnisse; Rösener, Religion; Baumann, Mich mögen.
8. Baumann, Mich mögen, 334; ebenso Rösener, Religion, 66 Anm. 21.
9. Duschet, Geschlechterverhältnisse in Religionsbüchern.
10. Dies., 64.
11. Rösener, Religion. Sie legt dabei folgende Fragen zugrunde: »1. Welche Bibelstellen, Texte und Bilder werden ausgewählt? Zeigen sie Mädchen/Frauen und Jungen/Männer, und wenn ja, wie? Tradiert die Darstellung Rollenklischees oder bricht sie sie auf? 2. Werden Geschlechterdifferenzen angesprochen, Stereotypen bewusst gemacht, thematisiert und zu überwinden versucht? 3. Ermöglichen Material (Bilder, Texte und Lieder) und Aufgabenstellungen vielfältige Zugänge und bieten sie unterschiedliche Anknüpfungspunkte sowohl für Jungen als auch für Mädchen? 4. Werden Ansätze aus der feministischen Theologie bzw. Religionspädagogik mit einbezogen?« (Dies., 63).

> nern vor – wenn auch nicht an erster Stelle: Das Buch enthält kein Kapitel, in dem eine einzelne (biblische) Frauenfigur oder die Situation von Mädchen in den Mittelpunkt gestellt würde. Ebenso wenig erscheint der Name einer Frau in einer Kapitelüberschrift. Mädchen und Frauen sind aber sowohl in den Bildern, [!] als auch in den Geschichten, Bibeltexten und Arbeitsanweisungen präsent.«[12]

Röseners Analysefrage »Werden Ansätze aus der feministischen Theologie bzw. Religionspädagogik mit einbezogen?« fußt bereits auf der Tatsache, dass die Feministische Theologie seit etwa 1980 eine Vielzahl an Ergebnissen hervorgebracht hat[13], die in Religionsbüchern Eingang finden können und teilweise auch gefunden haben. Bezüglich des von ihr untersuchten Buches kommt sie jedoch zu dem Schluss, dass »Forschungsergebnisse der Feministischen Theologie (etwa die Rolle der Frauen in der Jesusbewegung, die Problematik einer androzentrischen Überlieferungs- und Auslegungsgeschichte der biblischen Texte etc.) in die theologische Konzeption nicht eingegangen sind«.[14] Ähnlich argumentiert auch Volkmann und stellt einen »Mangel an Problembewußtsein hinsichtlich der Relevanz des feministischen Ansatzes« fest.[15] Zu den Gottesvorstellungen resümiert Rösener: »Biblische Texte, in denen Gott mit weiblichen Metaphern identifiziert wird, fehlen.«[16]

Wie Rösener zutreffend feststellt, ergibt sich aus dem »androzentrischen Rahmen der biblischen Tradition«[17], eine Hürde der erwünschten gleichberechtigten Darstellung von Männern und Frauen in Religionsbüchern. Dennoch verweist sie mit Recht darauf, dass die verwendeten Bibelübersetzungen Frauen auch dort sprachlich nicht sichtbar werden lassen, »wo sie nicht im Mittelpunkt stehen, aber durchaus mitgemeint sind«.[18] Mittlerweile liegt mit der »Bibel in gerechter Sprache«[19] eine veränderte Forschungs- und Materiallage vor, die neue Konzeptionen von Religionsbüchern ermöglicht.

Untersuchungen zur Darstellung von Geschlechtern und Geschlechterverhältnissen werden weiterhin erforderlich sein. Dabei besteht die Herausforderung darin, die Kriterien der Analyse so weiterzuentwickeln, dass sie auf die veränderten Konzeptionen der Religionsbücher sowie auf den Stand der Geschlechterforschung bezogen sind.

2.2 Hauptsache Frau? – Bilder des Weiblichen

Bereits die genannten Ergebnisse machen deutlich, dass es nicht ausreicht, wenn Frauen erwähnt und gezeigt werden, es bedarf auch der inhaltlichen Reflexion über die dargestellten Frauen in Verknüpfung mit der historischen und gegenwärtigen Realität. Im

12. Ebd.
13. Vgl. z. B. Gössmann u. a., Wörterbuch; Schottroff/Wacker, Kompendium Feministische Bibelexegese.
14. Rösener, Religion, 66.
15. Volkmann, Eva, 240.
16. Rösener, Religion, 65.
17. Dies., 64.
18. Ebd.
19. Bail, Die Bibel in gerechter Sprache.

Zuge der feministischen Religionspädagogik wurde bereits ab Mitte der 1990er Jahre gefragt, welche Mädchen- und Frauenbilder, welche Inhalte feministischer und genderbezogener Theologie und anderer Wissenschaften im Religionsunterricht transportiert werden. Anders gesagt: Frauen kommen jetzt vor, aber wie? Die Frage, wie Frauen dargestellt werden, zielt zum einen auf die bereits erwähnte Überwindung von traditionellen Geschlechterstereotypen. Zum anderen steht sie auch im Zusammenhang mit der sich öffnenden feministischen Diskussion, die etwa aus differenzfeministischer oder aus sozio-kultureller Sicht, nach Weiblichkeiten im Plural fragt.[20] Theorien zu Weiblichkeit(en) werden nun auch in die Analyse der Religionsbücher einbezogen.

Das Thema »Freundschaft und Liebe« gehört zum Standard des Religionsunterrichts und scheint bevorzugt Mädchen zu interessieren.[21] Erhellend ist es, die von Brown/Gilligan erforschte Theorie zur Mädchenentwicklung auf die Materialien anzuwenden. Diese psychologische Theorie sieht die Entwicklungsaufgabe adoleszenter Mädchen in der Bewältigung einer Bindungskrise. Mädchen müssen lernen, eine Balance zwischen der eigenen Stimme als ihrem eigenen Selbstausdruck und den Stimmen anderer (etwa Bezugspersonen oder gesellschaftlichen Anforderungen) zu finden. Ein Beispiel: Soll eine junge Frau ernst nehmen, dass sie sich von dem Schimpfwort »Nutte« beleidigt fühlt und sich, wenn sie sich dagegen wehrt, in der Klasse zum Beispiel als »Zicke« bezeichnen lassen? Oder soll sie die Verbindung zu ihrer inneren Stimme, zu ihren Gefühlen verleugnen, um die Beziehung zu den anderen aufrecht zu erhalten, die sagen, das sei doch nicht so wichtig, der sie beschimpfende Junge »meine es nicht so«, »Jungen seien so« etc.? Häufig wird diese Bindungskrise mit einer psychischen Spaltung »gelöst«; die junge Frau lebt mit zwei Stimmen/Wahrnehmungen.

Exemplarisch habe ich ein Kapitel zu Freundschaft und Liebe eines Religionsbuchs vor dem Hintergrund von Gilligans Entwicklungstheorie untersucht. Es zeigte sich, dass viele Mädchen und Frauen dargestellt wurden. In ihrem Selbstausdruck erschienen die Mädchen jedoch undeutlich bis entwürdigend[22]:

- Sie haben keine Stimme und erscheinen als stummes Gegenüber von handelnden Jungen.
- Sie verleugnen oder entfremden sich von ihrer eigenen Stimme und geben sich cool.
- Sie werten sich ab, indem sie sagen »Mädchen sind doof«, weil sie nur die traditionellen Geschlechterstereotype kennen und, um dem zu entfliehen, ein Junge sein wollen.
- Sie unterstützen sich darin, ihre authentischen Gefühle zu verleugnen.[23]
- Sie ordnen ihre Stimme und die weiblichen Beziehungen den Jungen und Männern unter.

20. Vgl. zusammenfassend z. B. Matthiae, Emanzipation; Pithan, Differenz, 166ff.
21. Zum Folgenden zusammenfassend Pithan, Die Stimmen von Mädchen.
22. Dies., 43.
23. Dies., 42f.

Dieses Kapitel bietet damit keine hilfreiche Unterstützung für eine konstruktive Bewältigung der Bindungskrise von Mädchen.[24] Notwendig ist vielmehr eine kritische Auseinandersetzung mit den verwendeten Weiblichkeitsbildern. Die Reflexion der Weiblichkeitsvorstellungen ist ein ständiger Prozess. Sie muss sich heute kritisch mit Weiblichkeitsidealen auseinander setzen, die im Zuge des feministischen Aufbruchs für alle Mädchen und Frauen eingefordert wurden: selbstbestimmt und stark sein, einen Beruf ausüben, das wollen, was Jungen und Männer tun. Zu berücksichtigen sind künftig auch Hierarchien unter Frauen, die differenzierte Darstellung muslimischer Frauen und Mädchen[25] sowie die Vielfalt sexueller Orientierungen und Geschlechteridentitäten.

2.3 Geschlechterkonstruktionen

Während in den 1990er Jahren Diskriminierung von Frauen und die Sichtbarmachung des Weiblichen im Zentrum der Aufmerksamkeit standen, weitete sich der Blick in den letzten Jahren auf die Konstruktionen und das Verhältnis der Geschlechter. Dies geschieht in der Religionsbuchforschung über die Analyse von Geschlechterstereotypen und über die konzeptionelle Integration von expliziten Geschlechterthemen.

2.3.1 Analyse von Geschlechterstereotypen

Die feministischen Untersuchungen hatten bereits Ergebnisse über das Männliche präsentiert, indem sie auf seine Dominanz und auf die stereotypen Rollen hinwiesen. Angela Volkmann und Elisabeth Duschet analysierten dann explizit Geschlechterstereotype in Religionsbüchern. So untersuchte Duschet die Texte qualitativ zu den klassisch geschlechterstereotypen Gegensatzpaaren rational-emotional, aktiv-passiv, dominant-untergeordnet. Sie weist nach, dass Männer sehr viel häufiger als führend und als fachkompetent präsentiert werden, insbesondere auf dem Gebiet der Religion: »Für das ›Erklären‹ sind in allen Bereichen fast ausschließlich männliche Personen zuständig. Die meisten männlichen Experten finden sich im Bereich der ›Religion‹. Zu religiösen Fragen können Frauen wenig und Mädchen fast gar nichts sagen.«[26] Auch weitere Ergebnisse zeigen klassische Geschlechterstereotype: »Bei den Zuordnungen zu den Gegensatzpaaren, die den gesellschaftlichen Zuschreibungen zu männlich/weiblich entsprechen, finden sich in den traditionell Männern zugeordneten Bereichen Dominanz, Rationalität und Aktivität ein deutliches Überwiegen männlicher Personen.«[27] Bezüglich des Spannungsfeldes »aktiv-passiv« »überwiegen in allen Bereichen, die mit Aktivität zu tun

24. Möglich wäre allenfalls eine kritische Analyse, die die Kenntnis der Theorie voraussetzt und gegen die Intention der Schulbuchmacher erfolgte.
25. Vgl. dazu den Beitrag von Klausing/Zonne in diesem Band.
26. Duschet, Diplomarbeit, 88f.
27. Ebd.

haben, die männlichen Personen«.[28] Das zeigt sich konkret folgendermaßen: »Männer und Buben ›sprechen‹ fast doppelt so häufig wie weibliche Personen. Innerhalb der einzelnen Geschichten ›… sprechen (sie) mehr als andere‹, sie sprechen häufiger ›Schlüsselsätze‹ und haben häufiger ›Ideen zur Problemlösung‹. Besonders große Unterschiede finden sich im Bereich der ›sportlichen Aktivitäten‹, der fast ausschließlich männlichen Personen vorbehalten ist.«[29]

2.3.2 Dramatisierung und Entdramatisierung von Geschlecht – Vielfältige Zugänge eröffnen

Um die Geschlechterfrage als Thema zu integrieren, greifen viele Religionsbücher – insbesondere in der Mittelstufe – auf Gegenüberstellungen zurück: Was meinen Mädchen, was meinen Jungen? Wie sind Mädchen, wie sind Jungen? Indem sie Mädchen und Jungen getrennt befragen, betonen sie die Geschlechterdifferenz.[30] Religionsbücher betreiben damit eine »Dramatisierung des Geschlechts«.[31] Diese Dramatisierung von Geschlecht, also die bewusste Inszenierung von männlich und weiblich, eignet sich dazu, vorhandene Geschlechtervorstellungen deutlich zu machen. Sie kann aber auch in die »Gender-Falle« führen, indem die Schüler_innen nur mit dem Geschlechterblick angesehen werden, ohne andere Kriterien zu berücksichtigen, wie ihr Schülersein, ihre Herkunft u. a.

Empirische Studien von Hannelore Faulstich-Wieland, Jürgen Budde u. a. zeigen, dass die Dramatisierung nicht immer zu dem gewünschten Ergebnis der Geschlechtergerechtigkeit führt.[32] Sie verstärkt oftmals die Stereotypen, wie die »aggressiven Jungen« und die »lieben Mädchen«, die »rationalen Jungen« und die »emotionalen Mädchen«. Dies ist insofern problematisch, als Schülerinnen und Schüler gerade in der Pubertät lernen wollen und müssen, was es heißt, Mädchen und Junge zu sein. Wie sie ihr Geschlecht aber »inszenieren«, hängt stark davon ab, was die Gesellschaft ihnen abverlangt und was die Gesellschaft ihnen als möglich und wünschenswert anbietet. Wenn sie den Stereotypen ausgeliefert sind, wird die Entwicklung neuer Modelle behindert.

Die Dramatisierung von Geschlecht bringt auch eine weitere Herausforderung mit sich, die bisher in und für Religionsbücher noch nicht thematisiert wurde. Die Gegenüberstellung von männlich und weiblich übersieht, dass es Menschen gibt, die sich nicht eindeutig einem oder nicht immer demselben Geschlecht zugehörig fühlen, es körperlich nicht sind oder alltagspraktisch anders leben wollen. Neutrale Figuren, etwa von Keith Haring, eröffnen ein Angebot, das vielfältige Identifikationen zulässt. Hier zeigt sich in den letzten Jahren eine Veränderung vor allem bei den Arbeitsaufträgen hinsichtlich einer größeren Vielfalt der Zugänge. So stellt Rösener fest: »Die Texte, Bilder und

28. Ebd.
29. Dies., 89.
30. Vgl. Baumanns Analyse der Kursbücher Religion (Baumann, Mich mögen).
31. Faulstich-Wieland, Geschlechteraspekte, 9.
32. Budde, Männlichkeit.

Arbeitsaufträge ermöglichen vielfältige Zugänge für alle Schülerinnen und Schüler«[33], es finden sich »sehr verschiedene Aufgaben, die sehr verschiedene Lerntypen und Interessen ansprechen«[34].

Abzulehnen ist ein Ansatz, der mit dem Hinweis auf unzulässige Stereotypen die Auseinandersetzung mit dem Thema Geschlecht vermeidet. In einem Kontext, in dem Weiblichkeit oder Geschlecht eher unsichtbar sind, kann eine Dramatisierung sinnvoll sein. Rösener kritisiert, dass manchen Figuren kein Geschlecht zuzuordnen ist. Diese »einseitige Entdramatisierung« liefe »Gefahr, strukturelle Ungleichheiten in Geschichte und Gegenwart zu übersehen«.[35] Das geschehe zum Beispiel, wenn ein Text von der römischen Besatzung in Israel berichtet, dass »›Handwerker, Hirten, Fischer, kleine Bauern und Händler‹ für die Verschwendung der Römer aufkommen mussten. Wie sich das Leiden unter der römischen Besatzung auf die Frauen auswirkte, die gesellschaftlich in anderer Position und mit anderer Rolle arbeiteten, wird nicht erwähnt«.[36]

Entdramatisierung ist allerdings in anderer Hinsicht notwendig: Häufig sind Ergebnisse feministischer Theologie oder zu weiblichen Gottesvorstellungen gesondert oder ergänzend zum »Normalen« behandelt worden. Dies entspricht nicht mehr dem Forschungsstand, da viele Ergebnisse der feministischen Theologie breite Akzeptanz gefunden haben. Baumann weist darauf hin, dass eine aus der feministischen Theologie stammende, mittlerweile breit akzeptierte Auslegung der Schöpfungsgeschichte in einem Religionsbuch nicht als feministisch bezeichnet werden sollte, um die Akzeptanz bei den Schüler_innen zu erleichtern.[37]

Sinnvoll ist eine »Balance zwischen Dramatisierung und Entdramatisierung von Geschlecht«[38], eine Balance zwischen der Hervorhebung bzw. Thematisierung von Geschlecht und dem Zurückstellen der Kategorie Geschlecht. Wann Dramatisierung und wann Entdramatisierung geeignet sind, hängt von verschiedenen didaktisch-methodischen Entscheidungen ab. Dabei ist der Anschluss der Religionsdidaktik an die Diskussion um die Kompensatorische Erziehung, d. h. eine die Festlegungen der Geschlechter kompensierende Erziehung, zu suchen. Zum einen gilt es Kindern und Jugendlichen Möglichkeiten jenseits von traditionellen Geschlechterstereotypen zu eröffnen. Zum anderen müssen jeweils neu entstehende Festlegungen hinterfragt werden. So sind Jungen zum Beispiel auf Defizite festgelegt worden, wenn sie als gefühlsgehemmt oder als schlechte Leser bezeichnet werden.[39] Mädchen wurden als Ausgleich für die Benachteiligung beschützt und zum Starksein gedrängt. Faulstich-Wieland/Budde u. a. kommen daher für die Zielrichtung pädagogischen Handelns zu dem Schluss:

33. Rösener, Religion, 65.
34. Ebd.
35. Ebd.
36. Ebd.
37. Baumann, Mich mögen, 335.
38. Faulstich-Wieland, Bildung, 9. So auch Rösener für die Religionsbücher (Rösener, Religion).
39. Dazu kritisch z. B. Knauth, Jungen, 75.

> »Für den pädagogischen Umgang mit Jungen wäre es wichtig, Schule derart zu gestalten, dass Jungen in ihrer individuellen Suche jenseits von Defizitorientierungen oder Remaskulinisierungen unterstützt werden. Für den pädagogischen Umgang mit Mädchen halten wir vor allem den Verzicht auf Protektionismus für wichtig, da dieser in den Aporien bisheriger Mädchenparteilichkeit verstrickt bleibt.«[40]

Die Religionsbücher könnten diese Anforderungen im Zusammenhang mit der Kompetenzorientierung aufgreifen. Ulrike Baumann hat dazu erste Überlegungen auf der Basis des Elementarisierungsschemas von Nipkow/Schweitzer vorgelegt, indem sie es um die Geschlechterdimension erweitert.[41]

2.4 Und die Jungen?

Wie bereits erwähnt, wurde auf das Männliche in Religionsbüchern als Gegenüber zum Weiblichen Bezug genommen. Dabei kam das Männliche als stereotyp und als hierarchisch übergeordnet in den Blick. Im Zuge der Revision von Religionsbüchern im Blick auf die Geschlechtergerechtigkeit wandelt sich auch die Darstellung von Jungen und Männern.

Die Darstellung des Männlichen in Religionsbüchern ist noch nicht eigens untersucht worden. Insgesamt hat sich die Religionspädagogik noch schwer getan, auch Männer als geschlechtliche Wesen zu sehen. Der Bezug auf die Jungenpädagogik und die kritische Männerforschung fehlt weitgehend. Eine Differenzierung von Männlichkeiten und damit auch der Machtbeziehungen unter Männern und zwischen Männern und Frauen, wie sie Robert Connell vorgelegt hat[42], ist in der Religionspädagogik bisher weitgehend unberücksichtigt geblieben.[43] Notwendig wären Untersuchungen, die auf der Basis von Gendertheorien das Bild von Jungen und Männern kritisch analysieren.

An Materialien zu Abraham und Sarah für Grundschule und Kindergottesdienst zeigt sich, wie stark die Darstellung Abrahams (als einsamer Entscheider, der sich seine Gefühle nicht anmerken lassen darf) an einer männlichen Sozialisation in Deutschland im 20. Jahrhundert orientiert ist und wie problematisch diese für Jungen sein kann.[44] Ansätze für eine revidierte Sicht auf Männlichkeit und vielfältige Angebote für Jungen liegen vor in dem auf den Konfirmandenunterricht bezogenen Buch »KU – weil ich ein Junge bin«.[45] Ebenso finden sich zahlreiche Anregungen in der Jungen- und Männerarbeit. Diese gilt es für den Religionsunterricht fruchtbar zu machen.

Problematisch ist eine Bezugnahme auf sogenannte mythopoetische Positionen. Diese gehen von vermeintlich zeitlosen männlichen Archetypen aus, die es wieder zu

40. Faulstich-Wieland, Bildung, o. S.
41. Baumann, Mich mögen.
42. Connell, Mann; Connell, Boys.
43. Instruktiv Knauth, Jungen, der sich jedoch nicht auf Religionsbücher bezieht.
44. Pithan, Weil ich ein Mädchen bin.
45. Knauth u. a., KU.

entdecken gelte: z. B. der »wilde Mann«, der »Krieger«, der »Priester«, der »Liebhaber«.[46] Diese Ansätze können als Zugang zu eigenen Gefühlen und Erfahrungen Möglichkeiten der Entwicklung eröffnen. Sie greifen jedoch zu kurz, wenn sie Männer festlegen, ohne soziale, kulturelle u. a. Zusammenhänge zu berücksichtigen. Unberücksichtigt bleiben ebenso meist Unterschiede und Hierarchien zwischen Männern sowie zwischen Männern und Frauen.

3. Herausforderungen

Im Folgenden möchte ich drei Herausforderungen benennen, die mir für die zukünftige genderbewusste Religionspädagogik wichtig erscheinen: die Auseinandersetzung mit Retraditionalisierungstendenzen in Kirche und Gesellschaft, die Weiterentwicklung einer genderbewussten Religionspädagogik der Vielfalt sowie die Entwicklung von Theorie-Praxis-Netzwerken wie von Modellen gelungener Praxis.

3.1 Feindbild gender – Retraditionalisierungstendenzen

In den Kirchen hatten traditionelle Geschlechtervorstellungen, wie die Festlegung »der Frau« auf die Mutterrolle und ihre Ausschließung von kirchlichen Ämtern, große Wirksamkeit. In den letzten Jahren lassen sich – wie in der Gesellschaft allgemein – zunehmend Tendenzen zu einer erneuten Festschreibung der Geschlechter, verbunden mit einer Ablehnung der geschlechtergerechten Theorie und Praxis feststellen. Bei steigendem Sicherheitsbedürfnis in der sich ausweitenden Wirtschafts- und Orientierungskrise werden diese vermutlich weiter zunehmen.
Im gesellschaftlichen Diskurs sind insbesondere biologistische Strömungen zu erwähnen. Sie gehen von körperlichen Merkmalen und Prozessen (Gene, Hormone oder Hirngröße) aus und leiten davon Eigenschaften von Männern und Frauen ab. Durch populäre Literatur (»Warum Frauen nicht einparken und Männer nicht zuhören können …«) und durch Massenmedien werden sie stark verbreitet. Kaum berücksichtigt werden dann gegenteilige Forschungsergebnisse sowie psycho-soziale Bedingungen individueller wie geschlechtsspezifischer Entwicklungen.[47]
Hinsichtlich der christlich orientierten Retraditionalisierung der Geschlechtervorstellungen ist – neben den bereits erwähnten mythopoetischen Positionen – insbesondere auf konservative christliche Bewegungen hinzuweisen, die sich in letzter Zeit verstärkt in der Öffentlichkeit präsentieren. So veranstalteten evangelikal ausgerichtete Christinnen und Christen im März 2008 einen Kongress zum Thema »Männerfrust und Frauenpower. Die Geschlechterkrise und ihre Überwindung aus christlicher Sicht«. Dort

46. Vgl. z. B. Grün, Kämpfen.
47. Vgl. z. B. die Hirnforschung Gerald Hüthers.

sprachen Vertreterinnen und Vertreter verschiedener Fachgebiete. Die Beiträge wurden als idea-Dokumentation veröffentlicht.[48]

In dieser und anderen aktuellen Publikationen wird – anders als vor 20 Jahren – kaum noch eine direkte Unterordnung der Frau unter den Mann vertreten. Vielmehr kann man von einer Theologie der indirekten Unterordnung der Frau unter den Mann sprechen. Grundlegend für die Argumentation ist Gen 1,27 (Mann und Frau als Ebenbild Gottes geschaffen). Mann und Frau werden von Gottes Schöpfung her als »gleichwertig«, aber »nicht gleichartig«, begriffen.[49] Die wesenhafte Verschiedenheit wird dann unterschiedlich gefüllt. Mann und Frau sind – auch im Sinne strenger Heterosexualität – aufeinander verwiesen und vor allem für Ehe und Familie bestimmt. Beide Geschlechter ergänzen sich und bilden in »gegenseitiger Abhängigkeit« die »ideale Voraussetzung für das Heranwachsen der Kinder«.[50]

Zentral sind weiterhin das Verständnis des Mannes als Haupt der Frau (Eph 5,29) und der Frau als Hilfe des Mannes (Gen 2,18). Der Gedanke des Hauptes wird nun weniger in der Tradition des patriarchalen Familienoberhauptes ausgeführt. Vielmehr müsse sich der Mann als wohlverstandenes Haupt der Frau auf seine Versorgerrolle besinnen. So überwinde er seinen natürlichen Egoismus. Die Frau müsse sich auf ihre Bestimmung als Hilfe des Mannes besinnen, um ihr »Dominanzstreben«[51] zu überwinden und sich »freiwillig unterordnen«. Konflikte und Probleme ließen sich »in Christus« überwinden.[52]

Als neues Feindbild wird die sog. »Gender-Ideologie« identifiziert: »Die Gender-Ideologie sieht den Menschen als Machwerk seiner eigenen Vorstellungen und propagiert die absolute Auswechselbarkeit von Frau und Mann und die ›Veruneindeutigung‹ des Geschlechts.«[53] Monika Hoffmann (»Institut für Jugend und Gesellschaft«) und andere sehen in dieser »die Gesellschaft zerstörenden Ideologie« den Hauptverursacher des Familienverfalls und warnen vor »staatlichen Umerziehungsmaßnahmen gegen Genderstereotype«.[54]

Die »schöpfungsbedingte Unterschiedlichkeit zwischen Mann und Frau« werde eingeebnet. »Die Erfüllung des Strebens nach dem Sinn des Lebens kann danach nur noch in einer stark ich-bezogenen Selbstverwirklichung gesehen werden«. Die Folgen dieses Strebens seien: Liberalisierung des § 218, Liberalisierung der Sexualität, zunehmende Abwertung der Ehe, Aufwertung gleichgeschlechtlicher Partnerschaften und die Tendenz, die Betreuung der Kleinkinder in Krippen und Kindergärten zum Regelfall zu

48. Männerfrust und Frauenpower.
49. Motschmann, Der theologische Feminismus, 8.
50. Ebd.
51. Cochlovius, Das biblische Bild, 39.
52. »Urbegriffe, mit denen die Bibel Wesen und Bestimmung von Mann und Frau kennzeichnet: »Haupt« und »Hilfe«. […] Verantwortung, Schutz, Fürsorge – das sind Aufgaben und Funktionen des Hauptes. […] In jeder Frau ist ein elementares Helfenwollen und Helfenkönnen angelegt, eine soziale Kompetenz, und diese Fähigkeit soll sie vor allem ihrem Mann zukommen lassen.« – so der Pastor und Vorsitzende des Gemeindehilfsbundes Joachim Cochlovius (Cochlovius, Das biblische Bild, 37 u.ö.).
53. Hoffmann, Die Auflösung der Geschlechterordnung, 30.
54. Dies., 34.

machen.[55] Zentral ist ein Denken des Werteverfalls: von einer Kultur, die auf christlichen Werten basiert, hin zu einer Kultur des »schrankenlosen Subjektivismus«[56]. Der Feminismus, die feministische Theologie werden auf diesem Hintergrund als »Irrlehre«[57] betrachtet.

In der katholischen Kirche sind in amtlichen Schreiben immer wieder die Rolle der Frau als Mutter und die Bedeutung der Familie betont worden.[58] Insofern kann nicht von einer Retraditionalisierung gesprochen werden, allerdings verstärken die wiederholt und aktuell verlautbarten Aussagen die Retraditionalisierungstendenzen in Kirche und Gesellschaft. Exemplarisch sei hier das Schreiben der Kongregation für die Glaubenslehre an die Bischöfe der Katholischen Kirche über die Zusammenarbeit von Mann und Frau in der Kirche und in der Welt vom Juli 2004 erwähnt. Auch hier wird der Feminismus als Ursache für eine Rivalität zwischen den Geschlechtern gesehen, die wiederum unheilvolle Gefährdungen für die Familie nach sich ziehe.[59] Es gehe demgegenüber um eine »aktive Zusammenarbeit von Mann und Frau bei ausdrücklicher Anerkennung ihrer Verschiedenheit«.[60] Die Frau zeichne sich besonders durch ihre »Fähigkeit für andere« aus. Auch im Lexikon Familie werden die Verschiedenheit der Geschlechter und die Mutterschaft als Wesen der Frau vertreten. Die Leugnung der Geschlechterdifferenz bedeute »letztlich die Leugnung der eigenen Identität«.[61] Auf der Basis des Naturrechts werden diejenigen, die sich kritisch mit traditionellen Geschlechtervorstellungen befassen, als unnatürlich und krank dargestellt: »Der Bruch mit der Natur ist ein Weg ins Pathologische«.[62]

»Genderfeministinnen« und die sog. »Gender-Ideologie« begünstigten »eine Fixierung auf sich selbst und die eigenen Bedürfnisse«, wohingegen »die geschlechtliche Liebe von Mann und Frau eine klare *Bereitschaft zum anderen* hin« verlange.[63] Die Angriffsziele der »Gender-Feministinnen« seien: die Familie, die Abtreibung und die Religion! Der – mir sonst unbekannte und in der Forschung m.W. nicht verwendete – Ausdruck »Genderfeminismus« ist hier vor allem ein Kampfbegriff. Er bezieht sich implizit meist auf den Dekonstruktivismus, verortet sich aber nicht differenziert in der Genderdebatte.

55. Motschmann, Der theologische Feminismus, 7. Auch: Die »Frauenemanzipation« sei »doch bis in die Mitte des 20. Jahrhunderts längst erfolgreich abgeschlossen« gewesen (20). »Die Männer heute ducken sich zwar ziemlich lange geduldig, aber irgendwann ist das Maß dann doch voll. Sie werden wütend, sie hauen um sich, sie setzen sich ins Unrecht – und schon reicht seine Frau Gemahlin die Scheidung ein. In 67 % der Fälle geschieht Ehescheidung heute auf Antrag der Frau! 200.000 Männern geschieht in unserer Republik dergleichen pro Jahr!!« (so die Kinder- und Jugendtherapeutin Christa Meves, Der benachteiligte Mann, 21ff.).
56. Motschmann, Der theologische Feminismus, 9.
57. Vgl. z. B. Motschmann, Der theologische Feminismus, 8.
58. Vgl. z. B. die Analysen zu päpstlichen Verlautbarungen und zu Veröffentlichungen der Deutschen Bischöfe bei Rieger-Goertz, Geschlechterbilder, 103ff.
59. Vgl. Rieger-Goertz, Geschlechterbilder, 112.
60. Zit. n. ebd.
61. Lexikon Familie, 295.
62. Ebd.
63. Dies., 293f.

Von den dargestellten christlichen Positionen wird eine dezidierte Kritik an Feminismus, feministischer Theologie und Gendertheorie sowie an Genderpolitik vorgetragen. Diese werden pauschal diskreditiert und verzerrt wiedergegeben. Die ordnungstheologische Ausrichtung, die in den wesensverschiedenen Geschlechtern eine göttlich legitimierte Grundordnung der Gesellschaft sieht, wird als gesellschaftliches, christliches und letztlich göttliches Ziel dargestellt. Umgekehrt werden damit die Pluralisierung von Lebensentwürfen, die multikulturelle und multireligiöse gesellschaftliche Entwicklung sowie eine Politik für die Veränderung von Familien und Geschlechterrollen bekämpft.
Diese Positionen werden zunehmend offensiv in den Kirchen vertreten und prägen – durch ihr an Bekenntnis und Mission orientiertes Auftreten – das Bild von Christentum in einer Gesellschaft, die die christlichen Strömungen kaum unterscheidet. Sie sind daher eine nicht zu vernachlässigende Herausforderung für eine genderbewusste und an Vielfalt orientierte Religionspädagogik.

3.2 Weiterentwicklung einer genderbewussten Religionspädagogik der Vielfalt[64]

Eine Kernaufgabe öffentlicher und kirchlicher Bildung ist es, Menschen für das Leben in einer von Vielfalt geprägten Gesellschaft zu befähigen. Weltanschauliche, religiöse, ethnische und soziale Unterschiede sind ebenso wie Geschlechterdifferenzen oder körperliche und geistige Lernvoraussetzungen Merkmale pädagogischen Alltags. In der Schulpädagogik wird diese Ausgangssituation seit einigen Jahren unter dem Begriff »Heterogenität« diskutiert. Dieser Diskurs greift die unterschiedlichen Hintergründe von Lernenden bei der Strukturierung von Lehr-Lern-Situationen positiv auf und führt bisher segmentierte Diskurse zusammen. Heterogenität ist Ressource, nicht Problem. Das gilt auch für einen zukunftsorientierten Religionsunterricht.

In jüngster Zeit ist begonnen worden, die unterschiedlichen Heterogenitätsdebatten aufeinander zu beziehen. Der programmatische Begriff Intersectionality/Intersektionalität beschreibt die beabsichtigte Vernetzung. Welches die zentralen Kategorien sind oder welche relevanten Gleichheiten und Differenzen man unter der Bedingung der Anerkennung von Vielfalt definiert, wird diskutiert. Leslie McCall schlägt vor anzuerkennen, dass gesellschaftliche Beziehungen durch Ungleichheit (z. B. Ethnie, Geschlecht) und Ungerechtigkeit geprägt sind. Eine Analyse sollte zunächst wenige, z. B. zwei strukturelle Kategorien aufeinander beziehen, wobei zu berücksichtigen ist, dass sie sich fortlaufend verändern, Unschärfen aufweisen und durch andere Merkmale zu kontrastieren sind.

In der Religionspädagogik wurden Ansätze ökumenischen, interreligiösen interkulturellen, globalen und integrativen Lernens entwickelt. Die Kategorie *gender* fand hierbei bisher keine systematische Beachtung. Parallel entstanden mit feministischer Pädagogik und Theologie geschlechterbezogene Fragestellungen, die jedoch selten auf andere Kategorien wie Lebenslagen oder Lernvoraussetzungen bezogen sind. In Zukunft

64. Zum Folgenden vgl. auch Arzt/Jakobs/Pithan/Knauth, Gender und Religionspädagogik der Vielfalt.

wird es darauf ankommen, diese an Heterogenität orientierten Ansätze zusammenzuführen und Modelle zu entwickeln, die einen konstruktiven Umgang mit Differenzen ermöglichen. Im Anschluss an die »Pädagogik der Vielfalt« von Annedore Prengel[65] geht es darum, Differenzen und Gerechtigkeit als grundlegende Dimensionen einer »Religionspädagogik der Vielfalt« wahrzunehmen und eine (Religions-)Pädagogik »der intersubjektiven Anerkennung zwischen gleichberechtigten Verschiedenen« (Prengel) zu entwickeln.

Eine Religionspädagogik der Vielfalt wird fördernde und beeinträchtigende Strukturmerkmale betrachten. So wäre Inklusion und Exklusion in Bildungsprozessen etwa am Beispiel von Menschen mit sogenannten Behinderungen aufzugreifen. Hierzu ließe sich etwa die Kategorie Geschlecht in Beziehung setzen, indem z. B. gefragt wird, ob es besondere Strategien oder Schwierigkeiten von Mädchen bzw. Jungen gibt, mit integrativen/inklusiven Unterrichtssituationen umzugehen. Aufschlussreich ist es auch, die Kategorie Geschlecht mit der sozialen Herkunft zu korrelieren. Welche Geschlechtervorstellungen werden tradiert, welche erweitert? Und: Wie wirkt dieses im Blick auf die religiöse Orientierung? Erste Ansätze liegen vor, die es weiter zu entwickeln gilt.[66]

Auf dem Weg zu einer genderbewussten Religionspädagogik ist Intersektionalitätsforschung ein dringendes Desiderat. Sie antwortet auch auf die zunehmenden Retraditionalisierungstendenzen. Eine Religionspädagogik der Vielfalt bezieht sich neben der wissenschaftlichen Diskussion ebenso auf die Praxis des Unterrichts. Beispielhaft nenne ich die Pluralisierung der Gottesvorstellungen, die durch die feministische bzw. genderbewusste Religionspädagogik initiiert wurde und wird. Durch ihre an einem rein männlichen und häufig an Herrschaftssymbolen orientierten Gottesbild (König, Herr, Herrscher, Vater) wurden andere Gottesvorstellungen der Bibel und der christlichen Tradition, insbesondere der Mystik, wieder entdeckt: die Henne, der gebärende Mutterschoß, die Ewige, die Quelle des Lebens. Neue Vorstellungen wurden entwickelt, wie etwa die Clownin Gott.[67]

Dadurch ist einerseits die symbolische Repräsentanz des Weiblichen gestärkt worden, andererseits öffnen und kontextualisieren sich auch die Vorstellungen von Gott. Ein Mensch, der leidet, wird von einem anderen Gottesnamen angesprochen als jemand, der oder die froh und zufrieden ist. Gott hat mehr als einen Namen, schrieb Dorothee Sölle. Diese Kontextualisierung von Bibel und Theologie, also der Prozess, die Botschaft vom Reich Gottes in einer konkreten gesellschaftlichen Situation und für konkrete Menschen zu erschließen, ist unabdingbare Aufgabe einer Religionspädagogik der Vielfalt. Als geschlechterbewusste Religionspädagogik schärft sie den Blick auf die Unterschiedlichkeit der Menschen, indem sie sie eben als Mädchen und Jungen betrachtet.

65. Prengel, Pädagogik der Vielfalt.
66. Ebd.; Vieregge, Religiosität; vgl. auch den Beitrag von Knauth in diesem Band.
67. Vgl. Matthiae, Clownin Gott.

3.3 Modelle gelungener Praxis und Netzwerke zur Verknüpfung von Theorie und Praxis

Die feministische bzw. genderbewusste Religionspädagogik hat in zahlreichen Veröffentlichungen ihre Erkenntnisse entwickelt und steht in vielfältigen Diskursen – auch mit anderen Wissenschaften. Gleichzeitig gibt es Bereiche der Religionspädagogik, die Geschlechterfragen nicht oder wenig berücksichtigen. Hinzu kommt, dass in Geschlechterfragen vielfach auf der Basis von Alltagstheorien pädagogische und theologische Positionen generiert werden, die den pädagogischen Alltag bestimmen. Demgegenüber ist auf die Notwendigkeit einer Genderkompetenz hinzuweisen, die in Aus- und Fortbildung erworben werden muss.[68] Die Kenntnis unterschiedlicher Gendertheorien, die Reflexion eigener biografisch bedingter Genderkonzepte, die unterschiedlichen pädagogischen Konzepte sowie didaktisch-methodische Lernarrangements gehören zu einer professionellen Lehrerbildung.
Es zeigt sich, dass zwischen Theorie und Praxis eine erhebliche Lücke klafft. Die Umsetzung feministisch theologischer Inhalte sowie genderbewusster (Religions-)Pädagogik in den Schulkontexten erweist sich als schwierig – auch für diejenigen, die sich mit diesen Fragen beschäftigt haben.[69] Insofern erscheint es mir notwendig, die folgenden Fragen zu bearbeiten: Wo liegen die Barrieren, die die Integration von Genderfragen in den Religionsunterricht erschweren? Wo zeigen sich Ansatzpunkte? Ist es die fehlende Ausbildung hinsichtlich der Genderthematik in Pädagogik und Theologie? Sind es die fehlenden Materialien? Sind es die Ängste, mit diesem Thema öffentlich zu werden? Ist es der Widerstand der Schülerinnen und Schüler und wogegen richtet er sich? Sind es die schulischen Strukturen oder die Vorgaben des Lehrplans? Um diese und ähnliche Fragen zu bearbeiten, sind auch innovative Strukturen in der Religionspädagogik erforderlich, die eine stärkere Zusammenarbeit von Theorie und Praxis ermöglichen.

4. Fazit

Aufgabe des Religionsunterrichts ist es, Genderkonzepte und -erfahrungen zu thematisieren, zu reflektieren, zu stärken und zu irritieren. Die genderbewusste Religionspädagogik hat, ausgehend von der feministischen Religionspädagogik, Genderreflexion und Genderkompetenz in der Religionspädagogik befördert. Dennoch gibt es sowohl in Aus- und Fortbildung als auch in Theoriebildung und Praxis weite Bereiche, in denen diese fehlt. Dabei steht die Frage nach Geschlechtergerechtigkeit neben anderen wichtigen Aufgaben, wie inklusiver oder interreligiöser Bildung. Durch den wieder stärker vertretenen Primat von Kirche und Mission wird die Geschlechterfrage retraditionalisiert bzw. zur Frage einer Vermittlungsdidaktik. Demgegenüber ist eine geschlechterbewusste

68. Vgl. dazu einige Beiträge in diesem Band.
69. Zukunftsweisend Wischer, Differenzen.

Religionspädagogik als Teil einer kontextuellen Theologie und einer Religionspädagogik der Vielfalt weiter zu profilieren.

Literatur

Andres, Dagmar, Die vergessene Weiblichkeit. Sexistische Einflüsse in Unterrichtswerken für den katholischen Religionsunterricht der Sekundarstufe I, in: Katechetische Blätter 113 (1988), 904–910.

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

Baumann, Ulrike, Mich mögen, wie ich bin … Geschlechterdifferenz im Religionsbuch, in: Pithan, Annebelle u. a. (Hg.), Gender – Religion – Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt, Gütersloh 2009, 327–340.

Brown, Lyn M./Gilligan, Carol, Die verlorene Stimme. Wendepunkte in der Entwicklung von Mädchen und Frauen, Frankfurt a. M. u. a. 1994.

Budde, Jürgen, Männlichkeit im gymnasialen Alltag, Bielefeld 2005.

Cochlovius, Joachim, Das biblische Bild von Mann und Frau – genial und aktuell, in: Männerfrust und Frauenpower. Die Geschlechterkrise und ihre Überwindung, idea-Dokumentation 5/2008, 37–40.

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.

Bail, Ulrike u. a. (Hg.), Die Bibel in gerechter Sprache, Gütersloh 2006.

Duschet, Elisabeth, Geschlechterverhältnisse in Religionsbüchern für den evangelischen Religionsunterricht. Eine erziehungswissenschaftliche Analyse zur Grundschule, in: Schulfach Religion 24 (2005), H.1/2, 17–68.

Duschet, Elisabeth, Geschlechterverhältnisse in den Büchern für den evangelischen Religionsunterricht in der Grundschule. Eine erziehungswissenschaftliche Analyse, Wien 2004 (Diplomarbeit), einzusehen unter: http://books.google.de/books?id=2ZWcSMXC_RwC&pg=PA17&lpg=PA17&dq=elisabeth+duschet+geschlecht&source=bl&ots=E2Oduj7tQG&sig=rvFdLvCJs_WOj7ZDurNo4z59nqw&hl=de&ei=dbfSfnLDsSt_Aaep-S3BA&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1 (Stand: 30.10.2010).

Ehrenfeuchter, Gerlinde/Hilger, Charlotte/Pithan, Annebelle (für die Alpika-AG »Frauen in Schule und Gemeinde«), Gerechtigkeit für Mädchen und Frauen. Perspektiven für eine geschlechtergerechte Religionspädagogik in Schule und Gemeinde, o.O. 1998.

Faulstich-Wieland, Hannelore, Geschlechteraspekte in der Bildung. Expertise für die Bundeszentrale für Politische Bildung, Dezember 2003, einzusehen unter: www.bpb.de/files/55B5YQ.pdf, 1–11 (Stand: 20.8.2010).

Faulstich-Wieland, Hannelore, Bildung und Geschlecht. DJI-online 2006, einzusehen unter: www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=570&Jump1=LINKS&Jump2=30 (Stand: 30.10.2010).

Gössmann, Elisabeth u. a. (Hg.), Wörterbuch der Feministischen Theologie, Gütersloh [2]2002.

Grün, Anselm, Kämpfen und Lieben. Wie Männer zu sich selbst finden, Münsterschwarzach [2]2003.

Hoffmann, Monika, Die Auflösung der Geschlechterordnung und die Gender-Ideologie, in: Männerfrust und Frauenpower. Die Geschlechterkrise und ihre Überwindung, idea-Dokumentation 5/2008, 27–36.

Knauth, Thorsten u. a. (Hg.), KU – weil ich ein Junge bin. Ideen – Konzeptionen – Modelle für jungengerechten RU, Gütersloh 2002.

Knauth, Thorsten, Jungen in der Religionspädagogik – Bestandsaufnahme und Perspektiven, in: Pithan, Annebelle u. a. (Hg.), Gender – Religion – Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt, Gütersloh 2009, 72–94.

Lexikon Familie, hg. v. Päpstlichen Rat für die Familie, Paderborn 2007.
Matthiae, Gisela, Clownin Gott. Eine feministische Dekonstruktion des Göttlichen, Stuttgart u. a. 1999.
Matthiae, Gisela, Von der Emanzipation über die Dekonstruktion zur Restauration und zurück – Genderdiskurse und Geschlechterverhältnisse, in: Pithan, Annebelle u. a. (Hg.), Gender – Religion – Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt, Gütersloh 2009, 30–46.
Meves, Christa, Der benachteiligte Mann – Neue Ergebnisse der Geschlechterpsychologie, in: Männerfrust und Frauenpower. Die Geschlechterkrise und ihre Überwindung, idea-Dokumentation 5/2008, 21–26.
Motschmann, Jens, Der theologische Feminismus und die Folgen für Theologie und Gesellschaft, in: Männerfrust und Frauenpower. Die Geschlechterkrise und ihre Überwindung, idea-Dokumentation 5/2008, 4–9.
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, Differenz als Kategorie der Religionspädagogik am Beispiel von Geschlechterkonstruktionen, in: Boschki, Reinhold/Gronover, Matthias (Hg.), Junge Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik, Münster 2007, 158–178.
Pithan, Annebelle, Doing Gender in Written Material and Text Books for Religious Education, Vortrag 2008, einzusehen unter: http://ci-muenster.de/themen/frauenforschung/frau9.pdf (Stand: 15.7.2009).
Prengel, Annedore, Pädagogik der Vielfalt, Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik, Opladen 1993.
Rieger-Goertz, Stefanie, Geschlechterbilder in der Katholischen Erwachsenenbildung. Bielefeld 2008.
Rösener, Christiane, Religion entdecken – verstehen – gestalten. Ein Lehrwerk für einen geschlechtersensiblen Religionsunterricht? In: Loccumer Pelikan (2010), H.2, 62–66.
Schottroff, Luise/Wacker, Marie-Theres (Hg.), Kompendium Feministische Bibelauslegung, Gütersloh 1998.
Vieregge, Dörte, Religiosität sozial benachteiligter Jugendlicher geschlechtsbezogen interpretiert. Ergebnisse einer qualitativen Studie, in: Pithan, Annebelle u. a. (Hg.), Gender – Religion – Bildung. Beiträge für eine Religionspädagogik der Vielfalt, Gütersloh 2009, 208–218.
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.
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.

In: Qualbrink, Andrea/ Pithan, Annebelle/ Wischer, Mariele (Hg.), Geschlechter bilden. Perspektiven für einen genderbewussten Religionsunterricht, Gütersloh 2011, 79-91.

Andrea Lehner-Hartmann

Perspektiven und Leitlinien für einen genderbewussten Religionsunterricht

Das Bewusstsein, dass Geschlecht eine Bedeutung in Bildungsprozessen zukommt, bringen LehrerInnen gegenwärtig vielfach mit. Unklarheiten und Unterschiede treten aber oft auf, wenn es darum geht, welche Bedeutung den jeweiligen Wahrnehmungen und Deutungen zugrunde gelegt wird. Biografischen Erfahrungen und Alltagstheorien kommt dabei eine prägende und dominante Rolle zu. Ein professionelles genderbewusstes Vorgehen im Religionsunterricht bedarf deshalb neben subjektiv geformten Erkenntnissen einer fundierten theoriebasierten Orientierung. In diesem Beitrag sollen nun nach einer kontextuellen Einbettung die unterschiedlichen Perspektiven, die einen Einfluss auf genderbewusstes Religionunterrichten zeigen, herausgearbeitet und Leitlinien für konkretes Handeln vorgestellt werden.

Zunächst sei angemerkt, dass der Begriff »genderbewusst« für sich genommen noch kein klares theoretisches Programm abgibt. In einer differenztheoretischen Perspektive könnte er bedeuten, dass Differenzen herausgearbeitet, betont und unterschiedliche Wege für den Umgang mit Jungen und Mädchen in Religion beschritten werden. In einem gleichheitsorientierten Verständnis könnte darauf geachtet werden, dass Jungen und Mädchen gleiche Reaktionen für gleiches Verhalten erhalten. Der Begriff wird inhaltlich erst durch theoretische Grundannahmen gefüllt, die zu sehr unterschiedlichen Ergebnissen führen können. Im vorliegenden Text wird der Begriff »genderbewusst« im Austausch mit »geschlechtergerecht« verwendet. Während »genderbewusst« fokussiert, dass der Faktor Geschlecht hinsichtlich seiner Wirkungen für das einzelne Individuum zu beachten ist, gibt »geschlechtergerecht« an, dass es mit der Aufmerksamkeit auch etwas zu erreichen gilt. In der abwechselnden Verwendung soll betont werden, dass es sowohl um einen Weg als auch um ein Ziel geht. Der Weg wird dadurch charakterisiert, dass eine Sensibilität dafür zu entwickeln ist, dass Geschlecht ein alle Lebensbereiche durchwirkender Faktor ist. Das Ziel wäre darin zu sehen, einen barrierefreien Zugang zu Ressourcen und Möglichkeiten der Lebensgestaltung jenseits zweigeschlechtlicher Eingrenzungen zu eröffnen. Als Barrieren können sich dabei sowohl äußere Faktoren, wie Wahrnehmung und Zuschreibung und daraus resultierendes Verhalten und Handeln durch Andere, als auch innere Faktoren, wie Selbstbild, Zutrauen und Interesse, erweisen.

1. Kontextuelle Aufmerksamkeiten

Religionsunterricht in der Schule heißt unterschiedlichen kontextuellen Bedingungen durch Gesellschaft und Schule zu unterliegen, die auch Einfluss auf geschlechtergerechtes Unterrichten haben. Da ist zunächst die Frage: Wer will genderbewussten Religionsunterricht? Handelt es sich um ein Einzelanliegen einer Lehrperson, das von Kollegenschaft, Schulleitung und anderen mehr oder weniger unterstützt wird? Fordern ihn SchülerInnen und Eltern ein? Ist es eine sensibilisierte Fachaufsicht, die den Religionsunterricht damit an gesellschaftlichen Themen anschlussfähig halten möchte? Oder ist es vielleicht die Schulleitung, die gender als Schwerpunktthema für Schulentwicklungsprozesse vorgibt und die einzelnen Fächer herausfordert, sich dementsprechend zu positionieren? Wird gender als modisch und kurzlebig oder als Thema mit Nachhaltigkeit aufgefasst?

In der Praxis sind es meistens Lehrerinnen, vereinzelt auch Lehrer, die aufgrund persönlicher Überzeugungen genderbewusst unterrichten wollen und dies als Einzelanliegen verfolgen. Dabei werden in erster Linie inhaltliche, interaktionale und individuelle Aspekte von Unterricht in den Blick genommen. Dies erscheint unmittelbar beeinflussbar und somit veränderbar zu sein. Vernachlässigt wird dabei gerne die strukturelle Ebene, die als starr erlebt wird. Die Gefahr besteht darin, dass dadurch die Illusion der individuellen Machbarkeit entsteht, die bei Widerständen und Abwehr in Frust mündet.

ReligionslehrerInnen unterrichten ihr Fach im Rahmen eines bestimmten Schulsystems und einer konkreten Schulform, die eingebettet ist in gesellschaftliche Entwicklungen und Diskursräume zu Religion und religiöser Bildung. Religion hat im europäischen Raum in den letzten Jahrzehnten in ihren institutionalisierten Formen ihre vormals prägende Kraft gesellschaftlichen Lebens verloren. Sie wird vorrangig als private Angelegenheit angesehen. Während soziales Engagement der Kirchen ein gewisses Maß an Anerkennung genießt, lösen religiöse Zeichen, Bekenntnisse und religiöses Handeln im öffentlichen Raum oftmals Befremden und Ablehnung aus, wie die Debatten um Schulkreuze und um Ethik- versus Religionsunterricht zeigen. Religion als gestaltender öffentlicher Kraft wird zunehmend Raum und Bedeutung verwehrt und somit aus dem einflussreichen, männlich konnotierten Hegemoniebereich des Öffentlichen ausgeschlossen. Verwiesen auf den privaten, weiblich konnotierten Bereich, geht damit auch eine Entpolitisierung einher. Religion mutiert zur »weichen«, persönliche emotionale Bedürfnisse befriedigenden Angelegenheit.[1] Übersehen wird dabei vielfach, dass das

1. Vgl. dazu die Daten der aktuellen Wertestudie aus Österreich (ein Vergleich mit anderen europäischen Daten ist derzeit noch in Ausarbeitung), die eine rasante Abnahme religiösen Selbstverständnisses aufzeigen, welches vor allem in der Gruppe der Jüngeren und der Männer auffällig war. Da in Österreich »religiös sein« mehrheitlich »katholisch sein« bedeutet, spiegelt dies auch einen Prozess der Entkirchlichung wider. Während die Zahl derer, die sich als religiös im Sinne von institutionell eingebundenem Bekennen und Handeln verstehen, schwindet, lassen sich die Angaben zu religiösen Vollzügen wie Beten, religiöser Erfahrung, Trost aus Glauben und Nachdenken über religiöse Themen nicht auf die Gruppe der sich als religiös Bezeichnenden eingrenzen. Zudem werden sie von Frauen öfter angeführt. Weiter zeigt sich, dass Kirchengebundenheit ein

Abdrängen von Religion in den Bereich des Privaten zwar nicht das Verschwinden, sehr wohl aber ihre Unsichtbarkeit und somit auch ihre Unkontrollierbarkeit zur Folge hat.[2]

Diese gesellschaftliche Entwicklungstendenz, Religion in den weiblichen, privaten Bereich zurückzudrängen, spiegelt sich auch im schulischen Bereich wider. So erhält Religion als Dimension gesellschaftlichen und somit schulischen Lebens – die sich nicht in einem Fach fassen lässt – kaum Aufmerksamkeit, obwohl LehrerInnen und SchülerInnen ihre religiösen Überzeugungen und Haltungen nicht am Schultor zurücklassen. Dem Fach Religion kommt im Fächerkanon eine Randbedeutung zu. Demgegenüber sind in unserer westlichen technik- und wirtschaftsorientierten Welt Mathematik, Physik, Chemie männlich konnotierte Fächer. Dies zeigt sich sowohl in der Einschätzung von LehrerInnen als auch von SchülerInnen, der didaktischen Präsentation des Faches, den Interessen und der Leistungszuschreibung, was nicht gleichbedeutend mit Leistungserbringung sein muss. Fächer wie beispielsweise Musik-, Bildnerische Erziehung und Religion werden weiblich konnotiert und somit den »schwachen« Fächern zugeordnet, was sich gleichfalls in unterschiedlicher Motivations- und Interessensentwicklung für das Fach niederschlägt.[3] In bestimmten Schultypen bzw. Schulstufen muss man sogar zwischen den Fächern auswählen oder sie kommen überhaupt nicht mehr vor. In Religion kann man sich abmelden.[4] Welche Auswirkungen Klassifizierungen als »hartes« oder »weiches« Fach haben können, erfahren jene Lehrpersonen, die Fächerkombinationen wie Mathematik und Religion oder Physik und Musik unterrichten. »Weiche« Fächer werden als disziplinär schwierige Fächer ausgewiesen. Dies hat u. a. mit der Bewertung, die über die Konnotierung »weiblich« erfolgt und Abwertung impliziert, zu tun.

Neben der Bedeutungszuschreibung eines Faches kommt auch der Präsentation durch die jeweilige Lehrperson eine wichtige Funktion zu. Wie jemand sein Fach präsentiert, wird aber nicht nur vom jeweiligen Selbstverständnis des Faches und der LehrerInnenrolle abhängen, sondern darin spiegeln sich auf antizipierende Weise die Erwartungen an das Fach und die Wahrnehmungen der Lehrperson durch SchülerInnen, Eltern und KollegInnen wider. In der Unterrichtsgestaltung lassen sich folgerichtig unterschiedliche Schwerpunktsetzungen entlang der Geschlechtergrenzen ausmachen, wie dies Dietlind Fischer zu einer von Andreas Feige u. a. durchgeführten Studie herausarbeitet. Auffällig dabei ist, dass das Muster einer ›lehrmäßigen Vermittlung von Religion‹,

Indiz dafür ist, dass sich Menschen in höherem Maße in kirchlichen und zivilgesellschaftlichen Organisationen engagieren, d. h. politisch tätig sind (vgl. ausführlicher Friesl/Polak/Hamachers-Zuba, Österreicher/-innen, 157ff.).

2. Offen bleibt, wie gesellschaftlich der Pluralisierung von Religion(en) adäquat begegnet werden kann, sodass das Menschenrecht auf Religionsfreiheit und freie Religionsausübung gewährt wird, gleichzeitig aber unterschiedliche, eventuell konflikthafte Überzeugungen zu Lebensgestaltung und friedlichem Zusammenleben ansprech- und verhandelbar werden.
3. Vgl. Keller, Geschlechterdifferenzen; Hoppe/Kampshoff/Nyssen, Fachdidaktische Konsequenzen, 12f.
4. Auch dort, wo Religion durch das Konkordat abgesichert ist, stimmen die SchülerInnen – vorwiegend in den berufsbildenden Schulen, wo berufsorientierte Fächer wie Technik, Präsentationen u.ä. prioritär angesehen werden – mit den Füßen ab, indem sie sich abmelden.

bei dem Religion in erster Linie durch Inhalte, Themen, Lehrsätze und Theologumena repräsentiert ist, gehäuft bei Männern vorkommt, das Muster ›affektiv-gestalterische Erschließung von Religion‹, bei dem Religion in erster Linie als ein Erlebnis- und Erfahrungsraum wahrgenommen wird, nur bei Frauen vorfindlich ist. Darüber hinaus haben Lehrerinnen den Anspruch, die ›Selbstfindung‹ ihrer Schüler und Schülerinnen fördern zu wollen.[5] Vergleichbar dazu konnte bereits Gschwendtner-Blachnik in ihrer Pilotstudie feststellen, dass Religionslehrerinnen ihr pädagogisches Selbstverständnis vorrangig am Engagement für die Probleme und Fragen der SchülerInnen orientieren.[6] Die schwerpunktmäßige Aufteilung in Inhalts- und Erfahrungsorientierung zwischen männlichen und weiblichen Lehrpersonen unterscheidet die ReligionslehrerInnen nicht wesentlich von anderen LehrerInnen.[7]

Diese Muster bilden die Hierarchie zwischen Fachdidaktik und Fachwissenschaft ab.

> »Während die Fachwissenschaft die spezifischen Sachverhalte ihrer Disziplin erforscht, reflektiert die Fachdidaktik die Bedeutung dieser Sachverhalte für Lernende wie für die Gesellschaft, sie muss also das Zusammenwirken von Fachwissenschaft, pädagogischer Forschung und der gegenwärtigen und zukünftigen Lebenswelt der SchülerInnen sichern.«[8]

Fachdidaktisch gefordert wäre sowohl eine Aufmerksamkeit für die am Lernprozess beteiligten Subjekte als auch für die fachwissenschaftlich abgesicherten Inhalte zu entwickeln[9], wobei letztere in der Praxis auf Kosten der Subjektorientierung stärker in den Vordergrund treten. Dass dies geschlechtermäßig nochmals unterschiedlich geformt wird, weisen die referierten Ergebnisse auf. Da hegemonial männliches Denken auch unsere Bildungsvorstellungen dominiert, ist anzunehmen, dass der Wissensvermittlung im Religionsunterricht in der Beurteilung der SchülerInnen gegenüber der Erfahrungs- und Lebensrelevanzorientierung ein höherer Stellenwert zukommt.

Lehrer können zusätzlich in der Konstruktion der Lehrerrolle deren normativen Bonus nützen, indem sie ihre Position durch eine »doppelte Hierarchie«, nämlich Autoritäts- und Geschlechterhierarchie, festigen. Demgegenüber kann es bei Lehrerinnen

5. Feige u. a., »Religion« bei ReligionslehrInnen, 414f.; Fischer, Doing gender, 76.
6. Geschwendtner-Blachnik, Frauen als Lehrerinnen.
7. In einer von Schümer durchgeführten Studie ließen sich idealtypische Auffälligkeiten bei LehrerInnen in Grundschule und Sekundarstufe I quer durch die Fächer Deutsch, Englisch, Mathematik und Sachkunde beobachten. »Frauen sind unter den Lehrkräften überrepräsentiert, die ihren Unterricht lebendig und abwechslungsreich gestalten und sich bemühen, die Schülerinnen und Schüler zu motivieren und zu selbständigem Lernen anzuregen.« (Horstkemper, Geschlecht und Professionalität, 96) Diese Form der Planung ist mit hohem kreativem Aufwand verbunden. Dazu kommt, dass Frauen wesentlich intensiver mit anderen KollegInnen kooperierten, sich gegenseitig berieten, Unterrichtsmedien, -materialien und -vorbereitungen austauschten oder gemeinsam entwickelten. Demgegenüber fiel auf, dass Männer sich viel stärker mit dem Lehrbuch zufrieden gaben, es verhältnismäßig häufig im Unterricht zu Übungszwecken einsetzten und die Hausaufgaben danach ausrichteten (ebd.).
8. Hoppe/Kampshoff/Nyssen, Fachdidaktische Konsequenzen, 235.
9. Burrichter, Feministische Theologie, 26.

leicht zu Konflikten zwischen Autoritätshierarchie und Geschlechterhierarchie kommen[10], wenn sie im Vergleich mit männlichen Kollegen und Schülern als statusniedriger angesehen werden.[11] Dies kann zu Hierarchieverwirrungen führen, die sich darin äußern, dass Person, Inhalte und Vorgehensweisen in Frage gestellt werden und permanente Aushandlungsprozesse und Machtkämpfe entstehen. Ähnlich kann es auch Lehrern ergehen, deren Auftreten und Verhalten als »unmännlich« identifiziert wird. Andererseits kann für Lehrerinnen eine Akzeptanz durch Jungen, die als dominant oder auch als »schwierig« gelten, eine verstärkende Wirkung auf Autoritätsebene darstellen.[12] Symbolische Repräsentanz kann die geschlechtliche Konnotierung des Faches und somit die Ablehnung verstärken oder durchbrechen.

In der Unterrichtsgestaltung nehmen neben den biografischen Mustern der Lehrperson auch ihre theologischen, pädagogischen und gendertheoretischen Wissensbestände und Überzeugungen einen Einfluss darauf, welche Themen sie auswählt, wie sie Personen und Situationen wahrnimmt und Interaktionen gestaltet. Die Entscheidungen und Interventionen, die Lehrpersonen setzen, treffen dabei wieder auf bestimmte (religiöse) Sozialisationsmuster von Kindern und Jugendlichen, die – soweit empirisch belegbar – bestimmte geschlechtsspezifische Vorprägungen enthalten. Skizzenhaft lässt sich mit Stephanie Klein darauf hinweisen, dass für die Glaubensbildung von Kindern vor allem der Mutter und Großmutter eine besondere Bedeutung zukommt. Sie leben ihren Glauben und ihre diakonische Praxis eher gemeinschaftsbezogen; sie vollziehen religiöse Rituale, inszenieren und organisieren religiöse Feste, – vielfach ohne Zutun der Väter, die beim gemeinsamen Vollzug von Religiosität in der Familie bestenfalls mittun, oft aber auch abwesend sind oder sogar offen dagegen opponieren. Die Väter charakterisiert ein eher argumentatives und institutionsbezogenes Handeln, sei es kritisierend-ablehnend oder akzeptierend-verteidigend. Beide Formen gelebter Religiosität stehen nicht gleichwertig nebeneinander, sondern werden schon aufgrund ihrer Ausformungen unterschiedlichen Bewertungen unterworfen. Die gemeinschaftsbezogenen Formen, die von Männern vielfach direkt oder auch indirekt – durch Abwesenheit oder geringes Engagement – abgewertet oder verweigert werden, senden Jungen und Mädchen unterschiedliche Signale. Einerseits versperren sie den Jungen – zumindest ab einer bestimmten Altersgrenze, wo sie vermehrt durch Identitätssuche herausgefordert und durch gesellschaftliche Normen zu einer geschlechtlichen Identitätsfindung gedrängt werden – den Zugang zu den emotional besetzten Seiten von Religion. Für Mädchen bewirken sie eine gewisse Ambivalenz. Durch die Geringschätzung müt-

10. Vgl. Glücks/Ottemeier-Glücks, Chancen und Grenzen, 74f.
11. Auch Mädchen werten Frauen und »weiblich« Konnotiertes ab und orientieren sich gerne an den Statushöheren. Die Anerkennung für beispielsweise mathematische Leistungen durch einen männlichen (auch im Sinne von männlichkeitsorientierten) Lehrer ist mehr »wert« als die Anerkennung durch eine weibliche Lehrerin, wenn ihre Aussage vielleicht sogar noch unter den Verdacht der »Mädchenförderung« fällt.
12. Dass auch viele Frauen den Umgang mit »schwierigen« Jungen als interessanter ansehen, mag seinen Grund darin haben, dass der Umgang mit ihnen als besondere Herausforderung angesehen wird, die bei Gelingen einen Autoritäts- und Statuszugewinn verspricht. Die Anerkennung und der Respekt von KollegInnen, Schulaufsicht und Eltern für gelingenden Unterricht mit herausfordernden Jungen signalisiert mehr Hochachtung als der gelingende Umgang mit Mädchen.

terlichen Tuns erfahren diese selbst eine Abwertung qua Geschlecht, wodurch die Gefahr besteht, sich entweder auf der Seite der Abwertung zu verorten oder sich durch Kollaboration mit dem Vater einen Platz auf der hegemonial männlichen Seite zu sichern. Väter und Männer, die bewusst die gemeinschaftlichen und emotionalen Formen gelebter Religion pflegen (wollen), erfahren jene Bandbreite an Reaktionen, die sich einstellen, wenn normative Vorgaben verlassen werden. Sie lösen Bewunderung, Irritation bis hin zu Ablehnung aus; Reaktionen, die das jeweilige Tun – sei es nun positiv oder negativ bewertet – immer als das Außergewöhnliche, das außer der Norm Stehende ausweist, aber nicht als Indiz für akzeptierte Normalität wertet. Im Rahmen religiöser Bildungsprozesse sind diese Vorerfahrungen genau zu beachten. Zurückhaltung sowie bereitwilliges Einlassen von SchülerInnen ist dann nicht nur individuell als Erfolg oder Versagen einzelner Lehrpersonen zu werten, sondern im Kontext unterschiedlicher Prägungen entlang der Geschlechtergrenzen und ihren abwertenden bzw. aufwertenden Implikationen zu deuten.

2. Perspektiven für einen genderbewussten/gendergerechten Religionsunterricht

Genderbewusster Religionsunterricht lässt sich nicht allein auf das Geschehen im jeweiligen Religionsunterricht beschränken. Geschlechtergerechtigkeit als Ziel von Religionsunterricht kann dabei in unterschiedlichen Konstellationen angestrebt werden. Sie kann im Rahmen von Schulentwicklung, unterstützt durch und gemeinsam entwickelt mit Leitung und KollegInnen, erfolgen. Diese Form verspricht sicherlich die größte Nachhaltigkeit. Eine ebenfalls breiter angelegte Form wäre genderbewusster Religionsunterricht als Projekt einer Fächergruppe. Die wahrscheinlich häufigste Form dürfte aber die Initiative und das Anliegen von Einzelpersonen sein. In jedem Fall verlangt es von den Beteiligten in ihren unterschiedlichen Rollen Einsichten, Kenntnisse und Fertigkeiten, die mit Genderkompetenz beschrieben werden können.

> »Zum gegenwärtigen Zeitpunkt bedeutet dies vor allem Kompetenzen zu entwickeln, die eine fundierte Analyse ermöglichen. Dazu ist es in einem ersten Schritt notwendig, dass LehrerInnen die Fähigkeit (weiter-)entwickeln, selbstreflexiv ihr Sein und Gewordensein im Lichte der Geschlechterverhältnisse zu bedenken. In einem nächsten Schritt geht es um die Fähigkeit, in den Beziehungen mit den SchülerInnen geschlechtliche Konnotierungen und damit verbunden Machtverhältnisse professionell wahrzunehmen, zu artikulieren und als gestaltbar zu erkennen.«[13]

13. Lehner, Gender Mainstreaming, 34.

Um eine fundierte Analyse machen zu können, ist es hilfreich, diese auf verschiedenen Ebenen durchzuführen. Zu unterscheiden gilt es dabei strukturelle, didaktische, interaktionale und individuelle Aspekte.

Auf struktureller Ebene geht es um folgende Fragen: um welchen Schultyp mit welchen (Aus-)Bildungsschwerpunkten handelt es sich? Wie sieht die Geschlechterverteilung im Lehrkörper und in Bezug auf Funktionen und Aufgaben in der Schule aus? Welche Bedeutung hat *gender* in der Schule, vor allem bei Leitung und KollegInnen? Welchen Stellenwert hat Religion als Dimension schulischer Realität in Form der gelebten Religion von SchülerInnen und LehrerInnen sowie als Unterrichtsfach? Welche Sprache wird verwendet? Welche Fächer und Personen genießen hohes Ansehen, welches Verhalten gilt als erwünscht und was wird als Leistung angesehen?

Auf didaktischer Ebene gilt es darauf zu achten, welche Vorprägung durch Lehrpläne und Unterrichtsmaterialien erfolgt, welche Themen und Inhalte ausgewählt werden und welche Resonanz sie bei Jungen und Mädchen hervorrufen. Welche Unterrichtsformen, -methoden und -medien werden gewählt?

Auf der Ebene der Interaktionen ist darauf zu schauen, wie die SchülerInnen miteinander umgehen, wie sie sich als Mädchen oder Junge inszenieren (*doing gender*) und ihre Rolle als Schüler oder Schülerin gestalten (*doing student*). Der nächste Schritt ist festzuhalten, wie andere SchülerInnen und LehrerInnen (und man selbst) diese Inszenierungen wahrnehmen und welche Gefühle, Bewertungen und Reaktionen sie auslösen. Wo lassen sich fixierende, verstehende, bewertende Äußerungen und Umgangsweisen beobachten? Besondere Aufmerksamkeit kommt dabei jenen Verhaltensweisen zu, die nicht den stereotypen Vorstellungen entsprechen und Ver- oder auch Bewunderung, Irritationen bis hin zu Ablehnung auslösen.

Abseits der Fokussierung auf die SchülerInnen stellt sich auch die Frage, wie die Lehrpersonen miteinander umgehen und wie deren *doing gender* oder auch *undoing gender* erfolgt.

Auf individueller Ebene ist eine selbstreflexive Analyse gefordert, die sich zunächst damit beschäftigt, wie man sich selbst in der/den Klasse/n, in der Schule, im Kollegium usw. sowohl hinsichtlich Geschlecht (*doing gender*) als auch Rolle (*doing religious teacher*) inszeniert. Von dieser Selbstwahrnehmung ausgehend ist den biografischen Mustern und Verstrickungen hinsichtlich Mann-/Frauseins und des Gewordenseins als ReligionslehrerIn nachzugehen. Vor dem Hintergrund biografischer, identitätsbildender Erfahrungen ist im nächsten Analyseschritt nach den Zielen und Vorstellungen zu fragen, die mit genderbewusstem Religionsunterricht verbunden werden. Daran schließt sich die Frage nach den Reaktionen an, die bestimmte SchülerInnen oder bestimmte Verhaltensweisen auslösen und die Suche nach dem »Warum« einleiten.[14] Nicht alle Fragen lassen sich in selbstreflexiver Weise lösen – manchmal benötigt man die Fremdperspektive, wie sie in Supervision und Therapie professionell geleistet werden kann. Dennoch kommt der selbstreflexiven Kompetenz in all ihren Grenzen eine zentrale Bedeutung zu, weil sie einen immensen Einfluss auf die anderen drei Ebenen hat.

14. Wichtig ist dabei zunächst, dass handelnde LehrerInnen ein Bewusstsein und eine Wachheit für das »Dass« entwickeln, ohne immer gleich eine Antwort auf das »Warum« zu haben.

Die unterschiedlichen Perspektiven, aus denen heraus das Anliegen geschlechtergerechten Religionsunterrichts verfolgt werden kann, bedingen unterschiedliches Vorgehen. Dennoch lassen sich für die verschiedenen Perspektiven Leitlinien formulieren, die zukünftig empirisch noch genauer zu evaluieren sind.

3. Leitlinien für geschlechtergerechten Religionsunterricht

Als Kurzformel genderbewussten Unterrichtens lässt sich formulieren, dass es um geschlechtsempathisches Wahrnehmen verbunden mit geschlechtsde-konstruktivem[15] (Be) Arbeiten geht. Was darunter zu verstehen ist, soll hier an verschiedenen Aspekten deutlich gemacht werden. Zunächst lässt sich festhalten, dass *gender* als Querschnittsperspektive im religionsunterrichtlichen Handeln anzulegen ist und nicht bloß additiv im Anfügen des Themas *gender* an den herkömmlichen Themenkanon erfolgen kann.

Zwei zentrale Professionalisierungskriterien geschlechtergerechten Unterrichtens stellen Wahrnehmungsschulung und Reflexionsfähigkeit dar. Zunächst geht es darum, unbewusste Wahrnehmungsmuster ins Bewusstsein zu holen. Da wir die Welt immer schon als zweigeschlechtlich strukturiert wahrnehmen, sind vor dem Hintergrund der Erkenntnisse aus genderorientierter Sozialisations- und Gesellschaftsforschung das Verhalten und die Reaktionen von Mädchen und Jungen dem Einfluss und Wirken geschlechtsspezifischer Sozialisationsmuster und Strukturen zu verdächtigen. Ziel dieser geschlechtsempathischen Wahrnehmung ist es, das Handeln der konkreten Individuen *auch* hinsichtlich ihrer geschlechtlichen Prägung wahrzunehmen. Gender-Konstruktionen stellen dabei nicht die einzigen Identitätskonstruktionen dar, sondern verschränken oder durchkreuzen sich abschwächend oder verstärkend mit ethnischen, sexuellen und sozialen Konstruktionen.[16] Da Identitätsbildungen als dynamische, offene Prozesse erfolgen, sind sie »niemals abgeschlossen, sondern werden in beständig notwendiger Verhandlungsarbeit mit anderen immer wieder neu gebildet, umgeformt und widerrufen. Diese Prozesse sind eingebettet in kollektive Identitäten, so dass wir es nicht nur mit individuellen Handlungen zu tun haben.«[17] Die besondere Herausforderung für LehrerInnen besteht nun darin, ihren *doing gender*-Reflexen nicht unbewusst zu unterliegen, sondern ihre Eigeninszenierungen auf die biografischen Prägungen hin zu befragen und ins Bewusstsein zu holen. Ein selbstreflexives Bewusstsein ist eine Voraussetzung, um den SchülerInnen einen transparenten Zugang zu den Mechanismen und Funktionen des *doing gender* im Alltag zu gewähren. Dass Lehrpersonen in ihrer Identitätsbildung hier genauso ringen wie die SchülerInnen selbst, kann befreiend wirken. »Identität ist kein Begriff für ein Person-kontinuum, sondern als Vision immer eine

15. Vgl. Büchel-Thalmaier, Perspektiven.
16. Vgl. Tuider, Querverbindungen; Klinger, Ungleichheit.
17. Forster, Einführung, 75.

solche der Beziehungen.«[18] Beziehungen sind das, wo *doing gender* wie *undoing gender* gelernt, eingeübt, verworfen, neu geformt und gelebt werden.

In der LehrerInnen-SchülerInnen-Beziehung verschränken sich *doing gender*, *doing student* und *doing teacher* auf vielfältige, manchmal auch verwirrende Art und Weise. Die verstärkende bzw. verwirrende Wirkung der Autoritäts- und Geschlechterhierarchie beachtend, stellt sich die Frage, was LehrerInnen den jeweiligen Jungen und Mädchen erlauben bzw. worin sie diese bestärken können. Zwei zentrale Kristallisationspunkte bilden dabei der Umgang mit sexualisiertem Verhalten und mit Gewalt. Während Frauen im Umgang mit Mädchen Selbstachtung modellhaft leben können, können Männer im Umgang mit Jungen modellhaft üben, wie Kontakt zu den Gefühlen gefunden und gelebt werden kann. Gegenüber Jungen ist es notwendig, dass Frauen auf das Einhalten ihrer Grenzen achten und dies gegebenenfalls auch einfordern. Männer müssen gegenüber Mädchen darauf achten, dass sie Anerkennung nicht sexualisierend vermitteln, die Mädchen auf Sexualobjekte reduziert, sondern über wertschätzende und ermunternde Rückmeldungen zu deren Leistungen. Gewaltvorkommen bedürfen der reflektierten Beachtung, indem sie benannt und hinsichtlich der unterschiedlichen Implikationen für die Betroffenen (Opfer/Täter; Jungen/Mädchen) transparent gemacht und alternative Handlungsweisen erarbeitet werden. Lehrer können dabei besonders in Bezug auf die Jungen die wichtige Funktion übernehmen, Gewalt nicht verharmlosend zu bagatellisieren (»die haben etwas auszuhandeln«), sondern auch auf die demütigenden und ängstigenden Wirkungen für die Unterlegenen hinweisen. Indem sie nicht wegschauen, sondern eingreifen, geben sie sowohl den Betroffenen als auch den ZuschauerInnen eine Orientierung in der Einschätzung der Vorkommnisse und in der Erarbeitung alternativer Formen.

Neben der Fokussierung auf die LehrerInnen-SchülerInnen-Beziehungen ist der Umgang in der LehrerInnengruppe genauso bedeutend. *Doing gender* wird für die SchülerInnen sichtbar in den Interaktionen der LehrerInnen in den Pausen, in der konkreten Aufgabenverteilung bei den Schulveranstaltungen und dergleichen. In der Art und Weise des Miteinanderumgehens – wenn beispielsweise ältere Kollegen den jüngeren Kolleginnen aufmunternde Worte sagen (»Es wird schon werden!«) oder jovial auf die Schultern klopfen bis hin zu erotischen Bemerkungen –, geschieht vor dem Hintergrund vorherrschender geschlechterhierarchischer Strukturen eine »soziale Platzanweisung«[19]. Schwierig gestaltet sich der Umgang deshalb, weil die Intentionen der einzelnen Handlungen nicht mit den Wirkungen identisch sind und weil vor allem Lehrer dann nicht erkennen können, dass ihr kollegial gemeintes Verhalten positionsfixierende paternalistische Züge trägt.

Zu betonen ist an dieser Stelle, dass geschlechtsempathisch wahrnehmen und verstehen nicht gleichbedeutend damit ist, geschlechterstereotypes Verhalten zu akzeptieren und es mit »Jungen/Mädchen sind eben so« zu belassen. Bestimmte Muster und Verhaltensweisen als Produkte von Sozialisation und Selbstkonstruktion zu erkennen, zielt gerade nicht auf eine Dramatisierung von Geschlecht, sondern vielmehr auf eine Ent-

18. Graffmann, Identität, 199.
19. Vgl. Gildemeister/Wetterer, Geschlechter, 227.

dramatisierung.[20] Den notwendigen Blick durch die Genderbrille zu lenken bedeutet, bei Geschlecht nicht hängen zu bleiben, sondern die Aufmerksamkeit auch auf andere bestimmende Differenzkategorien auszudehnen, um sie dann auf das konkrete Individuum zu lenken. Ein derartig perspektiviertes Wahrnehmen bedingt auch ein bestimmtes (interaktionales) Handeln.

Geschlechtsempathische Wahrnehmung bedarf in weiterer Folge der geschlechts-(de)-konstruktiven Bearbeitung. Dabei geht es auf interaktionaler Ebene darum, darauf zu achten, dass SchülerInnen als Individuum (Aisha, Lena, Petar, Lukas) und nicht als Geschlechtsgruppe (»die Jungen«/«die Mädchen«) angesprochen werden. Das kollektive Adressieren von Problemen und Auffälligkeiten verschleiert, dass viele Mädchen und Jungen diesen Zuschreibungen nicht entsprechen, aber ihr Verhalten daran gemessen und als inadäquat qualifiziert wird. Aussagen, wie »Die Jungen sind in ihrem Bewegungsdrang nicht zu stoppen« wird jenen Jungen, die sich stiller verhalten, nicht gerecht, vermittelt ihnen aber gleichzeitig, dass ein richtiger Junge herumtoben sollte und kommuniziert den Mädchen, dass ihr ruhigeres Verhalten als passend und Bewegungsdrang als rolleninadäquat angesehen wird. Demgegenüber wären aufmunternde Reaktionen zu *undoing gender* bewusst vorzunehmen. Geschlechtsde-konstruktiv zu (be-)arbeiten heißt zudem auch, die *doing gender*-Praktiken in ihren festgefahrenen Selbstverständlichkeiten anzufragen und diese bewusst zu irritieren, zu verwirren und zu verunsichern. Verunsicherung[21] ist dabei nicht das Ziel, sondern der Weg, um mit und angesichts der Unsicherheiten, wie sie in gender-Konstruktionen und anderen Differenzen angelegt sind, einigermaßen »sicher« umgehen zu lernen. Falsche Identitätssicherheiten gilt es aufzulösen, damit neue/andere Sichtweisen erkannt werden können. Ent-sicherung ist darüber hinaus notwendig, damit wir theologisch von einem in Freiheit entlassenen Geschöpf überhaupt sprechen können. Mit Judith Butler formuliert heißt Dekonstruktion, »eine Voraussetzung infrage zu stellen«, was aber nicht gleichbedeutend ist mit die Voraussetzung »einfach abzuschaffen«.[22] (Geschlechts-)de-konstruktives (Be-)Arbeiten zielt darauf ab, dass Individuen nicht auf bestimmte Vorgaben geschlechtlicher, ethnischer, sexueller und anderer Bestimmungen festgelegt werden, sondern dass die Grenzen, die durch diese Etikettierungen gesetzt werden, zum Fließen gebracht und das Verhaltensrepertoire erweitert werden.

Das didaktische Setting ist so anzulegen, dass Geschlechterhierarchien nicht ständig neu installiert werden, sondern dass unterschiedliche Denk- und Handlungsweisen erprobt werden können. Dies bedeutet, dass die beliebten lehrerzentrierten Unterrichtsformen zugunsten von schülerInnenzentrierten – ohne die unterschiedlichen Machtverhältnisse zu übersehen – aufzulösen sind. Zudem gilt für geschlechtergerechtes Unterrichten eine ähnliche Zurückhaltung beim expliziten Thematisieren von »Mann«, »Frau«, »weiblich«, »männlich« wie beim Verwenden religiösen Vokabulars. Implizites Vorgehen, welches Machtverhältnisse, Ungerechtigkeiten auf den unterschiedlichen Dif-

20. Faulstich-Wieland, Gender und Bildung, 444.
21. Vgl. dazu auch Wischer, Differenzen.
22. Butler, Kontingente Grundlagen, 52.

ferenzebenen zwischen jung/alt, Mann/Frau, arm/reich, Nord/Süd usw. herausarbeitet, kann unfruchtbaren Kampfszenarien vorbeugen.

Inhaltlich steht an, dass Androzentrismen in biblischen, theologischen und kirchlichen Texten wie deren Rezeptionsgeschichte aufgedeckt werden. Bewusstes Ansprechen und Aufdecken kann in der gegenwärtigen Situation einen nachhaltigeren Effekt zeigen als die Verwendung geschlechtergerecht bereinigter Texte. Um androzentrisch abgefasste Texte auf die vergessenen und marginalisierten Sichtweisen hin befragen zu lernen, müssen vorhandene Materialien in Form der Schulbücher und anderer Behelfe gegen den Strich gebürstet und die darin eingeschriebenen Machtverhältnisse offen gelegt werden.[23] Analysefragen, wie sie aus Gender Mainstreaming-Prozessen bekannt sind, können dabei als Leitfragen dienen: Wer handelt? Wie? Mit welchen Ressourcen? Unter welchen Grundannahmen? Mit welchen Auswirkungen auf die betroffenen Individuen und Gruppen? Um den eingefahrenen Wahrnehmungsmustern besser auf die Spur zu kommen bzw. mit den Analyseergebnissen fruchtbar weiter arbeiten zu können, hilft es, Texte, Handlungen und Personen neu zu kontextualisieren. Ver-fremdung und Aktualisierung helfen, Gewohntes seiner Selbstverständlichkeit zu entheben, Machtverhältnisse zu verdeutlichen und neu denken zu lernen. De-konstruktives Vorgehen in Religion bedarf dabei auch der fundierten biblischen und theologischen Begründung.[24]

Genderbewusst Religion zu unterrichten ist zum gegenwärtigen Zeitpunkt vorrangig als experimentelles Lernen anzulegen und aufzufassen. Mit Missverständnissen, Brüchen, Fragmentaritäten bis hin zum Scheitern ist zu rechnen. Für ein Bildungsverständnis, das sich nicht in messbaren Erfolg und Überprüfbarkeit zwängen lässt, ist dies nicht weiter irritierend. Vielmehr ist der offensive Umgang mit den Fragilitäten, aber nicht deren Abwehr, als Quelle für eine erneute, vielleicht vertieftere Auseinandersetzung auf dem Weg zu einem geschlechtergerechten Religionsunterricht anzusehen. Geschlechtergerecht unterrichten zu wollen lässt sich somit als Aufbruch in ein neues Land charakterisieren, ohne genau zu wissen, wo man tatsächlich ankommt, weil die Intentionen der Lehrpersonen nicht mit deren Wirkungen bei den jeweiligen SchülerInnen zusammenfallen müssen und werden.

23. Vgl. ausführlicher in Lehner-Hartmann, Gender Mainstreaming; Dies., Geschlechtergerechter Religionsunterricht.
24. Vgl. dazu exemplarisch Wendel, Anthropologie; Fischer, Gottesstreiterinnen; Dies., Gender-faire Exegese; Wacker/Rieger-Goertz, Mannsbilder.

Literatur

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

Budde, Jürgen, Interaktionen im Klassenzimmer – Die Herstellung von Männlichkeit im Schulalltag, in: Andresen, Sabine/Rendtorff, Barbara (Hg.), Geschlechtertypisierungen im Kontext von Familie und Schule (Jahrbuch Frauen und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft Bd. 2), Opladen 2006, 113–119.

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 2001, 21–42.

Butler, Judith, Kontingente Grundlagen, Der Feminismus und die Frage der Postmoderne, in: Benhabib, Seyla/Butler, Judith/Cornell, Drucilla (Hg.), Der Streit um Differenz. Feminismus und Postmoderne in der Gegenwart, Frankfurt a. M. 1993, 31–58.

Faulstich-Wieland, Hannelore, Gender und Bildung, in: Faulstich-Wieland, Hannelore/Faulstich, Peter (Hg.), Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs, Reinbek 2008, 423–444.

Feige, Andreas/Dressler, Wolfgang/Lukatis, Wolfgang/Schöll, Albrecht, »Religion« bei ReligionslehrerInnen. Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis in empirisch-soziologischen Zugängen, Münster 2000.

Fischer, Dietlind, Doing gender – under cover? Genderaspekte in der Religionslehrerstudie, in: Dressler, Bernhard/Feige, Andreas/Schöll, Albrecht (Hg.), Religion – Leben, Lernen, Lehren. Ansichten zur »Religion bei ReligionslehrerInnen«, Münster 2004, 67–81.

Fischer, Irmtraud, Gender-faire Exegese. Gesammelte Beiträge zur Reflexion des Genderbias und seiner Auswirkungen in der Übersetzung und Auslegung von biblischen Texten, Münster 2004.

Fischer, Irmtraud, Gottesstreiterinnen. Biblische Erzählungen über die Anfänge Israels, Stuttgart [3]2005.

Forster, Edgar J., Einführung: Wer bin ich? In: Bieringer, Ingo/Buchacher, Walter/Forster, Edgar J. (Hg.), Männlichkeit und Gewalt. Konzepte für die Jungenarbeit, Opladen 2000, 75–76.

Friesl, Christian/Polak, Regina/Hamachers-Zuba, Ursula (Hg.), Die Österreicher/-innen – Wertewandel 1990–2008, Wien 2009.

Gabriel, Karl/Reuter, Hans-Richard (Hg.), Religion und Gesellschaft. Texte zur Religionssoziologie, Paderborn 2004.

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

Gildemeister, Regine/Wetterer, Angelika, Wie Geschlechter gemacht werden. Die soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit und ihre Reifizierung in der Frauenforschung, in: Knapp, Gudrun-Axeli/Wetterer, Angelika (Hg.), TraditionenBrüche. Entwicklungen einer feministischen Theorie, Freiburg i. Br. [2]1995, 201–250.

Glücks, Elisabeth/Ottemeier-Glücks, Franz Gerd, Was Frauen Jungen erlauben können. Was Männer Mädchen anzubieten haben. Chancen und Grenzen der pädagogischen Arbeit mit dem anderen Geschlecht, in: Rauw, Regina u. a. (Hg.), Perspektiven geschlechtsbezogener Pädagogik. Impulse und Reflexionen zwischen Gender, Politik und Bildungsarbeit, Opladen 2001, 67–87.

Graffmann, Karl, Identität – ein Konfliktbegriff. Thema mit Variationen, in: Beuscher, Bernd/Schroeter, Harald/Sistermann, Rolf (Hg.), Prozesse postmoderner Wahrnehmung. Kunst – Religion – Pädagogik, Wien 1996, 191–202.

Hoppe, Heidrun/Kampshoff, Marita/Nyssen, Elke, Geschlechterperspektiven in Schule und Fachdidaktik – Eine Einführung, in: Dies., Geschlechterperspektiven in der Fachdidaktik, Weinheim 2001, 9–19.

Hoppe, Heidrun/Kampshoff, Marita/Nyssen, Elke, Fachdidaktische Konsequenzen der Geschlechterdiskurse – Bilanz und Ausblick, in: Dies., Geschlechterperspektiven in der Fachdidaktik, Weinheim 2001, 232–240.

Horstkemper, Marianne, Geschlecht und Professionalität. Lehrer und Lehrerinnen – Über die Bedeutung der Geschlechterdifferenz, in: Bastian, Johannes u. a. (Hg.), Professionalisierung im Lehrerberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität, Opladen 2000, 87–105.

Keller, Carmen, Geschlechterdifferenzen: Trägt die Schule dazu bei? In: Moser, Urs u. a., Schule auf dem Prüfstand. Eine Evaluation der Sekundarstufe I auf der Grundlage der »Third International Mathematics and Science Study«, Chur 1997, 138–179.

Klinger, Cornelia, Ungleichheit in den Verhältnissen von Klasse, Rasse und Geschlecht, in: Knapp, Gudrun-Axeli/Wetterer, Angelika (Hg.), Achsen der Differenz. Gesellschaftstheorie und feministische Kritik II, Münster 2003, 14–48.

Lehner, Erich, Gender Mainstreaming aus kritischer Männersicht, in: Falkinger, Barbara/Rollett, Ilse/Schneider, Claudia (Hg.), Mit dem Strom gegen den Strom. Gender Mainstreaming an der Schule (Schulheft 122), Wien 2006, 26–36.

Lehner-Hartmann, Andrea, »Gender Mainstreaming« als Herausforderung für Schule und Religionsunterricht, in: Keryks 3 (2004), H.1, 97–125.

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.

Tuider, Elisabeth (Hg.), QuerVerbindungen. Interdisziplinäre Annäherungen an Geschlecht, Sexualität, Ethnizität, Berlin 2008.

Wacker, Marie-Theres/Rieger-Goertz, Stefanie (Hg.), Mannsbilder. Kritische Männerforschung und theologische Frauenforschung im Gespräch, Berlin 2006.

Wendel, Saskia, »Als Mann und Frau schuf er sie«. Auf dem Weg zu einer genderbewussten theologischen Anthropologie, in: Herder Korrespondenz 63 (2009), H.3, 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 Bd. 23), Neukirchen-Vluyn 2007, 146–155.

In: Qualbrink, Andrea/ Pithan, Annebelle/ Wischer, Mariele (Hg.), Geschlechter bilden. Perspektiven für einen genderbewussten Religionsunterricht, Gütersloh 2011, 92-102.

Thorsten Knauth

Die Geschlechter der Jungen

Überlegungen zur Jungenperspektive in einer Religionspädagogik der Vielfalt

Es gehört inzwischen zum religionspädagogischen Alltagswissen, dass inmitten einer Vielfalt von Differenzen[1] auch jene Unterschiede für religiöses Lernen wichtig werden können, die entlang der Kategorie Geschlecht entstehen. Zu Recht kritisierte die feministische Religionspädagogik die vermeintliche Geschlechtsneutralität des Religionsunterrichts als eine Haltung, die Mädchen vor dem Hintergrund unreflektierter männlicher Normalitätsvorstellungen benachteiligte.[2] Geschlechterdifferenz als eine Leitkategorie der Religionspädagogik setzt Perspektiven frei, durch die lange vernachlässigte Lebens- und Traditionszusammenhänge von Mädchen und Frauen in den Blick kommen konnten. Mit einiger Verspätung wurden in Ansätzen einer jungenorientierten Religionspädagogik auch neue Deutungshorizonte für Jungen und Männer jenseits von Androzentrik und hegemonialer Männlichkeit thematisiert.[3] Geschlechtsbezogene Differenz ist damit zu einer wichtigen Kategorie religiöser Bildungsprozesse geworden.

Weniger diskutiert ist allerdings bislang die Frage, wie sich diese Differenz zu anderen Kategorien kulturbezogener Unterscheidungen verhält.[4] Ethnographisch orientierte Forschungen zur Relevanz von Geschlecht für schulische Lernprozesse konnten deutlich machen, dass eine ausschließliche Fokussierung auf Unterscheidungen entlang der Dichotomie von männlich und weiblich zu neuen Stereotypisierungen führt, weil andere relevante Differenzen ausgeblendet werden und die innere Vielfalt der Geschlechtergruppe nicht in den Blick kommt.[5] Es erscheint vor diesem Hintergrund als notwendig, die Reflexion auf die Bedeutung von Geschlecht in den größeren Horizont

1. Gemeint sind Kategorien wie Alter, sozialer Hintergrund, Religion, Kultur, Ethnie – also Kategorien, die Wahrnehmung und Handeln beeinflussen können und Unterschiede zwischen Menschen erzeugen können.
2. Vgl. den Überblick zur religionspädagogischen Entwicklung zur Frauen- und Geschlechterforschung von Jakobs, Religionspädagogische Entwicklungen.
3. Vgl. Knauth, Jungen in der Religionspädagogik.
4. Der von Annebelle Pithan u. a. herausgegebene Sammelband zu einer genderorientierten Religionspädagogik der Vielfalt formuliert die Genderforschung unter der Prämisse von Intersektionalität, d. h. in Verbindung mit weiteren differenzkonstituierenden Faktoren als Desiderat (vgl. Arzt/Jakobs/Knauth/Pithan, Einleitung, 19ff.).
5. Vgl. Faulstich-Wieland u. a., Doing Gender; Budde u. a., Geschlechtergerechtigkeit.

einer *Religionspädagogik der Vielfalt* zu stellen, die den Zusammenhang und die Verbindung unterschiedlicher Differenzen in heterogenen Lernkontexten aufzuklären versucht. In diesem Artikel möchte ich anhand von Beispielen aus der empirischen Forschung zum Religionsunterricht zeigen, dass das Geschlecht der Jungen in erster Linie kontextuell auszulegen und gleichsam im Plural zu buchstabieren ist.

1. Jungen und Religionspädagogik der Vielfalt

Erfahrene Praktiker und Praktikerinnen geschlechtsbezogener Ansätze in Schule und Jugendarbeit haben schon lange gemerkt, was Theoriearbeit und empirische Geschlechterstudien erst nach und nach auf den Begriff bringen. In Schule und (Religions-)Unterricht stehen sich nicht zwei Geschlechtergruppen wie monolithische Blöcke gegenüber. Oft scheinen Unterschiede *innerhalb* eines Geschlechtes größer zu sein als *zwischen* den Geschlechtern. Das Verhalten von Jungen und Mädchen erweist sich gegenüber uni-linearen geschlechtsbezogenen Zuordnungen als sehr widerspenstig. Stereotypisierungen drohen bei dem Versuch, das Verhalten von Jungen und Mädchen mit dem Faktor Geschlecht als typisch für Jungen oder Mädchen zu identifizieren. Erklärungsmodelle, die auf der Annahme einer natürlichen Differenz der Geschlechter beruhen und dazu tendieren, die Geschlechtergruppen zu homogenisieren, bringen das Anliegen einer geschlechtergerechten Pädagogik nicht mehr weiter.

Wie notwendig es ist, diesen Blick auf innere Differenzen innerhalb der Geschlechtergruppen zu kultivieren, zeigt die seit einigen Jahren auch in den Medien geführte Diskussion über die »Feminisierung der Schule«, die Jungen zunehmend benachteilige.[6] Diese These stützt sich häufig auf Ergebnisse der ersten PISA-Studie, die für Jungen im Durchschnitt schlechtere Schulleistungen nachwies. Es war bemerkenswert, dass die Gender-Differenz sogleich in der Öffentlichkeit stärker wahrgenommen und diskutiert wurde als die sich ebenfalls signifikant zeigende und insgesamt schwerer wiegende soziale Differenz. Eine Auswertung nach ökonomischen und ethnischen Kriterien ergibt nämlich, dass Kinder aus unterprivilegierten Schichten deutlich schlechtere Schulleistungen erbrachten als Kinder mit einem sozial gut ausgestatteten Hintergrund. Die durch die soziale Schicht entstehende Benachteiligung wird durch den Faktor Migration weiter verstärkt. Nicht mehr das katholische Arbeitermädchen vom Lande, sondern der türkische Arbeiterjunge aus der Großstadt hat als der neue Prototyp des schulischen Bildungsverlierers zu gelten.[7]

Auch über den Religionsunterricht kann man immer wieder hören, er sei im Hinblick auf Interesse, Motivation und Beteiligung zunehmend zu einem Mädchenfach

6. Vgl. z. B. Preuss-Lausitz, Jungenfreundliche Schule, der die Benachteiligungsthese unter Rückgriff auf entsprechendes Datenmaterial entwickelt. Vgl. aber auch z. B. Budde, Jungen als Verlierer, der sich kritisch mit der These auseinander setzt.
7. Vgl. Budde, Jungen als Verlierer, 488ff.

geworden. Quantitative Daten, die im Rahmen eines großen europäischen Forschungsprojektes in Hamburg und Nordrhein-Westfalen unter 14- bis 16-jährigen Jugendlichen zur Rolle von Religion und Religionsunterricht erhoben wurden[8], scheinen die Tendenz zu einer *Feminisierung von Religion* zu bestätigen. Nimmt man die Geschlechterdifferenz als Variable für die Analyse von Fragen nach der Bedeutung von Religion, nach religiösen Aktivitäten und nach der Regelmäßigkeit von religiöser Kommunikation, lassen sich Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen feststellen: Mädchen sind stärker an religiösen Aktivitäten wie Beten beteiligt. Sie stimmen stärker der Aussage zu, dass Religion ihnen hilft, mit Schwierigkeiten besser zurecht zu kommen. Mädchen sprechen insgesamt häufiger mit Freundinnen über Religion und sind auch optimistischer als Jungen im Hinblick auf die Einschätzung, dass Religion zur Lösung von Konflikten beiträgt und dass religiöser Dialog hilft, andere Menschen zu verstehen und mit ihnen friedlich zusammenzuleben. Jungen neigen eher dazu, Religion als Unsinn zu betrachten. Sie sind insgesamt distanzierter gegenüber Religion, sei es nun beim Sprechen über religiöse Erfahrungen oder im Blick auf die Bereitschaft, sich mit Freunden über religiöse Themen auszutauschen. Kurz gesagt: Es entsteht der Eindruck, als wären die Jungen kritischer gegenüber Religion und insgesamt skeptischer gegenüber den positiven Auswirkungen von Kommunikation über Religion.

Eine multivariate Analyse kann aber zeigen, dass nicht nur die Geschlechterdifferenz, sondern auch Religionszugehörigkeit und Migrationshintergrund eine Rolle spielen. Die durch das Datenmaterial »weiblich« konnotierten Perspektiven wurden stärker von Jugendlichen mit muslimischem Hintergrund und von SchülerInnen mit Migrationshintergrund als von Jugendlichen mit christlichem Hintergrund vertreten. Die muslimischen Schüler und Schülerinnen messen Religion mit Abstand die höchste Bedeutung zu. Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund beten häufiger und nehmen häufiger an religiösen Aktivitäten teil als SchülerInnen anderer Gruppen. Und muslimische Schüler und Schülerinnen vertrauen mehr auf die positiven Effekte religiöser Kommunikation im Blick auf Respekt und Verständnis gegenüber Anderen als christliche Schüler und Schülerinnen. Insgesamt weisen die hier nur sehr knapp und in ihren Tendenzen dargestellten Ergebnisse auf die Notwendigkeit hin, geschlechtsbezogene Unterschiede vor dem Hintergrund weiterer Variablen wie Religion und Migrationshintergrund zu betrachten.

8. Die quantitative Befragung wurde im Rahmen des europäischen Forschungsprojektes REDCo in Hamburg und NRW unter insgesamt 1933 Schülern und Schülerinnen durchgeführt, vgl. zur Gesamtauswertung der Studie, die in insgesamt 8 Ländern durchgeführt wurde: Valk u. a., Teenagers' Perspectives; vgl. zu Sample, Anlage und Ergebnissen der Befragungen in Deutschland: Joszsa/Knauth/Weiße, Religion in der Schule.

2. »Junge-Sein« im Religionsunterricht – Geschlechterkonstruktionen und kontextuelle Settings

Die Pluralisierung des Junge-Seins wird ebenfalls in kritischer Männerforschung reflektiert und in schulbezogener empirischer Forschung zur Rolle des Geschlechts in Schule und Unterricht empirisch untermauert. Auch Männlichkeit ist eine Größe, die sich in verschiedenen Formen sozial privilegierter, hegemonialer oder in randständigen Ausprägungen von Männlichkeit ausgestaltet.[9] Jungen in der Schule orientieren sich in ihren Interaktionen an diesen Männlichkeiten und handeln über Inszenierungen legitimer und illegitimer Formen von Männlichkeit soziale Hierarchien innerhalb der Jungengruppe aus.[10] Aber nicht nur innerhalb einer Geschlechtergruppe zeigt sich die Vielfalt geschlechtsbezogener Selbstverständnisse. Auch der Blick auf den einzelnen Jungen kann viele Facetten des Junge-Seins offenbaren. In der Jungenforschung wird darum die These von der sozialen und kulturellen Konstruiertheit des Geschlechts erweitert. Das soziale und kulturelle Geschlecht des Junge-Seins ist eine flexible und gleichsam flüssige Größe, die in einer starken Abhängigkeit von sozialen Situationen und den in ihnen geltenden Regeln geschlechtsbezogener Zuschreibungen steht. Junge-Sein ist nicht nur ein soziales und kulturelles, sondern auch ein »situiertes Konstrukt«[11]. In manchen Gruppen fällt es einfach schwerer, sich als richtiger Junge auch mit schwachen Seiten zeigen zu können.

Geschlecht muss also kontextbezogen verstanden werden: Es wird in Situationen aus einer ganzen Reihe möglicher Merkmale zur Identifizierung und Differenzierung hervorgehoben und damit *dramatisiert*. Oder es wird als Kategorie der Herstellung von Unterscheidung bewusst ruhen gelassen und damit *entdramatisiert*.[12] Keinesfalls für alle schulischen Situationen ist es beispielsweise ausschlaggebend, ein Junge oder ein Mädchen zu sein – hier überlagern allgemeine Regeln des »Schüler-Seins« die Geschlechterrolle.

(Religions)Pädagogik, die sensibel für geschlechtsbezogene Bildungsprozesse sein möchte, kommt nicht umhin, nach dem Modus der Herstellung geschlechtsbezogener Differenz zu fragen: Geschlecht wird – so betrachtet – zu einer reflexiven und dynamischen Kategorie, deren Bedeutung erst in der Wahrnehmung konkreter Kontexte zu verstehen ist: im Nachvollzug der kontext- und situationsbezogenen Konstruktionen der Beteiligten. Die Frage lautet dann, in welchem kontextuellen Setting, unter welchen pädagogischen Bedingungen, in welchem situativen Zusammenhang es relevant wird, ein Junge zu sein. Und wann ist dieses Kriterium für Fragen religiösen Lernens völlig unerheblich?

9. Vgl. dazu grundsätzlich Connell, Theorie der Geschlechterverhältnisse; Ders., Der gemachte Mann; Ders., Boys, masculinities and curricular.
10. Vgl. Budde, Männlichkeit und gymnasialer Alltag.
11. Vgl. Fuhr, Interaktionsformen der Jungen, 133.
12. Vgl. zum Kategorienpaar von Dramatisierung und Entdramatisierung des Geschlechts auch Faulstich-Wieland, Dramatisierung vs. Entdramatisierung von Geschlecht, 196–206, die diese Begriffe im Anschluss an Überlegungen von Thorne, Gender Play, und Hirschauer, Soziale Fortpflanzung der Zweigeschlechtlichkeit, entwickelt.

Diesen in den vorangegangenen Abschnitten beschriebenen Zugang einer mehrperspektivischen Reflexion auf Differenzen, in der auch die Herstellungsmodi von geschlechtsbezogener Differenz in den Blick genommen werden, möchte ich im Folgenden an zwei Beispielen aus einer qualitativen Forschung zu Religion und Religionsunterricht in der Schule verdeutlichen.

Ergebnissen einer qualitativen Befragung zum schulischen Religionsunterricht unter den Bedingungen religiöser Pluralität[13] können wir entnehmen, dass die Auffassung, Religionsunterricht sei eine Angelegenheit für Mädchen, als Resultat eines bestimmten jugendkulturellen Habitus von *Coolness* entsteht. Jugendliche, die diese Auffassung vertreten, formulieren eine Spannung zwischen Jugendkultur und Religion. Die Spannung entsteht aus ihren Interessen und Vorlieben, ihrem Selbstverständnis als Jugendliche und den Fragen, Themen und Haltungen, die sie mit dem Gegenstand Religion verbinden. Das Interesse an populärer Musik, am anderen Geschlecht, das Bedürfnis nach Eroberung neuer Freiräume verträgt sich in den Augen der Jugendlichen nicht mit den Codes und dem Habitus von Religion, mit der man Selbstbeschränkung, Regelkonformität und eine Haltung moralischer Rigorosität verbindet: Religion ist brav, bieder und langweilig, ein bisschen zu ernst und zu anforderungsreich im Blick auf ethisches Wohlverhalten – nichts für junge Leute, die sich ausprobieren wollen. Eher etwas für Jugendliche, die – wie fromme muslimische oder christliche Mädchen – zu Hause unter strenger Zucht stehen und auch in der Schule nicht anecken möchten.

Die beschriebene Spannung zwischen Religion und Jugendkultur führt also zu einer Trennungslinie, die die so konstruierten Gruppen für wechselseitige Zuschreibungen und Etikettierungsprozesse nutzen. Mädchen mit jugendkultureller Orientierung äußern sich z. B. abfällig über kopftuchtragende muslimische Mädchen aus der gemeinsamen Jahrgangsstufe, wiederum müssen diese Mädchen damit leben, als »Bitches« oder »Tussis« bezeichnet zu werden. Jungen wiederum, die sich an Religion interessiert zeigen, sind ebenfalls betroffen. Sie werden als »weibische« oder als »halbe Jungs« etikettiert, weil sie gegen eine Definition von Junge-Sein verstoßen, die auf der Abgrenzung von »uncoolen« Dingen wie Religion beruht. In manchen dieser Fälle konnten wir beobachten, wie sich die solchermaßen »feminisierten« Jungen durch demonstrativ maskuline Inszenierungen aus den Fängen dieser Zuschreibungen zu befreien versuchten. Das Beispiel macht deutlich, wie sehr Religion als Kategorie in Prozessen der Definition von Männlichkeit und Weiblichkeit eingesetzt werden kann; in diesen Aushandlungsprozessen unter Jugendlichen geht es offenbar immer auch um die Frage, was es heißt, ein richtiger Junge und ein richtiges Mädchen zu sein. Die Dramatisierung des Geschlechts wird in diesen Fällen dann zu einer machtvollen Ressource der Konstruktion von Gruppengrenzen.

Aber auch spezifische Inszenierungsformen hegemonialer Männlichkeit können im Religionsunterricht zum Problem werden. Im Religionsunterricht des 9. Jahrgangs

13. Ich beziehe mich hier auf Ergebnisse einer qualitativen Befragung, die außer in Hamburg und NRW in acht europäischen Ländern durchgeführt wurde, vgl. zur Anlage und zu Ergebnissen der Gesamtuntersuchung: Knauth/Jozsa/Bertram-Troost/Ipgrave, Encountering Religious Pluralism; zu Ergebnissen in Deutschland: Knauth, Religion in Schule und Lebenswelt, 35–103; Jozsa, RU in NRW.

einer Gesamtschule mit starkem Leistungsgefälle konnten wir beobachten, wie eine rhetorisch eloquente, naturwissenschaftlich orientierte und äußerst religionskritische Jungengruppe Gesprächsverläufe in einem starken Ausmaß dominierte. Ich zitiere Ausschnitte aus einem Beobachtungsprotokoll[14]:

Thema heute: Gerechtigkeit in den Religionen. Diese Doppelstunde hat noch einmal sehr eindrücklich die Interaktionsstruktur in diesem Kurs aufgezeigt. Anton, Noah, Sven, Yannick, manchmal Jan, Nora und Aline argumentieren auf hohem Niveau vor dem Hintergrund ihres naturwissenschaftlichen Interesses. Sie reden ausufernd – die anderen schalten ab. Martin und Stefan in der letzten Reihe hören Walkman, Celina und Chantal schreiben sich gegenseitig obszöne Kommentare auf einen Zettel und Irfan kommentiert die Situation mit permanenten Zwischenrufen (»Dürfen die nicht zu Hause reden? Kriegen die immer was auf die Fresse, wenn sie was sagen?«). Ein Beispiel zu Beginn der zweiten Stunde: Der Lehrer verteilt ein Textblatt mit Schlüsselzitaten aus den heiligen Schriften.

Noah reagiert als erster mit einem langen Exkurs. Der Lehrer bedankt sich mit ironischem Tonfall beim »Herrn Professor« für die kleine Vorlesung. Leiser Kommentar von Celina in Richtung Chantal: »Kleiner Vortrag? Eher großer Vortrag.« Anton reagiert als nächster: Was ist gerecht? Das muss man mal definieren und setzt auch gleich zu einer Definition an. Chantal stöhnt: »Ooh, halt doch mal den Mund.« Ich beobachte, wie Chantal und Celina auf ein DIN A4-Blatt beleidigende Bemerkungen über die Jungen schreiben, u. a.: »A. und Y. haben gar nichts in der Hose.«

Alina, Sebastian und Friedrich lernen in der letzten Reihe für die Hauptschulprüfung, während Anton, Noah, Yannick, Sven und Tobias über die Frage diskutieren, wie ein gerechter Gott Naturkatastrophen zulassen könne.

Der Lehrer greift die Frage auf: Ja, warum lässt Gott das zu?

Irfan ruft in die Klasse hinein: … weil ihm langweilig ist.

Zeineb fragt: Können wir mal einen Film über den Islam sehen…?

Anton antwortet wieder ausführlich auf die Frage.

Irfan ruft erneut: »Seit sechs Stunden höre ich euch schon zu. Dürft ihr nicht zu Hause reden, oder was?«

Die rhetorische Dominanz dieser Jungen und der damit verbundene kommunikative Ausschluss der restlichen Lerngruppe löst bei den Mitschülern und Mitschülerinnen unterschiedliche Reaktionen aus. Mehrheitlich zeigen sie eine stille Rebellion, indem sie sich in Nebenkommunikationen oder Nebenbeschäftigungen flüchten, die in einigen Fällen das Gesprächsverhalten der dominanten Jungengruppe zum Inhalt haben. Nur ein Mädchen und ein Junge gehen in die offene Opposition und kritisieren das Gesprächsverhalten der Jungen laut und vernehmlich.

In Interviews mit den beteiligten Schülern und Schülerinnen wird deutlich, dass der Konflikt dieses Religionsunterrichts in unterschiedlichen verbalen Fähigkeiten und

14. Das Beobachtungsprotokoll entstammt einer ethnographisch angelegten Untersuchung von Religionsunterricht, die ebenfalls im Rahmen des REDCo-Projektes an zwei Hamburger Schulen durchgeführt wurde. Vgl. zur Anlage der Forschung: Knauth, Empirische Forschung im RU.

Bildungsperspektiven innerhalb der Lerngruppe liegt. Darüber zeigt sich aber auch, dass die rhetorische Inszenierung der Jungengruppe Teil ihres eigenen sehr gymnasialen Selbstverständnisses von Männlichkeit ist, das sich stark über eine intellektuelle Komponente definiert. Noah, Anton und die anderen geben sich als Schüler zu erkennen, die auch außerhalb der Schule Freude und Gefallen an der Diskussion von Themen und der kommunikativen Klärung von Problemen haben. Die Klärung von irrationalen Phänomenen, wie z. B. der Religion, mit den Mitteln analytischer Vernunft gehört zum erklärten intellektuellen und religionskritischen Habitus der Jungen. Aufschlussreich für ihr Selbstverständnis ist eine Bemerkung von Anton, der sich in einem längeren Gespräch als Jungen beschreibt, der nicht durch besondere körperliche Fähigkeiten beeindrucken könne, sondern durch seine »verbale Extravertiertheit«. Dass das Auftreten der Jungen in seinem Charakter als Männlichkeitsinszenierung auch von den MitschülerInnen so wahrgenommen wird, zeigen die sexualisierenden Beleidigungen durch Celina und Chantal, die einen negativen Zusammenhang zwischen rhetorischer und sexueller Potenz herstellen. Auch Irfan, der bei den beiden Mädchen große Anerkennung genießt, distanziert sich vom Redeschwall der Jungen, schwankt aber in seinem Unterrichtsverhalten zwischen demonstrativem Desinteresse und der episodischen Teilnahme am Unterrichtsgespräch. Er berichtet im Interview, dass er durch seine Zugehörigkeit in der Lerngruppe in seinen Leistungen nachgelassen habe und nun seinen Hauptschulabschluss bedroht sehe. Diesen aber zu erreichen sei für ihn wichtig »wegen der Zukunft«. Im Interview zeigt er sich als Junge, der sein Selbstbewusstsein aus seiner Leidenschaft, dem Boxen, gewinnt und der – ohne viele Worte machen zu wollen – daran interessiert ist, ein »entspanntes Leben« zu führen. Aufschlussreich für Irfan ist sein Verhältnis zu Religion, für die er sich eigentlich sehr interessiert: »Religion ist etwas, was dir den Weg zeigt, aber ich weiß nicht warum/man braucht ja nicht darüber zu reden – man soll daran glauben.«

3. Das relative Geschlecht der Jungen – Schlussfolgerungen für eine jungenorientierte Religionspädagogik

Die hier berichteten Beispiele können verdeutlichen, dass geschlechtsbezogene Differenz zu einer aussagekräftigen Kategorie wird, wenn sie in Verbindung mit weiteren Kategorien der Differenz betrachtet und auf konkrete Handlungskontexte bezogen wird. Auch das Verhältnis von Jungen zu Religion und Religionsunterricht ist ein »situiertes Konstrukt«, das heißt: Wie sie sich im Religionsunterricht zeigen, was sie mit Religion anfangen können, ist nicht ausschließlich aus der Messung von Einstellungen zu erheben, sondern auch von kontextuellen Konstellationen wie der Zusammensetzung von Lerngruppen, geschlechtsbezogenen Zuschreibungsprozessen und didaktischen Arrangements abhängig. Besonders in heterogenen Kontexten religiösen Lernens werden Religion, Ethnie und Geschlecht zu Ressourcen für vielfältig kombinierbare Zuschreibungen.

Das Geschlecht der Jungen lässt sich nur im Plural buchstabieren. Eine an Jungen orientierte (religions)pädagogische Reflexion bleibt unausweichlich auf das Dilemma verwiesen, dass mit den notwendigen Differenzierungen in der Beschreibung von Geschlecht zugleich die Unbestimmbarkeit dessen wächst, was man zu beschreiben beabsichtigt. Es ergibt sich damit die bleibende Aufgabe, angesichts von Unbestimmtheit die Vielfalt der Faktoren, Kontexte, Lebenslagen und Selbstverständnisse zu rekonstruieren, die das Junge-Sein heute bestimmen.

Eine jungenorientierte Religionspädagogik lässt sich daher als »hermeneutische Perspektive«[15] beschreiben, die die Bedeutung des Geschlechts von Jungen für Bildungsprozesse klärt und daher notwendig danach fragt, wie sich Geschlecht in unterschiedlichen Situationen und Kontexten von Bildung zeigt und welche Verbindung zu weiteren Variablen kultureller und gesellschaftlicher Verortung besteht. Dies bedeutet keinesfalls, Geschlecht als Kategorie von nun an zu vernachlässigen. Aber es hat zur Folge, dass *gender* buchstäblich seinen *absoluten* Status verliert und *relativ* im Blick auf andere Kategorien der Differenz zu beachten ist. Die Frage ist also, auf welche Weise Differenzen in sozialen Situationen hergestellt werden.

Trotz der Notwendigkeit, Geschlecht im Blick auf seine Herstellungsmodi zu rekonstruieren und zu dekonstruieren, sollte jedoch nicht übersehen werden, dass ein Junge zu sein und ein Mann zu werden auch eine subjektive Erlebnis- und Wahrnehmungsdimension aufweist und sich in geschlechtsbezogenen Verhaltensweisen zeigt, die im Verlauf eines auch eigenaktiv verlaufenden Sozialisations-Prozesses erworben und ausgestaltet werden.[16]

In diesen Prozessen einer aktiven Selbst-Sozialisation wird aus Sozialisationsangeboten häufig ausgewählt, was die Zugehörigkeit zur eigenen Gruppe verifiziert. Es werden die Fähigkeiten und Fertigkeiten trainiert, die die Aneignung von Geschlechtsidentität stützen können. Solche Entwicklungsprozesse können die Tendenz haben, sich zu verstärken, wenn für den Aufbau des geschlechtsbezogenen Selbstkonzeptes immer auch nur die Sozial- und Interaktionsformen gewählt werden, die mit dem eigenen Selbstbild korrespondieren.[17]

Neubauer und Winter[18] sprechen vor dem Hintergrund dieser geschlechtsbezogenen Sozialisationsprozesse daher von einer »Lebenslage Junge-Sein«, die spezifische geschlechtsbezogene Herausforderungen zur Bewältigung aufweist. Der Erwerb einer Geschlechtsrolle findet in den Dimensionen von Körper, Biografie, Lebensphase, Generation und Gesellschaft statt. Jungen sehen sich von Anfang an einem widersprüchlichen Geflecht medial produzierter Bilder sowie Erwartungen und Zuschreibungen über die Frage ausgesetzt, was es bedeutet, ein Junge und ein Mann zu sein. Dies macht erforderlich, die Ressourcen, die Jungen für die Bewältigung und die Gestaltung ihres Junge-Seins zur Verfügung stehen, zu nutzen und zu erweitern. Kein normatives Leit-

15. Knauth, Jungen in der Religionspädagogik, 83ff.
16. Vgl. Hannover, Gender revisited, 91ff.
17. Studien über Jungen im Vorschul- und Grundschulalter haben diese geschlechtsbezogenen Unterschiede im Spiel, bei Gruppenbildung und Sozialverhalten aufgezeigt (vgl. Rohrmann, Zwei Welten).
18. Neubauer/Winter, So geht Jungenarbeit.

bild von gelingendem Junge-Sein soll fixiert werden. Es geht vielmehr darum, die individuellen Möglichkeiten in einem breiten und ausdifferenzierten Spektrum möglicher Formen von Männlichkeit zu erkennen.

Es ist an dieser Stelle nicht möglich, die konzeptionellen und methodischen Elemente einer solchen jungenorientierten Religionspädagogik der Vielfalt auszuführen.[19] Eine jungenorientierte Religionspädagogik ist weder als geschlechtsspezifische Sonderpädagogik misszuverstehen noch verfügt sie über ein exklusives Methodenrepertoire. Kennzeichnend ist vielmehr eine offene und fürsorgliche Haltung gegenüber Jungen und der »Lebenslage Junge-Sein« sowie ihren mannigfaltigen Entwicklungsanforderungen und Bewältigungsaufgaben. Kennzeichnend mag auch sein, dass der religionspädagogische Fokus einer solchen jungenorientierten hermeneutischen Haltung in der Frage nach einer Identität besteht, die nicht der Illusion von Geschlossenheit und Ganzheit aufsitzt, sondern auch das Unabgeschlossene, Abgebrochene und Unvollkommene an sich selbst und anderen wertschätzen kann. Ein solches Verständnis von *Identität als Fragment*[20], das der Schwäche, dem Unscheinbaren und dem Unabgegoltenen Raum gibt, scheint mir die beste Prävention gegen den Machtsog hegemonialer Männlichkeiten zu sein. Weder der Schule noch weniger dem Religionsunterricht kann selbstredend die Last einer solchen Präventionsarbeit in Gänze aufgebürdet werden. Aber eine religionspädagogische Aufgabe könnte darin bestehen, bei dem mit solcher Identitätsarbeit verbundenen Definitionsdruck für buchstäblich wohltuende Entlastungen zu sorgen und den in der Identitätsarbeit drohenden Zwang, »sein eigener Lebensmeister zu sein«[21], behutsam zu stören und zu unterbrechen. Viel wäre schon erreicht, wenn für die Jungen spürbar würde, dass ein *Mut zu sich selbst* möglich ist, der nicht auf reiner Selbstbehauptung und Selbstdurchsetzung basiert, sondern Kraft aus Erfahrungen wechselseitiger Wertschätzung und Anerkennung beziehen kann.

Literatur

Arzt, Silvia/Jakobs, Monika/Knauth, Thorsten/Pithan, Annebelle, Gender und Religionspädagogik der Vielfalt. Einleitung, in: Pithan, Annabelle u. a. (Hg.), Gender – Religion – Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt, Gütersloh 2009, 9–29.

Budde, Jürgen, Jungen als Verlierer. Anmerkungen zum Topos der »Feminisierung von Schule«, in: Die Deutsche Schule 98 (2006), H.4, 488–500.

Budde, Jürgen, Männlichkeit und gymnasialer Alltag. Doing Gender im heutigen Bildungssystem, Bielefeld 2005.

19. Die Entwicklung einer jungenorientierten religionspädagogischen Perspektive ist als *work in progress* zu verstehen. Erste konzeptionelle Bausteine zu einer solchen jungenorientierten Religionspädagogik sind formuliert bei Knauth, Jungen in der Religionspädagogik; methodische und unterrichtspraktische Anregungen finden sich auch in: Knauth/Bräsen/Langbein/Schroeder, KU – weil ich ein Junge bin.
20. Luther, Identität und Fragment.
21. Steffensky, Das Haus, 107.

Budde, Jürgen/Scholand, Barbara/Faulstich-Wieland, Hannelore, Geschlechtergerechtigkeit in der Schule. Eine Studie zu Chancen, Blockaden und Perspektiven einer gender-sensiblen Schulkultur, Weinheim u. a. 2008.

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: ZEP 20 (2005), H.4, 21–27.

Faulstich-Wieland, Hannelore, Dramatisierung versus Entdramatisierung von Geschlecht im Kontext von Koedukation und Monoedukation, in: Metz-Glöckel, Sigrid u. a. (Hg.), Hochschulreform und Geschlecht. Neue Bündnisse und Dialoge, Opladen 2000, 196–206.

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.

Fuhr, Thomas, Interaktionsformen der Jungen, in: Schultheis u. a., Kinder: Geschlecht männlich. Pädagogische Jungenforschung, Stuttgart 2006, 129–150.

Hannover, Bettina, Gender revisited: Konsequenzen aus PISA für die Geschlechterforschung, in: Baumert, Jürgen u. a. (Hg.), Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Beiheft 3 (2004), 81–100.

Hirschauer, Stefan, Die soziale Fortpflanzung der Zweigeschlechtlichkeit, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 46 (1994), H.4, 668–692.

Jakobs, Monika, Religionspädagogische Entwicklungen zur Frauen- und Geschlechterforschung, in: Pithan, Annebelle u. a. (Hg.), Gender – Religion – Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt, Gütersloh 2009, 47–67.

Jozsa, Dan-Paul, Religionsunterricht in Nordrhein-Westfalen. Ansichten und Erfahrungen von Jugendlichen, in: Ders./Knauth, Thorsten/Weiße, Wolfram (Hg.), Religionsunterricht, Dialog und Konflikt. Analysen im Kontext Europas, Münster u. a. 2009, 104–143.

Jozsa, Dan-Paul/Knauth, Thorsten/Weisse, Wolfram, Religion in der Schule. Eine Vergleichsstudie zwischen Hamburg und Nordrhein-Westfalen, in: Ders./Knauth, Thorsten/Weiße, Wolfram (Hg.), Religionsunterricht, Dialog und Konflikt. Analysen im Kontext Europas, Münster u. a. 2009, 199–240.

Knauth, Thorsten, Jungen in der Religionspädagogik. Bestandsaufnahme und Perspektiven, in: Pithan, Annebelle u. a. (Hg.), Gender – Religion – Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt, Gütersloh 2009, 72–94.

Knauth, Thorsten, Zur Bedeutung von Religion in Schule und Lebenswelt von Jugendlichen in Hamburg, in: Jozsa, Dan-Paul/Knauth, Thorsten/Weiße, Wolfram (Hg.), Religionsunterricht, Dialog und Konflikt. Analysen im Kontext Europas, Münster u. a. 2009, 35–103.

Knauth, Thorsten, Empirische Forschung im Religionsunterricht. Eine Einleitung zur Forschung im Hamburger REDCo-Projekt, in: Jozsa, Dan-Paul/Knauth, Thorsten/Weiße, Wolfram (Hg.), Religionsunterricht, Dialog und Konflikt. Analysen im Kontext Europas, Münster u. a. 2009, 319–330.

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/Jozsa, Dan-Paul/Bertram-Troost, Gerdien/Ipgrave, Julia, Encountering Religious Pluralism in School and Society. A Qualitative Study of Teenage Perspectives in Europe, Münster u. a. 2008.

Luther, Henning, Identität und Fragment. Praktisch-theologische Überlegungen zur Unabschließbarkeit von Bildungsprozessen, in: Ders., Religion und Alltag. Bausteine zu einer Praktischen Theologie des Subjekts, Stuttgart 1992, 160–182.

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

Preuss-Lausitz, Ulf, Anforderungen an eine jungenfreundliche Schule. Ein Vorschlag zur Überwindung ihrer Benachteiligung, in: Die Deutsche Schule 97 (2005), H.2, 222–235.

Rohrmann, Tim, Zwei Welten?! – Geschlechtertrennung in der Kindheit. Forschung und Praxis im Dialog, Opladen/Farmington Hills 2008.

Steffensky, Fulbert, Das Haus, das die Träume verwaltet, Würzburg 1998.

Thorne, Barrie, Gender Play. Girls and Boys in School, New Brunswick/New Jersey 1993.
Valk, Pille/Bertram-Troost, Gerdien/Friederici, Marcus/Béraud, Céline, Teenagers' Perspectives on the Role of Religion in their Lives, Schools and Societies. A European Quantitative Study, Münster u. a. 2009.

II. Geschlechter in der Schule

In: Qualbrink, Andrea/ Pithan, Annebelle/ Wischer, Mariele (Hg.), Geschlechter bilden. Perspektiven für einen genderbewussten Religionsunterricht, Gütersloh 2011, 104-112.

Lisa Glagow-Schicha

Förderung von Mädchen und Jungen in der Grundschule

Wie gelingt es, Mädchen und Jungen in der Grundschule gleichermaßen gerecht zu werden? Ein wichtiger Ansatz hierzu ist das Konzept der reflexiven Koedukation. Marianne Horstkemper und Hannelore Faulstich-Wieland[1] haben dieses Prinzip folgendermaßen definiert: »Reflexive Koedukation heißt für uns, dass wir alle pädagogischen Gestaltungen daraufhin durchleuchten wollen, ob sie die bestehenden Geschlechterverhältnisse eher stabilisieren, oder ob sie eine kritische Auseinandersetzung und damit ihre Veränderung fördern.«[2]

In fast allen Schulgesetzen der Bundesländer wurde durch den Auftrag zur Gleichberechtigung der Geschlechter und zur Beseitigung bestehender Nachteile das Prinzip der reflexiven Koedukation als ein wichtiges Gestaltungsprinzip der schulischen Arbeit bestätigt.[3] Daraus ergibt sich die Aufgabe im alltäglichen Miteinander in Schule und Unterricht, die unbewusst stereotypen Rollenmuster für »ein richtiges Mädchen« und »einen richtigen Jungen« bewusst zu machen.

Im Folgenden werden zunächst die Ergebnisse der nationalen und internationalen Schulleistungsstudien unter einem geschlechtsspezifischen Fokus betrachtet. Im Anschluss daran werden Kriterien für ein gendergerechtes Schulprogramm diskutiert. Hierbei geht es um individuelle Möglichkeiten der Förderung von Mädchen und Jungen, die lernbereichsübergreifend vertieft werden können.

1. Ergebnisse der Schulleistungsstudien

Aus zahlreichen Schulleistungsstudien aus den letzten Jahren wie PISA und IGLU[4] lassen sich keine signifikanten geschlechtsspezifischen Leistungsunterschiede in der Grundschule ablesen. Es wird zwar deutlich, dass sich mehr Jungen als Mädchen für Rechnen interessieren, die Mädchen und Jungen haben jedoch noch vergleichbare mathematische

1. Faulstich-Wieland/Horstkemper, »Trennt uns bitte, bitte nicht!«.
2. Bildungskommission NRW, Zukunft der Bildung, 130ff.
3. Vgl. Schulgesetz von NRW von 2005, GV.NRW, 102.
4. Vgl. Baumert u. a., PISA 2000; Bos u. a., Ergebnisse aus IGLU.

Selbstkonzepte.[5] Sie schätzen ihre Fähigkeiten und Leistungen gleichermaßen positiv ein. Dennoch erwarten mehr Mädchen als Jungen eine größere Sinngebung in der Mathematik und in den Naturwissenschaften. Sie interessieren sich z. B. eher für Umweltaspekte, für Anwendungsbereiche oder für ästhetische Seiten. Bei den Aufgabentypen fällt auf, dass Jungen eher Aufgaben mit Wettkampfcharakter bevorzugen, wohingegen Mädchen lieber bei ihren Aufgaben in Teams arbeiten.

2. Gendergerechtes Schulprogramm

Das Instrument des Schulprogramms spielt in der bildungspolitischen Diskussion in Deutschland eine große Rolle. Es gilt als »das grundlegende Konzept der pädagogischen Zielvorstellungen und Entwicklungsplanung einer Schule«[6]. Im Rahmen der Entwicklung und Weiterarbeit am Schulprogramm sind die Schulen auch angehalten, Genderaspekte in die Evaluierung einfließen zu lassen.[7]

Obwohl das Interesse in der schulischen Praxis sowohl mit Fragen der Schulentwicklung als auch mit der pädagogischen Geschlechterforschung verknüpft ist, konstatiert Barbara Koch-Priewe, dass »Gender Mainstreaming die Ebene« der Schulprogrammarbeit »noch nicht erreicht hat«[8].

Gender Mainstreaming bedeutet die Berücksichtigung und Integration der Genderperspektive im Interesse der Gleichstellung auf allen Ebenen einer Organisation und ist in diesem Sinne eine grundlegende Querschnittsaufgabe für alle Bereiche schulischen Handelns. Daher sollte diese Strategie prinzipiell in allen thematischen Bereichen – für das Lehren und Lernen – im Schulprogramm Eingang finden. Es ist insbesondere zu wünschen, dass Gender Mainstreaming bereits in den grundlegenden Zielbestimmungen der pädagogischen Konzeption ausdrücklich berücksichtigt wird.

Für die praktische Einführung sind Qualitätskriterien des Gender Mainstreaming im Schulprogramm einer Schule zu konkretisieren, die im nachfolgenden Kapitel skizziert werden.

2.1 Akzeptanz von Gender Mainstreaming im Kollegium

Eine wichtige Voraussetzung dafür, dass Gender Mainstreaming von Anfang an in die Schulprogrammarbeit einer Schule mit einbezogen wird, ist die Akzeptanz dieser Strategie im Kollegium. Hierfür zu werben und aktiv als Vorbild Sorge zu tragen ist eine

5. Kammermeyer/Martschinke, Grundschule.
6. Vgl. hierzu Runderlass des Ministeriums für Schule und Weiterbildung NRW, 14–23 Nr. 1.
7. Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen, Schule im Gender Mainstream, 37ff.
8. Koch-Priewe, Schulprogramme, 7–24.

zentrale Aufgabe jeder Schulleitung. Es darf sich nicht nur um punktuelle Alibiveranstaltungen handeln, die ins Programm aufgenommen werden. Das allein bedeutet noch keinen nachhaltigen geschlechtergerechten Blick für die Praxis. Der Fortbildungsbedarf aller Lehrkräfte für gleichstellungsrelevante Fragestellungen sollte auch im Schulprogramm verankert sein.

Ausgangspunkt bei diesen Fortbildungen ist zunächst die Vermittlung von Grundlagenwissen über geschlechtsspezifische Sozialisation und über die Entstehung von Geschlechterverhältnissen. Die Kolleginnen und Kollegen sollten zur Selbstreflexion motiviert werden. Dieser persönliche Zugang bewirkt eher, dass sie auch langfristig eine geschlechtersensible Haltung einnehmen.

Lehrerinnen und Lehrer sollten sich in gleichem Maße ihrer Verantwortung für Erziehungsaufgaben stellen: Erziehung ist nicht »Frauensache«, wie es an manchen Schulen – vor allem an Grundschulen – gehandhabt wird, an denen hauptsächlich Lehrerinnen für die Erziehungsprobleme der Kinder zuständig sind und die Lehrer die vordergründig weniger konfliktträchtigen Projekte leiten. Aus Genderperspektive empfiehlt es sich deshalb, Klassenleitungen mit einem weiblich und männlich gebildeten Team zu besetzen, was an Grundschulen oftmals wegen fehlender männlicher Lehrer ein Problem ist. Ideal wäre ein paritätisch mit Frauen wie Männern zusammengesetztes Kollegium. Daher bietet es sich bei schulscharfen Einstellungen an, auch den Gesichtspunkt der gleichberechtigten Geschlechterverteilung im Kollegium zu beachten. Dies ist insbesondere an Grundschulen ein Problem, wo der Frauenanteil unter den Unterrichtenden bei 90 % liegt.

Auch wenn es weiterhin mehr Lehrerinnen als Lehrer an Grundschulen gibt, so hat dies keine negativen Auswirkungen auf die Schüler und Schülerinnen. Empirisch gibt es keine Belege dafür, dass sich das Geschlecht des Lehrenden auf die Fähigkeiten und Noten der Lernenden auswirkt. Dies haben zwei aktuelle Studien aus Berlin und Mannheim aufgezeigt.[9] Allerdings bedeuten männliche Lehrende für Jungen wichtige Vorbilder für pädagogisches Handeln. Besonders geschlechtersensible Pädagogen zeigen den Jungen, dass Männer nicht dem stereotypen männlichen Bild entsprechen müssen.

2.2 Aufbrechen der geschlechtstypischen Fächerwahl

Ein Ziel zur »Chancengleichheit der Geschlechter« im Schulprogramm einer Grundschule kann sein, die geschlechtstypische Wahl bei Freizeitangeboten aufzubrechen. Das Wahlverhalten der Mädchen zeigt deutliche Unterschiede zu dem der Jungen. Mädchen bevorzugen kommunikative, tänzerische und kreative Angebote, wohingegen Jungen eher technische und naturwissenschaftliche Arbeitsgemeinschaften wählen.[10]

Eine Schule kann diesem Wahlverhalten entgegenwirken, indem sie monoedukative Kurse anbietet. Allerdings reicht eine rein organisatorische Trennung nicht aus, um

9. Vgl. hierzu WZB Berlin, Lehrerinnen; Neugebauer/Helbig/Landmann, Teacher's Gender.
10. Vgl. hierzu die Ergebnisse des Statistischen Bundesamtes zu Geschlecht und Studienwahl 2004, 2005. zu finden unter: www.destatis.de.

die Mädchen und Jungen für die Problematik zu sensibilisieren. Marianne Horstkemper konstatiert: »Eine lediglich organisatorische Trennung der Geschlechter stellt keine geeignete pädagogische Maßnahme dar. Erforderlich ist eine an den Bedürfnissen und Möglichkeiten der Kinder und Jugendlichen ausgerichtete Konzeption, die phasenweise Trennung der Geschlechter einschließen kann.«[11]

Eine Trennung bedeutet nicht, dass sich danach alle Mädchen für die männlich besetzten Bereiche wie z. B. Technik und Informatik interessieren sollen und alle Jungen für die »typisch« weiblichen, wie z. B. Sprachen. Vielmehr soll es gelingen, dass sich die SchülerInnen durch monoedukative Kurse bei Wahlprozessen bewusst für den Bereich entscheiden, der ihnen wirklich liegt und so geschlechtsabhängige Wahlen durchbrechen.[12]

Dies gelingt allerdings nur, wenn auch das gesamte Kollegium die Strategie des Gender Mainstreaming akzeptieren kann.

2.3 Geschlechtsbewusster schulinterner Lehrplan

Auch wenn die wesentlichen Unterrichtsziele und Lerninhalte durch die Lehrpläne festgelegt sind, kann die einzelne Schule in ihrem konkretisierenden schulinternen Lehrplan die Unterrichtsbeispiele für die obligatorischen Inhalte aus der Lebens-, Erfahrungs- und Interessenwelt beider Geschlechter heraus entwickeln.[13] So kann z. B. in Sprache darauf geachtet werden, dass bei der Auswahl der Unterrichtslektüren gleichberechtigt weibliche und männliche ProtagonistInnen auftreten. In Sachkunde können vermehrt Beispiele aus dem Alltagsleben angegeben werden.[14] Im Sportunterricht kann der Fokus auf Kooperation und eine Erweiterung der Bewegungserfahrungen gelegt werden, z. B. bei den Schwerpunkten Tanz oder Entspannungstechniken.[15]

In diesem Kontext ist es auch notwendig, dass die kulturellen Leistungen von Frauen im Unterricht in allen Fächern gewürdigt werden, um damit das überlieferte männerlastige historische Verständnis zu korrigieren. Den Schülerinnen fehlen weibliche Vorbilder und Identifikationsfiguren im mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächerkanon. Wenn Frauen und ihre Erfindungen entsprechend dargestellt werden, können sich Schülerinnen mit ihnen identifizieren und sehen Technik und Naturwissenschaften nicht mehr als »männliche« Domäne an. Aus diesem Grund ist es besonders wichtig, dass diejenigen Frauen, deren Leistungen uns heute bekannt sind, im Unterricht gewürdigt werden.[16]

11. Horstkemper, Erziehung zur Gleichberechtigung, 32.
12. Nyssen, Mädchenförderung, 229ff.
13. Praktische Beispiele für mädchengerechten Unterricht in Naturwissenschaften, Mathematik und Technik finden sich in: Glagow-Schicha/Meyer/Ridlhammer, Für Ada, Marie und andere Mädchen.
14. Umfangreiche Anregungen für den Unterricht finden sich bei: Hoffmann u. a., BLK-Modellversuch.
15. Aus dem Schulprogramm der Gesamtschule Stieghorst in Bielefeld vgl. Gembus, Geschlechtergerechtes Schulprogramm.
16. Eine Unterrichtseinheit zu den historischen Pionierinnen findet sich bei: Glagow-Schicha, Pionierinnen.

2.4 Geschlechtergerechte Unterrichtsmethoden

Neben den Unterrichtsinhalten sind auch die Unterrichtsmethoden von großer Bedeutung. Mit einer gendersensiblen Planung sollten diese sowohl die Mädchen als auch die Jungen für das schulische Lernen motivieren. Deshalb ist hier ein breites Methodenspektrum nötig. Offene Arbeitsformen wie Gruppen-, PartnerInnen- oder freie Arbeit kommen mehr der Kommunikations- und Arbeitsweise der Mädchen entgegen. So bieten Freiarbeitskonzepte eine Chance, den individuellen Ansprüchen von Schülerinnen und Schülern im Regelunterricht mehr Raum innerhalb des koedukativen Unterrichts zu geben. Bei der freien Wahl der Sozialform in PartnerIn- und Gruppenarbeit können die SchülerInnen reine Mädchen-, Jungen- oder gemischte Gruppen bilden. Die Praxis zeigt, dass sich in der Regel geschlechtshomogene Gruppen bilden. Schülerinnen kommen innerhalb ihrer Gruppen, unabhängig vom Verfahren der Zusammensetzung, häufiger zu Wort als im Plenum, einfach schon aus Gründen der kleineren Gruppenstärke.[17] Auch Jungen profitieren von dem selbständigen Lernen in kleinen Teams. Dadurch werden nicht zuletzt soziale Kompetenzen geschult und bessere Lernerfolge erzielt.

Um Mädchen und Jungen im Unterricht gerecht zu werden, schlägt Sylvia Jahnke-Klein »sinnstiftenden Mathematikunterricht«[18] vor. Dabei handelt es sich um eine Unterrichtskultur, die Raum lässt für subjektive Sichtweisen der SchülerInnen, für wechselseitige Verständigung, für die produktive Auseinandersetzung mit Fehlern, für Umwege und alternative Lösungsmöglichkeiten, für einen spielerischen und kreativen Umgang mit Mathematik, aber auch für die körperlichen, psychischen und emotionalen Bedürfnisse der SchülerInnen und LehrerInnen.

2.5 Gewaltprävention unter dem Geschlechteraspekt

Die verschiedenen Publikationen zur sexuellen Gewalt[19] zeigen, dass ein großer Teil der Mädchen sexualisierte Gewalt auf unterschiedlichen Ebenen erlebt. Hierbei erfahren sie, dass Jungen und Männer sich häufig das Recht herausnehmen, weibliche Körper zu bewerten.[20]

Dass es auch weibliche Täterinnen gibt und auch Jungen Opfer sexualisierter Gewalt werden, soll nicht aus dem Blick verloren werden. In den meisten Fällen jedoch sind die Täter männlich und oft ist mit der Tat die Demonstration männlicher Macht verbunden.

Im Schulprogramm kann die Stärkung von sozialen Kompetenzen und die Förderung von Empathie als geschlechterdifferenziertes Konzept zur Gewaltprävention verankert werden. Für Jungen bietet sich an, durch die Auseinandersetzung mit der tradi-

17. Vgl. Glagow-Schicha/Kleine-Tinius, Freiarbeit.
18. Jahnke-Klein, Sinnstiftender Mathematikunterricht.
19. Vgl. Bange/Deegener, Sexueller Missbrauch; Brockhaus/Kolshorn, Sexuelle Gewalt; Wilmer, Sexueller Missbrauch.
20. Heiliger/Engelfried, Sexuelle Gewalt.

tionellen Männerrolle den »Überlegenheitsimperativ«[21] abzubauen und dadurch Verhaltensalternativen zu erproben. Dieses Vorgehen kann durch körperorientierte Selbsterfahrungen für Mädchen und Jungen gestärkt werden, z. B. im Sportunterricht.[22] Die Vermittlung von sozialen Kompetenzen zur Prävention von Gewalt kann durch unterschiedliche Maßnahmen geschehen, wie z. B. durch coolness-training, eine Streitschlichterausbildung von MediatorInnen, die Schaffung von weiteren Bewegungsräumen, die Einrichtung eines Kinderparlaments oder Etablierung von Patenschaften.[23]

Für Mädchen ist es – gerade in der Pubertät – wichtig, das Selbstwertgefühl zu stärken, um das Absinken des Selbstvertrauens in dieser Altersphase zu verhindern und Entwicklungspotenziale zu fördern. Hier bieten sich vor allem Kurse zur Identitätsstärkung und zur Selbstbehauptung an.[24]

2.6 Aufbrechen von Geschlechterstereotypen im Unterricht

Ein gendergerechtes Schulprogramm wird auch Ziele formulieren, die auf einen gleichberechtigten Umgang der Schülerinnen und Schüler im täglichen Miteinander hinwirken. Das Aufbrechen von Stereotypen hierarchisch verfestigter Arrangements der Geschlechter kann z. B. dadurch gelingen, dass alle Klassen selbstverständlich sowohl durch eine Klassensprecherin als auch durch einen Klassensprecher vertreten werden, die Schülervertretung (SV) möglichst als Team aus ebenso vielen Mädchen wie Jungen besteht und die Schulkonferenz möglichst geschlechterparitätisch zusammen gesetzt ist. Bei der Festlegung der Sitzordnung in den Klassen sollte auf arbeitsfähige Teams geachtet werden, und die Mädchen sollten nicht als Ruhepuffer zwischen störende Jungen gesetzt werden. Durch diese Maßnahmen kann ein Lernklima entstehen, das stärker das Miteinander in der Kooperation und nicht das Gegeneinander in der Konkurrenz fördert.

2.7 Geschlechtergerechte Sprache

Da Frauen in der deutschen Sprache häufig unhörbar und damit auch unsichtbar sind, kann ein Schulprogramm eine Selbstverpflichtung zur besonderen Aufmerksamkeit für den alltäglichen Sprachgebrauch enthalten, in dem beide Geschlechter deutlich sichtbar werden.[25] In einer Gesellschaft, die sich zur Gleichstellung von Frauen und Männern bekennt, müssen beide Geschlechter sprachlich zum Ausdruck kommen. Sprache ist eines der wesentlichsten Ausdrucksmittel in unserer Gesellschaft. Sie trägt unsere Kom-

21. Vgl. Bildungskommission NRW, Zukunft der Bildung, 128.
22. Die Darstellung eines Projektes zur körperorientierten Selbsterfahrung für Mädchen findet sich bei: Lintzen/Middendorf-Greife, Die Frau in ihrem Körper.
23. Im Frauenförderplan des Oberhausener Schulamtes wird ausdrücklich Mädchen und Jungenförderung im Schulprogramm herausgehoben, wobei hier darauf hingewiesen wird, dass Gewalt an Schulen vorrangig ein Jungenproblem ist.
24. Vgl. Hoppe, Mädchen; Krabel, Müssen Jungen aggressiv sein?
25. Vgl. Runderlass des Justizministeriums und der Ministerpräsidenten und aller Landesministerien.

munikation, vermittelt Werte und Normen und ist Abbild unserer sozialen Realität. Ein prinzipiell geschlechterbewusster Sprachgebrauch im Kollegium und im Klassenraum ist ein Ansatzpunkt zur Umsetzung von Gender Mainstreaming. Lehrerinnen sollten grundsätzlich auch als Frauen angesprochen werden. Genauso sollten sprachlich stets explizit Schülerinnen und Schüler benannt werden.

2.8 Zusammenarbeit mit den Eltern

Das Schulprogramm kann sich auch der Zusammenarbeit mit den Eltern widmen. Besonders bei der Infragestellung klassischer Rollenklischees und bei der Arbeit an der Auflösung geschlechtsstereotyper Einflussnahmen sind die Eltern gefragt. Schule alleine kann hier ohne Einbeziehung der Eltern nur wenig bewirken. Wünschenswert wäre es, wenn der Elternpflegschaftsvorsitz jeweils gleichberechtigt aus einer Frau und einem Mann zusammengesetzt wäre. Zudem könnten die Eltern durch Seminare für die Genderproblematik weiter sensibilisiert werden. Gute Erfahrungen wurden bereits gemacht, wenn die Elternpflegschaft solche Seminare organisiert hat.[26] Auch bei Eltern mit Migrationshintergrund ist eine Sensibilisierung für dieses Thema hilfreich, denn in anderen Kulturkreisen herrscht häufig ein anderes Frauen- und Männerbild vor. Eine fruchtbare Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus kann dazu beitragen, klassische benachteiligende Rollenklischees zu verändern.

3. Fazit

Wenn es in der Schule gelingt, den geschlechtsbewussten Blick auf das Sozialverhalten und die Lernleistungen der Mädchen und der Jungen zu schärfen, so kann jedes Kind besser individuell gefördert werden. Um ein solches gendergerechtes Schulprogramm zu gestalten ist es notwendig, dass ein ganzes Kollegium sich mit den mädchen- und jungentypischen Verarbeitungsweisen beschäftigt und Gender Mainstreaming akzeptiert. Der Fokus für erfolgreichen Unterricht liegt also auf der Sensibilisierung für geschlechtsspezifische Verhaltensweisen von Lehrenden. So kann es gelingen, das geschlechtstypische Wahlverhalten bei Unterrichtsfächern aufzubrechen und nach einem geschlechtsbewussten schulischen Lehrplan zu unterrichten. Durch den Einsatz von geschlechtergerechten Unterrichtsmethoden und den konsequenten Gebrauch einer geschlechtergerechten Sprache können die Mädchen und die Jungen in der Grundschule besser gefördert werden. Dieses Vorgehen unterstützt zugleich eine Gewaltprävention in der Schule. Durch eine gute Zusammenarbeit mit den Eltern gelingt es der Schule noch besser, Mädchen und Jungen gleichberechtigt zu fördern.

26. Vgl. z. B. Fortbildungen vom Forum Eltern und Schule Dortmund, Huckarder Str. 12.

Literatur

Bange, Dirk/Deegener, Günther, Sexueller Missbrauch an Kindern, Weinheim 1996.

Baumert, Jürgen u. a., PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Deutsches PISA-Konsortium, Opladen 2001.

Bildungskommission NRW (Hg.), Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission beim Ministerpräsidenten des Landes NRW, Neuwied u. a.1995.

Bos, Wilfried u. a. (Hg.), Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich, Münster u. a. 2003.

Brockhaus, Ulrike/Kolshorn, Maren, Sexuelle Gewalt gegen Mädchen und Jungen. Mythen, Fakten, Theorien, Frankfurt a. M. 1993.

Faulstich-Wieland, Hannelore/Horstkemper, Marianne, »Trennt uns bitte, bitte nicht!«: Koedukation aus Mädchen- und Jungensicht, Opladen 1995.

Fischer, Dietlind/Jacobi, Juliane/Koch-Priewe, Barbara (Hg.), Schulentwicklung geht von Frauen aus, Weinheim 1996.

Gembus, Christian, Ein geschlechtergerechtes Schulprogramm ist mit Leben gefüllt – und bezieht die Jungenarbeit mit ein, in: Koch-Priewe, Barbara (Hg.), Schulprogramme zur Mädchen- und Jungenförderung, Weinheim/Basel 2002, 131–141.

Glagow-Schicha, Lisa/Kleine-Tinius, Andrea, Erlernen von sozialen Kompetenzen durch Freiarbeit (Sekundarstufe I) – Förderung sozialer Kompetenzen bei Jungen, in: Kaiser, Astrid (Hg.), FrauenStärken – ändern Schulen, Bielefeld 1996, 258–262.

Glagow-Schicha, Lisa/Meyer, Sonja/Ridlhammer, Petra (Hg.), Für Ada, Marie und andere Mädchen. Beispiele für einen mädchengerechten Unterricht in Mathematik, Informatik, Technik und Naturwissenschaften, Duisburg 1997.

Glagow-Schicha, Lisa, Pionierinnen in der Informatik, in: Glagow-Schicha, Lisa/Meyer, Sonja/Ridlhammer, Petra (Hg.), Für Ada, Marie und andere Mädchen. Beispiele für einen mädchengerechten Unterricht in Mathematik, Informatik, Technik und Naturwissenschaften, Duisburg 1997, 122–135.

Heiliger, Anita, Mädchenarbeit im Gendermainstream, München 2002.

Heiliger, Anita/Engelfried, Constance, Sexuelle Gewalt. Männliche Sozialisation und potentielle Täterschaft, Frankfurt a. M. 1995.

Hempel, Marlies (Hg.), Grundschulreform und Koedukation, Weinheim/München 1996.

Hoffmann, Lore u. a., BLK-Modellversuch Chancengleichheit – Veränderung des Anfangsunterrichts Physik/Chemie unter besonderer Berücksichtigung der Kompetenzen und Interessen von Mädchen, Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften, Kiel 1992.

Hoppe, Siegrid/Klotzen, Hartmut, Mädchen! Spiele und Übungen für Selbstbewusstsein und Selbstverteidigung, Mülheim 1998.

Horstkemper, Marianne, Erziehung zur Gleichberechtigung der Geschlechter, in: SchulVerwaltung, Sonderheft »Schulprogramm« (1999), 31–33.

Jahnke-Klein, Sylvia, Sinnstiftender Mathematikunterricht für Mädchen und Jungen, Baltmannsweiler/Hohengehren 2001.

Jantz, Olaf/Brandes, Susanne, Geschlechtsbezogene Pädagogik an Grundschulen, Wiesbaden 2006.

Justizministerium und die Ministerpräsidenten aller Landesministerien, »Gleichstellung von Frau und Mann in der Rechts- und Amtssprache«, Runderlass vom 24.03.1993, 1030-II A. 325.

Kammermeyer, Gisela/Martschinke, Sabine, Selbstkonzept- und Leistungsentwicklung in der Grundschule, Ergebnisse aus der KILIA-Studie, in: Empirische Pädagogik 20 (2006), 245–259.

Koch-Priewe, Barbara (Hg.), Schulprogramme zur Mädchen- und Jungenförderung, Weinheim/Basel 2002.

Krabel, Jens, Müssen Jungen aggressiv sein? Eine Praxismappe für die Arbeit mit Jungen, Mülheim 1998.

Kreienbaum, Maria Anna/Teworte-Dodt, Gertrud/Gemein, Ella/Glagow-Schicha, Lisa/Wanzeck-Sielert, Christa (Hg.), Was ist eine gute Schule, Weinheim 1993.

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.), Koedukation in der Schule reflektieren, weiterentwickeln, neu gestalten, Soest 2002.

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.), Neue Wege zur Gestaltung der koedukativen Schule. Reflexive Koedukation als Element der Schulentwicklung, Soest 1998.

Lintzen, Brigitte/Middendorf-Greife, Hedwig, Die Frau in ihrem Körper, Hohengehren 1998.

Ministerium für die Gleichstellung von Frau und Mann des Landes NRW (Hg.), Was Sandkastenrocker von Heulsusen lernen können, Düsseldorf 1996.

Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes NRW und Landesinstitut für Schule (Hg.), Schule im Gender Mainstream – Denkanstöße – Erfahrungen – Perspektiven, Düsseldorf/Soest 2005.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (Hg.), »Entwicklung von Schulprogrammen«, Runderlass vom 25.6.1997.

Neugebauer, Martin/Helbig, Marcel/Landmann, Andreas, Can the Teacher's Gender Explain the ›Boy Crisis‹ in Educational Attainment?, Mannheim 2010.

Nyssen, Elke, Mädchenförderung in der Schule. Ergebnisse und Erfahrungen aus einem Modellversuch, Weinheim/München 1996.

Thies, Wiltrud/Röhner, Charlotte, Erziehungsziel Geschlechterdemokratie. Interaktionsstudie über Reformansätze im Unterricht, Weinheim 2000.

Wilmer, Thomas, Sexueller Missbrauch von Kindern, Frankfurt a. M. 1996.

WZB Berlin (Hg.), Tragen Lehrerinnen die Schuld an der »Krise der Jungen« in der Schule?, Berlin 2010.

In: Qualbrink, Andrea/ Pithan, Annebelle/ Wischer, Mariele (Hg.), Geschlechter bilden. Perspektiven für einen genderbewussten Religionsunterricht, Gütersloh 2011, 113-119.

Franziska Birke-Bugiel

Zwischen Klausuren, Chat und Pausenhof
Gender in der Sekundarstufe I

Wer im (Berufs-)Alltag mit Jugendlichen zu tun hat, hat sicherlich schon beobachtet, dass es eine Rolle spielt, dass in Klassenzimmern, Gruppenstunden oder Kursen Mädchen und Jungen sitzen, ist doch während der Pubertät das Streben nach vermeintlich geschlechtskonformem Verhalten, oder auch die Ablehnung hiervon, prägend für das Verhalten der Jugendlichen. Gerade wegen der offensichtlichen Selbstverständlichkeit, dass die Kategorie Gender eine Rolle spielt, ist es sinnvoll zu überprüfen, ob diese Annahme immer stimmt und genauer hinzuschauen, welche Studien Aufschluss darüber geben, wo genau Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen festgestellt werden.

1. Zahlen zählen!

Im Folgenden stellt dieser Beitrag Studien vor, die ihre Schwerpunkte aus zwei verschiedenen Blickwinkeln beziehen: Zunächst sollen der KIGGS-Jugendsurvey und einige Ergebnisse aus dem LBS-Kinderbarometer präsentiert werden, wodurch zunächst das Befinden der Kinder und Jugendlichen veranschaulicht wird, um dann den Fokus enger zu ziehen und einige schulspezifische Befunde zu berücksichtigen.

1.1 Wie geht es Mädchen und Jungen?

Aufschlussreich, um Antworten auf die Frage zu finden, wie es Schülerinnen und Schülern geht, ist unter anderem der vom Robert-Koch-Institut 2003 bis 2006 durchgeführte nationale Kinder- und Jugendgesundheitssurvey.[1] Die Erhebung wurde in 176 Städten und Gemeinden durchgeführt. In einem kombinierten Verfahren wurden Kinder und Jugendliche im Alter von 0–17 Jahren medizinisch-physikalisch getestet, und je nach Alter wurden sie selbst oder ihre Eltern anhand eines Fragebogens schriftlich zu ihrer

1. Die Ergebnisse der KiGGS-Studie wurden in einer Basispublikation zusammengefasst, die unter www.kiggs.de kostenlos eingesehen werden kann.

Gesundheit befragt. Exemplarisch seien im Folgenden die Ergebnisse zur psychischen Gesundheit herausgegriffen.[2] Hierbei wurden Jungen und Mädchen in den Kategorien Emotionale Probleme, Verhaltensprobleme, Unaufmerksamkeit/Hyperaktivität, Peer-Probleme, Prosoziales Verhalten, Essstörungen nach SCOFF[3], Häufigkeit von diagnostizierter ADHS oder ADHS-Verdachtsfällen und Gewalterfahrungen befragt. In allen Kategorien sehen sich die Jungen stärker beeinträchtigt. Eine Ausnahme bilden Essstörungen, unter denen nach eigenen Angaben weit mehr Mädchen als Jungen leiden. Fasst man dies zu einem Gesamtwert von psychischen Auffälligkeiten zusammen, ergibt sich folgendes Bild:

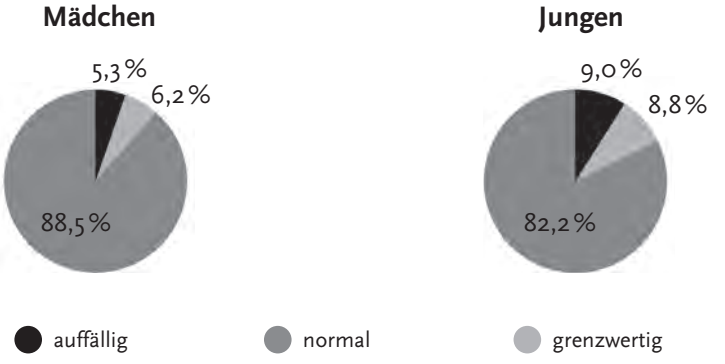

Abb. 1: Gesamtwert im Bereich Psychische Auffälligkeiten

Jungen weisen offensichtlich häufiger psychische Auffälligkeiten auf als Mädchen. Weiterhin ist interessant, in welchen Bereichen die Jungendlichen ihren Halt sehen. Während die Mädchen ihre Bestätigung eher aus sozialen Ressourcen beziehen, geben Jungen hier personale sowie familiale Ressourcen an.[4] Dieser Befund lässt sich verdeutlichen durch ein Ergebnis des LBS-Kinderbarometers aus dem Jahr 2007[5]: Gefragt nach ihrem schönsten Erlebnis in jüngster Zeit, antwortete die Mehrzahl der Jungen mit einer erlebnisbezogenen Aussage (z. B. im Freizeitpark X gewesen), während die Mädchen mehrheitlich davon berichten, mit wem sie etwas unternommen haben. Hier liegt der Schwerpunkt also auf personenbezogenen Aussagen, die indizieren, dass es vielen Mädchen vor allem darauf ankommt, in welchem sozialen Gefüge ihre Erlebnisse stattfinden.[6]

2. Vgl. Schlack/Hölling, Unterschiede, 176–183.
3. Die SCOFF-Erhebungmethode umfasst fünf Fragen: Do you make yourself sick because you feel uncomfortably full? Do you worry you have lost control over how much you eat? Have you recently lost more than one stone (entspricht 6 Kilo) in a 3 month period? Do you believe yourself to be fat when others say you are too thin? Would you say that food dominates your life? Werden zwei oder mehr Fragen mit ja beantwortet, wird daraus geschlossen, dass der Verdachtsfall einer Essstörung wie Bulimie oder Anorexie vorliegt. Näheres zur SCOFF-Erhebungsmethode unter www.kiggs.de.
4. Vgl. Schlack/Hölling, Unterschiede, 180–181.
5. LBS-Initiative Junge Familie, Kinderbarometer.
6. Vgl. Beisenkamp u. a., Mädchenwelten, 162–163.

Im Anschluss an Ravens-Sieberer u. a.[7], die an der KiGGS-Erhebung mitarbeiteten, soll in diesem Zusammenhang noch auf die ›gesundheitsbezogene Lebensqualität‹ eingegangen werden. Diese wurde definiert als ein »mehrdimensionales Konstrukt mit körperlichen, mentalen, sozialen und verhaltensbezogenen Komponenten«[8], anhand dessen es möglich ist, die subjektiv wahrgenommene Zufriedenheit mit internen und externen Lebensbedingungen zu erheben. Zusammengefasst werden hier Aussagen zu den Bereichen Körper, Psyche, Selbstwert, Familie, Freunde und Schule. Es wurde festgestellt, dass sich Jungen und Mädchen hier im Gesamtwert nicht unterscheiden. Beide Gruppen gaben einen Wert von 78 % an, wobei 100 % absolute Zufriedenheit bedeutet.

1.2 Und in der Schule? Die Relevanz von Gender in der Sekundarstufe I

Wenn man von der Verteilung der Jungen und Mädchen auf die verschiedenen Schulformen Rückschlüsse auf die Bildungserfolge ziehen will, so sprechen die Zahlen eine deutliche Sprache zu Gunsten der Mädchen. In Nordrhein-Westfalen ergibt sich in Zahlen für das Schuljahr 2007/2008 für die Sekundarstufe I folgende Verteilung[9]:

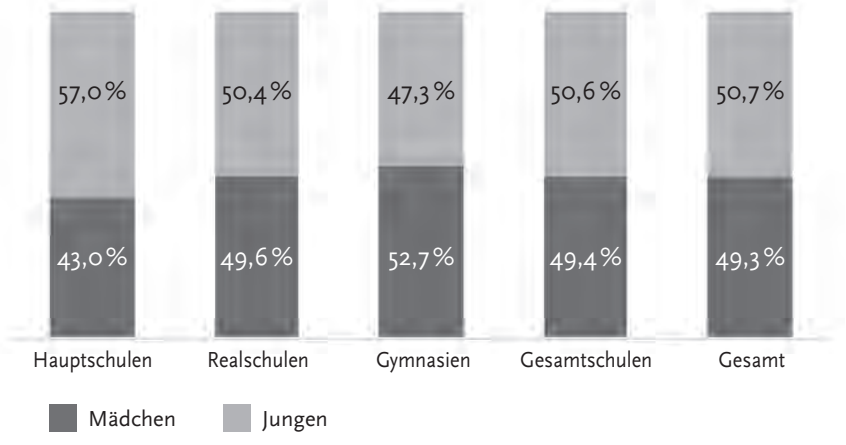

Abb. 2: Verteilung der Geschlechter auf die Schulformen

Mädchen sind also überproportional an Gymnasien und Realschulen vertreten, Jungen hingegen an Hauptschulen; an Gesamtschulen entspricht die Quote in etwa der Realverteilung, das heißt, dem prozentualen Anteil, den Mädchen bzw. Jungen an der Gesamtbevölkerung haben.

7. Vgl. Ravens-Sieberer u. a., Lebensqualität, 810–811.
8. Schlack/Hölling, Unterschiede, 181.
9. Die Daten sind entnommen aus: Große-Venhaus, Bildungsverlauf, 6; dessen Datenbasis bilden die amtlichen Schuldaten.

Nimmt man die Ausgangsbedingungen in Bezug auf die Lesekompetenz der Kinder in den Blick, ist es hilfreich, die Ergebnisse der internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) zu kennen. Diese Untersuchung wurde in weltweit 35 Ländern durchgeführt. Während die deutschen Kinder insgesamt im oberen Drittel lagen, schnitten Jungen deutlich schlechter ab als Mädchen. Diese Differenz aber war geringer als in den meisten anderen beteiligten Ländern. Hieraus kann der Schluss gezogen werden, dass es gelingt, den Kindern in den Grundschulen ein relativ hohes Niveau an Lesekompetenz zu vermitteln und Jungen zumindest besser gefördert werden als in vielen anderen Ländern.

Mit Blick auf die Sekundarstufe I muss es als Alarmsignal aufgefasst werden, dass sich der geschlechtsspezifische Unterschied im internationalen Vergleich in der Lesekompetenz innerhalb von fünf Schuljahren, dem Erhebungszeitpunkt der PISA-Studien, deutlich vergrößert.[10] In Bezug auf die Analysekategorie Gender ergab die erste PISA-Studie 2000 des Weiteren, dass es keine signifikanten Leistungsunterschiede zwischen Mädchen und Jungen in Naturwissenschaften gab, aber eine signifikante Differenz in der mathematischen Kompetenz zu Gunsten der Jungen. Das bessere Abschneiden der Jungen im mathematischen Bereich ließ sich in nur knapp der Hälfte der teilnehmenden Länder finden, in Deutschland aber sehr deutlich. In der zweiten Erhebung 2003 erhöhte sich in Deutschland der Vorsprung der Mädchen in der Lesekompetenz vor den Jungen noch weiter, während sich der Vorsprung der Jungen in der mathematischen Kompetenz verringerte.[11]

Die letzte PISA-Studie, deren Ergebnisse der Öffentlichkeit vorliegen, fokussierte im Jahr 2006 die Naturwissenschaften, überprüfte aber auch die Kompetenzen in den Bereichen Mathematik und Lesen. Hierbei wurde auch deutlich, dass sich die Leseleistung der Jungen leicht verbesserte, Mädchen aber nach wie vor eine deutlich höhere Lesekompetenz aufweisen. Im Bereich der Mathematik waren Jungen deutlich stärker als Mädchen, nur in Japan und Österreich fiel der Unterschied zwischen Mädchen und Jungen noch deutlicher aus als in Deutschland. Im Bereich der Naturwissenschaften waren keine nennenswerten Leistungsunterschiede auffällig, wohl aber motivationale. Mädchen waren intrinsisch wie extrinsisch weniger motiviert als Jungen.[12] Interessant ist darüber hinaus noch der Zusammenhang zwischen Elternhaus und Schule: Während in allen Staaten die Chance stieg, dass die 15-Jährigen annahmen, einen naturwissenschaftlichen Beruf zu ergreifen, wenn die Eltern einen naturwissenschaftsbezogenen Beruf ausübten, galt dies in Deutschland nur für Jungen, deren Väter einen naturwissenschaftsbezogenen Beruf ausübten.[13]

Der Gesamteindruck dieser Erhebungen scheint zu bestätigen, dass Jungen zu den Bildungsverlierern gehören, wohingegen das System Schule für viele Mädchen passender erscheint. Zudem verfestigt dieses System offensichtlich geschlechtsstereotype Leistungserwartungen. Es ist nicht sinnvoll, hier gleich von Krisen der oder Katastrophen für

10. Frauen in der GEW, Schule, 14.
11. Cornelißen, Datenreport, 39–41.
12. Prenzel u. a., PISA 2006, 5–7.
13. Dies., 12–13.

Jungen zu sprechen. Die Aufmerksamkeit aber in diesem Bereichen zu erhöhen, wie es derzeit vielfach geschieht, ist sicherlich notwendig, wobei aber darauf zu achten ist, die Aufmerksamkeit nun nicht einseitig der Jungenförderung zu widmen. Diese ausschließliche Fokussierung könnte bewirken, dass Mädchen ganz aus dem Blick geraten.

Gewinnbringend dürfte es darüber hinaus sein, zu überprüfen, was wir in Bezug auf die Analysekategorie Gender feststellen können, wenn wir das Binnensystem Unterricht in den Fokus nehmen. Hierzu liegt aus vergangenen Jahren eine Vielzahl von Studien vor, die ausgehend von der These der Bildungsbenachteiligung der Mädchen einige aufschlussreiche Beobachtungen zu Schulleistungen, Interessen und Interaktionsprozessen im System Schule aufzeigen.[14] Neben diesen Studien sei an dieser Stelle die Untersuchung von Hannelore Faulstich-Wieland hervorgehoben und näher dargestellt. Sie untersucht die Interaktionsprozesse zwischen Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I differenziert über einen Zeitraum von drei Jahren und stellt fest, dass neben der Analysekategorie Gender auch die des Alters sowie die der Erfordernisse des Systems Schule relevant für das Verhalten der Schülerinnen und Schüler sind.[15]

2. Mädchen und Jungs oder doch einfach nur Lernende?

Fasst man einen Großteil der Beobachtungen zusammen, die durch das Forschungsteam von Faulstich-Wieland gemacht wurden, so gewinnt man zunächst den Eindruck, dass Jungen die besten Erfolgschancen haben, wenn sie dem Muster der »hegemonialen Männlichkeit«[16] entsprechen, sich als die Macher und unterschwellig die den Mädchen Überlegenen inszenieren. Mädchen hingegen haben die besten Erfolgschancen, wenn sie dem Muster des schwachen schutzbedürftigen Wesens entsprechen[17], sich also Lehrkräften gegenüber als unwissend und wenig selbstständig präsentieren.

Wenn dies auch noch die am weitesten verbreiteten Selbstdarstellungsformen sind, so konnte aber doch gezeigt werden, dass die Spielräume vor allem für Mädchen gewachsen sind und es notwendig ist, Jungen Räume zu eröffnen, in denen ein Handeln außerhalb des Rahmens von hegemonialer Männlichkeit möglich ist.

Die zentrale Erkenntnis der Studie von Faulstich-Wieland ist: Die Dramatisierung von Geschlecht, also die Annahme, dass das Geschlecht ausschlaggebend für jedwede Äußerung oder jedes Verhalten ist, darf nicht die alleinige Sichtweise von feministisch orientierter Schulforschung sein.

14. Diese Studien finden sich gut zusammengefasst bei: Roisch u. a., Geschlechterverhältnisse.
15. Faulstich-Wieland u. a., Doing Gender.
16. Connell, Mann.
17. Faulstich-Wieland u. a., Doing Gender, 220.

> »Vielmehr kommt es darauf an, die Verwobenheit der verschiedenen sozialen Kriterien, die für Interaktionen relevant sind, in den Blick zu nehmen. Geschlecht ist kein omnirelevantes Merkmal, man kann davon sprechen, dass es sehr wohl eine Form des undoing gender gibt – dann nämlich, wenn andere Kriterien für das Agieren bedeutsamer sind.«[18]

Das *doing student*, also den Erfordernissen des Schüler/Schülerin-Seins zu entsprechen, kann relevanter sein als *doing gender*, wenn es darum geht, Solidarität gegenüber den Lehrenden zu zeigen, wie z. B. auch ›Abschreiben‹ über die Geschlechtergrenzen hinweg möglich ist. Mit zunehmendem Alter ist es auch von zunehmender Wichtigkeit, das eigene Erwachsensein zu demonstrieren. Dieses *doing adult* kann, muss aber nicht, mit Praktiken des *doing gender* verbunden sein, während das *doing student* häufig vom Usus der Genderinszenierungen abweicht.

Durch die Studie von Faulstich-Wieland wird deutlich: Gender ist eine Analysekategorie, die nicht in jedem Fall erhellend sein muss. Häufig wird das Verhalten von Jugendlichen aber dadurch bestimmt, dass sie dabei sind, ihre Geschlechtsidentität zu bilden und dies im Rahmen der oder auch gegen die Heteronormativität unserer Gesellschaft.

In vielen schulischen Situationen kann man eine Entdramatisierung von Geschlecht verzeichnen, wenn auch Gender eine Art ruhende Ressource ist, die situationsbezogen eingesetzt werden kann. Es spielt also nicht ununterbrochen eine Rolle, welches Geschlecht die Schülerinnen oder Schüler haben. Es ist aber durchaus möglich, dass sowohl Jungen als auch Mädchen wissen, dass die Betonung ihres Mädchen- respektive Jungeseins ihnen beispielsweise bei der Notenvergabe oder der Besprechung eines Referates von Vorteil sein kann. Daher müssen sich Lehrerinnen und Lehrer über ihre eigenen Inszenierungen von Gender und ihre eigenen Wertungen des *doing gender* ihrer Schülerinnen und Schüler klar werden.

Um dies gewährleisten zu können, müssen ihnen die dazu notwendigen Genderkompetenzen bereits im Studium sowie der zweiten Phase der Lehrer/-innenausbilung zugänglich gemacht werden. Gerade Fortbildungen könnten ein Ort sein, an dem dieses Thema behandelt wird. Doch der Bereich der Erwachsenenbildung hängt auch stark vom Prinzip Angebot und Nachfrage ab. Dass Veranstaltungen für Religionslehrerinnen und -lehrer, die ausschließlich dieses Thema vorsahen, wegen zu geringer Nachfrage nicht stattfinden, habe ich im Rahmen meiner beruflichen Tätigkeit als Bildungsreferentin mehrfach festgestellt. Es ist also die Aufgabe, dieses Thema als Querschnittsthema in den übrigen Fortbildungen, in denen häufig neue Methoden, die Kerncurricula und damit verbunden auch die schuleigenen Lehrpläne das Kernthema bilden, einzuflechten und so die Implementierung von Genderaspekten voranzutreiben.

18. Dies., 222.

Literatur

Beisenkamp, Anja u. a., Mädchenwelten zwischen Traum und Wirklichkeit. Erlebnisse, Ängste, Zukunftsvorstellungen sowie Erfahrungen im schulischen Mobbing, in: Betrifft Mädchen. Thema: Zahlen zählen! Mädchen in aktuellen Kinder- und Jugendstudien 21 (2008), H.4, 162–167.

Connell, Robert W., Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten, Wiesbaden [3]2006.

Cornelissen, Waltraud (Hg.), Gender Datenreport. Kommentierter Datenreport zur Gleichstellung von Frauen und Männern in der Bundesrepublik Deutschland, München 2005.

Faulstich-Wieland, Hannelore u. a., Doing Gender im heutigen Schulalltag. Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen, Weinheim 2004.

Frauen in der GEW (Hg.), Eine Schule für Mädchen und Jungen. Praxishilfe mit Unterrichtsentwürfen für eine geschlechtergerechte Bildung, Frankfurt a. M. 2007.

Grosse-Venhaus, Gerd, Mädchen und Jungen auf ihrem Weg durch das allgemeinbildende Schulsystem. Geschlechterdisparitäten im Bildungsverlauf (Statistische Analysen und Studien NRW 59), einzusehen unter: www.it.nrw.de/statistik/analysen/stat_studien/2009/band_59/venhaus_59.pdf (Stand: 09.09.2010)

LBS-Initiative Junge Familie (Hg.), Das LBS-Kinderbarometer Deutschland 2007. Stimmungen, Meinungen, Trends von Kindern und Jugendlichen in sieben Bundesländern, Münster 2007.

Prenzel, Manfred u. a. (Hg.), PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie – Zusammenfassung, einzusehen unter: http://pisa.ipn.uni-kiel.de/zusammenfassung_PISA2006.pdf (Stand: 09.09.2010).

Ravens-Sieberer, Ulrike u. a., Gesundheitsbezogene Lebensqualität von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Eine Normstichprobe für Deutschland aus dem Kinder- und Jugendgesundheitssurvey (KiGGS), in: Bundesgesundheitsblatt Gesundheitsforschung Gesundheitsschutz 50 (2007), 810–818.

Roisch, Henrike u. a. (Hg.), Geschlechterverhältnisse in der Schule, Opladen 2003.

Schlack, Robert/Hölling, Heike, Unterschiede in der psychischen Gesundheit von Jungen und Mädchen von 3 bis 17 Jahren im Kinder- und Jugendgesundheitssurvey KiGGS, in: Betrifft Mädchen. Thema: Zahlen zählen! Mädchen in aktuellen Kinder- und Jugendstudien 21 (2008), H.4, 176–183.

www.kiggs.de (Stand: 09.09.2010)

In: Qualbrink, Andrea/ Pithan, Annebelle/ Wischer, Mariele (Hg.), Geschlechter bilden. Perspektiven für einen genderbewussten Religionsunterricht, Gütersloh 2011, 120-127.

Katrin Späte

Zwischen Gender-Utopien und Sex-Zwängen

Gender in der Oberstufe

»Gendermäßig haben wir ziemlich versagt, fürchte ich. Unsere Mädchen malen, der Junge spielt Fußball. Er haut, sie kneifen. Er bockt, sie zicken. Alles traditionell verkrustet.« So klagt Bettina Weiguny in einer kleinen Kolumne mit dem Titel »Jule in der Genderfalle« in der FAZ.[1] Im Folgenden schildert sie ihre Nöte als Mutter, weil Jule am Girl's Day nicht weiß, wo sie hingehen soll. Bei der Polizei und der Feuerwehr war sie schon mehrfach, und ans Theater – sie liebt die Bühne – darf sie nicht, sagt die Lehrerin. Handelt es sich hier um ein klassisches Dilemma, so wie Kohlberg es inszeniert hat, um Stufen moralischer Entwicklung differenzieren zu können? Oder gibt es hier einfach nur Missverständnisse hinsichtlich einer gender-reflektierenden Erziehung? Was soll überhaupt erreicht werden?

Theoretische Ansätze und soziale Praxen scheinen in vielen Fällen Lichtjahre voneinander entfernt zu sein. Während das Denken und Analysieren von Geschlecht in der Geschlechterforschung zu der These geführt hat, dass es kein vorsprachliches Geschlecht gäbe (Butler) und daher auch die Körper von Frauen und Männern im Modell dichotomer Zweigeschlechtlichkeit bereits kulturelle Konstruktionen seien, also vergeschlechtlichte Körper, verändern die meisten Menschen ihre sozialen Praxen bemerkenswert wenig. Soziale Praxen von Mädchen und Jungen, von Frauen und Männern, scheinen im Gegenteil eher erstaunlich resistent zu sein gegenüber den intellektuell anregenden Ideen von Philosophinnen wie Judith Butler. Was ist das Problem im Fall von Jule? Gibt es tatsächlich eine »Genderfalle«? Bedeutet sie, dass alles anders gemacht werden soll, aber nicht anders gemacht werden kann? Oder gar, dass eine Ideologie durch eine andere Ideologie ersetzt wird, die ebenfalls die Handlungsfreiräume von Menschen einschränkt, nur unter anderen Vorzeichen? Mit Blick auf den schulischen Kontext ist darüber hinaus zu fragen: Wo liegen Probleme einer gendersensiblen Koedukation, wenn Lehrkräfte die Lebenssituationen ihrer Schülerinnen und Schüler in der Oberstufe aus einer entwicklungspsychologischen Perspektive berücksichtigen?

1. Weiguny, Jule.

1. Dilemmatische Grundstrukturen in der Koedukationsdebatte

Gendersensbile Pädagogik ist Arbeit an Unterschieden mit und durch Unterscheidungen. Vielfach erörtert wurde in Fachkreisen bereits das Dilemma der Reifikation von Geschlechterstereotypen: Pädagoginnen und Pädagogen müssen zunächst mit Unterschieden zwischen Mädchen und Jungen arbeiten, verfolgen dabei das Ziel sie abzubauen und laufen Gefahr gerade durch das Arbeiten mit Unterschieden, diese am Ende doch nur zu verstärken[2], sie beständig zu reifizieren. So ist es ein Ziel einer reflexiven Koedukation, für die Kurswahl in der Oberstufe darauf hin zu wirken, dass Schülerinnen und Schüler möglichst kein traditionelles Wahlverhalten zeigen wie: »Mädchen interessieren sich für Sprachen und Kultur«, »Jungen interessieren sich für Naturwissenschaften und Mathe«. Schülerinnen und Schüler sollen die Chance erhalten auch andere, für ihr Geschlecht weniger typische Fächer und Berufe kennen zu lernen, das sollen Institutionen wie Girl's Day und Boy's Day unterstützen. Mädchen besuchen Industriebetriebe und Jungen soziale und erzieherische Einrichtungen. Trotz aller Bemühungen gibt es dann aber Jule, die nicht schon wieder zur Polizei oder zur Feuerwehr will, sondern ins Theater. Ihre Lehrerin gerät nun in ein pädagogisches Dilemma: Der eigentlich pädagogische Primat liegt auf der Selbstverwirklichung und der individuellen Entfaltung der Persönlichkeit; der gendersensible koedukative Primat heißt in diesem Fall anti-geschlechterstereotyp erziehen.

Betrachtet man die Lebenssituationen von Schülerinnen und Schülern aus einer entwicklungspsychologischen Perspektive, ergibt sich ein weiteres Dilemma: Sie müssen eine eindeutige »Geschlechtsidentität« festigen und möglichst eine klare heterosexuelle Orientierung entwickeln. Die Verbindung der Herausbildung einer Geschlechtsidentität als »echte Frau« und »echter Mann« mit einer heterosexuellen Orientierung hat Judtih Butler deutlich herausgearbeitet:

> »Die kulturelle Matrix, durch die die geschlechtlich bestimmte Identität (gender identity) intelligibel wird, schließt die ›Existenz‹ betimmter ›Identitäten‹ aus, nämlich genau jene, in denen sich die Geschlechtsidentität (gender) nicht vom anatomischen Geschlecht (sex) herleitet und in den die Praktiken des Begehrens weder aus dem Geschlecht noch aus der Geschlechtsidentität folgen.«[3]

Die kohärente Verbindung von vergeschlechtlichtem Körper, Geschlechtsidentität und gegengeschlechtlichem Begehren wird von Butler als »heterosexuelle Matrix« begrifflich gefasst. Für jugendliche Schülerinnen und Schüler geht es daher also vorrangig darum zu lernen, eine »echte Frau« bzw. ein »echter Mann« zu werden, Kongruenz zwischen den genannten Dimensionen herzustellen, die auch als solche von der Umwelt wahrgenommen wird, während die Lehrerinnen und Lehrer den pädagogischen Auftrag haben, rigiden Vorstellungen von dem, was ein Mädchen oder ein Junge zu tun hat, entgegen zu wirken.

2. Vgl. Lehner-Hartmann, Geschlechtergerechter Religionsunterricht, 104.
3. Butler, Unbehagen, 38.

2. Wie geschlechterstereotyp ist die Fächerwahl in der Oberstufe?

Im Fokus der auf die schulische Praxis ausgerichteten Koeduaktionsforschung steht das Wahlverhalten bei Leistungs- und Grundkursen von Mädchen und Jungen. Interessen von Mädchen und Jungen in (West-)Deutschland werden bereits seit Ende der 1960er Jahre mit unterschiedlichen Forschungsdesigns erkundet.[4] Weitere empirische Ergebnisse zur Unterscheidung vorhandener Kompetenzen bei Mädchen und Jungen bieten internationale Vergleichsstudien wie PISA, TIMMS oder IGLU für die Grundschulen. Die Varianz von Unterschieden bei den Interessen von Mädchen und Jungen wird unterschiedlich interpretiert.[5] Unter dem Aspekt der Kontinuität lässt sich jedoch immer noch feststellen, dass Mädchen eine deutliche Präferenz für das sprachlich-literarische Feld haben, flankiert von besseren Lesekompetenzen, und Jungen für das mathematisch-naturwissenschaftliche Feld, flankiert von besseren mathematisch-naturwissenschaftlichen Kompetenzen.[6] Relativiert hat sich das Wahlverhalten für die Fächer Englisch (zunehmend Jungen) und Biologie (zunehmend Mädchen). Deutliche Unterschiede lassen sich nach wie vor für die Fächer Informatik und Physik feststellen: Nur vier Prozent der Mädchen wählen diese Fächer als Leistungskurse, während es bei den Jungen 25 Prozent sind.

In der Ursachenanalyse für die unterschiedlichen Präferenzen von Mädchen und Jungen bei der Leistungskurswahl wird zum einen auf Verzerrungen durch äußere Bedingungen hingewiesen (Fächerangebot, Wahlzwänge), zum anderen wird betont, dass es notwendig sei, die Interessen von Mädchen und Jungen differenzierter zu erforschen. Es komme darauf an, nicht nur Fächerpräferenzen als eine Aggregatgröße zu analysieren, sondern die Mädchen und Jungen auch spezieller nach einem Sachinteresse innerhalb einzelner Fächer zu befragen. Hoffmann und Lehrke kamen etwa für das Fach Physik zu dem Schluss, dass sich Mädchen und Jungen im Interesse für die Bereiche Atomlehre, Akustik und Optik wenig unterscheiden.[7] Eine gendersensible Koedukation müsste daraus die Konsequenz ziehen, Interessen von Mädchen und Jungen jeweils durch konkret-anschauliche Beispiele gezielt anzusprechen. Durch Unterrichtsbeobachtung konnte beispielsweise herausgefunden werden, dass das Interesse von Schülerinnen an Mechanik steigt, wenn statt der Erdölpumpe das menschliche Herz als Beispiel zur Erläuterung der Funktionsweise einer Pumpe gewählt wird. Das Interesse von Mädchen an Unterrichtsgegenständen ist grundsätzlich größer, wenn es um Natur-, bzw. Körperphänomene geht. Diese Erkenntnis kann empirisch dadurch gefestigt werden, dass das Unterrichtsfach Biologie von jedem dritten Mädchen als Leistungskurs gewählt wird, bei den Jungen nur von jedem fünften.[8]

4. Vgl. Todt, Differentieller-Interessens-Test; André, Themen-Wahl-Verfahren; Schmied, Fächerwahl; Brickenkamp, Generelle Interessen-Skala; Fölling-Albers/Hartinger, Interest of Girls and Boys.
5. Vgl. Diskussion in Roisch, Interessengebiete, 127ff.
6. Vgl. dazu Faulstich-Wieland, Gender und Naturwissenschaften.
7. Hoffmann/Lehrke, Schülerinteressen.
8. Vgl. Bundesministerium für Forschung und Bildung, Frauen, 33.

3. Wie lässt sich die Stabilität von stereotypem Wahlverhalten erklären?

In der genderreflektierenden Unterrichtsforschung wird der Ansatz des *Stereotype Threat* als fruchtbar zur Erklärung für die Stabilität von Interessen und Fähigkeiten angesehen.[9] Stereotypisierungen wie »Mädchen können kein Mathe« wirken auf das Selbstkonzept von Lernenden in Form eines Schlusses wie »Als Mädchen kann ich kein Mathe«[10]. Das eigene negative Selbstkonzept wirkt sich dann wiederum auf die Fachleistung negativ aus, die schlechte Bewertung wiederum verstärkt das negative Selbstkonzept - es kommt zu einem Teufelskreis. Entscheidend scheint mithin das Zusammenwirken von Selbstkonzepten von Schülerinnen und Schülern und gesellschaftlichen Geschlechterstereotypen zu sein, die in den Schulen einerseits von Lehrenden selbst, andererseits von den Gleichaltrigen weitergetragen und als Verhaltenserwartungen wirkungsvoll werden. Prozesse derartiger Stereotypisierungen in Bezug auf das allgemeinbildende Schulsystem beginnen bereits in der Grundschule.[11] Bei der Wirkung des *Stereotype Threat* handelt es um ein allgegenwärtiges (es wirkt auch bei anderen Stereotypen wie ethnischer Herkunft, körperlicher Behinderung, sozialer Herkunft) und kulturunabhängiges Phänomen.[12]

Dieser sozialpsychologische Forschungsansatz fragt allerdings nicht danach, woher wiederum die jeweiligen Selbstkonzepte kommen. Die Ausblendung dieser Frage kann darin begründet liegen, dass die engen Verbindungen zwischen vergeschlechtlichtem Körper, Geschlechtsidentität und heterosexuellem Begehren unberücksichtigt bleiben. So wird in Erziehungswissenschaft und Entwicklungspsychologie zwar viel zum Geschlechtsrollenerwerb geforscht, aber Effekte einer heterosexuellen Sozialisation werden wenig bis gar nicht berücksichtigt, wie Petra Milhoffer es benannt und kritisiert hat.[13] Dabei könnte die Auseinandersetzung mit und die Bearbeitung von Geschlechterstereotypen in der Oberstufe aus einer kritischen entwicklungspsychologischen Perspektive Impulse für die pädagogische Arbeit geben. Jugendliche sind mit einem veränderten und sich stetig verändernden Körper beschäftigt, dessen Wahrnehmung eng mit der Entwicklung von Frau- *oder* Mann-Sein in Verbindung mit heterosexueller Attraktivität zusammenhängt. Das hängt davon ab, dass bzw. ob Heteronormativität ein konstitutives Element für die Identitätsbildung »echte Frau« oder »echter Mann« ist. Diese Forschungsfrage wurde aber bisher noch nicht konsequent in der Entwicklungspsychologie verfolgt.

Interessante Ergebnisse konnten allerdings Petra Hartmann und Hanns Martin Trautner hinsichtlich des Einflusses der pubertären Reife für die Entwicklung einer Geschlechtsidentität von Mädchen und Jungen in der Adoleszenz anhand einer standardisierten Befragung von Schülerinnen und Schülern präsentieren. Sie entwarfen ein mul-

9. Vgl. Schofield, Migrationshintergrund, 16.
10. Vgl. Budde, Mathematikunterricht, 34.
11. Vgl. Budde, Mathematikunterricht, 29.
12. Vgl. Schofield, Migrationshintergrund, 16.
13. Vgl. Milhoffer, Wie sich fühlen, 23.

tidimensionales Modell zur Messung von Geschlechtsidentität, das vier Dimensionen differenziert: die Geschlechtstypikalität, die Zufriedenheit mit dem eigenen Geschlecht, den erlebten Anpassungsdruck und die Bevorzugung der eigenen Geschlechtsgruppe.[14] Der pubertäre Reifegrad der Befragten wurde mittels fünf Items der *Pubertal Development Scale* erfasst, der grobe körperliche Veränderungen misst wie Schamhaarwachstum, Hautveränderungen, Stimmveränderung (Jungen) und Menstruation (Mädchen). An der Befragung nahmen 186 Mädchen und 85 Jungen im Alter von 8–17 Jahren teil, eine geringe Datenbasis zwar, aber sie erlaubte Hartmann und Trautner den Schluss, dass Jungen in den ersten drei Dimensionen höhere Ausprägungen zeigen als Mädchen: Sie sind geschlechtstypischer, sie sind zufriedener mit dem eigenen Geschlecht, sie spüren viel Anpassungsdruck durch gleichaltrige Jungen und zwar unabhängig vom pubertären Reifegrad. Im Unterschied zu Mädchen allerdings beurteilen sie die eigene Geschlechtsgruppe negativer. Ein widersprüchlich anmutender Befund, da ja die Zufriedenheit mit dem eigenen Geschlecht eigentlich deutlich ausgeprägt ist.

Bei Mädchen konnten Hartmann und Trautner hingegen feststellen, dass mit zunehmendem Pubertätsgrad Geschlechtstypik und subjektiv erlebter Anpassungsdruck abnehmen. Sie schlussfolgern aus ihren Analysen:

> »Und zwar scheint eine geschlechtsspezifische Sozialisation im Jugendalter stattzufinden, in der Art, dass die weibliche Geschlechtsrolle mit fortschreitendem Entwicklungsstand zunehmend flexibler betrachtet und den Mädchen in Abhängigkeit von ihrem pubertären Reifegrad zunehmend ein höheres Maß an Toleranz bei eventuell für das eigene Geschlecht untypischen Verhaltensweisen entgegengebracht wird, während sich der erlebte Anpassungsdruck bei Jungen nicht in Abhängigkeit von der pubertären Entwicklung verändert und sich stets auf einem im Vergleich zu Mädchen ungleich höheren Niveau bewegt.«[15]

Interessante Ergebnisse der Studie sind zum einen, dass für Jungen wesentlich weniger Freiräume bestehen, geschlechtsuntypische Verhaltensweisen zu zeigen, zum anderen Mädchen unabhängiger von stereotypen Geschlechtszuschreibungen werden. Damit können allerdings die skizzierten Kontinuitäten in den Interessen und bei den Fächerpräferenzen nicht hinreichend erklärt werden. Die Ergebnisse zeigen deutlich, dass es für Jungen schwerer ist, ein geschlechtsuntypisches Verhalten zu entwickeln. Sie empfinden psychologisch gesehen also größeren Druck sich geschlechtskonform verhalten zu müssen, was stärkere Widerstände bei der Auseinandersetzung mit Geschlechterstereotypen erklärt. Ungeklärt bleibt aber auch in dieser Studie der Einfluss der Norm »gegengeschlechtliche sexuelle Attraktivität«. Die Erforschung des Zusammenhangs von pubertärem Reifegrad und Entwicklung von Geschlechtsidentität ohne Berücksichtigung der Dimension der sexuellen Orientierung bleibt wenig aussagekräftig, unterstellt man die konstitutive Bedeutung von Heteronormativität für die Geschlechtsidentität. Im Alter zwischen 16 und 20 Jahren, der späten Adoleszenz aus Sicht der Entwicklungspsy-

14. Hartmann/Trautner, Pubertätsstatus, 64.
15. Hartmann/Trautner, Pubertätsstatus, 72.

chologie, ist es ja hinsichtlich der Ausbildung einer Geschlechtsidentität nicht nur bedeutsam, sich mit körperlichen Veränderungen zu arrangieren, sondern in diesem Alter geht es bereits darum, »stabile intime Beziehungen«[16] aufzunehmen. Sexuelle Erfahrungen werden im statistischen Durchschnitt bereits mit 15 Jahren[17] gemacht, Verliebtheit und Paarbildung sind bereits für die 11-jährigen Mädchen und Jungen ein Thema.[18]

Wenige haben die Probleme, die durch »das kulturelle Diktat der heterosexuellen Paarbildung« für eine gendersensible Pädagogik entstehen, so deutlich benannt wie Petra Milhoffer es getan hat.[19] Auf der analytischen Ebene bedeutet dies, dass in der gendersensiblen Koedukationsforschung eigentlich nur *gender* als soziales Geschlecht in den Blick genommen wird. Die Dimension des *sex* als »vergeschlechtlichter Körper« wird ausgeblendet, obwohl doch gerade diese vergeschlechtlichten Körper das Verständnis von *gender* über Naturalisierungsprozesse grundlegend determinieren. Daraus ließe sich schlussfolgern, dass Geschlechterstereotype nicht aufgebrochen werden können, wenn die Entwicklung einer heterosexuellen Identitätsbildung als Norm nicht reflektiert wird. Insofern müssten theoretische Ansätze in gendersensiblen Fachdidaktiken für die Unterrichtsfächer und in der allgemeinen Pädagogik mit Ansätzen aus der Sexualpädagogik zusammengedacht werden.

4. Ausblick: Zwischen Gender-Utopien und Sex-Zwängen

Im Hinblick auf die Auseinandersetzung mit *gender* in der Oberstufe tritt also ein grundsätzliches Dilemma in besonderem Maß hervor: Die ideologische Koppelung von sozialem Geschlecht und vergeschlechtlichten sowie sexualisierten Körpern, deren Auflösung sich Butler zum Ziel gesetzt hatte. Bisherige Ansätze gendersensibler Koedukation perspektivieren Geschlecht zunächst als eine Art »Gender-Utopie« auf der Grundlage eines »strategisch-politischen Gleichheit-Denkens«. Hier liegt überwiegend die Annahme zugrunde, dass Körper als Unterschiede generierend nicht berücksichtigt werden müssen. Es geht vielmehr darum, die kulturell gestaltbaren gleichen Rechte, Freiheiten und Pflichten, so wie sie in Menschenrechtsabkommen und politischen Verfassungen festgelegt sind, für Mädchen und Jungen, Frauen und Männer, durchzusetzen sowie dafür Sorge zu tragen, dass jeder Mensch in seiner Würde respektiert wird und körperliche Unversehrtheit als Ziel garantiert bleibt. Ansatzpunkt ist somit ein Verständnis von *gender* als einer sozialen Unterscheidungspraxis.

Dieses strategisch-politische Gleichheit-Denken ist allerdings mit einem anderen Modus Geschlecht zu denken vermischt, der als »naives naturalisierendes Differenz-Denken« gekennzeichnet werden kann. Hier werden Körper als Unterschiede generie-

16. Vgl. Stier/Weissenrieder, Entwicklung, 17.
17. Weissenrieder, Sexualität, 30.
18. Vgl. Breidenstein/Kelle, Geschlechteralltag, 196.
19. Milhoffer, Sexualität.

rend vorausgesetzt. Tätigkeiten, Aufgaben und Rechte von Mädchen und Jungen, Frauen und Männern, werden in Konsequenz aus den jeweiligen körperlichen und damit natürlichen Gegebenheiten abgeleitet. In logischer Konsequenz bedeutet dieses Denken: Frauen und Männer haben unterschiedliche Aufgaben, die durch unterschiedliche körperliche Konstitution bedingt sind. Die Unterscheidung von Frauenkörpern und Männerkörpern wird allerdings nicht nur relevant gesetzt für die Fortpflanzung, deren symbolische Kraft in christlichen Religionen als ständige Wiederholung des Schöpfungsgedankens gedeutet werden könnte, und die damit in Verbindung gebrachte Heterosexualität, sondern auch für die gesamte übrige Gestaltung sozialer Praxen. Das politische Postulat der Gleichheit wird somit von Alltagstheorien über eine natürliche Differenz, die zu relativ starren sozialen Praxen von Menschen führen, konterkariert. Der Beitrag der wissenschaftlichen Analyse mit der Kategorie *gender* ist es, die Möglichkeitsräume für die freie Entfaltung der Persönlichkeit unabhängig von Geschlechterstereotypen aufzuzeigen. Es bleibt zu hoffen, dass diese Möglichkeitsräume in der pädagogischen Praxis geschaffen werden können, ohne zu »Genderfallen« zu werden.

Literatur

André, Karl, Themen-Wahl-Verfahren für 4.-9. Klassen, Weinheim 1980.

Breidenstein, Georg/Kelle, Helga, Geschlechteralltag in der Schulklasse – Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur, Weinheim 1998.

Brickenkamp, Rolf, Die generelle Interessen-Skala (GIS), Göttingen 1990.

Budde, Jürgen, Mathematikunterricht und Geschlecht. Empirische Ergebnisse und pädagogische Ansätze, Bonn u. a. 2009.

Bundesministerium für Bildung und Forschung, Frauen im Studium. Langzeitstudie 1983–2004, Bonn/Berlin 2005.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Mädchen und Jungen in Deutschland. Lebenssituationen – Unterschiede – Gemeinsamkeiten, Berlin 2008.

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

Faulstich-Wieland, Hannelore, Gender und Naturwissenschaften – Geschlechtergerechter naturwissenschaftlicher Unterricht in der Schule, in: Schweiger, Teresa/Hascher, Tina (Hg.), Geschlecht, Bildung und Kunst. Chancengleichheit in Unterricht und Schule, Wiesbaden 2009, 41–60.

Fölling-Albers, Maria/Hartinger, Andreas, Interest of Girls and Boys in Elementary Schools, in: Hoffmann, Lore u. a. (Hg.), Die IPN-Interessenstudie Physik, Kiel 1998, 175–183.

Hartmann, Petra/Trautner, Hanns Martin, Pubertätsstatus. Die Bedeutung des Pubertätsstatus und des Entwicklungstempos für die Geschlechtsidentität von Mädchen und Jungen in der Adoleszenz, in: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 41 (2009), H.2, 63–78.

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, 91–120.

Hoffmann, Lore/Lehrke, Manfred, Eine Untersuchung über Schülerinteressen an Physik und Technik, in: Zeitschrift für Pädagogik 32 (1986), H.2, 189–204.

Milhoffer, Petra, Sexualität als Problem der Koedukation. Zur Verhaltenslenkung von Mädchen und Jungen in der Koedukation durch das kulturelle Diktat der heterosexuellen Paarbildung, in: Glumpler, Edith (Hg.), Koedukation. Entwicklungen und Perspektiven, Bad Heilbronn 1994, 107–129.

Milhoffer, Petra, Wie sie sich fühlen, was sie sich wünschen. Eine empirische Studie über Mädchen und Jungen auf dem Weg in die Pubertät, Weinheim u.a 2000.

Roisch, Henrike, Geschlechtsspezifische Interessengebiete und Interessenpräferenzen, in: Stürzer, Monika u. a., Geschlechterverhältnisse in der Schule, Opladen 2003, 132–150.

Schmied, Dieter, Fächerwahl, Fachwahlmotive und Schulleistungen in der reformierten gymnasialen Oberstufe, in: Zeitschrift für Pädagogik 28 (1982), H.1, 11–30.

Schofield, Janet Ward, Migrationshintergrund, Minderheitenzugehörigkeit und Bildungserfolg. Forschungsergebnisse der pädagogischen Entwicklungs- und Sozialpsychologie, Berlin 2006.

Stier, Bernhard/Weissenrieder, Nikolaus, Psychosoziale Entwicklung, in: Dies. (Hg.), Jugendmedizin – Gesundheit und Gesellschaft, Heidelberg 2006, Kap. 2, 16–20.

Todt, Eberhard, Differentieller-Interessen-Test, Bern 1969.

Weissenrieder, Nikolaus, Sexualität, in: Stier, Bernhard/Weissenrieder, Nikolaus (Hg.), Jugendmedizin – Gesundheit und Gesellschaft, Heidelberg 2006, Kap. 4, 26–31.

Weiguny, Bettina, Jule in der Genderfalle, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 18.4.2010, 31.

In: Qualbrink, Andrea/ Pithan, Annebelle/ Wischer, Mariele (Hg.), Geschlechter bilden. Perspektiven für einen genderbewussten Religionsunterricht, Gütersloh 2011, 128-134.

Sybille Becker

Explizite und implizite Prozesse von Schulentwicklung am Beispiel von Religion und Gender

Welche Lehrkraft hat sie nicht? Die Vorstellung, wie eine gute Schule aussehen sollte, wie die persönlich als wichtig empfundenen pädagogischen und fachlichen Aspekte umzusetzen wären. Inwiefern diese Vorstellungen reflektiert und mindestens in Teilen umgesetzt werden können, daran hängen wesentlich die Berufszufriedenheit und auch die Qualität von Schule. Denn nur wenn auch die Lehrkräfte als wichtigste Säule von Schulentwicklungsprozessen das Gefühl haben, stärker ihre Vorstellungen in den Schulalltag einbringen zu können und damit mehr Freude an ihrer Arbeit erleben, dann ist eine wirkliche Chance gegeben, die Qualität einer Schule zu steigern.[1]

Ausgangspunkt vieler Schulentwicklungsprozesse, die die Qualität von Schulen steigern sollen, ist nach einer Bestandsaufnahme der aktuellen Schwerpunkte, Merkmale und Problemfelder auf der personalen, organisatorischen und unterrichtlichen Ebene einer Schule das Verfassen von Schulprogramm und Leitbild, die dann im schulischen Alltag umgesetzt werden sollen. Das kann und sollte in konkrete Aktionspläne und Zielvereinbarungen münden und sich in der alltäglichen Praxis ausdrücken.

Daher möchte ich den Fokus in diesem Beitrag auf folgende Fragestellung richten: Wie können Ziele in die unterrichtliche Praxis einfließen, ohne den Lehrkräften das Gefühl zu geben, sie müssten zusätzlich noch Weiteres in ihrem Arbeitsalltag leisten? Ansatzpunkt meiner Überlegung ist ein Modell zur Reflexion der eigenen Arbeit und damit die Möglichkeit, die Wahrnehmung für die schulischen Abläufe zu schärfen und den Zusammenhang zu den gesetzten Zielen der Schulentwicklung zu sehen.

Zunächst stelle ich dieses Strukturmodell zum bewussten Umgang mit der eigenen schulischen Arbeit vor, das sich aus der Fragestellung entwickelt hat, wie sich ein evangelisches Profil im Schulalltag umsetzen lässt. Die Haltung der einzelnen Lehrkraft, in der sich pädagogische und fachliche Inhalte *implizit* ausdrücken, auch ohne *explizit* Thema zu sein, ist ein wichtiger Punkt in diesem Modell. Im zweiten Schritt möchte ich das Modell für den Umgang mit dem Gender-Thema aufgreifen, um dann in einem dritten Teil Beispiele zu geben, wie Religionsunterricht strukturell und unterrichtsmethodisch für den Bereich einer gendersensiblen Entwicklung von Schule innovativ sein kann.

1. Vgl. Labusch, Schulentwicklung, 103.

1. Explizit oder implizit? Ein Strukturmodell zum Umgang mit schulischen Entwicklungszielen

Auf die Frage, wie sich die Präsenz von christlicher Religion in einer Schule ausdrücken kann, gibt es unterschiedliche Antworten. Hier die Perspektive des Religionspädagogen Bernd Schröder:

> »Typisierend sind vor allem fünf Formen christlicher Präsenz in der Schule jenseits des Religionsunterrichts zu unterscheiden: Schulgottesdienst, Schulseelsorge, Schulsozialarbeit, schulnahe Jugendarbeit sowie unterrichtsbezogene bzw. aus dem Unterricht erwachsene Projekte.«[2]

Schröder sieht die Möglichkeiten, wie sich Religion in der Schule zeigen kann, an erster Stelle angelehnt an gemeindliche Aufgaben wie Gottesdienst und Seelsorge neben Jugendarbeit und Unterrichtsprojekten. Hier wird angesprochen, wie für jeden erkennbar christliche Inhalte und Formen das Schulleben mitgestalten.

Auf einen anderen sehr wichtigen Aspekt von christlicher Präsenz in der Schule hebt die Pädagogin Dietlind Fischer ab, wenn sie schreibt:

> »Evangelische Schulen geben Kindern Gewissheit und Orientierung, sodass sie täglich erfahren können: Ich bin wichtig, ich bin wertvoll, ich werde gebraucht, ich kann etwas. […] Die Perspektive der Hoffnung, des Vertrauens und des Zutrauens ist wesentlich für jeden Unterricht und für die Entfaltung einer fehlerfreundlichen Kultur der Anerkennung.«[3]

Dietlind Fischer spricht hier an, wie sich christliche Präsenz in der Schule auch zeigen kann neben den ausdrücklichen Formen, nämlich in dem Geist der Schulkultur, der in einer Schule herrscht und in dem sich christliche Inhalte ausdrücken: Anerkennung jedes Einzelnen, individuelles Lernen, Rücksicht auf Schwächere. Diese beiden Perspektiven widersprechen sich meines Erachtens nicht, sie sind vielmehr zwei Seiten einer Medaille.

Für die Etablierung christlicher Inhalte in Schulentwicklungsprozessen scheint es mir aber theoretisch wie praktisch sinnvoll, diese beiden Perspektiven zu unterscheiden. Ich halte das Begriffspaar »implizit – explizit« dafür geeignet. Explizit ist christliche Religion in den Schulen präsent im Religionsunterricht, in Schulgottesdiensten, in Projekten mit christlichen Themen. Hier liegt auch die Abgrenzung zu nicht oder anders religiösen Bereichen in der Schule. Bei evangelischen Schulen[4] ist die Etablierung solcher Formen in der Regel kein Problem, im staatlichen Bereich allerdings können sie keinen allgemein verpflichtenden Charakter haben, sondern müssen als Angebote verstanden werden.

Dietlind Fischers Äußerung drückt etwas aus, das sich im alltäglichen Umgang und auf Basis von pädagogischen Entscheidungen als Kultur einer Schule erweisen sollte.

2. Schröder, Religion im Schulleben, 21.
3. Fischer, religiöse Dimension im Schulprogramm, 110.
4. Ähnliches gilt auch für katholische Schulen oder Schulen in privater Trägerschaft.

Der Grund für diese Praxis ist eine christlich-evangelische Haltung, die für den Schüler oder die Schülerin zunächst nicht erkennbar wird. Denn dieselbe Entscheidung kann auch aus rein pädagogischen oder anderen religiösen Perspektiven heraus getroffen worden sein. In einer solchen Haltung ist die evangelische Orientierung implizit vorhanden.

In einem Schulentwicklungsprozess sind beide Ebenen wichtig. Die Vergegenwärtigung dieser Struktur von implizit und explizit hat folgende Vorteile:

1. Sie ermöglicht den Lehrkräften einen Perspektivenwechsel und die Selbstwahrnehmung, ein aktiver Teil des schulischen Entwicklungsprozesses zu sein.
2. Zudem bedeutet sie eine Entlastung für jene Lehrkräfte, die ihren evangelischen Glauben in die Entwicklungsprozesse ihrer Schule einbringen wollen, aber nur die expliziten als wirkmächtig ansehen. Ihnen kann deutlich werden, dass in ihrer Haltung diese Perspektive durchaus präsent ist und sie daher gar nicht immer explizit sein muss.[5]
3. Wenn eine Lehrkraft mit dem Modell von *Implizit – Explizit* ihre Arbeit reflektiert, kann sie sich auch sehr bewusst entscheiden, wann und wie sie sich in eine Möglichkeit, den Schulentwicklungsprozess explizit religiös mit zu gestalten, einbringt.
4. Auf der Schulentwicklungsebene, beispielsweise in der konkreten Arbeit am Schulprogramm oder an Aktionsplänen, können so leichter die expliziten Formen auf die impliziten Inhalte bezogen werden, etwa: Wo kann ich als Lehrkraft die evangelische Haltung in nicht expliziten Formen ausdrücken und wie können die direkt christlich erkennbaren und klar benannten Formen auch die gewünschte evangelische Haltung ausdrücken?

2. Gender – implizit-explizit?

Explizit die Gender-Perspektive auf Schulentwicklungsprozesse anzulegen heißt vor allem, die Strukturen und Machtverteilungen in der Schule zu analysieren. Die Religionspädagogin Edda Strutzenberger versteht daher zu Recht Schulentwicklung als Demokratisierungsprozess, in dem Gendergerechtigkeit aktiv umgesetzt werden soll.[6]

Mein Fokus richtet sich in diesem Beitrag auf die unterrichtliche Praxis, auf den Umgang von Lehrkräften mit dem Gender-Thema in ihren Lerngruppen. In Schulbüchern und gerade auch in Religionsbüchern sind an einigen Stellen die Erkenntnisse der

5. Das gilt gerade auch für die Lehrkräfte, die an evangelischen Schulen arbeiten und einen evangelischen Geist verkörpern wollen wie sollen. Häufig finden sich sehr unterschiedliche Ausprägungen von evangelischem Glauben in den Kollegien von evangelischen Schulen. Die Entscheidung für eine Schule kann von persönlichen Lebensumständen, dem Stellenmarkt, der Schülerschaft, der Schulleitung, dem pädagogischen Profil oder noch vielen anderen Gründen vor der Tatsache, dass es eine evangelische Schule ist, getroffen worden sein.
6. Strutzenberger, Geschlechtergerechtigkeit, 344.

feministischen Forschung so eingeflossen, dass es einzelne Seiten gibt, wo Texte, Erkenntnisse und Perspektiven der feministischen Forschung, vor allem der Bibelwissenschaften, dargestellt sind.[7]

Im Sinne einer Umsetzung der wissenschaftlichen Ebene der Gender-Forschung auch in den Unterrichtsmaterialien der Schule ist das sehr erfreulich. Allerdings ist die Bereitschaft von Schülerinnen und Schülern, sich auf diese Perspektive einzulassen, nicht sehr ausgeprägt. Schon die Deklaration als »feministisch« erzeugt meiner Erfahrung nach häufig Widerstände in den Lerngruppen bei Jungen wie bei Mädchen. Hier spiegeln die schulischen Verhältnisse teilweise gesellschaftliche wider und zeigen auch das zeitliche Hinterherhinken der Materialien: Die wissenschaftliche Diskussion in der Religionspädagogik spricht schon seit Jahren von Gender-Sensibilität, auch jenseits patriarchaler Strukturen, oder auch von einer Kultur der Vielfalt als angemessenem pädagogischen Konzept, auch in der Gender-Frage.[8]

Neben diesen expliziten Aspekten, wo *gender* bewusst thematisiert wird, möchte ich auf Prozesse verweisen, die quer zur genannten Ebene liegen. So wäre etwa zu fragen: Inwiefern prägt eine feministische bzw. gendersensible Haltung der Lehrkraft den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler im RU? Empirisch lässt sich dazu – soweit ich sehe – noch nichts Gesichertes und empirisch Erhobenes darstellen. Deshalb möchte ich mich anhand von Beobachtungen einer Antwort nähern.

In einer Vertretungsstunde in einer 6. Klasse ließ ich die Geschichte von Theseus nacherzählen, die mit seiner Wahl zum König endet. Die vortragende Schülerin sagte: »Am Ende wurde Theseus von den Athenern als König gefeiert und auch von den Athenerinnen.« Der Text im Buch sprach von Athenern. Weder ein Kind aus der Klasse noch ich kommentierten diese Ergänzung. Sie blieb einfach im Raum stehen. Fragen zur Geschichte folgten. Trotzdem halte ich den Prozess, den diese kleine Begebenheit widerspiegelt, für wichtig, weil er mir in ähnlicher Form schon häufiger begegnet ist: Schüler und vor allem Schülerinnen übernehmen den inklusiven Sprachgebrauch, wenn er konsequent von den Lehrkräften gebraucht wird. Diese These wäre weiter empirisch zu verifizieren und zu differenzieren.

Der Sprachgebrauch ist nur ein Merkmal einer Haltung, wie Gendersensibilität im Unterrichtsgeschehen zum Tragen kommen kann. Viele Lehrkräfte gestalten ihren Unterricht unter der Perspektive, alte Rollenklischees zu vermeiden und vielfältige Gestaltungsmöglichkeiten für weibliche und männliche Identitäten zu bieten, ohne das direkt als solches zu thematisieren; beispielsweise wird bei der Lektüreauswahl auf männliche wie weibliche Protagonisten geachtet.

Das Augenmerk auf die Haltung der Lehrkraft zu legen soll ermutigen, auch scheinbare Nebensächlichkeiten als wichtige Elemente einer Schulkultur zu betrachten, die dazu beitragen, Gendersensibilität zu etablieren.

7. Vgl. z. B. Kraft, Kursbuch Religion, Feministische Bibelauslegungen zum zweiten Schöpfungsbericht, 45 und zur Exodusgeschichte, 141.
8. Vgl. Arzt, Gender und Religionspädagogik, 10ff.

3. Gendersensibler Religionsunterricht als Teil des Schulentwicklungsprozesses – Zwei Beispiele

Im Folgenden möchte ich an zwei Beispielen aus der Schulpraxis aufzeigen, wie implizite und explizite Entwicklungsprozesse im Hinblick auf Religion und *gender* angestoßen werden können.

3.1 Die besondere Stellung des Religionsunterrichts nutzen um Innovationen im Bereich gender anzustoßen

In einem hessischen Gymnasium hat sich die Fachschaft Religion entschlossen, einen Antrag bei der Schulleitung zu stellen, den Religionsunterricht zeitweilig monoedukativ zu unterrichten. Eine wichtige Motivation der Religionslehrkräfte war der Umgang mit geschlechtsspezifischen Entwicklungsunterschieden in der Pubertät. Die offene Haltung der Schulleitung sowie des Kollegiums begünstigte das Projekt, die siebten Klassen im Religionsunterricht in Mädchen und Jungengruppen einzuteilen. Da die Schülerinnen und Schüler ohnehin aus dem Klassenverband herausgenommen werden, war dies auch von der Schulorganisation her kein erheblicher Mehraufwand. Das Konzept ordnet jeder Mädchengruppe eine Lehrerin und jeder Jungengruppe einen Lehrer zu. Nach einem Halbjahr wurde eine Evaluation durchgeführt, dem Kollegium vorgestellt und diskutiert. Dieser Zeitrahmen wurde zuvor festgelegt.

Die besondere Atmosphäre und teilweise Offenheit, die sich durch die geschlechtshomogene Gruppe ergaben, wurden als positiv gewertet. Selbstverständlich wurden auch enttäuschte Erwartungen oder Fehleinschätzungen diskutiert, zum Beispiel, dass einige Gruppen insbesondere die zahlenmäßig großen Jungengruppen wieder gemeinsam mit den Mädchen unterrichtet werden wollten und mit diesem Widerstand umzugehen sei. Eine zentrale Erkenntnis war, dass ein unverändertes Curriculum weniger geeignet ist, diese besondere Lernsituation intensiver zu nutzen. Deshalb ließen sich die Religionslehrkräfte inhaltlich die neuesten Erkenntnisse aus der theologischen und religionspädagogischen Forschung von einer externen Referentin vorstellen, damit sie auch inhaltlich stärker auf die jeweiligen Bedürfnisse der Mädchen und Jungen in ihre Gruppen eingehen konnten. Außerdem wurde eine Fortbildung für alle Lehrkräfte der Schule zum Thema »Gendersensibles Unterrichten« organisiert; hier wird die Anregung, die die Initiative der Fachschaft Religion für die ganze Schulentwicklung hat, greifbar.

Bei diesem Beispiel wird der Religionsunterricht genutzt, um Anstöße für die Schulentwicklung – auf inhaltlicher und organisatorischer Ebene – zu geben. Eine Aufspaltung in Gruppen außerhalb des koedukativen Klassenverbandes lässt sich auch in der Gender-Perspektive nutzen und neue Möglichkeiten für einen vielfältigen, bewussten Umgang mit der eigenen sowie der Geschlechtlichkeit der Schülerinnen und Schüler einzuüben.

3.2 Unterrichten im Religionsunterricht: Das Thema Gender wird von Schülerinnen und Schüler explizit angesprochen

Der Widerstand gegen die Thematisierung von Geschlechtlichkeit hat viele Gründe und wurde schon oben angesprochen. Eine Möglichkeit jenseits eines durch die Lehrkraft explizit angestoßenen Arbeitens zum Thema *gender* ist eine Form des Lernarrangements, das gendersensibel angelegt ist, aber die Thematisierung und das Ausgestalten vielfältiger Männer- und Frauenrollen den Schülerinnen und Schülern überlässt. Das Gender-Spiel im Umgang mit Gleichnissen ist dafür ein Beispiel.[9]

In einer Lerngruppe wird ein Text ausgeteilt. Ein Arbeitsauftrag lautet, die Geschichte nachzuspielen und einen Schluss dazu zu erfinden: Eine Person hatte zwei Kinder. Eines Tages sagte eines davon, es wolle sein Erbe habe und in die Welt ziehen …

Es ist die Geschichte vom verlorenen Sohn oder besser gesagt vom verlorenen Kind, die so formuliert wurde, dass sie die einzelnen Figuren nicht auf ein Geschlecht festlegt. Dadurch wird es möglich, dass die Elternrolle durch Vater, Mutter oder auch beide Eltern besetzt wird und Töchter und Schwestern in der Geschichte auftauchen.

Die Thematisierung der Geschlechtlichkeit kann ganz unterschiedlich erfolgen, sei es, jemand kennt das biblische Original und es beginnt eine Diskussion darüber, ob die Besetzung mit einer Mutter auch geeignet ist, den Sinn der Geschichte zu erschließen, oder es wird gefragt, warum der Text so gestaltet wurde. All dies sind Fragen, die in die Reflexion über Rollen und Zuschreibungen bis zur Reflexion des Lernprozesses selbst gehen.

Wird die Gender-Thematik somit von den Schülerinnen und Schülern selbst thematisiert und explizit gemacht, bleiben die Klischees und Widerstände gegenüber dem Thema weitgehend außen vor und ein offener Lernprozess kann beginnen. Mit dem Gender-Spiel als Methode wird mit den geschlechterneutralen bzw. abwechselnden Formulierungen ein weiter Deutungshorizont eröffnet. Erst im Diskussionsprozess der jeweiligen Gruppe wird der Text »gegendert«, vielfältige Möglichkeiten ergeben sich durch die Schülerinnenperspektive. Diese Methode lässt sich auch in andere Fächer übertragen und stellt eine Möglichkeit dar, bewusst mit dem Thema *gender* umzugehen, auch als Element einer genderbewussten Unterrichts- und Schulentwicklung. Voraussetzung hierfür ist eine Genderkompetenz, die ein Sensorium für geschlechtsstereotype Zuweisungen und einen Willen, Abwertungen abzubauen und eine egalitäre Differenz zu etablieren, beinhaltet, der individuelle Unterschiede zulässt.[10]

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass in den Religionslehrkräften große Potenziale für die Schulentwicklung liegen. Sie sind geübt, ihre christliche Perspektive in einem staatlichen Schulsystem nicht absolut zu setzen und haben mehr oder minder intensive Berührungspunkte mit einer zweiten Institution, der Kirche. Das kann zu einem distanzierteren unabhängigeren Blick auf die eigene Schule führen, der für Schulentwicklungs-

9. Vgl. Becker, Vielfalt von Geschlechterrollen.
10. Vgl. Biermann, Neues in die Schule, 68.

prozesse nötig ist. Die besondere Organisationsform des Religionsunterrichts kann, obwohl sie oft beklagt wird, ebenfalls strukturelles Innovationspotenzial haben. Nicht zuletzt bietet die Vielfältigkeit des Stoffes und der Methoden im Religionsunterricht Möglichkeiten, Neues auszuprobieren und damit auch zur unterrichtlichen Schulentwicklung beizutragen. Das Zusammenspiel von individuellem Agieren und Reflektieren wie den adäquaten Organisationsstrukturen kann dann als Qualitätssteigerung auch zu einem höheren Maß an Berufszufriedenheit und Freude am schulischen Arbeiten führen, weil es ermöglicht, die eigenen Vorstellungen umzusetzen.

Literatur

Anselm, Helmut, Religionslehrer oder Schulpfarrerinnen als Impulsgeber für ›Religion im Schulleben‹, in: Schröder, Bernd (Hg.), Religion im Schulleben. Christliche Präsenz nicht allein im Religionsunterricht, Neukirchen-Vluyn 2006, 27–36.

Arzt, Silvia u. a., Gender und Religionspädagogik der Vielfalt, in: Pithan, Annebelle u. a. (Hg.), Gender – Religion – Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt, Gütersloh 2009, 9–28.

Becker, Sybille, »Vom verlorenen Kind«, oder: Gott ist wie eine Galerie von Bildern. Zur Umsetzung einer Vielfalt von Geschlechterrollen im leib-körperlichen Gender-Spiel anhand des Gleichnisses »Vom verlorenen Sohn« (Lk 15,11–32), in: Pithan, Annebelle u. a. (Hg.), Gender – Religion – Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt, Gütersloh 2009, 394–400.

Biermann, Christine, Wie kommt Neues in die Schule? Individuelle und organisatorische Bedingungen nachhaltiger Schulentwicklung am Beispiel Geschlecht, Weinheim/München 2007.

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.

Fischer, Dietlind, Die religiöse Dimension im Schulprogramm entwickeln, in: Dies. (Hg.), Evangelische Schulen beraten und begleiten. Anregungen zur Schulentwicklung, Münster 2003, 101–112.

Hahn, Matthias, Religion im Schulprogramm, in: Noormann, Harry u. a. (Hg.), Ökumenisches Arbeitsbuch Religionspädagogik, Stuttgart [2]2004, 302–304.

Kempfert, Guy/Rolff, Hans-Günter, Qualität und Evaluation. Ein Leitfaden für Pädagogisches Qualitätsmanagement, Weinheim/Basel [4]2005.

Koch-Priewe, Barbara, Schulentwicklung und gender-orientierte Pädagogik, in: Dies. (Hg.), Schulprogramme zur Mädchen- und Jungenförderung. Die geschlechterbewusste Schule, Weinheim/Basel 2002, 7–31.

Kraft, Gerhard u. a., Das Kursbuch Religion 3. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht im 9./10. Schuljahr, Stuttgart/Braunschweig 2006.

Labusch, Christine, Schulentwicklung fängt bei der Leitung an. Wege in eine lebendige Führungskultur, in: Loccumer Pelikan o. Jg. (2010), H.3, 103–107.

Lehner-Hartmann, Andrea, »Gender-Mainstreaming« als Herausforderung von Schule und Religionsunterricht, in: Keryks 3 (2004), H.1, 97–127.

Schröder, Bernd, Warum ›Religion im Schulleben‹? In: Ders. (Hg.), Religion im Schulleben. Christliche Präsenz nicht allein im Religionsunterricht, Neukirchen-Vluyn 2006, 11–26.

Strutzenberger, Edda, Geschlechtergerechtigkeit, Religion und Schulentwicklung, in: Pithan, Annebelle u. a. (Hg.), Gender – Religion – Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt, Gütersloh 2009, 341–359.

III. Von Gott reden im Religionsunterricht – Welchen Mehrwert bietet die Genderperspektive?

In: Qualbrink, Andrea/ Pithan, Annebelle/ Wischer, Mariele (Hg.), Geschlechter bilden. Perspektiven für einen genderbewussten Religionsunterricht, Gütersloh 2011, 136-157.

Marie-Theres Wacker

Gott Vater, Gott Mutter – und weiter?

Exegese und Genderforschung im Disput über biblische Gottes-Bilder am Beispiel von Hosea 11

In den christlichen Glaubensgemeinschaften (und ähnlich im Judentum) ist die Bibel nicht nur ein lesenswerter Klassiker der Weltliteratur und auch nicht nur wertvolles historisches Quellenmaterial zur Erschließung ihrer altvorderorientalischen Welt und Umwelt, sondern vor allem Heilige Schrift, Zeugnis des Wortes Gottes. Gerade aber weil sie die Bibel als in-spiriertes, geistgewirktes Wort verstehen, sich aneignen und praktisch werden lassen wollten, artikulierten christliche Frauen in Westeuropa schon früh ihre Schwierigkeiten mit den traditionellen Auslegungen zentraler Inhalte der biblischen Schriften. Verstärkt seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert wurde Kritik an der kirchlich gelehrten, auf die Bibel gegründeten Zweitrangigkeit der Frau mit ihren tiefgreifenden rechtlichen Einschränkungen im privaten wie öffentlichen Bereich laut. Seit den 1970er Jahren verschärften sich die Perspektiven hin zur feministischen Kritik, die auch die christliche Gotteslehre einbezog, und auch hier wurden die biblischen Fundamente neu vermessen.

Inzwischen hat sich nicht nur die Feministische Theologie weiterentwickelt und ausdifferenziert, insofern sie Impulse der Genderforschung mit ihren vielfältigen Richtungen und Erweiterungen aufgenommen hat.[1] Auch in der wissenschaftlichen Exegese ist ein breites Spektrum unterschiedlicher Zugangsweisen entstanden, in dem historische, textbezogene und theologisch interessierte Perspektiven neben-, mit- und gegeneinander stehen. Treffen diese beiden Diskurse aufeinander, darf mit produktiven Irritationen gerechnet werden – für beide Seiten. Vor allem kann eines deutlich werden: Es gibt kein exegetisches Wissen, das gleichsam als absoluter Ausgangspunkt für die praktische Bibelarbeit in Schule oder Gemeinde abzurufen wäre, sondern jede exegetische Aussage verdankt sich bestimmten methodischen und auch hermeneutischen Vorentscheidungen.

Ausgehend von einem alttestamentlichen Text, der für die biblische Rede von Gott zentral ist, dem 11. Kapitel des prophetischen Hoseabuches, soll ein solches Wechselgespräch zwischen Exegese und Genderforschung geführt werden.

1. Vgl. den Überblick bei Rieger-Goertz, Feministische Theologien.

1. »Das Persönliche ist politisch und das Politische persönlich« – eine erste Fühlungnahme mit Hosea 11

Der Abschnitt Hos 11 steht am Ende einer langen Folge von Gottesreden (Hos 4–11), in denen Israel, das Volk des vorexilischen Nordreiches, angeklagt, beschimpft, aufgerüttelt, ermahnt wird. Inhaltlich bildet Hos 11 den abschließenden Höhepunkt im Mittelteil dieser insgesamt 14 Kapitel umfassenden ersten Schrift des sogenannten Zwölfprophetenbuches.

In der Übersetzung der »Jerusalemer Bibel« von 1968 lautet der Text:

1 Als Israel jung war, gewann ich es lieb,
und aus Ägypten rief ich meinen Sohn.
2 Aber je mehr ich sie rief, desto mehr wandten sie sich von mir ab;
sie opferten den Baalen, den Götzenbildern brachten sie Rauchopfer dar.
3 Und doch habe ich Ephraim das Gehen gelehrt,
habe es auf meine Arme genommen,
aber sie erkannten nicht, dass ich sie hegte.
4 Mit Banden der Güte zog ich sie, mit Seilen der Liebe;
ich war wie einer, der einen Säugling an seine Wange hebt.
Ich beugte mich zu ihm und gab ihm zu essen.
5 Zum Lande Ägypten wird es zurückkehren, und Assur wird sein König sein,
weil sie sich nicht bekehren wollten.
6 Das Schwert wird wüten in seinen Städten und vertilgen seine Kinder,
es wird fressen in seinen Burgen.
7 Aber mein Volk ist krank an seinem Abfall,
zum Baal rufen sie, doch der hebt sie nicht auf.
8 Wie könnte ich von dir lassen, Ephraim, dich preisgeben, Israel?
Wie könnte ich von dir lassen gleich Adma, dich gleichstellen Zeboim?
Mein Herz kehrt sich um in mir, und zugleich regt sich mein Mitleid.
9 Nicht will ich tun, was die Glut meines Zorns mir eingibt,
nicht Ephraim wieder verderben.
Denn Gott bin ich und nicht ein Mensch,
heilig in deiner Mitte, ich liebe es nicht, zu verderben.
10 Sie werden Jahwe folgen.
Wie ein Löwe wird er brüllen, ja er wird brüllen,
es eilen herbei die Kinder von Westen.
11 Wie Vögel, so eilen sie herbei aus Ägypten,
wie Tauben vom Lande Assur,
und ich lasse sie wohnen in ihren Häusern, spricht Jahwe.

Kap. 11 ist eine zusammenhängende Rede, deren rhetorisches »Ich« im Kontext des Buches als das sprechende Ich Gottes identifiziert werden kann. Die Rede, genauer eigentlich ein Monolog, ein göttliches Selbstgespräch, hat eine unverkennbare Dramatik:

Am Anfang steht der Rückblick auf eine Vergangenheit, da Gott Israel an sich gebunden hatte. Israel war damals jung; das hebräische Nomen naʿar in V. 1 hat auch die Bedeutung »Knabe«. In poetischer Parallele dazu steht die Bezeichnung Israels als »Sohn«, ein weiteres Merkmal der Beziehung zwischen Israel und Gott, dessen Metaphorik nun in den Bereich der Familie führt. »Ägypten«, ein Leitmotiv der Rede, ist hier verstanden als der Raum, aus dem Israel herausgerufen wird.

V. 2 beschreibt die Gegenbewegung vonseiten Israels: Wendet sich Gott rufend dem Sohn Israel zu, so kehrt sich Israel von Gott ab und hält sich an »Baale« und »Götzenbilder«. Die Anklage lautet demnach auf Verehrung anderer Gottheiten neben dem Gott Israels, auf kultischen Polytheismus, der die Familienbeziehung zwischen Gott und Israel aufs Spiel setzt. Der Wechsel in den Plural zur Kennzeichnung Israels macht deutlich, dass kein Individuum, sondern das Kollektiv, das Volk Israel und darin alle, die dazugehören, gemeint ist.

V. 3 kehrt zur Perspektive von V. 1 zurück, erinnert Gottes Fürsorge – »gehen lehren« und »auf den Arm nehmen« – für den Knaben Ephraim, im Hoseabuch eine von mehreren Bezeichnungen für Israel. Diese Bilder der Fürsorge setzen sich auch in V. 4 fort; hier ist von zärtlichem Hochheben des Säuglings und von Nahrung, die das kleine Kind bekommt, die Rede. Dazwischen noch einmal die fast klagende Feststellung, dass Ephraim-Israel nicht begriffen habe, wer sie da hegt und pflegt.

V. 5 nimmt erneut die Bewegung von V. 1 auf, verkehrt sie aber nun zu einer Gegenbewegung vonseiten Gottes: Wurde Israel als Gottes Liebling aus Ägypten herausgerufen, so wird es nun gleichsam nach Ägypten zurückgeschickt, indem es unter die Fremdherrschaft des assyrischen Großreiches gerät. Das klingt nach Aufkündigung des familialen, fürsorglichen Verhältnisses Gottes zu Israel, und dazu passt auch V. 6: Israel, ernährt von seinem Gott (vgl. V. 4), ist nun »Nahrung« für das »fressende Schwert«.

Den Duktus der Verse 1–6 zusammengefasst lässt sich sagen, dass hier auf die Geschichte Israels mit seinem Gott als gescheiterte Familiengeschichte zurückgeblickt wird. Einem glücklichen Anfang folgt, provoziert durch die schuldhafte Abwendung Israels von Gott, eine katastrophische Gegenwart, gekennzeichnet durch Krieg, Fremdherrschaft, Deportation, Tod.

Damit ist die Ich-Rede Gottes aber nicht zu Ende. V. 7 hebt erneut an: Israel ist nun nicht mehr der Sohn, aber mit einem vergleichbaren Terminus der Verbundenheit als »mein Volk« bezeichnet, Gottes Volk. Sein Zustand wird als der einer Krankheit beschrieben, die sich auch hier auf das Problem der Verehrung eines anderen Gottes bezieht. Gott stellt den bedenklichen Zustand des Volkes fest, reagiert aber jetzt (V. 8) nicht mehr mit dem Setzen eines Schlussstrichs, sondern mit Mitleid, das aus dem Herzen kommt. V. 9 umschreibt noch einmal, was dieses Mitleid meint: Nicht der berechtigte Zorn Gottes soll freien Lauf erhalten; es soll keine oder keine weitere Vernichtung über Ephraim-Israel hereinbrechen. Die Begründung dafür lautet (V. 9): »Denn Gott bin ich und nicht ein Mensch, heilig in deiner Mitte, ich liebe es nicht, zu verderben.«

Die beiden letzten Verse (10–11) beschreiben die daraus erwachsenen positiven Konsequenzen für Israel: Die Bewegung in Richtung Ägypten, wie sie in V. 5 ausgesprochen wurde, wird hier rückgängig gemacht und entspricht damit einem neuen Auszug aus Ägypten wie in V. 1; dazu kommt auch die Rückkehr aus Assur als dem Land, in das

die Nordreichbevölkerung nach dem Fall Samarias deportiert wurde, und die Rückkehr aus dem Westen, der Richtung des Mittelmeeres, als einer weiteren Gegend der jüdischen Diaspora. Die Verse fassen demnach eine umfassende Rückkehrbewegung des verstreuten Israel ins Auge; sie schildern die Zusammenführung der Söhne und Töchter Gottes zu einer neuen Familie unter dem Schutz JHWHs, der Gottheit Israels.

Im Kontext des Hoseabuches wird man im 11. Kapitel zunächst die Geschichte des Nordreiches wiederfinden, die mit der Zerstörung Samarias und der Deportation weiter Teile der Bevölkerung als Geschichte eines blühenden Staatswesens zu Ende ging. Nach der Zerstörung Jerusalems eineinhalb Jahrhunderte später konnte die in Hos 11 ausgesprochene Geschichtsdeutung auch auf das Südreich Juda bezogen werden. Die Datierung des Stückes und ggf. seiner Vorstufen hängt stark von einer Gesamthypothese zur Entstehungsgeschichte des Hoseabuches ab.[2] Für die nachstehend entwickelten Perspektiven sind eindeutige zeitgeschichtliche Rückbindungen nicht entscheidend.

2. Gott als barmherziger Vater – das traditionelle Bild

Folgt man der Auslegung eines der gegenwärtig renommiertesten Hosea-Experten im deutschsprachigen Raum, dem Marburger evangelische Alttestamentler Jörg Jeremias[3], so geht es in dieser Gottesrede in ihrem ersten Teil um »Gottes Liebe und Israels Undankbarkeit« (140) und in ihrem zweiten Teil um einen »Willensumsturz in Gott« (143). In der Tat lässt sich die theologische Dynamik, die die Verse 7–11 kennzeichnet, auf diese Weise angemessen kennzeichnen: Das Herz, das sich in Gott umdreht (V. 8), ist in der hebräischen Anthropologie weniger der Sitz von Gefühlen als der Ort der Willensentscheidungen. Israels Abwendung hat den Zorn Gottes erregt, und dass die Katastrophe, die über Israel hereinbricht, ihren Lauf nicht bis zum zerstörerischen Ende nimmt, verdankt Israel nicht der eigenen Umkehr, sondern einer Um-Kehr *Gottes*, stärker noch (und mit genauerer Übersetzung des hebräischen Verbs hafach in V. 8) einem Um-Sturz in Gott selbst, der dem Zorn Einhalt gebietet.

Die Bildwelt des ersten Teils der Verse 1–6 wird eröffnet mit dem Bezug auf ein Grundbekenntnis der hebräischen Bibel, die Herausführung Israels aus Ägypten. »Bemerkenswert ist«, so kommentiert J. Jeremias diesen Sachverhalt, »dass Hosea dafür das Bild eines Vater-Sohn-Verhältnisses gebraucht«[4]. Der Exeget füllt also die Rolle des göttlichen Gegenübers zum Sohn Israel mit der des Vaters; er gibt sogar dem Kapitel insgesamt die Überschrift »Die ›Reue‹ des Vaters«[5]. Dies ist umso überraschender, als die Bezeichnung »Vater« für Gott in diesem 11. Kapitel nicht fällt und auch sonst im Hoseabuch Gott nirgendwo explizit »Vater« genannt wird. Dass Jeremias diese Deutung

2. Dazu vgl. Wacker, Figurationen, 5–13.
3. Jeremias, Hosea, 138–147.
4. Ders., 140.
5. Ders., 138.

in seinem Kommentar nicht begründet, wird man wohl nur damit erklären können, dass er hier keinerlei Diskussionsbedarf sieht.

Mit solcher Vereindeutigung des Gottesbildes in Hos 11 steht Jeremias durchaus nicht allein da, sondern zahlreiche ältere historisch-kritisch angelegte Kommentare, gleich ob mit evangelischem oder katholischem Hintergrund, sprechen hier ähnlich selbstverständlich von Gott dem Vater. Grund dafür kann nicht sein, dass die Vaterbezeichnung Gottes im Alten Testament gängig bzw. häufig ist – eher im Gegenteil.[6] Den Ausschlag geben wird für die Exegeten zum einen die »Genderkonsistenz« des Gottesbildes von Hos 11 mit dem der Eingangskapitel des Buches (Hos 1–3). Hier ist das Gegenüber von Gott und Israel gefasst in das spannungsreiche Gegenüber eines Ehe*mannes* (Gott, repräsentiert durch den Propheten Hosea) und seiner Frau (Israel, repräsentiert durch Gomer, Hoseas Frau). Beide Bilder setzen als historischen Hintergrund eine patriarchalische Familienstruktur für die Gesellschaft des biblischen Israel voraus, in der die Ehefrau der Autorität des Mannes und der Sohn der Autorität des Vaters unterstehen. Das »Rufen« Gottes (vgl. Hos 11,2) erfolgt ja deutlich in der Erwartung, Gehör, Gehorsam zu finden. Dazu kommt als weiterer Grund sicher die für die christliche Exegese ins Auge fallende Entsprechung zur neutestamentlich so prononcierten Rede von Gott dem Vater. In christlich-theologischer Instanz kann man so betonen: Der liebende Vatergott Jesu Christi hat sein alttestamentliches Pendant in Hos 11 mit seinem Bild von Gott als dem barmherzigen Vater Israels.

Diese theologische Akzentsetzung ist zu begrüßen angesichts einer christlichen Auslegungstradition, die den liebenden Vatergott Jesu in scharfem Kontrast zum jüdischen Umfeld Jesu profiliert hat[7] und das Alte Testament als Buch des strafenden und zornigen Gottes dem Neuen Testament mit seiner Botschaft von Gottes Barmherzigkeit gegenüberstellte. Hos 11 lässt Gottes Zorn und Gottes Barmherzigkeit gerade nicht auseinanderfallen, sondern bindet beides dramatisch zusammen.

Allerdings ist es exegetisch durchaus nicht zwingend, die Gottheit in Hos 11, die Israel als ihren »Sohn« bezeichnet, umstandslos als »Vater« aufzufassen.

3. Gott als Mutter – eine frühe feministische Antithese

Mit einer Hermeneutik des Verdachts gegenüber einer allzu unbefragt-selbstverständlichen Deutung auf Gott den Vater in Hos 11 hat die schweizerische katholische Alttestamentlerin und feministische Theologin Helen Schüngel-Straumann die Auslegung

6. Explizit als »Vater« bezeichnet oder mit einem Vater verglichen wird der Gott Israels in Dtn 32,6; 2 Sam 7,14; 1 Chr 17,13; 22,10; 28,6; Jes 63,16(2); 64,7; Jer 3,4.19; 31,9; Mal 1,6; 2,10; vgl. 3,17; Ps 68,6; 89,27; 103,13; vgl. 27,10; Spr 3,12; in den deuterokanonischen Schriften Tob 13,4; Sir 23,1.4; 51,10; Weish 2,16; 11,10; 14,3.
7. Jörg Jeremias' Vater, der bekannte Neutestamentler Joachim Jeremias, hatte zu denen gehört, die an diesem Bild gezeichnet haben.

dieses Textes einer grundlegenden Revision unterzogen.[8] In ihrer Übersetzung stellt sich der Abschnitt folgendermaßen dar:

> 1 Als Israel jung war, gewann ich ihn lieb,
> aus Ägypten rief ich meinen Sohn.
> 2 Doch wie ich sie rief, so liefen von mir weg,
> den Baalen opferten sie, und den Bildern räucherten sie.
> 3 Dabei war ich es doch, der Efraim gestillt hat,
> indem ich ihn auf meine Arme nahm.
> Sie jedoch begriffen nicht, dass ich sie pflegte.
> 4 Mit menschlichen Seilen zog ich sie, mit Stricken der Liebe.
> Und ich war für sie wie solche, die einen Säugling an ihren Busen heben,
> und ich neigte mich zu ihm, um ihm zu essen zu geben.
> 5 Zurück muss er nach Ägyptenland, und Assur wird sein König sein,
> weil sie sich weigerten umzukehren.
> 6 Und das Schwert wird in seinen Städten wüten und seine Schwätzer vertilgen,
> und sie werden aufessen müssen, was sie sich eingebrockt haben.
> 7 Aber mein Volk hält fest am Abfall von mir:
> Zum Baal ruft man, aber der zieht sie nie und nimmer groß!
> 8 Wie soll ich dich preisgeben, Efraim? ich dich aufgeben, Israel?
> Wie kann ich dich preisgeben wie Adma? dich behandeln wie Zeboim?
> Es kehrt sich gegen mich mein Herz, ganz und gar ist entbrannt mein Mutterschoß.
> 9 Nicht kann ich meinen glühenden Zorn vollstrecken,
> nicht kann ich (mein Inneres) nochmals umdrehen, um Ephraim verderben!
> Denn Gott bin ich und nicht Mann,
> in deiner Mitte heilig, und nicht komme ich, um zu zerstören.
> 10 (…)[9]
> 11 Da kommen sie zitternd herbei wie Vögel aus Ägypten
> und wie die Taube aus dem Lande Assur.
> Und ich lasse sie heimkehren in ihre Häuser. (Spruch Jahwes)

Bereits die Übersetzung legt nahe, dass das sprechende Ich Gottes kaum noch als Vater bezeichnet werden kann, vielmehr überdeutlich die Züge einer Mutter trägt. In der Tat sieht Schüngel-Straumann in Hos 11 Gottes Liebe zu Israel in das durchgehende Bild einer Mutter gefasst, die sich um ihr kleines Kind sorgt. Darauf weisen für sie nicht nur die Verse 3 und 4, die vom Stillen des Säuglings sprechen, und in V. 7 der Blick auf den Baal, der der göttlichen Aufgabe, das junge Israel großzuziehen, nicht nachkommt. Darauf weist auch die Art und Weise, wie der Willensumsturz Gottes geschildert ist. Neben der Umwendung des Herzens ist vom Entbrennen des göttlichen Mutterschoßes die Rede

8. Vgl. Schüngel-Straumann, Gott als Mutter.
9. Diesen Vers lässt Schüngel-Straumann unübersetzt, weil er für sie nicht zum ursprünglichen Textbestand gehört. Vgl. dazu unten Abschnitt 7.

(V. 8), und nach V. 9 sagt Gott emphatisch von sich: »Denn Gott bin ich und nicht *Mann*«. Diese Selbstkennzeichnung Gottes zusammen mit den mütterlichen Bildern des Kapitels machen für Schüngel-Straumann zur Genüge klar, dass die traditionelle Auffassung, in Hos 11 handele es sich um den göttlichen Vater Israels, einer androzentrischen Engführung erlegen ist. Der Prophet Hosea habe, so verortet sie den Text und seine Botschaft, am Ende des Bestehens des Nordreiches Israel, in einer Zeit der höchsten Krise des Staates, die Tragfähigkeit männlicher Gottesbilder als zweifelhaft erfahren. »Nur in der Mutterliebe Jahwes sieht der Prophet noch eine Chance für Israel!«[10]

Helen Schüngel-Strauman hat mit ihrer Auffassung von Hos 11 die mütterliche Dimension Gottes gleichsam dem Körper Gottes eingeschrieben, sie an Mutterbrust und Mutterschoß geknüpft und damit weiblich-leiblich vereindeutigt. Deshalb auch ist es für sie völlig konsistent, die Aussage von V. 9 »denn Gott bin ich und nicht Mann« auf einer Linie mit dem weiblichen Gottes-Bild zu hören, das sie in Hos 11 entfaltet sieht: die Gottheit, die sich in ihrem Monolog als göttliche Mutter Israels und damit ohne Wenn und Aber als Frau darstellt, verneint auf dem Höhepunkt ihrer Rede ihr Mannsein explizit und drängt den aufwallenden Zorn zurück. Der Umsturz in Gott ist also geschlechtsspezifisch konnotiert: Gegenüber dem männlich-zerstörerischen Zorn behält Gottes weiblich-mütterliche Barmherzigkeit das letzte Wort.

Die Auslegung von Helen Schüngel-Straumann erschien in einer Phase der feministisch-theologischen Debatte, da der exegetische Nachweis weiblicher Bilder in biblischen Texten als ein zentrales Argument in zwei Richtungen wichtig war. Gegenüber den vorherrschenden männlich bestimmten Gottesbildern im Christentum – angefangen beim Kreuzzeichen! – verhalf der Hinweis auf weibliche Gottesvorstelllungen in den Heiligen Schriften dazu, die kirchliche und theologische Praxis als engführend zu kritisieren und feministische Revisionen der Gottesrede einzufordern. Innerhalb der christlich-feministischen Bewegung selbst sodann war es für viele Frauen von religiös-existenzieller Bedeutung, dass in der Bibel weiblich geprägte Gottesvorstellungen aufzuspüren sind. Denn so zeigte sich, dass die eigene religiöse Tradition Potenzial für eine neue, das Weibliche respektierende Theologie und Spiritualität bereithielt.

Der erste Teil der christlichen Bibel, das Alte Testament, erschien dafür in manchem noch ergiebiger als das Neue Testament. So hat das grammatisch feminine Geschlecht des hebräischen Nomens »ruach« für Gottes Geist dazu inspiriert, auch in der deutschen Übertragung mit Feminina zu experimentieren, wie etwa der Bezeichnung »Geistkraft«. Die neutestamentliche Christologie greift auf alttestamentliche und frühjüdische Traditionen von der Weisheit in weiblicher Gestalt zurück. Eine Rede von Gott als Mutter lässt sich im Neuen Testament nicht finden; umso bemerkenswerter erscheinen zwei Passagen im Alten Testament, genauerhin im Jesajabuch (Jes 66,13; vgl. 49,15), in denen Gott explizit mit einer Mutter verglichen wird. Da auch die Vaterbezeichnung für Gott im Alten Testament nicht sehr häufig vorkommt, hat dieser Befund einiges Gewicht. Dazu tritt die Beobachtung, dass das hebräische Wort rächäm, das den Mutterschoß bezeichnet, in seiner Pluralform rachamim das »Mitleiden« oder die »Barmherzigkeit«

10. Schüngel-Straumann, Gott als Mutter, 118.

meint, diese Regung demnach leiblich-weiblich konnotiert erscheint.[11] Helen Schüngel-Straumanns Auslegung von Hos 11 fügte sich diesem Kontext neu- oder wiederentdeckter weiblicher Gottesvorstellungen ein, bezog von ihm her seine Plausibilität und bereicherte es um ein eindrückliches weiteres biblisches Zeugnis.

Ist aber das 11. Kapitel des Hoseabuches wirklich so eindeutig, wie in Helen Schüngel-Straumanns Auslegung herausgearbeitet, von der Vorstellung Gottes als Mutter geprägt?

4. Sex, gender und der »natürliche« Körper oder: Gott, Vater und Mutter zugleich

Die erheblichen Differenzen in der Textauffassung, wie sie zwischen der von Helen Schüngel-Straumann vorgelegten Übersetzung und der der Jerusalemer Bibel sichtbar werden, sind exegetisch möglich aufgrund des schwierigen, streckenweise uneindeutigen hebräischen Textes in diesem Abschnitt, der fast in jedem Vers zu Entscheidungen in der Grammatik, Semantik oder Textkritik zwingt. Ein Vergleich auch nur der gängigen auf dem Markt befindlichen katholischen, evangelischen und jüdischen Bibelausgaben in deutscher Sprache zeigt im übrigen, welch große Bandbreite der Entscheidungen hier vertreten wird.[12]

Textkritisch folgt Schüngel-Straumann einer Methodik, die an der Wurzel des textlichen Entstehungsprozesses einen konsistenten, eindeutigen Urtext sieht und zur Rekonstitution dieses Urtextes auch solche korrigierenden Eingriffe in den hebräischen Text für erlaubt bzw. notwendig hält, die von der Handschriftenüberlieferung nicht gedeckt sind. In diesem Sinn hat die Exegetin in V. 4 die Lesart »ihren Busen« (lecheqam) statt »ihre Wange« (lechehem) vorgeschlagen (»konjiziert«) und ist in V. 8 aus »mein Mitleid« (nichumai) »mein Mutterschoß« (rachmi) geworden. Diese Methodik galt bis weit in die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts hinein in der historisch-kritischen Exegese als gängig, wurde dann aber zunehmend abgelöst von der Überzeugung, dass die Suche nach »dem Urtext« zuviel moderne bzw. subjektive Spekulation in den Text einträgt und vielleicht nicht einmal dem historisch anzunehmenden komplexeren Textentstehungsprozess entspricht. Da in der vorliegenden Textüberlieferung zu Hos 11, d. h. den hebräischen Handschriften und den antiken Übersetzungen, weder von »Busen« noch von »Mutterschoß« die Rede ist, sind diese konjizierenden Vereindeutigungen zuwenig abgesichert und bleiben exegetisch zweifelhaft.

Was bleibt, sind die auffallenden Bilder in 11,3–4 von den fürsorglichen Tätigkeiten Gottes, die nicht nur der heutigen Zeit, sondern auch in der Welt der Bibel als Tä-

11. Vgl. dazu Frettlöh, Gott Gewicht geben, 247ff. (Gottes »Mutterschößigkeit« – ein weibliches Gotteskonzept?); Grohmann, Fruchtbarkeit, 120–131.
12. Im Folgenden kommen nur diejenigen textkritischen Probleme zur Sprache, deren Auswirkungen auf die Genderperspektive deutlich sind.

tigkeitsbereich der Mütter gelten, vor allem, wenn bzw. insofern sie sich auf ein sehr kleines Kind beziehen. In einer Kultur ohne Möglichkeit der Flaschennahrung für Babies ist die Ernährung von Säuglingen nur über das Stillen möglich – darin sieht Helen Schüngel-Straumann ein wichtiges Argument für ihr Verständnis der Bilder in Hos 11,3–4. Allerdings steht im Text von Hos 11 kein Verb, das eindeutig mit »stillen« zu übersetzen wäre, auch in V. 3 die Form tirgalti nicht.[13] Zudem sprechen beide oben zitierten Übersetzungen in V. 4 zwar zum einem vom »Säugling«, aber im Zusammenhang einer impulsiven Geste, dem Hochheben des Kindes an die Wange, und zum anderen ist hier vom Versorgen mit Nahrung die Rede, aber verbunden mit der Bewegung des Sich-Hinabbeugens, die auch zum Füttern eines Kleinkindes passt. Es entsteht, vermittelt über die Motive des Textes, gerade *kein* klares Bild einer dea lactans, einer stillenden Göttin, wie sie ikonographisch für den gesamten Raum des Alten Vorderen Orients nachzuweisen ist und wie sie in die christliche Ikonographie für Maria und ihr Kind Jesus übernommen wurde.[14] Der Text Hos 11 ist in der Geschlechtsspezifik seiner Bilder gerade *nicht* eindeutig. Damit aber wird er interessant für eine Rezeptionsperspektive, der Vereindeutigungen und Eindeutigkeiten im Bereich von »Geschlecht« fraglich, ja problematisch geworden sind, da sie weder der Erfahrung entsprechen (Geschlechtsidentität, Geschlechtszuweisung, sexuelles Begehren und sexuelle Praktiken können vielfältige Verbindungen eingehen) noch auch als starres Regelsystem wünschenswert sind. Hier liegt wohl eine der auffallendsten Verschiebungen der gegenwärtigen Gender- bzw. Geschlechterforschung auch in der Theologie gegenüber den Anfängen der feministischen Theorie und Theologie.[15]

Der biblische Text von Hos 11,1–4 legt auf der einen Seite offenbar *keinen* Wert darauf, die Fürsorge und Versorgung des kleinen Kindes dem weiblichen Körper einzuschreiben; er legt weder Gott auf leiblich bestimmte Weiblichkeit noch die Frauen auf Kinderfürsorge fest. Wenn deshalb von »Gott als Mutter« in Hosea 11 die Rede sein darf, dann gerade nicht im Sinne von natural determiniertem Geschlecht (»sex«), demgemäß Frauen zur Mutterschaft bestimmt sind und als Mütter ihr »natürliches« Wirkungsfeld im Raum der Familie finden, sondern eher im Sinne von faktisch den Frauen zugewiesenen, kulturell weiblich codierten Tätigkeiten, also »gender«.

Andererseits ist eine Geste wie die des Hochhebens eines Säuglings an die Wange (V. 4) weder eine »natürlich« weiblich-mütterliche Geste noch kulturell ausschließlich weiblich codiert, sondern in heutiger wie in biblischer Zeit auch einem Vater zuzutrauen. In diesem Sinn könnte man schon der traditionellen (vorfeministischen) Exegese, die in Hos 11,1–4 den liebenden und fürsorglichen Vatergott am Werk sah, eine gewisse Bereitschaft zuschreiben, allzu starre Gendercodes auch und gerade in der Wahrnehmung Gottes aufzubrechen. Für J. Jeremias etwa ist offensichtlich, dass es in Hos 11 »um die Fürsorge des Vaters für das noch unselbständige kleine Kind (V. 3)« geht, das »vom Vater ständig geführt und in großer Geduld an der väterlichen Hand die ersten Schritte

13. Vgl. dazu genauer unter Abschnitt 8.
14. Vgl. etwa Keel, Gott – weiblich, Schlusskapitel.
15. Einen guten Einstieg geben die beiden Sammelbände Walz/Plüss, Theologie und Geschlecht und Aigner/Pock, Geschlecht quer gedacht.

gelehrt wurde«[16]. Jeremias zeichnet den göttlichen Vater also unbefangen in die Welt stolpernder Kinderfüßchen ein. Solche Aussagen werden aber nicht noch einmal rückgekoppelt an Reflexionen zum Geschlechterverhältnis in einer konkreten Gesellschaft. Dabei hätte die Antwort auf die Frage, ob es eine in der Gesellschaft des Alten Israel männlich oder weiblich codierte Aufgabe war, ein kleines Kind laufen zu lehren, durchaus interessante Implikationen. Im ersteren Fall stünden die Väter Israels – und mit ihnen der Gott Israels, dem diese väterliche Aufgabe zugeschrieben wird – wie die »neuen Väter« der Gegenwart da und ließen die herrschenden traditionellen Gendercodes unserer Tage »alt« aussehen. Wenn aber die behauptete »väterliche Hand« Gottes in der Alltagsrealität des Alten Israel doch eher die »mütterliche Hand« war, an der das Kind laufen lernt, ist die ungebrochene Rede vom väterlichen Gott an dieser Stelle kritisch zu hinterfragen.

In der katholischen Einheitsübersetzung der Bibel von 1980 findet sich für Hos 11,4 die Wiedergabe:

> [4] Mit menschlichen Fesseln zog ich sie an mich, mit den Ketten der Liebe.
> Ich war da für sie wie die (Eltern), die den Säugling an ihre Wangen heben.
> Ich neigte mich ihm zu und gab ihm zu essen.

Diese Übersetzung hat die pluralische Wendung in V. 4 für sich, die von »solchen, die den Säugling an die Wange heben«, spricht – die Jerusalemer Bibel trägt an dieser Stelle gegen den hebräischen Wortlaut einen maskulinen Singular ein (»ich war wie einer, der …«.). Die in der Einheitsübersetzung in Klammern gesetzte – und dadurch als Zusatz über den hebräischen Text hinaus markierte – Bemerkung interpretiert den Vers auf das gemeinsame Bemühen von Eltern, also Mutter und Vater, um ihr geliebtes Kind hin. In der Tat haben sich zwei katholische Alttestamentler schon in den 1970er Jahren dafür stark gemacht, in Bezug auf Hos 11 von der hier zum Ausdruck gebrachten göttlichen »Liebe von Vater und Mutter zugleich«[17] zu sprechen. Dass die Vorstellung einer Gottheit mit väterlichen und zugleich mütterlichen Zügen auch religionsgeschichtlich gut begründet ist, zeigen Gebete aus dem historischen Kontext des biblischen Israel, Gebete an die mesopotamische Göttin Ischtar, in denen diese bedeutende Gottheit des Zweistromlandes quasi im gleichen Atemzug als Vater und als Mutter angerufen werden kann.[18]

Aber ist nicht auch die Formel »Gott, Vater und Mutter zugleich«, die den »Sohn« Israel auf die göttlichen Eltern bezieht, noch allzu sehr einer – vom biblischen Text her so gerade nicht gedeckten – Logik des Naturalen verhaftet?

16. Jeremias, Hosea, 141.
17. Groß, Hohelied, 86 und wörtlich auch 88; vgl. Deissler, Zwölf Propheten, 52 (»väterlich-mütterliche Liebe«). Die Verdeutschung des Hoseabuches für die Einheitsübersetzung geht auf A. Deissler zurück.
18. Darauf hat im Rahmen feministischer Debatten erstmals Winfried Jüngling hingewiesen, vgl. Jüngling, Wechselwirkung, 91ff.

5. Gott als Amme und die »Mutterschößigkeit« der Männer

Im Alten Testament finden sich durchaus, wie oben dargelegt, die Bezeichnungen Gottes als »Vater« (explizit) und als »Mutter« (in einem Vergleich). Daher hat die Beobachtung, dass in Hos 11 zwar vom »Sohn«, nicht jedoch von »Vater« oder »Mutter« die Rede ist, einiges Gewicht. Im Zentrum dieses Textes steht Israel als »Sohn«, aber wie diese Relationsaussage näherhin zu füllen ist, bleibt erst einmal offen. Nun kann in der hebräischen Bibel durchaus explizit und affirmativ von der Zeugung oder Geburt aus Gott gesprochen werden, sei es in Bezug auf den König Israels, der als Sohn Gottes gilt (vgl. Ps 2,7) oder in Bezug auf das Volk Israel (vgl. Dtn 32,18). Aber auch diese mythologisch wirkenden Bilder erscheinen in Hos 11 nicht. Man darf deshalb davon ausgehen, dass der Akzent hier nicht oder nicht primär auf der Sohnschaft Israels im Sinne einer genealogischen Abkunft liegt. Israels Sohnschaft konkretisiert sich vielmehr darin, dass Gott sich dem »Sohn« in Liebe zuwendet, ihn ruft (Verse 1 und 2), ihn ernährt (V. 4) und damit also gewissermaßen die sozialen Aspekte der Elternschaft an Israel realisiert. Dieser Befund hat zum einen den Effekt, dass eine ungebrochen mythologische Vorstellung vom Verhältnis zwischen Israel und seinem Gott – Israel als ein »Göttergeschlecht« – in diesem Text nicht entsteht; man kann ihn aber auch in die vielfältigen Richtungen von Elternschaft weiterdenken, die nicht biologisch-genealogisch begründet sind.

In diesem Sinne ist zunächst an einen Abschnitt aus dem Ezechielbuch zu erinnern, in dem die Anfänge der Stadt Jerusalem als die eines neugeborenen Mädchens gezeichnet werden, das von seinen Eltern ausgesetzt wird, von JHWH aber gefunden, großgezogen und später zur Frau genommen wird (Ez 16,1ff). Die (grammatisch weibliche) Stadt Jerusalem hat die Gestalt eines weiblichen (Findel-)Kindes, einer »Tochter« JHWHs angenommen[19], während beim Kind Ephraim/Israel in Hos 11 wohl eher an ein männliches Kind, einen »Sohn« zu denken ist. JHWH selbst erscheint in Ez 16 als Pflege- oder Adoptivvater. An ein solches Verhältnis kann auch für Hos 11 gedacht werden, da zum einen die »pflegerischen« Aspekte von JHWHs Elternschaft in Hos 11,1–4 im Vordergrund stehen und zum anderen die genealogische Herkunft Ephraim/Israels nicht thematisiert wird, das Hoseabuch aber durchaus ein »Fundmotiv« für das Verhältnis JHWHs zu Israel kennt (vgl. Hos 9,10).

Schon in der älteren historisch-kritischen Exegese ist der Vers Hos 11,4 gedeutet worden als das Bild Gottes als einer Amme, die sich liebevoll um den ihr anvertrauten Säugling kümmert, ihn an sich drückt und dann stillt. In der Tat legt die Bezeichnung Israels als »Säugling« in V. 4a nahe, dass das Reichen von Nahrung, von dem in 4b die Rede ist, nur in Form des Stillens geschehen kann, auch ohne dass davon in V. 3 explizit gesprochen wird. Das Bild einer »stillenden Gottheit« kann sich also aufdrängen – aber es muss in der Rezeption nicht auf Gott als Mutter hin vereindeutigt werden, zumal es auch für die »göttliche Amme« sprechende Beispiele aus Israels Umwelt gibt.[20] In solcher

19. Zu erinnern ist in diesem Zusammenhang auch an die biblische Bezeichnung »Tochter Zion« für Jerusalem.
20. Vgl. Häusl, Vater und Mutter, passim und unten Abschnitt 8.

Trennung des Gebärens vom Stillen macht das Bild in Hos 11,4 darauf aufmerksam, dass es durchaus nicht selbstverständlich ist, dass die leiblichen Mütter ihre Kinder auch stillen. Das Risiko für eine Frau, bei der Geburt oder kurz danach zu sterben, war und ist in traditionalen Gesellschaften hoch. Zudem ist nicht jede Frau im Stande zu stillen – so formuliert kommen Frauen in den Blick, die, aus welchem Grund auch immer, nicht stillen können, aber auch solche, deren Herkunft ihnen erlaubt, das Stillen ihres Kindes an eine Amme abzugeben. Das Bild der Amme schreibt dem Gott Israels weiblich-leibliche Züge zu, ohne ihn auf biologisch-genealogische »Mutterschaft« festzulegen.

Die hebräische Bibel hält aber selbst bei dieser so deutlich in den weiblichen Körper eingeschriebenen Tätigkeit des Stillens verfremdende, allzu klare Geschlechterzuweisungen verquerende Überraschungen bereit. In einer euphorischen Vision des Jesajabuches über das neu erbaute und bevölkerte Jerusalem wird den in die Stadt Zurückkehrenden zugerufen: »Du wirst saugen die Milch der Völker, und die Brust von Königen wird dich stillen. Dann wirst du erkennen, dass ich, JHWH, dein Retter bin und ich, der Starke Jakobs, dein Erlöser« (Jes 60,16). Hier geht es weniger darum, dass JHWH biologisch Unmögliches möglich macht, indem er Israel an der Brust von (männlichen) Königen saugen lässt, sondern vielmehr darum, dass die »Milch der Völker« und die »Brust von Königen« eine privilegierte, reichlich fließende, besonders stärkende Nahrung darstellt, in deren Genuss Israel kommen wird. Will man am Bild der göttlichen Amme in Hos 11 festhalten, so wäre sicher dieser Aspekt zu ergänzen: Israel, der »Sohn«, erhält »Götterspeise«. Andererseits aber kann getrost behauptet werden, dass in solchen biblischen Bildern von der materialen Realität des weiblichen Körpers ausgegangen wird, um metaphorisch die Segensfülle zu beschreiben, die Gott Israel zukommen lässt.

Ganz Ähnliches gilt vom »Mitleid« Gottes. Am Ende von Hos 11,8 ist davon in sprachlich höchst kunstvoller Weise, über Paronomasie und Alliteration, die Rede (jachad nichmeru nichumai). Sicherlich hat der gewollte Klangeffekt hier die Wortwahl bestimmt, der die Jerusalemer Bibel (»zugleich regt sich mein Mitleid«) nicht gerecht wird. Aber auch die strikt lexikographisch orientierte Wiedergabe, wie sie Jeremias versucht (»… ist meine Reue entbrannt«) dürfte zu eng sein. Das Bild des »Entbrennens« im Inneren Gottes hat nämlich eine frappierende Parallele im »Entbrennen« des aus dem Mutterschoß kommenden Mitleids bei jener Frau vor dem weisen König und Richter Salomo, die entscheidet, dass ihr Kind leben soll, auch wenn es der anderen Frau, mit der sie im Streit um die Zugehörigkeit des Kindes liegt, zugesprochen würde (vgl. 1 Kön 3,26; nichmeru rachamäha). Diese Parallele hatte ältere Kommentatoren bewogen, auch in Hos 11,8 »rachamai« (mein Mitleid) statt »nichumai« zu konjizieren. Eine solche Konjektur ist, wie bereits oben festgehalten, von der Texttradition her nicht gedeckt und verkennt – dies ist ein neues gewichtiges Argument – die Klangstruktur des Verses. Wohl aber – und insofern ist der Intuition von Helen Schüngel-Straumann beizupflichten – wird man die Redewendung vom Entbrennen des mütterlich konnotierten Mitleids im Hintergrund von Hos 11,8 mithören dürfen. Dass die Rede vom Mitleid Gottes im Hoseabuch weiblich konnotiert ist, bestätigt sich im Übrigen im Blick auf die drei Kinder Hoseas und ihrer Symbolnamen, wie sie im ersten Teil des Buches (Hos 1–2) erscheinen. Nicht die beiden Söhne, sondern die Tochter trägt den Namen, der die Aufkündigung des göttlichen Mitleids ansagt: »lo ruchama«, »sie findet kein Mitleid« (vgl. Hos 1,6).

Eine Übersetzung für Hos 11,9, die hier Klang und Sinn treffend zusammenhält, ist die von Martin Buber: »mitsammen wallen meine Mitleiden auf«.

Allerdings findet sich die Formel vom Entbrennen des Mitleids noch ein weiteres Mal in der hebräischen Bibel: Als Josef in Ägypten seinen jüngsten Bruder Benjamin wiedersieht, kann er das Weinen kaum zurückhalten, denn »sein Mitleid war entbrannt« (nichmeru rachamaw; Gen 43,30). Ist rächäm, der Mutterschoß, ein eindeutig weiblich konnotiertes inneres Organ, so ist die Pluralform, rachamim, Ausdruck einer Regung, die Frauen wie Männern zugesprochen werden kann. Aber auch umgekehrt: die materiale Realität des weiblichen Körpers kommt metaphorisch zum Tragen, wenn vom »Mitleid« einer Frau, eines Mannes – oder Gottes gesprochen wird. Solche »corporeality« weiblicher Bilder für die Rede von Gott in der Bibel kann der Theologie zu denken geben – sei es in eine differenzfeministische Richtung, die die Verankerung der Bilder im weiblichen Körper betont[21], oder sei es in eine Richtung, die Differenz und Dekonstruktion zu verbinden sucht.[22]

6. »Denn Gott bin ich und kein Mann« – die Perspektive einer kritischen Männerforschung

Neben die weiblich konnotierten Bilder in Hos 11,1–8 tritt in V. 9 die emphatische, wiederum auch klanglich hervorgehobene Aussage »ki el anochi welo isch«. Der erste Teil des Satzes ist eindeutig, er affirmiert das Gottsein Gottes: »Denn Gott bin ich« (ki el anochi). Die antithetische Fortsetzung aber führt auf ihre Weise mitten in die Genderdebatte. Bibelausgaben (wie die Jerusalemer Bibel) und Kommentare verstehen sie im Allgemeinen im Sinne einer Unterscheidung zwischen Gott und *Mensch* und übersetzen »und nicht (ein) Mensch«. J. Jeremias verbindet damit eine grundlegende theologische Einsicht: »Der eigentliche Abstand Gottes zum Menschen besteht für Hosea nicht in unnahbarer Erhabenheit, sondern im Sieg über seinen gerechten Zorn, in seinem Willen, die des Todes Schuldigen vor dem Untergang zu bewahren. Für diese Selbstbeherrschung Gottes versagen alle Analogien menschlichen Denkens und Handelns«[23]. Helen Schüngel-Straumann hat demgegenüber zu Recht darauf hingewiesen, dass das hebräische Wort isch in den meisten Fällen, in denen es erscheint, nicht den Menschen, sondern spezifischer den Mann bezeichnet. Auch für Hos 11,9 haben Ausleger oder Bibelübersetzer diese Möglichkeit gesehen. So lautet die Wiedergabe von Hos 11,8–9 bei Martin Buber:

21. Ulrike Bechmann und Irene Löffler haben mit dieser Akzentsetzung auf den leiblich-weiblichen Gottesmotiven in Hos 11 die Liturgie zum Weltgebetstag der Frauen 1999 reflektiert, in der Hos 11,1–4.9 einer der Schrifttexte war; vgl. Löffler, Lehrmeisterin.
22. Vgl. dazu insgesamt die anregende systematisch-theologische Studie von Frettlöh, Gott Gewicht geben.
23. Jeremias, Hosea, 146.

Wie soll ich drangeben dich, Efrajim, dich überliefern, Jissrael!
Wie soll ich hingeben dich wie Adma, dich zurichten wie Zboim!
Mein Herz dreht sich an mir um, mitsammen wallen meine Mitleiden auf.
Ich will nicht tun nach dem Flammen meines Zorns, ich will nicht kehren, Efrajim zu verderben,
denn Gott bin ich und nicht Mann,
der Heilige drinnen bei dir, als ein Merzender komme ich nicht.

Buber kommentiert diese seine Übersetzung nicht. Es steht zu vermuten, dass er zum einen dem hebräischen Text möglichst nahe bleiben, zum anderen den »Mann« synekdochisch, also als pars pro toto, im Sinne von »Mensch« verstanden wissen wollte. Helen Schüngel-Straumann entlarvt diese Rhetorik als androzentrisch und nimmt sie beim Wort. Den negierten Aussagen in 11,8, in denen es um Zorn und Verderben geht, entspricht in V. 9 die Negation »nicht Mann«, und die affirmative Aussage »denn Gott bin ich« wird gefüllt durch das in V. 8 konstatierte und leiblich-weiblich konnotierte Entbrennen (oder, bei Buber, das »Aufwallen«) des Mitleids. Der Sieg Gottes über den Zorn ist für Helen Schüngel-Straumann deshalb der Sieg über eine männliche Regung, während das Mitleid gleichsam der weiblich-mütterlichen Seite Gottes entströmt.

Diese Auslegung hat Beobachtungen auf der textuellen Ebene für sich, steht aber in der Gefahr, im Sinne einer naturalistischen Festschreibung von Männern auf Aggressivität und Frauen auf ausgleichende Sanftheit missverstanden oder vereinnahmt zu werden.[24] Auf der anderen Seite kann der Befund nachdenklich machen, dass es nur eine einzige Stelle in der hebräischen Bibel gibt, an der Gott affirmativ als »Mann« (isch) bezeichnet wird, diese Stelle im Schilfmeerlied des Mose (Ex 15,3) aber ausgerechnet lautet: »JHWH ist ein Mann des Krieges« (isch milchamah). Die Verknüpfung von »Mann« und »Krieg« im Lied des Mose bestätigt, dass Krieg und Vernichtung auch in Hos 11 männlich-kriegerisch konnotiert sind. Zwar gilt, dass Gott kein Mensch ist, aber die Differenz zwischen Gott und Mensch wird in diesem Text offenbar so gefüllt, dass es nicht bei der Allgemeinaussage Mensch bleibt, sondern dahinter der Mann in den Blick kommt.

Solche Beobachtungen nimmt der Bochumer evangelische Exeget Jürgen Ebach zum Ausgangspunkt, Hos 11 aus einer dezidierten Männerperspektive noch einmal neu zu lesen. Ansätze einer Männerforschung in Theologie und Bibelwissenschaft sind seit etwa einem Jahrzehnt im deutschsprachigen Raum zu beobachten[25] und dokumentieren, dass die durch die feministische Kritik angestoßenen Neuperspektivierungen auch Auswirkungen auf »das Geschlecht der Männer« haben. Für seine relecture von Hos 11[26] stellt Ebach den »Herzens-Umbruch« Gottes in den Mittelpunkt. Die Turbulenzen, die das Ich Gottes von sich aussagt, laufen auf einen Konflikt zwischen Planen und Wollen hinaus; die Zerrissenheit im Herzen Gottes selbst wird im Gegenüber zweier emotiv-leiblicher Regungen und höchst anthropomorph auf den Punkt gebracht: auf der einen

24. Vgl. die Kritik von Kreuzer, Gott als Mutter, an der von Schüngel-Straumann vorgelegten Auslegung.
25. Vgl. grundlegend und einführend Wacker/Rieger-Goertz, Mannsbilder.
26. Vgl. Ebach, Gott ist kein Mann.

Seite Gottes »Reueaufwallungen«, auf der anderen Seite »Wutschnauben« – das hebräische Wort für »Zorn« (af) bezeichnet auch die Nase. Wenn es aber ein Merkmal männlichen Verhaltens sein kann, »den Widerstreit von Gefühlen, die Diastase von Planen und Wollen nicht zuzulassen, damit es auf keinen Fall zu Herzverwirrungen und zum Herz-Bruch kommen soll, der Ideologie der stets nur *einen* Wahrheit sich zu verschreiben«[27], dann zeigt Hosea 11,9, dass Gott so nicht ist, vielmehr zu mixed emotions fähig. Männer können in diesem Sinn den Gott, der den Herzensumsturz in sich zulässt, gleichsam an sich herankommen lassen und ihr eigenes Verhalten einer kritischen Überprüfung unterwerfen.

Noch brisanter aber wird die Konfrontation von Hos 11,9 mit den (einzigen) beiden anderen Bibelstellen, die Gott und Mann (el und isch) aufeinander beziehen bzw. die Gottes Mannsein bestreiten. Num 23,19 (und inhaltlich sehr ähnlich 1 Sam 15,29) hält fest, dass Gott zu seinem Wort steht: »Kein Mann ist Gott (lo isch el), dass er lüge, und keines Menschen Sohn, dass er sich's gereuen ließe. Hat er gesprochen und tut's nicht, und redet er und bringt es nicht zustande?« Diese Aussage aber steht in direktem Widerspruch zu Hos 11,9 – mit der gleichen Begründung (Gott bin ich, kein Mann) wird hier ja gerade festgehalten, dass Gott Reue aufwallen lässt und sein vernichtendes Wort zurücknimmt.

Können beide Aussagen wahr sein? Insofern Jürgen Ebach diese Frage stellt, hält er die beiden biblischen Passagen als Aussagen über Gott zusammen, statt sie auf verschiedenen Autoren bzw. Entstehungszeiten zu verteilen. Das aufgeworfene theologische Problem wird nicht über historische Klassifizierung und damit einhergehend Relativierung der Texte angegangen, sondern über die Wahrnehmung der intertextuellen Beziehungen zwischen allen biblischen Schriften, deren Vorgegebenheit als Heilige Schrift selbstverständlicher Ausgangspunkt ist. In diesem Sinne bietet Ebach eine Denk-Spur an, die über das Motiv des »Heiligen in deiner Mitte« (11,9b) führt. Kein menschlicher Gerechter ist mehr da, auf den sich Gottes Rücknahme des Vernichtungs-Beschlusses stützen könnte, wie bei jenem Handel Abrahams mit Gott um die Stadt Sodom (Gen 18,20ff). Deshalb springt Gott selbst gleichsam in die Lücke; Gott ist zur Rettung Israels aufgestanden gegen Gott. Dieser narrative Zug bedeutet, begrifflich-theologisch gefasst: Gott hat Macht noch über seine Macht, und gerade das macht Gottes All-Macht aus – Allmacht also nicht als aufs äußerste gesteigerte Super-Macht, sondern die Macht, das Angedrohte nicht um jeden Preis wahr machen zu müssen. Diese theologische Bestimmung wird nun in Hos 11,9 mit einer Aussage über Gottes Mann-Sein – oder genauer: Gottes Nicht-Mann-Sein – in Verbindung gebracht. »Androhungen wahr zu machen, weil jedes Eingeständnis von Umdenken und Reue als Zeichen der Schwäche ausgelegt werden könnte, das *kann* ein Merkmal männlichen Verhaltens sein. Wer so seine Macht zu sichern meint, wird zum Sklaven der Machtgesetze selbst. So ist Gott nicht – das hält Hos 11,9 fest«[28].

Macht gewinnen über die Macht – das ist nun gerade *nicht* männlich konnotiert, sondern übersteigt landläufiges männliches Maß und kann Männer zum Umdenken

27. Ders., 230.
28. Ebd.

herausfordern. »Nicht männlich« bedeutet aber nicht schon »weiblich«, trotz aller mütterlichen Züge, die die Gottheit in Hosea 11 *auch* hat. Das Bestehen auf dieser Differenz bewahrt Frauen wie Männer – und nicht zuletzt auch Gott – davor, auf Geschlechterstereotypien festgelegt zu werden.

7. JHWH als Löwenstimme; Israel als flatternde Taube – Tiermetaphorik in Hosea 11,10–11

Zum Instrumentarium der klassischen historischen Kritik gehört die Literarkritik als Quellenkritik, die die Wachstumsschichten eines Textes erhebt, zur ältesten Schicht vordringen will und dann vor allem diese Schicht auslegt. In der gegenwärtigen alttestamentlichen Exegese besteht eine deutlich gegenläufige Tendenz, von der Jetztgestalt der Bücher auszugehen und unter entstehungsgeschichtlichen Gesichtspunkten vor allem die übergreifenden Kompositionsprinzipien dieser Schriften aufzuschlüsseln, zuweilen aber auch von diesem historischem Interesse abzurücken und sich auf die Textur der Schrift, d. h. die Logik des vorliegenden Textes mit seinen vielfachen intra- und intertextuellen Anspielungen und Verknüpfungen zu konzentrieren.

Unter literarkritischer Perspektive erscheint es für Hos 11 gut begründet, V. 10 für einen späteren Zusatz zu halten. Während die Verse 1–9 und 11 einen Monolog Gottes in der 1. Person bieten, springt V. 10 in die Rede *über* JHWH und in die 3. Person. Zudem wird mit der Rückkehr aus dem »Westen« ein Motiv eingespielt, das sonst im Hoseabuch keine Rolle spielt. Ohne V. 10 ergibt sich in Hos 11 eine durchlaufende Gottesrede. Sie schließt ab mit dem Bild des in Israels Mitte thronenden Heiligen (V. 9), zu dem Israel aus Ägypten und Assur zurückkehrt (V. 11).

Statt diesen Vers 10 aber nun aus dem Textbestand zu streichen und unkommentiert zu lassen, kann gerade die Fokussierung darauf dem Text neue Sinndimensionen erschließen. Dabei wird zunächst deutlich, dass der Wechsel in die 3. Person des Sprechens *über* Gott sich nicht auf V. 10 beschränkt, sondern in V. 11 eine Fortsetzung findet, wie in der Übersetzung von Martin Buber sichtbar wird:

> IHM nach werden sie gehen:
> wie ein Löwe brüllt er hin.
> Wenn er selber hinbrüllt, flattern Söhne vom Westmeer herzu,
> flattern von Ägypten herzu wie ein Vogel,
> vom Land Assyrien her wie eine Taube:
> »In ihre Häuser siedle ich sie ein«
> ist SEIN Erlauten.

Zwar findet sich in V. 11 noch einmal Ich-Rede Gottes, sie ist aber abgeschlossen durch die Gottesspruchformel (»Spruch JHWHs«) und damit als nachgeschobenes Zitat kenntlich gemacht. Dazu kommt die Beobachtung, dass in V. 10 mit zwei Motiven auf den

Anfang der Rede Bezug genommen wird und so kompositorisch eine Art Inklusion entsteht, der Vers also offensichtlich die Verzahnung mit seinem Kontext sucht. Wenn die Rückkehrenden nun hinter Gott »hergehen« (V. 10), ist damit die Gegenbewegung des »Weglaufens« (V. 2) beschrieben, und dem Ruf Gottes nach dem »Sohn« (V. 1.) entspricht die Rückkehr der »Söhne« (V. 10). Die Verse 10–11 können deshalb zusammen als eine Art Antwort auf die Selbst-Proklamation Gottes in 11,9 gehört werden: Wenn ernst genommen wird, dass Gott sich als »Gott, nicht Mensch/Mann« vorstellt – wie kann dann affirmativ neu von Gott gesprochen werden? Kann es dann nicht angemessen sein, einen Bruch mit der menschlichen Metaphernwelt überhaupt zu vollziehen? Hos 11,10 vergleicht JHWH einem Löwen, verlässt also die Ebene menschlicher Bilder zugunsten der Tierwelt. Aber genauer noch, der Vers spricht von des Löwen Gebrüll und evoziert damit die Vorstellung einer gewaltigen, machtvollen Stimme. Damit ist den anthropomorphen Bildern, die sich vom Text her nahelegen, gleich mehrfach der Boden entzogen: Gott hat keine menschliche Gestalt, ist nicht sichtbar, sondern (nur) hörbar, und selbst die Stimme Gottes entspricht nicht menschlichem Maß.[29]

Interessanterweise verbleibt die Szenerie am Ende von Hos 11 im Bereich der Tierwelt auch dort, wo von Israel gesprochen und es heimkehrenden (Zug- oder Boten-) Vögeln verglichen wird. Dadurch ist nun auch für den »Knaben« Israel die Metaphernwelt des Menschlichen verlassen. Darf man deshalb an die Andeutung eines Tierfriedens als Bild einer neuen Gottesbeziehung Israels denken, die nun auch die Geschlechtermatrix mit ihren Zuweisungen hinter sich lässt? Dies wäre für das Hoseabuch eine zu glatte Interpretation. Denn der Löwe gilt auch in der Welt der Bibel als ein König der Tiere.[30] Zu denken ist hier sicherlich an das Gebrüll des männlichen Löwen, das in Angst und Schrecken versetzt. Im Sinne einer Genderanalyse, die »Geschlecht« nie ohne Machtindikator gegeben sieht, ließe sich festhalten: Die Löwenstimme hat die Konnotationen machtvoller, königlicher Männlichkeit. Das »Flattern« des Vogelschwarms ist nicht das ruhige Ziehen der Vögel, sondern hat Konnotationen des Aufgeschrecktseins. Zudem geht Hos 11 eine Passage voran, in der JHWH einem reißenden jungen Löwen in Israel verglichen wird (5,14) und folgt in Kap. 13 erneut ein Bild, das JHWH als auf Beute lauernden Löwen zeigt (13,7). Die für Israel brüllende Löwenstimme Gottes nach Hos 11,10 bleibt ambivalent. Auch das Motiv der Taube für Israel ist vom Hoseabuch her bereits vorgeprägt: Nach Hos 7,16 gilt Ephraim/Israel als planlos und leicht *verführbar* wie eine Taube. Dass die Taube auch im hebräischen grammatisch weiblich ist, mag den Vergleich mit der Frau erleichtert haben, die von JHWH *verführt* werden soll, sich zu ihm als ihrem Eheherrn zurückzuwenden (vgl. Hos 2,16). Das Bild der Beziehung zwischen Gott und Israel in Hos 11,10 überschreitet zwar den Bereich des Anthropomorphen, bleibt aber geschlechtsspezifisch konnotiert und bezieht seine Dynamik aus einem klaren Machtgefälle zwischen Faszination und Furcht.

29. Das Motiv der göttlichen Löwen-Stimme verbindet das Hoseabuch mit den beiden folgenden Schriften des Zwölfprophetenbuches, Joel und Amos; vgl. Joel 4,16 und Am 1,2.
30. Zu den Tieren der Bibel, ihrer Ikonographie und ihrer Symbolik vgl. zuletzt Schroer, Tiere.

8. Israel als Rind und noch einmal: die göttliche Amme – Tiermetaphorik in Hosea 11,3–4

Die bisher gebotenen Übersetzungen von Hos 11 gehen durchweg davon aus, dass in den Versen 3–4 von einem Kleinkind oder Säugling die Rede ist. Die »Menschenseile« oder »Stricke der Liebe« aus V. 4 werden in diesem Sinne etwa als »Laufleinen« gedeutet, die die Eltern ihrem Kind anlegen, um es beim Laufen zu unterstützen, aber auch lenken zu können.

Die jüdische Bibelausgabe von H. Torczyner (H. Tur Sinai), entstanden 1919–1933 in Berlin, bezieht V. 3 nicht auf das Laufenlernen, sondern auf das Wickeln eines Säuglings, wenn hier übersetzt wird:

> Und ich, ich hatt' Efraim Wickelbande umgetan
> ihn auf die Arme nehmend;
> sie merktens nicht
> weil ich sie locker hielt.

In der Tat findet sich in V. 3 eine hebräische Verbform (tirgalti), die im allgemeinen auf das »Laufen-Lassen« oder »Laufen-Lehren« bezogen wird, deren Interpretation aber alles andere als sicher ist. Tur Sinai sieht offenbar eine Gemeinsamkeit zwischen den Binden, mit denen das Baby umwickelt wird (aber nicht so stramm, dass sie es bewegungsunfähig machen), und den »Seilen« in V. 4. Vielleicht hat er sich auch von der Septuaginta, die hier vom Zusammenbinden der Füße spricht, anregen lassen. Auf seine Weise unterstreicht Tur Sinai damit den Bildbereich der Säuglingspflege in den Versen 3–4.

Alle genannten Übersetzungen[31] aber haben in V. 4 eine Änderung, genauer eine Umvokalisierung des hebräischen Textes vorgenommen, der nicht vom »Säugling« ('ul) spricht, sondern vom »Joch« ('ol). Der Eingriff in den Text ist minimal, betrifft eine spätere Stufe der Textüberlieferung als die der Konsonanten und ist von daher gut begründet. Aber auch die Rede vom »Joch« macht Sinn. So lauten die Verse 2–4 in der (revidierten) Übersetzung von Martin Luther (1964):

> Ich lehrte Ephraim gehen und nahm ihn auf meine Arme;
> aber sie merkten's nicht, wie ich ihnen half.
> Ich ließ sie ein menschliches Joch ziehen und in Seilen der Liebe gehen
> und half ihnen das Joch auf ihrem Nacken tragen und gab ihnen Nahrung.

Aus dem Kleinkind Ephraim ist ein Arbeitstier geworden, am ehesten ein junges Rind, das man ins Joch spannt und dem Futter gereicht wird.[32] Von Ephraim, der willigen

31. Dazu tritt die Neue Zürcher Bibel (2007).
32. Diese Übersetzung unterstützt auch die revidierte Elberfelder Bibel (1993) und z. B. der Kommentar von J. Jeremias.

Färse, die den Pflug ziehen soll, ist im Hoseabuch auch sonst die Rede (vgl. 10,11). Die Stricke, die man dem Tier zumutet, sind nach 11,4 als besonders »human« gekennzeichnet – sogar das Motiv der »Liebe« wird wieder aufgenommen – und unterstreichen die Fürsorge, die der Besitzer seinem Tier angedeihen lässt.

Interessanterweise kann man gerade jene Auffassung der Form tirgalti in dieses Bild einfügen, die H. Schüngel-Straumann dazu veranlasst hatte, sie im Sinne des »Stillens« zu verstehen: sie hatte sich auf das arabische tarağala bezogen, das u. a. auch das Mitlaufen des Jungtieres neben der Mutter bezeichnet, so dass es jederzeit Milch saugen kann. Übersetzt man »ich ließ Ephraim mitlaufen und nahm es auf meine Arme«, ergibt sich für die Verse 3–4 das Bild des guten Hirten, der sich um sein Jungtier kümmert.

Der finnische Alttestamentler und Assyriologe Martti Nissinen hat im Zusammenhang seiner Analyse von Hos 11 auf eine textlich und ikonographisch bezeugte Konstellation hingewiesen, die auf ihre Weise hier noch einmal das Motiv der göttlichen Amme ins Spiel bringt.[33] Propheten und vor allem Prophetinnen der Göttin Ischtar haben während des neuassyrischen Reiches dem König von Assur zugesagt, dass die Göttin ihn trage, liebe, beschütze und stille. Solche Bilder, in denen Mutter- und die Ammenaufgaben zusammenfließen, dienen der Legitimation des Königs und versichern ihn selbst und seine Umgebung seiner Machtposition. In einigen dieser prophetischen Orakel erscheint auch die Anrede »Kälbchen« an den König, so dass das Motiv des an der Kuh saugenden Kalbes, das in der Ikonographie Mesopotamiens und des westsemitischen Raums in der ersten Hälfte des 1. Jt. v. Chr. mehrfach belegt ist, assoziiert werden kann. Auch Nissinen will den schwierigen Text von Hos 11,3–4 mit seinen Überlegungen nicht vereindeutigen, wohl aber zeigen, dass auch die in diesen Versen anklingende Tiermetaphorik auf dem Hintergrund von Vorstellungen Gottes als »Amme« Profil gewinnt. Diese (nicht nur) für den Alten Orient selbstverständliche Durchlässigkeit zwischen theriomorpher und anthropomorpher Metaphorik in der Gottesrede ist als Impuls für die christliche Theologie noch lange nicht ausgeschöpft.

9. Im Paradiesgarten – ein utopisches Schlussbild

Greifen die Bilder am Ende von Hos 11 aus in die Tierwelt, so zeichnet sich am Ende des Buches (Hos 14,5ff) eine weitere Transformation der Bildwelt ab. Zwischen diesem Abschnitt und dem Ende von Kap. 11 liegen andere Szenen, die wiederum auf das Menschenwesen Ephraim zurückkommen, es bis in sein vorgeburtliches Stadium zurückverfolgen, sein elendes Ende ins Auge fassen – der Mutterleib als Ort des Todes – und dabei die Tierwelt nun (erneut, wie auch schon in 5,14) als Bildbereich der Vernichtungsmacht Gottes heranziehen. Die Bilder des reißenden Löwen und der blindwütig um ihre Jungen trauernden Bärin (13,7.8) wirken dabei keineswegs gender-neutral, son-

33. Nissinen, Prophetie, bes. 268–294.

dern, fast könnte man sagen, gender-gerecht, wissend um zerstörerische Impulse in beiden Geschlechtern. Am Schluss aber erscheint noch einmal eine andere Metaphernebene, das Paradies der Bäume und duftenden Pflanzen, vom Himmelstau benetzt.

Wiederum ist auch Israel/Ephraim in diese Welt hinein transformiert, wird diesmal Pflanzen verglichen, die Wurzeln schlagen, gedeihen, blühen. Gott selbst vergleicht sich, wiederum in der Ich-Rede, einem grünenden Baum mit Früchten, die Ephraim zur Verfügung stehen (14,9). Dieses Bild hat innerhalb des Hoseabuches sein negatives Gegenstück in den Bäumen, in deren Schatten Israel/Ephraim einen Kult vollzieht, der in drastischer Sexualmetaphorik als »Fremdgehen« gegenüber JHWH gebrandmarkt wird (vgl. Hos 4,11–14). Dass diese Bäume religionsgeschichtlich mit der Verehrung weiblicher Gottheiten oder einer weiblichen Gottheit in Israel in Verbindung stehen, ist anzunehmen.[34] Während in Hos 4 Kulte, die (auch) auf eine Göttin zielen, abgelehnt werden, hätte Hos 14,9 den fruchtspendenden Baum, ein Göttinnensymbol, in die Aura des Gottes Israel integriert.[35]

Der Baum, dem sich Gott selbst vergleicht, erinnert in seinem paradiesischen Ambiente aber auch an den königlich (und damit nicht weiblich, aber auch nicht undifferenziert männlich) konnotierten Baum in der Mitte des Gottes-Gartens, von dem zu essen verboten war (Gen 2–3), während nun seine Früchte von Gott selbst angeboten werden. Ist hier möglicherweise eine paradiesische Szene entworfen, die nicht nur hinter die Erschaffung der Tiere, sondern auch hinter die Erschaffung der Menschen zurückgreift und den Versuch macht, in der Welt der Pflanzen das neue Gottesverhältnis Israels zu spiegeln? Oder – wahrscheinlicher – wird hinter die Erschaffung des *zweigeschlechtlichen* Menschen zurückgegriffen, bleiben am Schluss auf der Bühne des Textes (der) Gott(esbaum) und (das/der wie Adam, der noch ungeschlechtliche »Erdling«, neu geschaffene) Ephraim – ein Gegenüber, eine Symbiose, in der herrschende Geschlechterstrukturen keine Bedeutung mehr haben, weder für Gott noch für das Menschenwesen?

Eingangs wurde festgehalten: Es gibt kein exegetisches Wissen, das gleichsam als absoluter Ausgangspunkt für die praktische Bibelarbeit in Schule oder Gemeinde abzurufen wäre, sondern jede exegetische Aussage verdankt sich bestimmten methodischen und auch hermeneutischen Vorentscheidungen. Deshalb braucht es nicht verwundern, wenn

34. Vgl. dazu ausführlich Wacker, Traces of the Goddess und Figurationen, 263–299.
35. Carden, Prophets, rezipiert in seinem Hosea-Kurz-Kommentar aus queerer Perspektive zum einen H. Schüngel-Straumanns Beitrag, um für Hos 11 ein Bild Gottes als Mutter festzuhalten, und zum anderen Wacker, Traces of the Goddess, um für den Schluss des Buches noch einmal die Aspekte des Weiblich-Göttlichen zu profilieren. Mit seiner generellen Beobachtung, dass am Ende des Buches heteronormative patriarchale Modelle zusammenbrechen, bin ich einverstanden. Allerdings scheint mir, dass Carden das Hoseabuch zu stark sozialanthropologisch nivelliert, wenn er es durchgehend auf das pattern der Heiligen Hochzeit bezieht (das zudem in der Forschung nicht unumstritten ist). Auch die Übertragung des an der antiken griechischen Kultur gewonnenen Modells sexueller Ordnung auf die Bibel ist zu hinterfragen. Sie kann eine gewisse Plausibilität nur dann gewinnen, wenn die Bibel als Buch der hellenistischen Zeit verstanden wird. Dies scheint mir für das Hoseabuch nicht wirklich stimmig, wenn auch sicher die jetzige Buchgestalt in die nachexilisch-persische Zeit zu datieren ist.

ein biblischer Text unterschiedliche und nicht harmonisierbare Deutungen zulässt. Trotzdem ist der Umgang mit der Bibel nicht beliebig: Jede exegetische Aussage muss Anhalt am biblischen Text haben, sollte den historischen Kontext, aus dem er stammt, berücksichtigen, hat die Auslegungsgeschichte innerhalb und außerhalb der Glaubensgemeinschaften zur Gesprächspartnerin und wird vor allem auch den je eigenen Kontext und die eigenen Perspektiven offen legen und zur Diskussion stellen. Das Einbringen feministischer bzw. gendersensibler Perspektiven kann dabei als Katalysator wirken, die Kontextgebundenheit exegetischer Zugänge schärfer zu sehen. Umgekehrt können feministische bzw. gendersensible Auslegerinnen und Ausleger die Wahrnehmung unterschiedlicher Ansätze in der Exegese für sich als kritisches Korrektiv nutzen.

Literatur

Aigner, Maria Elisabeth/Pock, Johann (Hg.), Geschlecht quer gedacht. Widerstandspotenziale und Gestaltungsmöglichkeiten in kirchlicher Praxis (Werkstatt Theologie – Praxisorientierte Studien und Diskurse Bd. 13), Wien u. a. 2009.

Carden, Michael, The Book of the Twelve Minor Prophets, in: Guest, Deryn u. a. (Hg.), The Queer Bible Commentary, London 2006, 432–484 (444–456 zu Hosea).

Deissler, Alfons, Zwölf Propheten: Hosea, Joel, Amos, Würzburg 1981.

Ebach, Jürgen, Gott ist kein Mann – aber warum? Hosea 11,9 und Numeri 23,19 im Diskurs, in: Crüsemann, Frank/Crüsemann, Marlene u. a. (Hg.), Dem Tod nicht glauben. Sozialgeschichte der Bibel (FS Luise Schottroff), Gütersloh 2004, 214–232.

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

Grohmann, Marianne, Fruchtbarkeit und Geburt in den Psalmen, Tübingen 2007.

Gross, Heinrich, Das Hohelied der Liebe Gottes. Zur Theologie von Hosea 11, in: Rossmann, Heribert u. a. (Hg.), Mysterium der Gnade (FS Johann Auer), Regensburg 1975, 83–91.

Häusl, Maria, Gott als Vater und Mutter und die Sohnschaft des Volkes in der Prophetie. Rezeption mythischer Vorstellungen, in: Irsigler, Hubert (Hg.), Mythisches in biblischer Bildsprache. Gestalt und Verwandlung in Prophetie und Psalmen, Freiburg 2004, 258–289.

Jeremias, Jörg, Das Buch Hosea (Das Alte Testament Deutsch Bd. 24/1), Göttingen 1983.

Jüngling, Winfried, Bemerkungen zur Wechselwirkung zwischen den Auffassungen von der Frau und der Darstellung von Göttinnen, in: Wacker, Marie-Theres/Zenger, Erich (Hg.), Der eine Gott und die Göttin. Gottesvorstellungen des biblischen Israel im Horizont feministischer Theologie, Freiburg 1991, 82–105.

Keel, Othmar/Staubli, Thomas, Gott – weiblich. Eine verborgene Seite des biblischen Gottes, Gütersloh 2008.

Kreuzer, Siegfried, Gott als Mutter in Hosea 11? In: Theologische Quartalschrift 169 (1989), 123–132.

Löffler, Irene, Helen Schüngel-Straumann – eine Lehrmeistern in der Auseinandersetzung mit biblischen Gottesbildern?, in: Riedel-Spangenbeger, Ilona/Zenger, Erich (Hg.), »Gott bin ich, kein Mann«. Beiträge zur Hermeneutik der Biblischen Gottesrede, Paderborn 2006, 411–419.

Nissinen, Martti, Prophetie, Redaktion und Fortschreibung im Hoseabuch. Studien zum Werdegang eines Prophetenbuches im Lichte von Hos 4 und 11, Kevelaer/Neukirchen-Vluyn 1991.

Rieger-Goertz, Stefanie, Art. Feministische Theologien, in: Eicher, Peter (Hg.), Neues Handbuch Theologischer Grundbegriffe Bd. 1, Neuauflage München 2005, 355–367.

Schroer, Silvia, Die Tiere in der Bibel. Freiburg 2010.

Schüngel-Straumann, Heklen, Gott als Mutter in Hosea 11, in: Theologische Quartalschrift 166 (1986), 119–134 (repr. in: Dies., Anfänge feministischer Theologie. Gesammelte Beiträge, mit einem orientierenden Nachwort und einer Auswahlbibliographie, Münster 2002, 99–120).

Wacker, Marie-Theres, Traces of the Goddess in the Book of Hosea, in: Brenner, Athalya (Hg.), A Feminist Companion to the Latter Prophets (Feminist Companion to the Hebrew Bible Bd. 8), Sheffield 1995, 219–241.

Wacker, Marie-Theres, Figurationen des Weiblichen im Hosea-Buch. Freiburg 1996.

Wacker, Marie-Theres, Das Buch Hosea: Der Gott-identifizierte Mann und die Frau(en) Israel(s), in: Schottroff, Luise/Wacker, Marie-Theres (Hg.), Kompendium feministische Bibelauslegung. Gütersloh 1998 [^{3}2007], 299–311.

Wacker, Marie-Theres/Rieger-Goertz, Stefanie (Hg.), Mannsbilder. Kritische Männerforschung und theologische Frauenforschung im Gespräch (Theologische Frauenforschung in Europa Bd. 21), Münster 2006.

Walz, Heike/Plüss, David (Hg.), Theologie und Geschlecht. Dialoge querbeet (Theologie und Geschlecht Bd. 1), Wien u. a. 2008.

In: Qualbrink, Andrea/ Pithan, Annebelle/ Wischer, Mariele (Hg.), Geschlechter bilden. Perspektiven für einen genderbewussten Religionsunterricht, Gütersloh 2011, 158-177.

Anna-Katharina Szagun

Hier Frühling und Kuschelnest – dort Monstertruck und Rettungswagen

Geschlechterdifferente Gottesvorstellungen im Spiegel einer Langzeitstudie

Die Genderfrage wurde in Studien zur religiösen Entwicklung lange ausgeblendet, wie Ina Bösefeldt in ihrem Forschungsüberblick eindrücklich herausstellt.[1] In der Bundesrepublik wurde erst ab der zweiten Hälfte der 1990er Jahre diesem Aspekt Aufmerksamkeit geschenkt.

Nur vereinzelt wurde er zum zentralen Fokus. Die Thematisierung der Genderfrage hinkt dem Diskurs in anderen Disziplinen also deutlich nach. Welche Differenzen in der religiösen Entwicklung von Mädchen und Jungen wurden bisher konstatiert? Und welche Rolle könnte das Erhebungsinstrumentarium bzw. das Setting der konkreten Untersuchungssituation dabei spielen? Nachfolgend werden zunächst einige Positionen skizziert als Hintergrund zu den dann dargestellten genderspezifischen Ergebnissen der Rostocker Langzeitstudie.

1. Geschlechterdifferenzen in Untersuchungen zur religiösen Entwicklung

Basierend auf seiner in den 1970er Jahren in Finnland durchgeführten Langzeitstudie zur religiösen Entwicklung (Wiederholungsstudie 1986) postulierte Kalevi Tamminen in vielen Bereichen deutliche Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen.[2] Insgesamt gelte: Mädchen seien hinsichtlich jeder Dimension tiefer religiös und stärker religiös

1. Bösefeldt, Geschlechtsspezifische Betrachtungen.
2. Tamminen, Religiöse Entwicklung. Die folgenden Seitenzahlen im Text beziehen sich auf diese Veröffentlichung. Die Langzeitstudie wurde ergänzt durch Querschnittstudien: Methodische Vielfalt, strukturierte und unstrukturierte Messinstrumente, Multiple-Choice-Fragebogen, semantisches Differenzial, Essay- und Satzergänzungsaufgaben, Arbeit mit projektiven Bildvorlagen u. a., Ausfüllen der Bögen im Klassenverband, ergänzende Befragung von Eltern und Religionslehrer/innen.

engagiert. Sie verfügten über mehr Erfahrungen von Gottes Gegenwart und Führung. Ihre Haltung zum christlichen Glauben sei nahezu durchweg positiver als die von Jungen (328).

Diese Einschätzung Tamminens gründet auf multiperspektivischen Einstellungserhebungen zum Bibel- und Gotteskonzept wie zum Gebet. So werde Gott von Mädchen in allen Klassenstufen gewöhnlich mit positiveren Vokabeln beschrieben (182): Sie empfänden im Allgemeinen Gott näher als Jungen und zweifelten weniger an dessen Existenz (207). Deutlich sei aber auch, dass bei Mädchen früher ein kritisches Nachdenken (i. S. eines Deismus) über Gott einsetze. Die Gesamtzahl der zweifelnden Jungen sei jedoch in den höheren Klassen größer (185).

Sähen Mädchen Gott stärker als Garanten von Sicherheit, so betonten Jungen vor allem dessen Macht (179). Mädchen wählten eher eine metaphorische Auslegung von Bibeltexten, z. B. Gleichnisse. Während Mädchen eher die Schöpfungserzählungen bevorzugten, bejahten Jungen eher die wissenschaftliche Erklärung der Welt. Bezüglich des Gebets konstatierte Tamminen, Mädchen glaubten stärker an die Wirksamkeit von Gebeten (328, 244) und wögen häufiger die moralische Korrektheit des Gebetsinhaltes ab.[3] Jungen schätzten das Bittgebet höher und achteten mehr auf die Form als Mädchen, die wiederum den Dialog mit Gott und das Dankgebet höher bewerteten (236).

Buchers Untersuchung[4] zum Anthropomorphismus im Gotteskonzept ergab, dass sich bei 20 % der Mädchen weibliche Gottesbilder fanden – ein Befund, dem Bucher nicht weiter nachging. Mädchen und Jungen unterschieden sich bezüglich des Anthropomorphismus im Gottesbild nicht, lautete sein Fazit. Sozialisationseffekte seien unerheblich bezüglich des Gottesbildes.

Auch Hanisch[5] fokussierte auf den Anthropomorphismus in seiner Untersuchung zur zeichnerischen Entwicklung des Gottesbildes. Hinsichtlich der Genderfrage grenzt er sich von Buchers Position ab: Mehr nichtreligiös als religiös erzogene Mädchen zeichneten Gott weiblich.

Ausschließlich bei nichtreligiös erzogenen Jungen gebe es auch weibliche Gottesbilder, was auf Sozialisationseffekte hinweise. Weitere geschlechtsspezifische Unterschiede: Mädchen griffen früher und häufiger zu symbolischen Darstellungen als Jungen. Während das Kreuzsymbol gleich häufig von Jungen wie Mädchen verwendet werde, wählten Jungen als Symbole ansonsten meist Thron und Krone, Mädchen dagegen eher Heiligenschein und ausgebreitete Arme. Hanisch führt die geschlechtsspezifischen Unterschiede vor allem auf die unterschiedlichen Erfahrungshorizonte von Mädchen und

3. Z. B. ob es legitim sei, für einen Lottogewinn, einen Fußballsieg o. ä. zu beten?
4. Bucher, Alter Gott. Querschnitt, hypothesengeleitet, keine Erfassung der vorausgegangenen Lerninhalte. Bucher ließ 343 Kinder (7–12 Jahre alt) im Kanton Luzern spontan ihre Gottesvorstellung malen: Anthropomorphe Gottesbilder herrschten insgesamt vor (87 %), gingen aber mit zunehmendem Alter auffallend zurück.
5. Hanisch, Die zeichnerische Entwicklung. Querschnitt, hypothesengeleitet, keine Erfassung der vorausgegangenen Lerninhalte. Zwei Stichproben von (je 1100–1400) religiös bzw. nicht religiös erzogenen Heranwachsenden (7–16 Jahre) zeichneten ihre Vorstellungen von Gott.

Jungen zurück[6]. Zudem bewege das größere religiöse Interesse von Mädchen diese zu anderen kognitiven Leistungen.

Stephanie Klein konstatierte einen bevorzugten Zugang der Mädchen über die Schöpfung und häufige Auseinandersetzungen mit der Unsichtbarkeit und Unvorstellbarkeit Gottes.[7] Einige Darstellungen Gottes trügen deutlich weibliche Züge, was die Sehnsucht nach einer Gottheit ausdrücke, die ihrer weiblichen Identität und Perspektive entspreche. Sie würden aber nicht als Frau benannt, was die Macht internalisierter religiöser Normen und die damit verbundenen Denkverbote (Gott als Frau, als Göttin) spiegle. Die Mädchen befänden sich im Zwiespalt zwischen der religiösen Norm und der eigenen Identität.[8] Weil sie Gott nicht männlich zeichnen wollten, aber auch nicht weiblich zeichnen und benennen konnten, griffen sie früher zu symbolischen Darstellungen: Diese seien daher vermutlich als Ausdruck ihrer ›inneren Zerrissenheit‹ zu werten.

Hilger und Dregelyi vermuten, dass sich in den Gottesbildern das durch Umwelt und Erziehung wesentlich geprägte Geschlechtsverhalten in eigenwilliger Form niederschlage.[9] Attribute und Anregungen aus der für Jungen typischen Lebens- und Spielwelt seien deutlich zu erkennen. Gott ähnle den dort vorhandenen Modellen mit betonter Größe, Macht und Kraft. Viele Bilder seien provozierend und expressiv. Einerseits schienen sich Jungen häufiger als Mädchen mit der männlichen Gottesgestalt zu identifizieren. Andererseits werde emotionale Distanz und Sachlichkeit ausgedrückt: Bei aller Konkretheit sei Gott fern und eher ein männlicher Stereotyp als ein Du in persönlicher Beziehung. Auch die Mädchen verorteten Gott auffällig oft oben im Himmel, aber zumeist umgeben mit einer Vielzahl von Dingen (Sonne, Mond, Sterne, Häuser) bzw. Wesen (Engel, Vögel, Schmetterlinge, Blumen usw.), d. h. in Beziehung. Meistens sei es ein freundlicher männlicher Gott, oft mit weiblichen Attributen. Häufiger als Jungen brächten Mädchen die Andersartigkeit, Transzendenz und Unsichtbarkeit zum Ausdruck, zugleich auch seine personale Nähe. Sie betonten stärker den Beziehungsaspekt, Gottes Nähe, Fürsorge und seinen Schutz. Von einer ungebrochenen Nähe der Jungen zu Gott und von einer unüberwindbaren Fremdheit der Mädchen in ihrer Beziehung zu Gott – i. S. der Annahmen von Klein – sei bezüglich ihrer Ergebnisse nicht zu sprechen. Mädchen schienen spielerisch – das zeige die intuitive Wahl von Attributen gemäß ihrer weiblichen Identität und Perspektive – Männlichkeit und Weiblichkeit im Sinne von Androgynität verbinden zu können.

6. Religiöse Symbole spiegelten die Aufhellung lebensgeschichtlicher Erfahrungen wider und dienten so der Bearbeitung von Grundkonflikten. Grundkonflikt der Mädchen: Sie trennten – um das soziale Miteinander nicht zu gefährden – ab 10/11 Jahren zwischen dem, was sie wüssten und dem, was sie sagten. Diese Unaufrichtigkeit werde wahrgenommen als Nichtidentisch-Sein mit sich selbst und löse emotionale Unsicherheit aus, die vermutlich zur Bevorzugung von symbolischen Darstellungen führe, welche breitere Interpretationsspielräume biete (Hanisch, Die zeichnerische Entwicklung, 95f.).
7. Klein, Gottesbilder. Fünf Mädchen (6–10 Jahre) malten mehrmals im Zeitraum von zwei Jahren ihre Gottesvorstellungen und erzählten dazu. Methode: Gruppendiskussion.
8. Dies., 172.
9. Hilger/Dregelyi, Gottesvorstellungen, 73. Grundschulkinder zeichneten ihre Gottesvorstellungen und kommentierten sie bei Bedarf.

Die Studie von Bucher und Hanisch zum Bibelwissen von Grundschulkindern[10] erbrachte zur Geschlechterdifferenz: Kinderbibeln seien verbreitet, aber gelesen werde wenig darin, wenn überhaupt, dann meistens von Mädchen (69), die auch deutlich mehr Geschichten zu benennen wüssten. Ihre Favoriten seien Schöpfung, Arche Noah und die Geburt Jesu. Mädchen (72) hielten die Bibel für wichtiger (80 %) als Jungen (68 %) und erwarteten bezüglich künftigen Erzählens vor allem »Geschichten, die von Jesus und Gott handeln, lehrreich sind und Qualität aufweisen«, während Jungen sich häufig wünschten, sie sollten brutaler sein (78).

Bezüglich der Gottesrepräsentanz konstatiert die Studie von Ziebertz[11] signifikante Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen in zwei Punkten:

> »Dass Gott immanent präsent und erfahrbar ist, wird von den befragten Mädchen stärker befürwortet als von den Jungen. Dieses Konzept hat eine stark affektive Ladung, und es beinhaltet explizit die Idee von der Autonomie des Menschen (Mensch als Teil von Gott bzw. Gott im Menschen). Auf beide Motive reagieren Mädchen positiver als Jungen. Die Jungen wiederum sehen die Gotteskritik weniger negativ als Mädchen, d. h. Mädchen lehnen die Vorstellung stärker ab, Gott sei eine menschliche Konstruktion und diene Mächtigen dazu, Menschen an sich zu binden.«[12]

Ulrich Riegel[13] stellt fest: Die Gottesbilder Jugendlicher seien übergeschlechtlich, aber geschlechtsrelevant strukturiert. Dafür spreche der hohe Anteil an symbolischen (= geschlechtslosen) Metaphern. Diese entsprächen dem biblischen Gottesdiskurs, der die Relevanz biologischer Geschlechtlichkeit in der Gottesfrage negiere. Trotzdem bleibe Geschlecht im biologisch-psychologischen Sinn ein wesentliches Bestimmungsmoment im Antwortverhalten. Unter dieser Perspektive seien die Gottesbilder eher männlich besetzt. Unter soziokultureller Perspektive würden jedoch überwiegend weibliche Eigenschaften assoziiert, so dass Gott eher dem Klischee des ›neuen Mannes‹ der 80er Jahre bzw. den biblischen Motiven des guten Vaters bzw. Hirten ähnele.[14] Zum Problem werde die geschlechtliche Ladung des Gottesbildes, welche durch das geschlechtliche Selbstbild beeinflusst sei, erst dann, wenn Jugendliche mit der eigenen Geschlechtsrolle und den damit verbundenen Erwartungen Schwierigkeiten hätten.

10. Hanisch/Bucher, Netze. Hypothesengeleitete Querschnittsuntersuchung von ca. 2400 ev. und kath. Viertklässler/innen aus Baden-Württemberg und Berlin. Die folgenden Seitenzahlen im Text beziehen sich auf diese Veröffentlichung.
11. Ziebertz/Kalbheim/Riegel, Religiöse Signaturen. Querschnittsbefragung, teils quantitativ (ca. 2000 Jugendliche im Alter von 16 Jahren), teils qualitativ (21 Interviews in Klasse 10/11).
12. Dies., 352.
13. Riegel, Gott und Gender. Querschnittsbefragung von 1439 Jugendlichen im Alter von 14–16 Jahren.
14. Ders., 362.

2. Die Rostocker Langzeitstudie

Nachfolgend möchte ich vor dem Hintergrund der erwähnten Studien die Zielstellung, die methodischen Zugänge und die Ergebnisse einer von mir in Rostock durchgeführten Langzeitstudie[15] vorstellen. Hiermit wurde auch ein gesellschaftliches Umfeld gewählt, das wesentlich konfessionslos geprägt ist.

2.1 Zielstellung und methodische Zugänge der Rostocker Langzeitstudie

Die 1999 begonnene Rostocker Langzeitstudie fragt: Wie entwickeln sich religiöses Denken und Empfinden unter den Bedingungen von Pluralismus bzw. speziell im konfessionslosen Kontext? Im Zentrum der Studie steht die Entwicklung der Gotteskonzepte. Sie werden als komplexe Gebilde verstanden, in denen kognitive (Gottesverständnis) und emotionale/motivationale (Gottesbeziehung) Aspekte in Wechselwirkung stehen, verwoben und doch getrennt wie Brennpunkte einer Ellipse. Ca. 55 Heranwachsende – mehrheitlich beginnend mit Klasse 1/2 – wurden 4–12 Jahre begleitet. Die Gotteskonzepte der Kinder wie ihre Sicht der Lebenswelt wurden regelmäßig mittels vielfältiger visueller Gestaltungen (Materialcollagen zu Gottesmetaphern, Aufstellungsübungen, Zeichnungen usw.) erhoben und in Einzelgesprächen ausgewertet. Ergänzend wurden psychodiagnostische Standardtests (Brem-Gräser, Familie in Tieren, Bindungstest Trudewind u. a.) eingesetzt. Unterrichtsinhalte und -ergebnisse des wöchentlich einstündigen Religionsunterrichts wurden dokumentiert, ebenso Befragungen von Eltern. Die Daten wurden in einem interdisziplinären Team kommuniziert und zunächst als Einzelfallstudien ausgewertet. Durch Vergleiche von Einzelfällen wurden überindividuelle Muster herausgearbeitet. Diese kontrastieren deutlich zu Annahmen der Stufentheorien. Insgesamt gilt: Emotionen spielen die Schlüsselrolle in der religiösen Entwicklung, nicht Kognitionen!

2.2 Ergebnisse der Rostocker Studie hinsichtlich der Genderperspektive

(1) Männliche oder weibliche anthropomorphe Gottesbilder?
Anthropomorph-figürliche Gottesbilder waren insgesamt selten. Etliche stammten von traditionell-christlich erzogenen Kindern, die meisten jedoch von konfessionslosen Kindern.

Dieses den Befunden von Bucher und Hanisch widersprechende Ergebnis verdankt sich vermutlich wesentlich dem methodischen Zugang. Die Aufgabe der Kinder bestand darin, einen für sie aktuell wichtigen Vergleich für Gott (Gott ist für mich heute wie…) aus Alt- bzw. Naturmaterialien zu gestalten. Dadurch, dass es um eine Gottesmetapher

15. Szagun, Dem Sprachlosen; Szagun/Fiedler, Religiöse Heimaten. Langzeitstudie, heuristisches Design.

ging, die zudem mittels eines breiten Materialangebots als ›Skulptur‹ zu gestalten war, wurde dem Sog entgegengewirkt, vorhandene ikonographische Vorlagen (bewusst oder auch unbewusst) lediglich zu rekonstruieren.

Abb. 01: J (2)[16]

Abb. 02: J (2)

Abb. 03: M (5)

Abb. 04: J (2)

Abb. 05: M Gott bringt Jesus ein Geschenk (1)

16. In den folgenden Bildunterschriften: J= Junge, M= Mädchen, Zahlen in Klammern= Klasse.

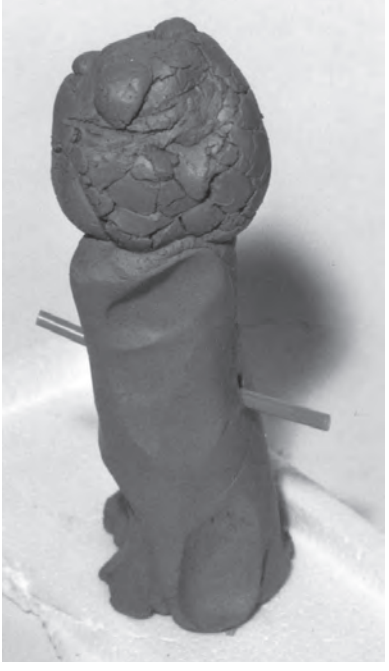

Abb. 06: M … wie eine alte Statue (1)

Abb. 07: M (1)

Weibliche Züge bei männlicher Benennung fanden sich – vgl. Klein – vereinzelt bei Gestaltungen von Mädchen (s. o. M 5). Explizit weibliche Gottesfiguren fanden sich nur bei vier von ca. 40 Mädchen, drei davon konfessionslos. Der Befund könnte insgesamt darauf hinweisen, dass die ›kulturelle Tapete‹ mit ihrem eindeutig männlich konnotierten Gottesbild auch im mehrheitlich konfessionslosen Kontext noch eine erhebliche Prägekraft besitzt.

Abb. 08: (4) … wie meine Mutter

Abb. 09 und Abb. 10: (1) … wie eine fröhliche Frau… (5)

Abb.11: wie eine weise Frau, die sich um die Natur kümmert (6)

(2) Unterschiede im religiösen Interesse und Erleben und in den Grundlinien des Gottesbildes?
Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen bezüglich ihres religiösen Interesses oder Erlebens (Häufigkeit, Intensität) – wie sie Tamminen konstatierte – fanden sich in Rostock kaum. Das Gottesbild differierte zwischen einzelnen Individuen wesentlich stärker als zwischen Mädchen und Jungen im Durchschnitt. Dies zeigte sich bezüglich 10–12-Jähriger deutlich im Semantischen Differenzial (22 Mädchen, 28 Jungen). In dieser Altersstufe überwog das traditionelle Gottesbild: Mächtig, fürsorglich, vergebend, eher mild als streng, Sicherheit gebend, schenkend und gerecht wurde Gott gesehen. Dass er als wenig aktiv, recht leise und weder nah noch fern konnotiert wurde, deutet schon darauf hin, dass dies Gottesbild eher Ausdruck von Sehnsucht denn von Gewissheit ist. Aber in diesem Empfinden unterschieden sich die überwiegend konfessionslosen Kinder kaum: Mädchen sahen Gott im Durchschnitt als fürsorglicher an und als etwas weniger mild wie – dazu passend – weniger schenkend. Letzteres könnte ein Spiegel des häuslichen Erfahrungsfeldes sein, das an Mädchen zumeist frühere und umfassendere Leistungsforderungen stellt.

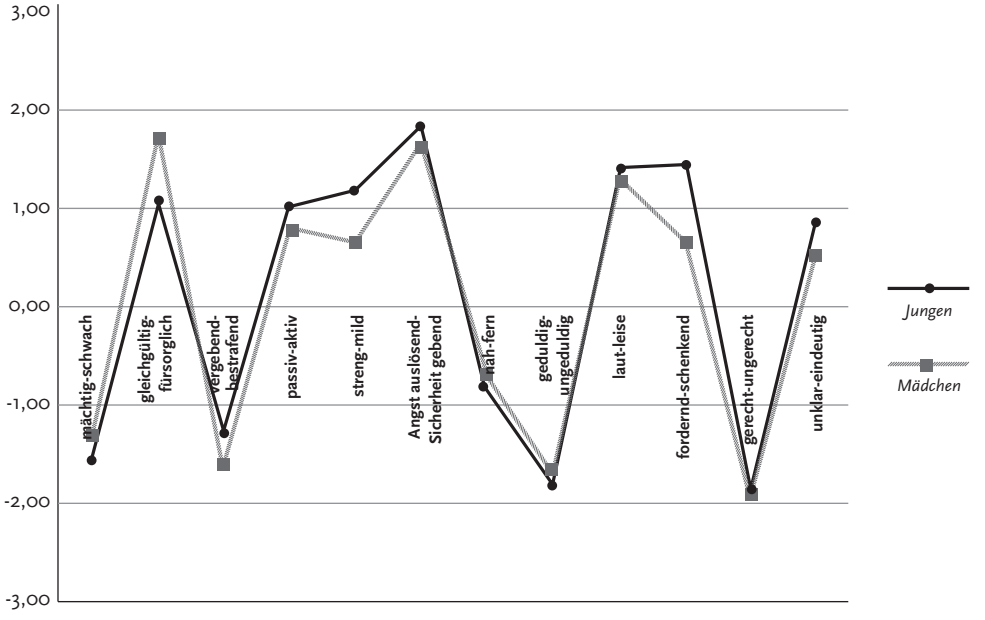

Abb. 12

Dass sich im Grundschulalter im Rostocker Sample kaum Unterschiede bezüglich des religiösen Interesses und Erlebens wie auch hinsichtlich der Grundlinien des Gottesbildes zeigten, dürfte wesentlich der (mit dem Religionsunterricht verschränkten) spezifischen Untersuchungssituation zuzuschreiben sein: Die in der Studie durchgängig als Erhebungsmethode genutzten ›persönlichen Gespräche‹[17] ermöglichten eine differenzierte Erfassung der Interessen beider Geschlechter und nachfolgend deren Berücksichtigung im Unterricht. Die Erfahrungen im Religionsunterricht wie die in ›persönlichen Gesprächen‹ aufgebaute Vertrauensbeziehung bewirkten offenbar, dass Rollenstereotype die Einstellungen weniger stark beeinflussten: Im Schutzraum des Einzelgespräches konnten Jungen Erfahrungen, Hoffnungen, Ängste und religiöse Praktiken äußern, die sie in Gegenwart anderer Jungen vermutlich niemals mitgeteilt hätten. Für diese Vermutung sprechen folgende Beobachtungen: bei einer schriftlichen Befragungen im Klassenverband zu Gebetsverständnis und Gebetspraxis gaben alle Jungen an, niemals zu beten. Dieselben Jungen trugen in den gleichen Fragebogen in Einzelgesprächssituationen völlig andere Angaben ein. – Die zu Gottesmetaphern gestalteten Skulpturen wurden (nach Abschluss der Einzelgespräche) im Rahmen des Religionsunterrichts jeweils zu kleinen Ausstellungen zusammengestellt. Jeder durfte seine Assoziationen zu den Skulpturen anderer äußern. Zum Schluss wurden die Produzenten/innen eingeladen auf freiwilliger Basis, zur eigenen Skulptur und ihrer Bedeutung Stellung zu nehmen. Jungen zeigten deutlich mehr Hemmungen, vor Klassenkameraden zur Bedeutung der eigenen

17. Vgl. Langer, Das persönliche Gespräch. Einzelgespräche ›auf Augenhöhe‹ und im geschützten Raum.

Skulptur etwas zu sagen, als Mädchen. – Ein Viertklässler äußerte im Einzelgespräch, für einen Jungen sei es problematisch, sich als religiös zu ›outen‹. Wenn überhaupt, dürfe man so etwas höchstens Mädchen bzw. Frauen erzählen. Dies alles deutet darauf hin, dass Jungen in ›üblichen‹ Befragungssettings ihre authentische Haltung möglicherweise partiell verstecken.

(3) Unterschiede von Jungen und Mädchen in der Fähigkeit und Bereitschaft zu symbolischen Darstellungen Gottes?
Auch hinsichtlich der Fähigkeit zur Metaphernbildung und der Häufigkeit von symbolischen Darstellungen Gottes fanden sich – abweichend zum Befund von Hanisch – keine gravierenden Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen. Wenn Kinder – mitbedingt durch die Aufgabenstellung und die Vorgabe von Altmaterial statt Zeichenpapier – Gott nicht anthropomorph darstellten, bedeutete dies allerdings nicht, dass sie Gott nicht doch anthropomorph imaginierten. Dies zeigte sich daran, dass junge Kinder (Klasse 1–3) häufig statt einer ›echten‹ Metapher das ›Gehäuse‹ bauten, auf oder in dem sie sich Gott unsichtbar – Spuren von Transzendenzbewusstsein – vorstellten. Hinsichtlich der Form, des Materials und der konkreten Ausgestaltung dieses Gehäuses unterschieden sich Mädchen und Jungen jedoch beträchtlich. Mädchen wählten überwiegend das Bild einer Wohnung (vereinzelt auch eine Insel oder ein Schiff), die häufig sehr detailreich und liebevoll ausgestattet wurde. Auch wenn die Wohnung ›oben‹ auf einer Art Raumschiff imaginiert wurde, fehlten generell alle diesbezüglichen Merkmale. Wärme und Schönheit, eine Wohlfühl-Atmosphäre schienen wichtiger.

Abb. 13: (5)

Abb. 14: (4)

Abb. 15: (4)

Abb. 16: (3)

Das ›Gehäuse‹ von Jungen für Gott sah deutlich anders aus. Fast immer war es ein Fahrzeug, überwiegend ein Raumschiff, womit offenbar ein Transzendieren des Erdraums wie eine Omnipräsenz ausgedrückt wurden. Aber auch Kampfflugzeug, Monstertruck, Panzer oder Rettungswagen kamen vor. Der Fahrzeugcharakter wurde jeweils deutlich hervorgehoben, z. T. wurden technische Anlagen wie Radar, Abwehrkanonen o. ä. herausgestellt, mehrheitlich zum Schutz Gottes vor Angreifern, zuweilen auch als Ausdruck von Gottes Wirkungsmacht. – Während die Mädchen in ihr Gehäuse fast immer auch Naturmaterial einbauten, verwendeten die Jungen für ihre Fahrzeuge fast ausschließlich künstliche Materialien.

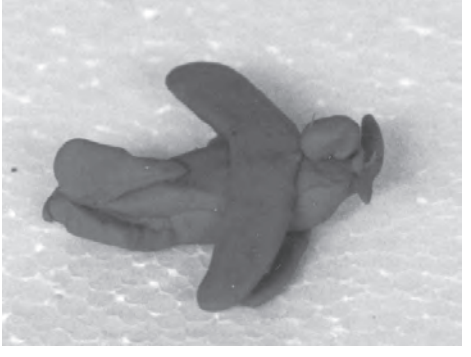

Abb. 17: … wie ein Kampfflugzeug (6)

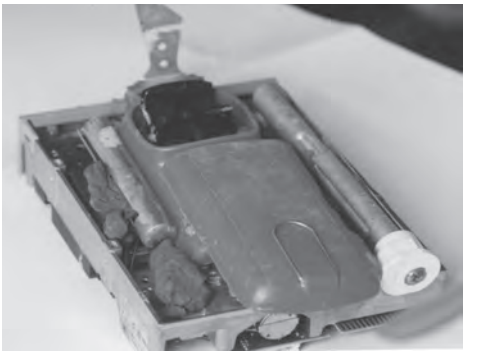

Abb. 18: … wie ein Raumschiff (2)

Abb. 19: … wie ein Monstertruck (1)

Abb. 20: … wie ein Rettungswagen (2)

Abb. 21: … wie ein Rettungswagen (4)

Abb. 22: … wie eine Raumstation (4)

(4) Geschlechterdifferenzen hinsichtlich Ausdrucksformen und Akzentsetzungen bei Gottesvorstellungen

Wie die Abbildungen bereits deutlich belegen, gab es hier erhebliche Geschlechterdifferenzen.

So favorisierten die Jungen überwiegend Bilder und Materialien aus der Technik. Die Aspekte ›Energie‹ und ›Wissen‹ spielten relativ oft eine Rolle, sowohl als Eigenschaft von Gott wie auch als Gabe Gottes an Menschen.

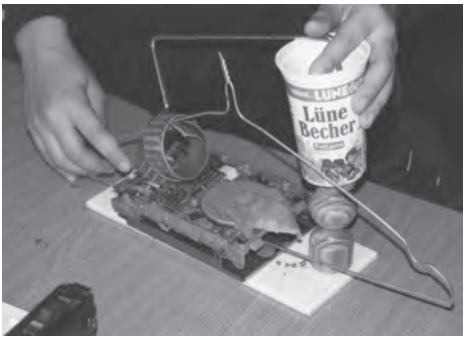

Abb. 23: …wie eine Strommaschine für die Welt (2)

Abb. 24: … wie die Energiequelle von Welt und Kosmos (3)

Abb. 25: … wie ein Computer (3)

Abb. 26: … wie ein Lebensspender (in den Bauch der Mutter) (3)

Häufiger als Mädchen betonten Jungen insgesamt das Machbare. Und in manchen Gestaltungen fanden sich durchaus auch phallische Anklänge.

Abb. 27: Gott oben (1)

Abb. 28: … wie ein Turm (1)

Abb. 29: … Gott mit Auto unterwegs (4)

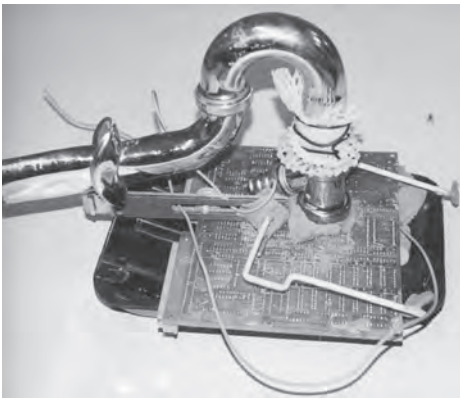

Abb. 30: … wie ein Menschenverwandler durch Liebe (4)

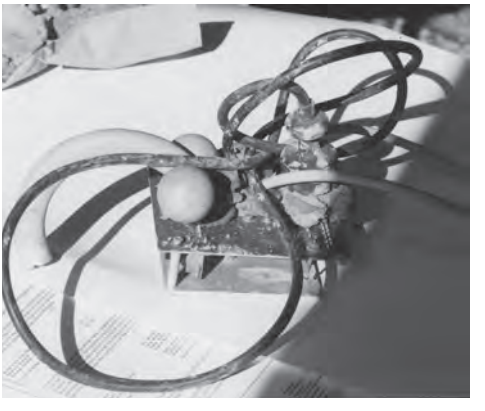

Abb. 31: … wie ein Lebensspender: Wasser (3)

Insgesamt dominierte die Technik in den Bildern und Materialien der Jungen, auch wenn sie Schöpfungsaspekte ansprachen. Beide Geschlechter sahen die Rolle des Menschen im Umgang mit der Natur durchweg kritisch. Gott wurde oft als (leider ohnmächtiger) Wächter bezüglich der Welt thematisiert. Bei den Jungen kam dabei häufiger die Vorstellung ins Spiel, die Naturkatastrophen seien als ›Rückschlag‹ der Natur zu sehen – Gott konfrontiere die Menschen mit den Konsequenzen ihres Tuns. Und Gott habe sich mit der Erschaffung des zur Zerstörung neigenden Menschen möglicherweise ›übernommen‹. Universum und Evolution wurden bereits im Grundschulalter angesprochen. Auch

wenn diese Aspekte gelegentlich bei Mädchen vorkamen, stand bei ihnen eher das Mitfühlen mit der verletzlichen Natur im Vordergrund.

Insgesamt hatte das Kreatürliche in den Gestaltungen der Mädchen deutlich mehr Gewicht. Praktisch durchweg wurden Naturmaterialien einbezogen. Nicht selten bestand fast die gesamte Skulptur daraus. Und der pflegende Aspekt wurde wesentlich häufiger betont. Schöpfung im Sinne des der Pflege bedürftigen Lebendigen (Tiere, Pflanzen) spielte – übereinstimmend mit den Befunden Kleins – eine gravierende Rolle, obwohl zur häufigen Verwendung von Blumen (und Schmuckutensilien) auch die bei Mädchen zu beobachtende Tendenz zur harmonischen ästhetischen Gestaltung Einfluss gehabt haben dürfte. Die Faszination durch die Vielfalt von Alt- und Naturmaterialien und die Bereitstellung von Handwerkszeug, Draht usw. führte sicher – vergleichbar den Beobachtungen von Hilger und Dregelyi – zu einem von Umwelt und Erziehung mitgeprägten Umgang mit den Materialien. Dadurch dürften sich die Unterschiede hinsichtlich ›Sperrigkeit‹ bzw. ›Harmonisierungstendenz‹ zwischen den Geschlechtern zum Teil erklären lassen.

Abb. 32: … wie ein Ruheplatz im Herzen (4)

Abb. 33: … wie ein Zaun um ein Nest (4)

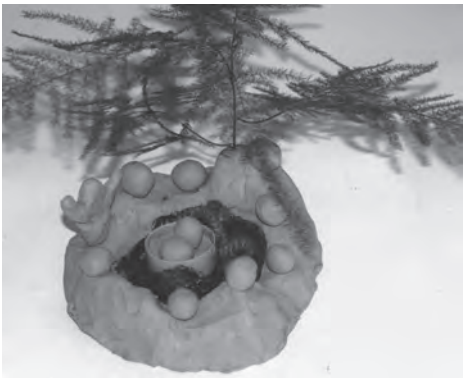

Abb. 34: … wie ein schützendes Tal (5)

Abb. 35: … wie die (verletzliche) Natur (1)

Abb. 36: … wie eine Schale voller Leben, in welcher Gott verborgen enthalten ist (3)

Abb. 37: … wie der Frühling (4)

Die häufigere Thematisierung der Natur und vor allem die stärkere emotionale Ladung in der Thematisierung dieses Aspektes bei den Mädchen bleibt aber unübersehbar: Vor allem Mädchen berichteten von intensiven Pflege-Beziehungen zu Tieren und Pflanzen und verknüpften diese Bezüge dann auch mit der Gottesfrage bzw. ihrem religiösen Erleben.

(5) Aggression – ein spezielles Jungenthema
Der Aspekt ›Aggression‹ spielte insgesamt eine untergeordnete Rolle, wurde aber ausschließlich von Jungen thematisiert. Gott wurde teils als potenzieller Helfer (Therapeut) im Umgang mit den eigenen aggressiven Impulsen gesehen, teils fand eine Projektion von negativen Erfahrungen, Gefühlen und Wünschen ins Gottesbild statt.

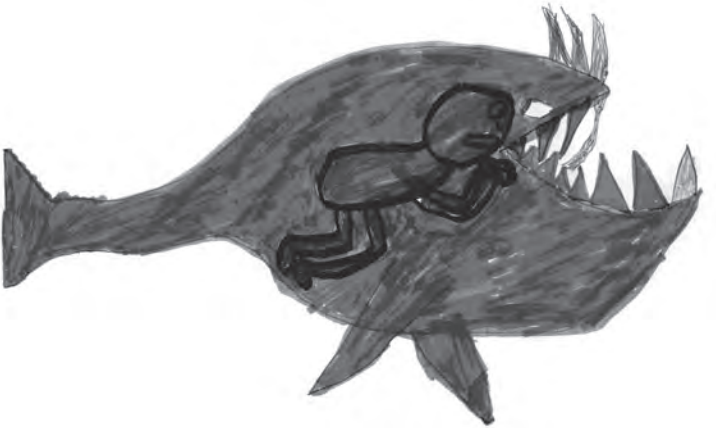

Abb. 38: Bodo hofft, dass Gott seine aggressiven Impulse bändigt, damit er nicht einer wird ›wie der aus Erfurt‹. Das Jona-Bild zeigt Bodos verzweifelte Innenseite und seine aggressive Außenseite.

Abb. 39: Bodo als Baum braucht gebundene Hände.

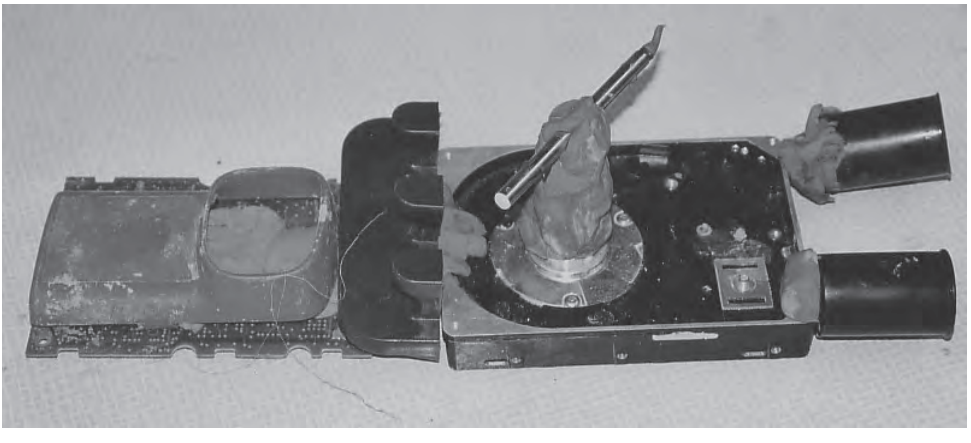

Abb. 40: Gott als ›Reinigungsmaschine‹ verwandelt durch Liebe Menschen …

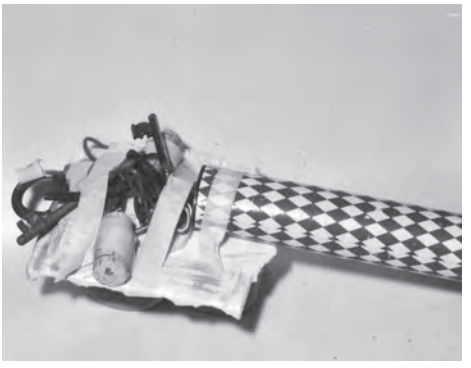

Abb. 41: … wie ein Panzer (1), Spiegel der widerwillig von Peter besuchten kirchlichen Kinderstunde? …

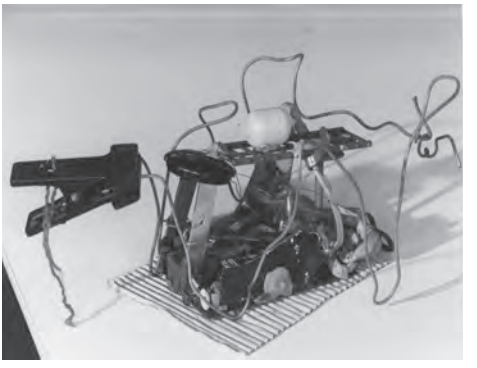

Abb. 42: … wie eine Bombe (3), Spiegel des explosiven Alltags von Horst? Oder Ausdruck von Kontingenz?

(6) Die Macht der ›kulturellen Tapete‹: Gott-Vater thront noch fast überall…
In dem die Studie flankierenden Religionsunterricht wurde bezüglich des Gottesbildes bewusst eine Vielfalt von Metaphern gepflegt. Die biblischen Metaphern wurden immer wieder in Dialog mit den Metaphern der Kinder gebracht. Die Vater-Metapher wurde also bewusst *nicht* unterstützt, weder durch Texte noch durch Lieder. Das männlich konnotierte Gottesbild wurde anhand von Exkursen in die Religionsgeschichte und den Schöpfungsbericht der Priesterschrift (Ebenbildlichkeit von Mann und Frau) im vierten Schuljahr um die weibliche Seite ergänzt. Trotzdem wurde von einem erheblichen Teil auch der konfessionslosen Kinder der über den Wolken thronende Gott-Vater als für Christen verbindliches Gottesbild wahrgenommen und entsprechend positiv oder auch negativ bewertet (z. B. deutlich abgelehnt im Fall einer Vaterproblematik).

Die Nähe oder Ferne zu bestimmten Gottesbildern konnten die Kinder durch Positionierung von Puppenstubenfiguren zu symbolischen Gegenständen ausdrücken: Vater im Himmel = erhöhte Statue; Mutter Erde/Natur = Matrioschka; Quelle des Lebens = Tonbecher mit Grün und Feder; innere Stimme = Klangschale; inneres Licht= Teelicht; Kraft/Energie = silberner Speicher; Liebe/Verbundenheit = Netz mit Engel. Lehnten Kinder für sich (bzw. für ihre Bezugspersonen) ein Gottesbild ganz ab, so durften sie die Gegenstände auch hinter einem schwarzen Tuch verbergen.

Kinder, die die Distanz ihrer Eltern zur Kirche ausdrücken wollten, platzierten durchweg den Vater im Himmel unter dem schwarzen Tuch. Die personalen Gottesbilder verschwanden insgesamt mit dem Alter zunehmend aus dem Spektrum der persönlich relevanten Bilder, und dies geschlechtsunabhängig.

Interessant war, dass die meisten Viertklässler für sich selbst alle Gottesbilder stehen ließen und lediglich hinsichtlich der Distanz zu sich variierten. Für ihre Väter verbannten etliche Jungen die Matrioschka unter das schwarze Tuch, für die Mütter dagegen den Vater im Himmel. Befragt nach dem Grund dieser Veränderungen gaben sie an: Männer hätten wohl lieber einen männlichen Gott und Frauen lieber einen weiblichen.

Abb. 43: Positionierung für die Mutter

Abb. 44: …. für den Vater

Abb. 45: … für sich selbst

Offensichtlich war den Neunjährigen die den Selbstwert stützende Funktion eines gleichgeschlechtlichen Gottesbildes klar, auch wenn sie dies nicht explizit verbalisieren konnten. Die Jungen, die für sich selbst die Matrioschka unter dem schwarzen Tuch verschwinden ließen, machten es zum Teil (vermutlich aus Fairness-Gesichtspunkten) für eine imaginierte Klassenkameradin umgekehrt, das heißt sie ließen den Vater im Himmel verschwinden.

Die in Klasse 4 religionsgeschichtlich vermittelte Perspektive, Gott auch weiblich zu denken, löste bei beiden Geschlechtern Irritationen aus. Die Jungen zeigten sich aber als weitaus offener, sich argumentativ damit auseinanderzusetzen. Die Mädchen schienen fast peinlich berührt zu sein von dieser Denkmöglichkeit. Sie zögerten mehrheitlich, diese Sichtweise überhaupt an sich herankommen zu lassen. Dieser Befund könnte als Entsprechung zu der von Klein angesprochenen Macht internalisierter Normen und der damit verbundenen Denkverbote gelesen werden.

Die Perspektive, Gott weiblich zu denken (Mutter Erde), führte bei etlichen Jungen zu Rechtfertigungsbemühungen hinsichtlich der männlichen Rolle im Fortpflanzungs-

geschehen: Männer könnten nichts dafür, dass sie keine Kinder kriegen könnten. Man dürfe sie deshalb nicht abwerten. (Ein Stückchen Gebärneid?) Insgesamt ist aber festzuhalten, dass die Rostocker Jungen mehrheitlich offen waren für die Integration des weiblichen Aspektes in das Gottesbild.

3. Fazit

Die Ähnlichkeiten der Rostocker Ergebnisse zu Befunden anderer Studien deuten darauf hin, dass es durchaus Geschlechterdifferenzen bezüglich religiöser Fragen gibt. Zwar unterschieden sich Jungen und Mädchen kaum bezüglich religiösem Interesse und Erleben (Häufigkeit, Intensität), auch nicht hinsichtlich ihrer Symbolisierungsfähigkeit oder den Grundlinien ihres Gottesbildes. Aber sie unterschieden sich in ihren Ausdrucksformen: Mädchen wählten überwiegend Bilder und Materialien der Natur, achteten mehr auf Schönheit, Harmonie, betonten insgesamt das Lebendige. Jungen favorisierten dagegen Bilder und Materialien aus der Technik, betonten eher das Machbare und äußerten zum Teil Potenz(wünsche) in phallischen Symbolen. Sie sprachen häufiger Kontingenz und die Verborgenheit Gottes an. Aggression war ausschließlich ein Jungenthema.

Mädchen wie Jungen zeigten sich durchweg offen für eine Metaphernvielfalt bezüglich des Gottesbildes. Auffallend starke Wirkungen entfaltete aber auch im mehrheitlich konfessionslosen Kontext die ›kulturelle Tapete‹ mit ihrer traditionellen Vatermetapher. Obwohl die Metapher eines ›Gottvaters‹ im Religionsunterricht weder durch Texte noch durch Lieder oder gar Gebete gestützt wurde (sie wurde bewusst *nicht* benutzt!), wurde das Gottvater-Bild von den meisten Kindern als ein für die Kirche verbindliches Bild wahrgenommen und entsprechend – je nach ›religiöser Heimat‹ positiv oder negativ – bewertet. Jungen schätzten das männliche Gottesbild als Selbstwertstütze für Männer ein, billigten aber – offensichtlich wesentlich aus Fairness-Gründen – Frauen die Präferenz einer weiblichen Gottheit zu. Ihre Argumentationen bezüglich Fruchtbarkeitsgöttinnen zeigten deutliche Anklänge von Gebärneid.

Die Differenzen zwischen den Rostocker Ergebnissen und Befunden anderer Studien sprechen dafür, dass es auch in der Geschlechterforschung keine »unschuldige« Erhebungsmethodik gibt: Das stärker die Interessen und Ausdrucksmöglichkeiten von Jungen aufnehmende Rostocker Untersuchungsdesign wie sein flankierender Religionsunterricht brachten deutlich andere Befunde zutage. Die Konsequenz für den Religionsunterricht könnte heißen, unter dem Gesichtspunkt der Geschlechtergerechtigkeit der Methodenfrage neue Aufmerksamkeit zu schenken. Gefragt werden könnte: Sind die propagierten Zugänge und Verarbeitungsformen mit spezieller Ästhetisierung (z. B. Kett-Materialien, Egli-Figuren, Godly-Play) unter diesem Gesichtspunkt wirklich konstruktiv? Brauchen wir – um der Interessen von Jungs, aber auch um der Inhalte willen – nicht dringlich solche Zugänge und Verarbeitungsformen, die auch Raum geben, das Dunkle, Sperrige und Brüchige von Leben und Glauben auszudrücken?

Dass sich an den Aspekten Kreatürlichkeit bzw. Fortpflanzungsgeschehen die Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen besonders deutlich zeigten, dürfte kaum verwundern angesichts des je unterschiedlichen biophysischen Fundaments. Gerade diese Thematik geschlechtergerecht aufzuarbeiten dürfte eine spannende didaktische Herausforderung sein.

Literatur

Bösefeldt, Ina, Männlich – Weiblich – Göttlich. Geschlechtsspezifische Betrachtungen von Gottesbeziehungen und Gottesverständnis Heranwachsender aus mehrheitlich konfessionslosem Kontext, Kassel 2009.

Bucher, Anton, Alter Gott zu neuen Kindern? Neuer Gott zu alten Kindern? Was sich 343 Kinder unter Gott vorstellen, in: Merz, Vreni (Hg.), Alter Gott für neue Kinder?, Freiburg/Schweiz 1994, 79–100.

Hanisch, Helmut, Die zeichnerische Entwicklung des Gottesbildes bei Kindern und Jugendlichen, Stuttgart u. a. 1996.

Hanisch, Helmut/Bucher, Anton, Da waren die Netze randvoll. Was Kinder von der Bibel wissen, Göttingen 2002.

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 [2008], 69–78.

Klein, Stephanie, Gottesbilder von Mädchen. Bilder und Gespräche als Zugänge zur kindlichen religiösen Vorstellungswelt, Stuttgart u. a. 2000.

Langer, Inghard, Das persönliche Gespräch als Weg in der psychologischen Forschung, Köln 2000.

Riegel, Ulrich, Gott und Gender. Eine empirisch-religionspädagogische Untersuchung nach Geschlechtervorstellungen in Gotteskonzepten, Münster 2004.

Szagun, Anna-Katharina, Dem Sprachlosen Sprache verleihen. Rostocker Langzeitstudie zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern, die in mehrheitlich konfessionslosem Kontext aufwachsen (Kinder erleben Theologie Bd. 1), Jena 2006.

Szagun, Anna-Katharina/Fiedler, Michael, Religiöse Heimaten, Rostocker Langzeitstudie zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern, die in mehrheitlich konfessionslosem Kontext aufwachsen (Kinder erleben Theologie Bd. 2), Jena 2008.

Tamminen, Kalevi, Religiöse Entwicklung in Kindheit und Jugend, Frankfurt a. M. 1993.

Ziebertz, Hans-Georg/Kalbheim, Boris/Riegel, Ulrich, Religiöse Signaturen heute. Ein religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendforschung, Gütersloh 2003.

In: Qualbrink, Andrea/ Pithan, Annebelle/ Wischer, Mariele (Hg.), Geschlechter bilden. Perspektiven für einen genderbewussten Religionsunterricht, Gütersloh 2011, 178-187.

Ulrich Riegel

Höhere Macht und barmherziger Vater

Welchen Mehrwert bietet die Geschlechterperspektive bei jugendlichen Gottesbildern?

Die Auseinandersetzung mit dem Gottesbild gehört zum Kern eines geschlechterbewussten Religionsunterrichts. In weiterführenden Schulen trifft dieses Angebot auf Jugendliche, denen die christliche Tradition in vielen Fällen fremd ist. Sie glauben in ihrer Mehrzahl an eine höhere Macht oder etwas, das sie nicht beschreiben können. Findet eine geschlechtssensible Auseinandersetzung mit Gottesbildern in der Sekundarstufe I damit überhaupt Anknüpfungspunkte? Dieser Frage wird hier in vier Schritten nachgegangen. Zuerst wird das Spannungsfeld zwischen christlichem Androzentrismus und jugendlichem Metatheismus entfaltet (1). Daran schließt eine Vergewisserung über die Genderdebatte an, in der die beiden Brennpunkte geschlechtlicher Wirklichkeit – *sex category* und *gender* – herausgearbeitet werden (2). Mit beiden Konzepten lassen sich die Gottesbilder Jugendlicher im Horizont der Geschlechterfrage differenziert beschreiben, was im dritten Schritt geschieht (3). Abschließend werden die empirischen Befunde daraufhin ausgewertet, welchen Mehrwert die Genderperspektive bei jugendlichen Gottesbildern hat (4).

1. Das Gottesbild zwischen christlichem Androzentrismus und jugendlichem Metatheismus

Nach traditioneller christlicher Lehre gilt Gott als übergeschlechtlich. Die Bibel verwendet für Gott zwar eine Vielzahl von Bildern und Eigenschaften, die geschlechtsspezifisch konnotiert sind.[1] Im religionsgeschichtlichen Vergleich fällt allerdings auf, dass im biblischen Gottesdiskurs keinerlei Reflexion auf das Geschlecht Gottes stattfindet.[2] Ferner lässt der christliche Monotheismus keinen Raum für eine geschlechtliche Differenzierung des Gottesgedankens.[3] Insgesamt wird davon ausgegangen, dass Gott jegliche Geschlecht-

1. Vgl. Heizer/Walter, Gottesbilder; Schroer, Gott/Göttin.
2. Perlitt, Vater, 97–101; vgl. Gerstenberger, Jahwe, 90–107.
3. Vgl. Pannenberg, Theologie, 284–285.

lichkeit in unendlichem Maß übersteigt. Die Transzendenz Gottes relativiert alle geschlechtlichen Analogien und der eine Gott steht über geschlechtlichen Polaritäten oder Komplementaritäten.[4] Übergeschlechtlichkeit kann somit als ein Grunddatum des christlichen Gottesverständnisses angesehen werden.

Allerdings konnte die Feministische Theologie zeigen, dass die christliche Gottesrede faktisch auf eine männlich konnotierte Symbolik und Grammatik festgelegt ist. Bereits in der biblischen Tradition dominieren andromorphe Bilder[5] und in der kirchlichen Tradition werden vor allem die andromorphen Bilder der biblischen Tradition rezipiert.[6] Anerkannte Bezeichnungen für die Weiblichkeit Gottes gibt es trotz der biblischen Spuren dagegen nicht, vielmehr werden weibliche Attribute unter eine männliche Symbolik subsumiert.[7] So konstatiert Anton Houtepen, dass »Gott als Vater und Jesus als Sohn […] leider im Lauf der Jahrhunderte doch maskuline Züge bekommen […]« haben.[8] Diese Differenz gegenüber der prinzipiellen Übergeschlechtlichkeit des Gottesverständnisses resultiert gemäß der feministisch-theologischen Analyse aus der Dominanz von Männern sowohl in den Auseinandersetzungen um ein authentisches Gottesverständnis in Theologie und Kirche als auch im alltäglich-gesellschaftlichen Leben.[9] Demnach beruht das christliche Symbolsystem vor allem auf typisch männlichen Lebenserfahrungen, sodass sich der männliche Blick auf Gott als der objektiv gültige in die Vorstellungen von ihm eingeschrieben hat. Weibliche Bilder und Lebenserfahrungen sind, soweit präsent, unter diesem Blick subsumiert. Die christliche Rede von Gott ist somit weitgehend androzentrisch überformt. Für diesen Beitrag stellt sich nun die Frage, welche Spuren eine androzentrische Tradition des christlichen Gottesbildes in den Vorstellungen heutiger Jugendlicher spielt.

Die moderne Gesellschaft emanzipierte sich von althergebrachten Traditionen, was vor allem zu einem Bedeutungsverlust religiöser Traditionen im Alltag geführt hat.[10] Dies bewirkte, dass Religion weitgehend als Privatsache angesehen wird. Heutige Jugendliche sind in diese Gesellschaft hineingeboren. Für sie ist es selbstverständlich, selbst zu entscheiden, an was sie glauben können und wollen.[11] Das gilt auch für ihr Gottesbild, in welchem traditionelle christliche Metaphern – wenn überhaupt – nur eine untergeordnete Rolle spielen.[12] Die Gottesvorstellungen Jugendlicher sind mehrheitlich abstrakt. Wenn sie an Gott glauben, glauben sie an eine höhere Macht, die man kaum beschreiben kann. Gott wird als durch und durch unbegreiflich erlebt; diese Erfahrung entspricht durchaus der Transzendenzerfahrung im Gottesgedanken der christlichen Terminologie. Allerdings fehlen im Gottesbild Jugendlicher die immanenten Anteile, in denen sich der transzendente Gott mitteilt. Die höhere Macht, von der Jugendliche spre-

4. Vgl. Breuning, Vaterschaft, 533; Link, Spur des Namens, 3–35.
5. Vgl. Schüngel-Straumann, Gott.
6. Vgl. Bührig, Frau, 61–62.
7. Vgl. Grossmann, Gottesbilder, 75–77; Johnson, Ich, 74–77.
8. Houtepen, Gott, 184.
9. Jakobs, Frauen.
10. Vgl. Gabriel, Christentum; Kaufmann, Religion; Pollak, Säkularisierung; Ziebertz, Religion.
11. Vgl. Helsper, Jugend.
12. Vgl. Ziebertz/Kalbheim/Riegel, Signaturen, 325–380.

chen, ist nicht personal. Statt eines Theismus vertreten sie somit mehrheitlich einen Metatheismus, der für eine abstrakte höhere Macht oder Kraft steht. Alternativ dazu wird Gott als Urgrund menschlichen Tuns begriffen. Er findet sich im Inneren oder im Herzen der Menschen und zeigt sich in deren Handeln. Aber auch hier steht kein personales Gottesbild im Hintergrund. Vielmehr schlägt sich hier der Versuch nieder, die Wirkmächtigkeit besagter höherer Kraft zu fassen.

Diese Gottesvorstellungen mögen zu einem guten Teil durch die Phase religiöser Entwicklung bedingt sein, in der sich die Jugendlichen befinden.[13] Folgt man den einschlägigen Theorien, lösen sie sich gerade von den Vorstellungen der Kindheit, womit auch bis dahin gängige Metaphern (z. B. des alten Mannes auf der Wolke) ihre Bedeutung verlieren. Ihre Gottesbilder werden damit notwendiger Weise abstrakter. Dennoch bleibt festzuhalten, dass die Auseinandersetzung der Jugendlichen mit verschiedenen Gottesvorstellungen heute nicht mehr in einem konfessionell geprägten Milieu erfolgt. Der Referenzrahmen dieser Auseinandersetzung ist nur noch in wenigen Fällen die christliche Rede von Gott; an ihre Stelle ist in der Regel ein plurales religiöses Feld getreten, in dem verschiedene, oft medial vermittelte Gottesvorstellungen gelten. Die Frage nach geschlechtlichen Bezügen im Gottesbild heutiger Jugendlicher muss damit tiefer ansetzen als beim Androzentrismus christlicher Gottesrede.

2. Sex Category und Gender – zwei Brennpunkte geschlechtlicher Wirklichkeit

Der klassische Geschlechterdiskurs unterscheidet zwischen dem biologischen (*sex*) und dem kulturellen Geschlecht (*gender*). Da Gottesvorstellungen zum Bereich der Kultur gehören, sind biologische Kriterien nicht auf sie anwendbar. Dennoch wird von einem männlichen bzw. weiblichen Gottesbild gesprochen. Das ist möglich, weil im Alltag das biologische Geschlecht nicht nach streng genommenen biologischen Kriterien zugewiesen wird, sondern nach dem Auftreten und dem Verhalten eines Individuums, d. h. nach kulturellen Kriterien. Candance West und Don Zimmerman nennen diesen Schlussmodus *sex category*[14], worunter sie die geschlechtliche Inszenierung verstehen, die den Schluss auf eine der beiden Kategorien »Frau« oder »Mann« zulässt. Als geschlechtliche Inszenierung ist die *sex category* unabhängig vom biologischen Geschlecht, denn ein Individuum kann sich als Frau zu erkennen geben, obwohl sie/er biologisch männlich ist. Die *sex category* ist jedoch von der Kategorie *gender* deutlich zu unterscheiden, denn »women can be seen as unfeminine, but that does not make them ›unfemale‹«[15]. *Gender* bezeichnet demnach die geschlechtliche Ausgestaltung der Rolle, die man als Frau oder als Mann einnimmt. Nimmt man dagegen die beiden Kategorien von West und Zim-

13. Büttner/Dieterich, Entwicklung; Kuld, Das Entscheidende ist unsichtbar.
14. West/Zimmerman, Doing Gender.
15. West/Zimmermann, Doing Gender, 134.

merman auf, so repräsentiert *sex category* eine bipolare Struktur, die durch die beiden Kategorien »weiblich« und »männlich« gekennzeichnet ist. Sie sind dichotom und nicht gegeneinander austauschbar. Im Sinn von *sex category* ist man entweder weiblich oder männlich, ein Drittes gibt es nicht. *Gender* repräsentiert dagegen die Vielfalt an Möglichkeiten, sich kompetent zu Weiblichkeits- und Männlichkeitssymbolen zu verhalten. Die Grundlage dieser Symboliken sind die beiden Geschlechterstereotypen, in denen kontextgebunden festgelegt ist, was innerhalb einer Gesellschaft als typisch für eine Frau bzw. einen Mann erachtet werden soll. Die Stereotype repräsentieren ein expressives und ein instrumentelles Verhaltensmuster.[16] Obwohl als typisch betrachtet, sind Frauen nicht auf das expressive und Männer nicht auf das instrumentelle Muster festgelegt. So können Frauen aggressiv und zielstrebig agieren wie auch Männer gefühlvoll und fürsorglich. Beide Geschlechter können sich prinzipiell frei zu beiden Stereotypen verhalten. Expressivität und Instrumentalität stellen also voneinander unabhängige Dimensionen von *gender* dar.[17] Demnach kann jeder Mensch sowohl expressives als auch instrumentelles Verhalten zeigen. In der Folge kann ein Mensch als »feminin« oder »maskulin« erscheinen, aber auch als »androgyn« oder »undifferenziert«. Während Femininität und Maskulinität durch die einseitige Ausprägung expressiver bzw. instrumenteller Merkmale definiert sind, liegt Androgynie vor, wenn expressives und gleichzeitig instrumentelles Verhalten gezeigt wird. Sind beide Dimensionen nur schwach ausgeprägt, handelt es sich um einen undifferenzierten Fall im Sinn von *gender*.

Als kulturelle Produkte können *sex category* und *gender* problemlos auf Gottesvorstellungen übertragen werden. Im so genannten »Abendland« ist es normal, von »Gottes Verhalten« zu sprechen und Gott Eigenschaften zuzusprechen. Die Gender-Perspektive ist somit in dem oben entfalteten Sinn vollgültig anwendbar. Etwas anders liegt der Fall allerdings bei der *sex category*. Da Gott in der christlichen Tradition – im Unterschied zum Menschen – als übergeschlechtlich gedacht wird, muss die dichotome Struktur dieser Perspektive erweitert werden. Gott kann demnach ebenso als männlich oder weiblich eingeordnet werden, wie auch als geschlechtslos angesehen werden. Theoretisch ist es auch denkbar, dass Gott als gemischtgeschlechtlich gedacht wird, nämlich dann, wenn ihm Weiblichkeit und Männlichkeit zugesprochen wird. Im Zusammenhang mit Gottesvorstellungen beinhaltet die Perspektive der *sex category* damit die vier Kategorien weiblich, männlich, geschlechtslos und gemischtgeschlechtlich. Beide Perspektiven – *sex category* und *gender* – erlauben damit einen differenzierten Blick auf geschlechtliche Bezüge im Gottesbild heutiger Jugendlicher. Das wird im Folgenden an empirischen Befunden gezeigt.

16. Alfermann, Geschlechtsrollen.
17. Vgl. Bem, Gender.

3. Das Gottesbild Jugendlicher im Spannungsfeld von Sex Category und Gender

Die hier vorgestellten Konzepte geschlechtlicher Wirklichkeit – *sex category* und *gender* – bildeten die Grundlage einer Untersuchung zu den geschlechtlichen Konnotationen des Gottesbildes Jugendlicher.[18] Ende 1999 wurden Neuntklässler bayerischer Haupt- und Realschulen sowie Gymnasien per Fragebogen zu ihren Gottesbildern befragt. Die 1439 Schülerinnen und Schüler, die darauf antworteten, sind zwischen 14 und 16 Jahre alt und kommen zu 42 % aus einer ländlichen Umgebung und zu 43 % aus einer städtischen Umgebung; 15 % wohnen in einer Großstadt. 67 % der Befragten sind katholisch, 24 % evangelisch und 6 % ohne Bekenntnis. 16 % besuchen die Hauptschule, 49 % die Realschule und 35 % das Gymnasium.

Im Fragebogen fand sich ein Instrument, das die geschlechtliche Ladung des Gottesbildes im Sinn der *sex category* erhob. Den Jugendlichen wurden zwölf Metaphern vorgelegt, davon drei eindeutig männliche (Vater, Freund, Bruder) und drei eindeutig weibliche (Mutter, Freundin, Schwester). Die restlichen Metaphern waren geschlechtsneutral im Sinn der *sex category* (Macht, Energie, Kraft, Weisheit, Liebe, Güte). Die Jugendlichen sollten die Metaphern ankreuzen, die auf ihre eigene Vorstellung von Gott zutreffen. Maximal drei Kreuze waren erlaubt. Die Datenanalyse ordnete jedes Gottesbild als »männlich« ein, wenn sich unter den angekreuzten Metaphern mindestens eine männlich konnotierte befand. Analoges galt für die Kategorie »weiblich«. »Gemischtgeschlechtlich« wurden Kombinationen genannt, unter denen sich mindestens eine männlich konnotierte Metapher und mindestens eine weiblich konnotiere fanden. Kombinationen, die gänzlich frei waren von geschlechtlich konnotierten Metaphern im Sinn von *sex category*, wurden als »geschlechtslos« eingestuft. Mit dieser Zuordnung ergibt sich das folgende Bild (Abb. 1).

	Anzahl	Prozent
männlich	521	36,2
weiblich	33	2,3
gemischtgeschlechtlich	62	4,3
geschlechtslos	823	57,2

Legende: N = 1439

Abb. 1: Die Verteilung der Ladungstypen im Gottesbild

18. Vgl. Riegel, Gott.

Die Mehrzahl der Jugendlichen sieht demnach das eigene Gottesbild am zuverlässigsten mit Metaphern beschrieben, die im Sinn der *sex category* keinem Geschlecht zugewiesen werden können (57 %). Allerdings zeigt etwa ein Drittel der Befragten ein männliches Gottesbild (36 %), d. h. sie haben mindestens eine männlich konnotierte Metapher angekreuzt. Weibliche Metaphern spielen dagegen kaum eine Rolle; sie kennzeichnen knapp 7 % der Gottesbilder. Geht man hier ins Detail, so ist es wahrscheinlicher, dass eine weiblich konnotierte Metapher zusammen mit einer männlich konnotierten auftritt (4 %), als dass sie alleine zum Tragen kommt (2 %). Die Analyse der Gottesbilder Jugendlicher im Horizont von *sex category* bestätigt somit die feministisch-theologische Einsicht: Wenn Gott mit einem Geschlecht in Verbindung gebracht wird, dann mit dem männlichen. Dass dies nur etwa ein Drittel der Jugendlichen tut, korrespondiert mit dem Befund, dass diese Altersgruppe vor allem abstrakte, metatheistische Vorstellungen von Gott hat.

Für einen anderen Zugang zu geschlechtlicher Wirklichkeit steht der Begriff *gender*. Er lag einem anderen Instrument des Fragebogens zugrunde. Dieses besteht aus acht Eigenschaften, die von Heranwachsenden als typisch für einen Mann, nicht jedoch für eine Frau eingestuft wurden, und weiteren acht Eigenschaften, die typisch für eine Frau, nicht jedoch für einen Mann erachtet wurden.[19] Diese 16 Eigenschaften lagen den Befragten vor, mit der Bitte jeweils auf einer 5-Punkt Likert-Skala zu entscheiden, wie sehr sie auf ihre eigene Vorstellung von Gott zutreffen (1 = trifft gar nicht zu; 3 = trifft zum Teil zu, zum Teil nicht; 5 = trifft ganz und gar zu). Für die Datenanalyse war nun der Mittelwert über alle acht typisch männlichen (instrumentelle Skala) und typisch weiblichen Eigenschaften (expressive Skala) entscheidend. Auf der gesamten Stichprobe ergab sich für die expressive Skala ein Mittelwert von 2,99, für die instrumentelle Skala ein Mittelwert von 2,85. Damit greift die folgende Zuordnung: Ein Gottesbild gilt als …

- … feminin, wenn der individuelle Mittelwert der expressiven Skala größer als oder gleich 2,99 und der individuelle Mittelwert der instrumentellen Skala kleiner als 2,85 ist.
- … maskulin, wenn der individuelle Mittelwert der expressiven Skala kleiner als 2,99 und der individuelle Mittelwert der instrumentellen Skala größer als oder gleich 2,85 ist.
- … androgyn, wenn der individuelle Mittelwert der expressiven Skala größer als oder gleich 2,99 und der individuelle Mittelwert der instrumentellen Skala größer als oder gleich 2,85 ist.
- … undifferenziert, wenn der individuelle Mittelwert der expressiven Skala kleiner als 2,99 und der individuelle Mittelwert der instrumentellen Skala kleiner als 2,85 ist.

19. Vgl. Riegel, Feminin.

Damit ergibt sich die folgende Verteilung geschlechtlicher Ladungstypen im Gottesbild (Abb. 2):

	Häufigkeit	Prozent	gült. Prozent
undifferenziert	433	30,1	30,7
feminin	253	17,6	18,0
androgyn	541	37,6	38,4
maskulin	182	12,6	12,9
keine Angabe	30	2,1	–

Legende: N = 1439

Abb. 2: Verteilung der Ladungstypen des Gottesbildes

Aus Abbildung 2 geht hervor, dass die meisten Jugendlichen ein androgynes Gottesbild zeigen (38 %), in dem typisch männliche Eigenschaften in gleicher Weise ausgeprägt sind wie typisch weibliche. Keines der beiden geschlechtlich relevanten Eigenschaftsprofile dominiert das andere. Mit 31 % folgen undifferenzierte Gottesbilder. In ihnen sind weder männliche noch weibliche Eigenschaften stark ausgeprägt. Auch in diesen Vorstellungen dominiert keines der beiden geschlechtlich relevanten Eigenschaftsprofile das andere – schlichtweg, weil keines der beiden Profile nennenswert ausgeprägt ist. Unter den beiden geschlechtlich profilierten Typen finden sich mehr feminine Gottesbilder (18 %) als maskuline (13 %). Wenn also Gott nur mit einem der beiden Eigenschaftsprofile identifiziert wird, dann eher mit dem typisch weiblichen als mit dem typisch männlichen. Aus der Gender-Perspektive ist die Gottesvorstellung Jugendlicher eher feminin als maskulin. Allerdings machen beide Typen nur ein Drittel aller Gottesbilder aus. In der Regel ist das Gottesbild im Horizont von *gender* geschlechtlich ausgewogen.

Kombiniert man beide Zugänge zur Geschlechterthematik, sind theoretisch 16 Verknüpfungen möglich. Von diesen 16 Möglichkeiten kommen nur vier auf einen nennenswerten Anteil in der Gesamtstichprobe (mind. 10 %; Abb. 3).

	Häufigkeit	Prozent	gült. Prozent
gesch.los-undifferenziert	289	20,1	20,5
gesch.los-androgyn	252	17,5	17,9
männlich-androgyn	248	17,2	17,6
gesch.los-feminin	146	10,1	10,4
….	…	…	…

Cramers V = .12*** (sex category x gender)

Legende: N = 1439; ***: p < .001. Von den 16 möglichen Kombinationen werden nur die aufgeführt, die einen Anteil von mindestens 10 % der Stichprobe ausmachen

Abb. 3: Verteilung der kombinierten Ladungstypen

Drei der Kombinationen sind im Horizont von *sex category* geschlechtslos, eine ist in dieser Logik männlich. 20 % der Befragten zeigen ein geschlechtslos-undifferenziertes Gottesbild. Es steht für den Idealtyp einer höheren Macht, die man nicht beschreiben kann. In ihm finden sich folglich keine Haftpunkte für geschlechtsrelevante Konnotationen. Jeweils etwa 18 % der Jugendlichen vertreten ein geschlechtslos-androgynes oder ein männlich-androgynes Gottesbild. Steht Ersteres für den Idealtyp einer Kraft, Macht, Energie, Weisheit, Liebe oder Güte, die in dieser Welt wirkt, erinnert die zweite Kombination an den barmherzigen Vater der biblischen Erzählung. Beide Kombinationen bieten also Haftpunkte für geschlechtsrelevante Konnotationen, in beiden Fällen ist das assoziierte Eigenschaftsprofil ausgewogen zwischen »typisch männlichen« und »typisch weiblichen« Eigenschaften. Egal ob geschlechtslos oder männlich gedacht, integrieren beide Typen die entsprechenden Geschlechterstereotype. An vierter Stelle folgt der geschlechtslos-feminine Typ. Hierbei handelt es sich um eine Kraft, Macht, Energie, Weisheit, Liebe oder Güte, die dezidiert durch typisch weibliche Eigenschaften charakterisiert ist.

Der Einfluss soziodemografischer Merkmale auf die beschriebenen Verteilungen ist gering. Bekenntnislose Heranwachsende zeigen etwas mehr geschlechtslose und undifferenzierte Gottesbilder als ihre evangelischen und katholischen Altersgenossen (Cramers V = .11*** bzw. .08**). Allerdings ist der Zusammenhang nicht stark genug, um von einer Wechselbeziehung zwischen Kirchenmitgliedschaft und geschlechtlich geladenem Gottesbild zu sprechen. Ähnliches gilt für das Geschlecht der Befragten. Lediglich feminine Gotteskonzepte werden von männlichen Jugendlichen etwas weniger stark vertreten als von weiblichen[20], der Effekt ist jedoch zu gering, um einen soliden Zusammenhang zu unterstellen. Bei allen anderen Dimensionen spielt das Geschlecht keine Rolle. Alle anderen soziodemografischen Merkmale sind ohne signifikanten Einfluss auf das Gottesbild im Horizont von *sex category* und *gender*.

4. Der Mehrwert der Genderperspektive bei jugendlichen Gottesbildern

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich durchaus geschlechtliche Bezüge im Gottesbild Jugendlicher feststellen lassen. Der prognostizierte Metatheismus kennzeichnet zwar ein Gros der Gottesvorstellungen, allerdings nicht durchgängig und umfassend. Bei 57 % der Befragten spielen geschlechtliche Bezüge im Sinn der *sex category* keine Rolle für ihr Gottesbild; für diese Jugendlichen macht es keinen Sinn, Gott mit Männlichkeit oder Weiblichkeit zu assoziieren. Für die Gender-Perspektive gilt Analoges für 31 %: diese Jugendlichen schreiben Gott keine ausgeprägten Eigenschaften zu, sodass ihr Gottesbild keine Haftpunkte für geschlechtsrelevante Konnotationen bietet.

20. Riegel, Geschlechterdifferenz, 205f.

Etwa 20 % der Befragten vertreten eine konsequent metatheistische Gottesvorstellung, wenn man den geschlechtslos-undifferenzierten Typ als solchen interpretiert.

Neben diesen Jugendlichen finden sich aber auch zahlreiche Heranwachsende, deren Vorstellung von Gott Haftpunkte für geschlechtliche Bezüge aufweisen. Über ein Drittel der Befragten wählen die männlichen Metaphern Vater oder Freund, mehr als zwei Drittel schreiben Gott Eigenschaften zu, die im Sinn der gesellschaftlich gültigen Geschlechterstereotype eindeutig feminin oder maskulin sind. Dabei entsprechen die Bezüge im Sinn der *sex category* dem oben identifizierten christlichen Androzentrismus. Gott als Vater ist ein zentrales Theologumenon, Jesus als Freund ein dominantes Motiv des Religionsunterrichts (zumindest der Grundschule) und der Gemeindekatechese. Weibliche Bilder und Motive für Gott spielen in Theologie und religiöser Erziehung ebenso wenig eine große Rolle wie in den Gottesvorstellungen der Jugendlichen. Zugespitzt kann man in beiden Fällen ein »Weiblichkeits-Tabu« diagnostizieren.

Etwas anders liegt der Fall in der Gender-Perspektive. Sind geschlechtliche Bezüge möglich, erweist sich Gott in der Mehrzahl als androgyn, d. h. im Gottesbild kommen Eigenschaften aus beiden Stereotypen zum Tragen. Mehr noch: Dominiert eines der beiden Stereotype, so ist es häufiger das feminine als das maskuline. Bezeichnenderweise zeigen 18 % der Jugendlichen eine männlich-androgyne Vorstellung von Gott und 10 % eine geschlechtslos-feminine. Gott wird somit nicht als typischer Mann erfahren, bestenfalls als »neuer Mann«, der seine »Anima« integriert hat. Diese Diagnose entspricht m.E. der Wirklichkeit religiöser Erziehung in den letzten Jahrzehnten, in welcher der barmherzige Vater den strengen Richter abgelöst hat.

Sollte der letzte Schluss zutreffen, bestätigt der vorliegende Befund die Notwendigkeit der Geschlechterperspektive in der religiösen Erziehung ebenso wie die Wirksamkeit derselben. Notwendig ist die Geschlechterperspektive insbesondere deshalb, weil auch Jugendliche, die selbstverständlich in einer modernen, religiös pluralen Gesellschaft aufwachsen, sich Gott praktisch nicht als weiblich vorstellen. Auf der Ebene von *sex category* ist der tradierte christliche Androzentrismus nach wie vor wirksam, sodass ein elementares Feld menschlicher Wirklichkeit für die Modellierung des Gottesgedankens verschlossen bleibt. Hier ist weitere geschlechtssensible Kritik notwendig. Dass diese Kritik fruchtbar sein kann, zeigt die tendenzielle Femininität Gottes. Sie korrespondiert mit der tragenden Rolle von Frauen in der religiösen Erziehung in der Elementar- und Primarstufe sowie den verschiedenen Angeboten der Gemeindekatechese. Hier scheint sich der weibliche Blick in die Gottesvorstellungen von Jugendlichen fortzuschreiben. Die Geschlechterperspektive in der religiösen Erziehung zeigt damit erste Wirkungen.

Literatur

Alfermann, Dorothee, Geschlechterrollen und geschlechtstypisches Verhalten. Stuttgart/Berlin/Köln 1996.

Bem, Sandra, Gender Schema Theory: A cognitive account of sex typing, in: Psychological Review 88 (1981), 354–364.

Breuning, Wilhelm, Stichwort: Vaterschaft Gottes, in: Beinert, Wolfgang (Hg.), Lexikon der katholischen Dogmatik, Freiburg i. Br. 1987, 532–533.

Bührig, Marga, Die unsichtbare Frau und der Gott der Väter. Eine Einführung in die feministische Theologie, Stuttgart 1987.

Büttner, Gehrhard/Dieterich, Veit-Jakobus (Hg.), Die religiöse Entwicklung des Menschen. Ein Grundkurs, Stuttgart 2000.

Gabriel, Karl, Christentum zwischen Tradition und Postmoderne, Freiburg i. Br. 1992.

Gerstenberger, Erhard, Jahwe – ein patriarchaler Gott? Traditionelles Gottesbild und feministische Theologie, Stuttgart 1988.

Grossmann, Sigrid, Gottesbilder, in: Kassel, Maria (Hg.), Feministische Theologie. Perspektiven zur Orientierung, Stuttgart 1988, 75–103.

Heizer, Martha/Walter Karin, Gottesbilder, in: Lissner, Anneliese u. a. (Hg.), Frauenlexikon. Traditionen, Fakten, Perspektiven, Freiburg i. Br. 1988, 463–473.

Helsper, Werner, Jugend und Religion, in: Sander, Uwe/Vollbrecht, Ralf (Hg.), Jugend im 20. Jahrhundert, Neuwied/Berlin 2000, 279–314.

Houtepen, Anton, Gott – eine offene Frage, Gütersloh 1999.

Jakobs, Monika, Frauen auf der Suche nach dem Göttlichen. Die Gottesfrage in der feministischen Theologie, Münster 1993.

Johnson, Elizabeth, Ich bin die ich bin. Wenn Frauen Gott sagen, Düsseldorf 1994.

Kaufmann, Franz-Xaver, Religion und Modernität. Sozialwissenschaftliche Perspektiven, Tübingen 1998.

Kuld, Lothar, Das Entscheidende ist unsichtbar. Wie Kinder und Jugendliche Religion verstehen, München 2001.

Link, Christian, Die Spur des Namens. Wege zur Erkenntnis Gottes und zur Erfahrung der Schöpfung, Neukirchen-Vluyn 1997.

Pannenberg, Wolfhart, Systematische Theologie. Band 1, Göttingen 1988.

Perlitt, Lothar, Der Vater im Alten Testament, in: Bornkamm, Günther u. a. (Hg.), Das Vaterbild in Mythos und Geschichte. Ägypten, Griechenland, Altes Testament, Neues Testament, Stuttgart 1976, 50–101.

Pollack, Detlef, Säkularisierung – ein moderner Mythos? Studien zum religiösen Wandel in Deutschland, Tübingen 2003.

Riegel, Ulrich, Feminin, maskulin, androgyn, undifferenziert? Entwicklung eines Instruments zur Bestimmung des individuellen Geschlechtskonzepts Jugendlicher, in: Bayrhuber, Horst u. a. (Hg.), Lehr- und Lernforschung in den Fachdidaktiken, Innsbruck 2001, 343–354.

Riegel, Ulrich, Gott und Gender. Eine empirisch-religionspädagogische Untersuchung nach Geschlechtsvorstellungen in Gotteskonzepten, Münster 2004.

Riegel, Ulrich/Ziebertz, Hans-Georg, Geschlechterdifferenz im Gottesbild Jugendlicher. Ein religionspädagogischer Beitrag zur Geschlechterdifferenz in religiösen Symbolsystemen, in: Heininger, Bernhard (Hg.), Geschlechterdifferenz in religiösen Symbolsystemen, Münster 2003, 192–209.

Schroer, Silvia, Gott/Göttin. Bibel a) Neues Testament, in: Gössmann, Elisabeth u. a. (Hg.), Wörterbuch der Feministischen Theologie, 2. erw. Aufl., Gütersloh 2002, 252.

Schüngel-Straumann, Helen, Denn Gott bin ich, und kein Mann. Gottesbilder im Ersten Testament – feministisch betrachtet, 2. Aufl., Mainz 1996.

West, Candance/Zimmerman, Don, Doing Gender, in: Gender and Society 1 (1987) H.2, 125–151.

Ziebertz, Hans-Georg, Religion, Christentum und Moderne. Veränderte Religionspräsenz als Herausforderung, Stuttgart 1999.

Ziebertz, Hans-Georg/Kalbheim, Boris/Riegel, Ulrich, Religiöse Signaturen heute. Ein religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendforschung, Gütersloh/Freiburg i. Br. 2003.

In: Qualbrink, Andrea/ Pithan, Annebelle/ Wischer, Mariele (Hg.), Geschlechter bilden. Perspektiven für einen genderbewussten Religionsunterricht, Gütersloh 2011, 188-196.

Silvia Arzt

Geschlechtergerechte Rede von Gott im Religionsunterricht – einige Anregungen

Die im Jahr 2010 verstorbene Theologin und Philosophin Mary Daly war eine der ersten feministischen Theologinnen, die in den 1970er Jahren im Kontext der zweiten Frauenbewegung die Frage nach der Männlichkeit Gottes und deren Folgen auf die theologische Tagesordnung brachte.[1] Die Vorstellung eines (exklusiv!) männlichen Gottesbildes verstärke und legitimiere nochmals das Patriarchat, in dem Frauen unterdrückt würden und an Androzentrismus und Sexismus litten. Nach langen Jahren feministisch-theologischer De- und Rekonstruktionsarbeit scheint es heute Konsens zu sein, dass ein exklusiv männliches Gottesbild ungenügend ist, sowohl für die SchülerInnen und LehrerInnen als auch für eine Theologie, die die Analogielehre ernst nimmt.

Theoretisch ist die Frage erledigt, in der Praxis aber, so bin ich überzeugt, noch lange nicht. Eine kleine Episode soll dies belegen: Die AutorInnen eines Religionsbuches in Österreich sollten im Jahr 2009 im Auftrag des zuständigen Referatsbischofs im Zuge einer Neuauflage bei dem Kapitel »Gott« Korrekturen vornehmen. U. a. wurde angemahnt: »Die Behauptung, Gott sei ›unser Vater (…) und unsere Mutter‹, ist nicht zutreffend; auch wenn das biblische Gottesbild männliche und weibliche Attribute beinhaltet, ist er uns nur als Vater Jesu Christi und als unser Vater, nicht aber als unsere Mutter offenbart«.[2] Noch immer ist bei vielen Menschen, deren Gottesbild anthropomorph ist, das Bild des Vaters, ein männliches Gottesbild, das dominierende Gottesbild. Auch die Gebetssprache in den meisten Gottesdiensten, Kinderbibeln, alle möglichen Texte, mit denen wir von klein auf umgehen, gebrauchen »Gott« als Maskulinum. Viele TheologInnen und kirchlich Verantwortliche bemühen sich, die Vielfalt von Gottesbildern deutlich zu machen, allerdings gibt es noch immer einige, denen es unmöglich oder falsch erscheint, Gott auch in weiblichen Begriffen und Bildern zu fassen. Obsolet ist die Kritik und Neuformulierung in Bezug auf ein exklusiv männliches Gottesbild also noch lange nicht. Im Nachdenken darüber, was in der Feministischen Theologie schon lange zum Thema »Gott« wichtig ist, was davon in Zeiten einer geschlechtergerechten

1. Schon im Rahmen der ersten Frauenbewegung gab es entsprechende Überlegungen, etwa im Kommentar zu Gen 1 in der Woman's Bible, in dem Elizabeth Cady Stanton meint, wenn Gott den Menschen als Mann und Frau und so als sein Ebenbild schuf, müsste doch auch Gott männlich und weiblich sein. Vgl. Stanton, Woman's Bible, 14–16.
2. Das Dokument findet sich unter: www.uni-salzburg.at/pls/portal/docs/1/1071180.PDF (Stand: 02.09.2010).

Religionspädagogik weiterhin wichtig ist und was an guten Texten (teils mit Modifikationen) heute noch im Religionsunterricht eingesetzt werden kann, nenne ich ein paar wesentliche Punkte. Dabei bemühe ich mich, quer über alle Jahrgangsstufen wesentliche Grundanliegen zu formulieren und exemplarisch auf bewährte Texte und Materialien hinzuweisen. Als bleibend wichtig erachte ich folgende Punkte: Die Reflexion der eigenen (Glaubens)Biografie (1), Erweiterung des Wissens über feministisch-theologische Ansätze zur Gottesfrage (2), die konsequente Verwendung geschlechtergerechter Sprache (3), Thematisierung auch weiblicher Gottesbilder im Unterricht (4), Ermutigung der SchülerInnen, ihre eigenen Gottesbilder zur artikulieren (5).

1. Reflexion der eigenen Glaubensbiografie – als LehrerIn

Anna Katharina Szagun[3] zeigt in ihren Forschungen unter anderem deutlich auf, wie vielfältig die Gottesvorstellungen und Gottesbeziehungen auch jüngerer Kinder sind: Manche haben eine vertrauensvolle Beziehung und Gott ist für sie ein ansprechbares oder sprechendes Gegenüber. Manche stellen ihre Vorstellung von Gott eindrücklich dar und betonen dabei gleichzeitig, dass sie nicht an Gott glauben oder sich darüber nicht sicher sind. Manche verorten Gott eher im Weltraum, andere verwenden eher Naturmaterialien, um Gott darzustellen. Diese Vielfalt der Gottesvorstellungen und Gottesbeziehungen gilt es zuallererst einmal wahr- und ernst zu nehmen. Dies ist nur möglich, wenn Bezugspersonen der Kinder und LehrerInnen keine fixen, unverrückbaren »Gotteskonzepte« haben.[4] Das Gewordensein der eigenen Gottesvorstellung wahrzunehmen, die Veränderungen im Lauf des Lebens, die Umbrüche, die Zeiten des Suchens und des (neuen) Findens zu sehen und die Vielfalt der eigenen Gottesvorstellungen in der eigenen religiösen Biografie zu kennen ist eine notwendige Voraussetzung, um mit der Vielfalt der kindlichen Gottesvorstellungen und -beziehungen umgehen zu können.

Diese biografische Selbstreflexion kann mithilfe folgender Fragen[5] angeleitet werden, wünschenswert ist auch ein anschließender Austausch mit anderen:

Fragen zur Lebensgeschichte:
Wer waren die wichtigsten Personen in meiner religiösen Biografie?
Was waren die wichtigsten Botschaften meiner religiösen Bezugspersonen?
Welche Sätze haben diese Personen mir in mein Lebensscript geschrieben?
Welche Inhalte der religiösen Erziehung (im Elternhaus, in der Schule, im Religionsunterricht usw.) haben mich verunsichert und mein Selbstbewusstsein geschwächt?

3. Szagun/Kießling, Kinder Erleben Theologie.
4. Vgl. auch Szagun, Gott; Dies., Vielfalt.
5. Diesen Fragekatalog habe ich schon häufig in Seminaren mit Studierenden, aber auch in der Fortbildung von LehrerInnen eingesetzt und ist eine Kurzfassung der sehr umfangreichen Anleitungen zur Selbstreflexion von: Dorst, Aufräumen, und einer Überarbeitung desselben in: Schibler, Kreativ-emanzipierende Seelsorge.

Welche Erfahrungen haben mein Recht auf Selbstbestimmung und den Mut zum Selbstsein bestärkt?
Wie ist es mir allgemein überhaupt als Mädchen und Frau/Junge und Mann ergangen?
Was waren im Kontext von religiöser Sozialisation und Kirche die wichtigsten Erfahrungen?
Was waren meine liebsten religiösen Tätigkeiten?
Was habe ich verabscheut? Warum gerade dies?
Wann hieß es in meiner Familie: »Das tut man nicht! – Darüber spricht man nicht! – Das wird in unserer Familie nicht geduldet! – Was sollen die Leute denken?«

Fragen zum Gottesbild:
Wie sieht das mir vermittelte Gottesbild aus?
Hat es innere Bilderstürme, verändernde Erfahrungen u. ä. für mich gegeben? Spielte dabei mein Geschlecht eine Rolle?
Welche Gottesbilder sind heute für mich wichtig und lebensnah?

Fragen zu mir als ReligionslehrerIn:
Welche Gottesvorstellungen artikulieren meine SchülerInnen?
Was davon ist für mich verständlich, was provoziert, ärgert mich?
Sehe ich ähnliche oder gänzlich unterschiedliche Erfahrungen bei meinen SchülerInnen?
Was kann ich zulassen, stehen lassen, was nicht?
Welches Gottesbild, welche Gottesvorstellungen sollen meine SchülerInnen kennen?
Ist mir die Thematisierung der Geschlechterdifferenz beim Thema Gott wichtig?

2. Persönliche Fortbildung zu feministisch-theologischen Arbeiten zur Gottesfrage

Ebenso wichtig wie eine biografische Reflexion ist ein Wissen darüber, was in der Feministischen Theologie und Genderforschung zum Thema »Gott« gearbeitet wurde. Feministische Theologie und Genderforschung sind immer noch nicht selbstverständlich in die Aus- und Fortbildung von ReligionslehrerInnen integriert.[6] Der persönlichen Fortbildung kann die Lektüre eines »feministisch-theologischen Klassikers« dienen, etwa das Buch von Elizabeth Johnson[7] oder auch »Clownin Gott« von Gisela Matthiae[8], die stark dekonstruktive Sichtweisen von Geschlecht einbezieht, oder das Wörterbuch der

6. Konkrete Vorschläge dazu gibt es schon seit längerer Zeit, für Religionspädagogik und katholische und evangelische Theologie siehe z. B.: www.gender-in-gestufte-studiengaenge.de.
7. Johnson, Ich bin, die ich bin.
8. Matthiae, Clownin Gott.

Feministischen Theologie.[9] Die Auseinandersetzung mit den Erkenntnissen und Anfragen der Feministischen Theologie und mit Geschlechtertheorien kann Anstoß dazu geben, die eigene Theologie weiter zu entwickeln,[10] das eigene Geschlechterbewusstsein zu erweitern und fordert zur eigenen Positionierung heraus, die notwendig ist, um geschlechtergerechten Unterricht auch umsetzen zu wollen. Voraussetzung ist, dass auch die LehrerInnen als Lernende betrachtet werden.

3. Konsequente Verwendung geschlechtergerechter Sprache, auch in Bezug auf Gott

Wie etwa die »Bibel in gerechter Sprache« deutlich zeigt, gibt es viele gute Varianten der Gottesanrede, die auch biblisch und theologisch fundiert sind: »Der Ewige, die Ewige, Schechina, Adonaj, ha-Schem, der Name, GOTT, die Lebendige, der Lebendige, Ich-bin-da, ha-Makom, DU, ER, SIE, SIE ER, die Eine, der Eine, die Heilige, der Heilige.«[11] Aus diesen Lesevarianten können auch ReligionslehrerInnen für ihren Unterricht auswählen.

Der folgende »klassische« feministische Text eignet sich gut, um die Frage nach der männlichen oder weiblichen Gottesvorstellung (auch mit Humor) zu stellen: »Das liebe Gott« von Luise Pusch:

> »›Vater unser im Himmel‹ – so haben wir alle gelernt, uns Gott vorzustellen: als gütigen, manchmal auch zornig-strafenden Vater, zu Gericht sitzend droben auf dem Himmelsthron, mit Rauschebart womöglich. Weiblich oder mütterlich wirkt er nicht gerade. Er hat ein (uneheliches) Kind, ebenfalls männlich, namens Jesus.
>
> Feministinnen haben auch vor *dieser* Männerbastion nicht haltgemacht und respektlose Sprüche geprägt wie: ›When God created man she was only joking (Als Gott den Mann erschuf, hat sie sich bloß einen Scherz erlaubt).‹ Die Kraftmeierin legt los: ›Meine Göttin noch mal!‹, (…). Und die feministische Pastorin verabschiedet die verdutzte Gemeinde mit den Worten: ›Gott segne dich und behüte dich, sie lasse ihr Angesicht leuchten über dir und gebe dir Frieden.‹
>
> Es reicht, wenn wir die Männerherrschaft auf der Erde haben, denken diese Frauen. Nicht auch noch im Himmel. Dort, ab sofort: Frauenpower.
>
> Andere sind gemäßigter und gesellen Gottvater eine Mutter zu: ›Vater und Mutter unser im Himmel.‹ Ob wir uns Gott als Elternpaar oder als zweigeschlechtlich oder als geschlechtslos vorstellen, ist unser Bier.

9. Gössmann u. a., Wörterbuch. Weitere Literaturhinweise auch auf der Homepage des Seminars für Feministische Theologie in Münster: www.uni-muenster.de/FB2/tff/service/index.html.
10. Dazu eignet sich auch der Studienbrief »Gott« aus dem »Fernkurs Feministische Theologie«, der neben einer grundlegenden Einführung auch zahlreiche Bearbeitungs- und Reflexionsfragen beinhaltet. Bestelladresse und Infos unter: www.fsbz.de/arbeitskreise/FSBZ-arbeitskreise/Fernstudium/index.php.
11. Bail u. a., Einleitung, 17.

> Die alten Germaninnen (Männer sind selbstverständlich immer mitgemeint), vom Christentum noch ungeschoren, hatten eine sehr sympathische, und, von heute aus betrachtet, äußerst fortschrittliche Gottesvorstellung. Das germanische Wort *guda*, Vorläufer des Wortes *Gott,* war sächlich. Es bezeichnete ein ›göttliches Wesen‹, weder weiblich noch männlich. ›Liebes Gott‹ mögen unsere Vorfahrinnen gebetet haben, ›mach, daß es ein Mädchen wird!‹«[12]

Ziel der Verwendung geschlechtergerechter Sprache ist einerseits die Abkehr von der traditionell meist männlichen Gottesbezeichnung, aber vor allem ist diese Praxis auch ein Hinweis darauf, dass Gott in unseren Bildern und Vorstellungen nicht festgeschrieben werden kann (und darf).[13]

4. Weibliche Gottesbilder im Unterricht thematisieren

Auch die weiblichen Gottesbilder von Bibel und Tradition in den Religionsunterricht einzubringen ist ein wichtiger Schritt zu einem geschlechtergerechten Religionsunterricht. Viele neuere Religionsbücher haben dies auch umgesetzt und bieten gute Anregungen für den Unterricht.

So ist etwa im Heft »Thema Gott. Material für den Unterricht in der Oberstufe«[14] eine Doppelseite überschrieben mit: »Ist Gott eine Frau?« Die feministisch-theologische Kritik an einem einseitig männlichen Gottesbild wird kurz dargestellt, auf weibliche Gottesbilder der Bibel verwiesen und am Ende zusammenfassend formuliert: »Eiserne Grundregel für das Sprechen über Gott sollte sein, keine Gleichungen aufzustellen, sondern allenfalls Vergleiche. Eine Definition der Art: ›Gott ist …‹ muss scheitern. Ist Gott eine Frau? Offensichtlich nicht. Aber es spricht vieles dafür, dass er wie eine Frau ist.« Selbstverständlich aufgenommen werden die weiblichen Gottesbilder der Bibel in zwei Religionsbüchern aus Österreich: Im Religionsbuch »Schnittstellen« für den ersten Jahrgang der Berufsbildenden Höheren Schulen[15] findet sich im Kapitel »An Gott glauben« eine Seite mit der Überschrift »Die Vielfalt biblischer Gottesbilder« und auf der gegenüberliegenden Seite die Überschrift »Gott – unser Vater … und unsere Mutter«. Das Vaterbild wird ergänzt durch einige biblische Stellen mit weiblichen Gottesbildern, die sich vor allem auf mütterliche Vorstellungen von Gott beziehen: Gott als Gebärende, Gott als stillende Mutter, als fürsorgliche, liebende, tröstende Mutter, als Hebamme, als

12. Pusch, Das Deutsche als Männersprache, 162.
13. Meines Erachtens sehr gelungen ist die Umsetzung geschlechtergerechter Sprache in Bezug auf biblische Texte in: Klöpper/Schiffner, Gütersloher Erzählbibel. Von einer Kritikerin wird allerdings durch die abwechselnd weibliche und männliche Übersetzung des Tetragramms »Verwirrung« der Kinder befürchtet: Schmidt-Biesalski, Mein Freund Gott. Diese möglichen Verunsicherungen können aber auch positiv betrachtet werden, s. Arzt, Heilsame Verwirrungen.
14. Kliemann/Reinert, Gott, 38–39.
15. Hinterdorfer/Sporer, Schnittstellen, 47.

ihre Jungen behütende Adlermutter, als Henne mit ihren Küken unter den Flügeln. Im Kapitel »Gott zur Sprache bringen« im Religionsbuch »Religion belebt« für die 6. Schulstufe der Allgemeinbildenden Höheren Schulen[16] findet sich eine Doppelseite mit der Überschrift »Wie eine Mutter«. Auch hier werden die weiblich-mütterlichen Gottesbilder der Bibel genannt. Hier findet sich auch das Gleichnis von der verlorenen Drachme (Lk 15,8–10), das »Gott – wie eine Frau, die das Kleine sucht« beschreibt.

Feministische Theologie greift häufig auf die ruach, die sophia, die Geistkraft als »alternativem« Gottesbild zurück. In vielen neu geschaffenen Gebeten und Liedern aus der »Frauenkirche« ist die ruach »der« Gottesname schlechthin. Illustriert wird dies häufig[17], auch in einigen Unterrichtsmaterialien[18] zum Thema »weibliche Gottesbilder«, mit dem Fresko »Die Heilige Geistin« aus einer kleinen Kirche in Urschalling/Bayern aus dem 15. Jh. Dieses Fresko wird häufig als Trinitätsdarstellung gesehen, in der zwischen einem Mann (Jesus) und einem Greis (Gott Vater) der Heilige Geist als Frau dargestellt wird. Auch wenn manche diese Lesart bezweifeln – diskutiert wird, ob es sich hier eher um einen Jüngling oder ein androgynes Wesen handelt oder die Darstellung der drei Lebensalter[19] – drückt die mögliche »Fehldeutung« jedenfalls eine große Sehnsucht innerhalb der christlichen Theologie aus, neben den vielen männlichen Gottesdarstellungen auch weibliche zu finden – und zwar nicht in »anderen« und vor- oder nichtchristlichen Traditionen[20], sondern in der eigenen Tradition.

Die feministische Theologie hat in den letzten Jahrzehnten auch viele neue Lieder und Gebete hervorgebracht, in denen Gott in weiblichen Bildern und Metaphern angesprochen wird. Ein gerade für Mädchen, für die die Freundin/Freundinnen ganz wichtig sind, gutes Beispiel:

Gott, du Freundin der Menschen[21]

Gott, du Freundin der Menschen,
lass mich nie ohne Freundin sein.
Lass mich geben, lehr mich zu nehmen.
Zeig mir, wie ich trösten kann.
Gib mir Freiheit, Kritik zu üben.

Gott, du Freundin der Menschen,
lass mich nie ohne Freundin sein.
Gib uns Raum, uns zu wehren,
und die Kraft, es ohne Gewalt zu tun.

16. Weirer u. a., Religion Belebt, 64–65.
17. Umschlagbild bei Ruether, Frauenbilder – Gottesbilder, und bei Moltmann-Wendel, Weiblichkeit des Heiligen Geistes.
18. Z. B. Kliemann/Reinert, Gott, 38 und zum Thema Trinität in: entwurf 40 (2009), H.4.
19. Ausführlich dazu: Wodtke-Werner, Heiliger Geist.
20. Wunderbare Bilder dazu etwa in Keel, Gott weiblich.
21. Sölle, Erinnert euch, 155–156.

Gib uns den langen Atem,
auch wenn die Zeit nicht in unsern Händen ist.
Gib uns das lange Lachen
im kurzen Sommer.

Gott, du Freundin der Menschen,
lass mich nie ohne Freundin sein.
Wir gehen zu zweit los,
aber deinetwegen
sind wir immer schon mindestens drei
auf dem langen Weg zum Brot,
das essbar ist, dem Wasser,
das niemand vergiftet hat.

Gott, du Freundin der Menschen,
lass keine von uns ohne Freundin sein.

Bei der Ergänzung der traditionell männlichen Gottesrede durch weibliche Gottesbilder aus Bibel und Tradition ist aber auch zu beachten, dass hier die Tendenz besteht, wieder stereotype Vorstellungen von »weiblich« und »männlich« zu bestärken. Um dies zu vermeiden, sind jedenfalls auch die Konstrukte »Männlichkeit« und »Weiblichkeit« als solche zu benennen, zu dekonstruieren und auf mehr Vielfalt hin auszuweiten.

5. Mädchen (und auch Jungen) zur Artikulation auch eines weiblichen Gottesbildes ermutigen

Riegel/Kaupp schildern, dass eine junge Frau Gott als Vater beschreibt, mit dem sie wie per Telefon in Verbindung steht. Die aktuelle Gottesvorstellung entspricht eher dem Bild einer guten Freundin als der eines Vaters, sie pflegt mit Gott sozusagen eine »typisch weibliche« Kommunikationsart.[22] Es stellt sich die Frage, warum die junge Frau Gott nicht als Freundin bezeichnet. Vermutlich ist das Gottesbild vom Vater/Herrn immer noch vorherrschend, wird von Kindern als das Richtige wahrgenommen, andere Möglichkeiten sind nicht bekannt. Im Kindergarten und der Grundschule wird ja vor allem von Jesus als dem Freund der Kinder gesprochen, die JüngerInnen sind seine Freunde – und manchmal auch Freundinnen, Gott wird als Vater von Jesus vorgestellt. Der reiche Schatz der vielfältigen Gottesbilder aus der Bibel, aber auch aus der Tradition bis hin zu den neueren »Theopoetinnen« sollte den Kindern und Jugendlichen bekannt gemacht

22. Riegel/Kaupp, Sex Category, 89.

werden – weil sie hier auch (alternative) Anknüpfungspunkte für ihre Gottesvorstellungen finden können.

Wenn Mädchen es nicht wagen, das Vater- durch ein Mutterbild zu ersetzen (oder zu ergänzen); wenn eine junge Frau Gott als (beste) Freundin beschreibt und als Vater benennt (Riegel/Kaupp), wenn ein Mädchen Gott als Frau malt, aber die Bezeichnung als Frau ablehnt[23], dann müssen Mädchen (und auch Jungen) unterstützt werden, sich das zu trauen. Dies kann dadurch geschehen, dass im Unterricht und in anderen religionspädagogischen und kirchlichen Handlungsfeldern Gott eben nicht ausschließlich in männlichen Metaphern präsentiert wird. Es sollte beim beliebten Zeichnen des Gottesbildes in der Arbeitsanleitung darauf hingewiesen werden, dass Gott auf vielerlei Weise dargestellt werden kann, auch als Mann mit Bart, auch als Frau mit langen Haaren oder auch ganz anders; in Bildern, Liedern, Gebets- und anderen Texten sollte darauf geachtet werden, dass nicht nur die »dominante« Tradition präsentiert wird, sondern deren Vielfalt.

Das christliche Gottesbild ist ein trinitarisches Gottesbild. Gott – Vater, Jesus – Sohn und: Geist – logos, ruach, das liebende Band, die Beziehungsmacht dazwischen, der Windhauch, der weht wo er will, die Weisheit, die durch die Straßen läuft und die Ihren sucht, die ihr Haus gebaut hat und alle einlädt. Gott – christlich – ist Gott in Beziehung. »To god« hat die feministische Theologin Carter Heyward[24] das genannt: Dort, wo gerechte Beziehungen im Mittelpunkt stehen, dort ereignet sich Gott. Dort, wo LehrerInnen es schaffen, gerechte Beziehungen zu sich, zu den SchülerInnen, zu den KollegInnen zu leben, dort ereignet sich Gott. Dort, wo LehrerInnen SchülerInnen beistehen, sie ernsthaft wahrnehmen, bereit sind eine Beziehung einzugehen, ereignet sich Gott. Wenn LehrerInnen sich für eine Schule einsetzen, die lebendiger Lebensraum für SchülerInnen, LehrerInnen und Reinigungskräfte sein kann, ereignet sich Gott. Wenn nicht nur Bildungsstandards das »non plus ultra« sind, sondern ein gedeihliches und entwicklungsförderndes Zusammensein der vielen Verschiedenen, dort ereignet sich Gott.

Geschlechtergerecht im Religionsunterricht von Gott zu sprechen fordert uns heraus, die Gottesfrage und die Genderfragen zusammen zu denken, die eigene Theologie zu reflektieren, sich für mehr Gerechtigkeit einzusetzen und Vielfalt anzuerkennen. So wie Gott sich unseren Kategorisierungen immer wieder entzieht und unseren Vorstellungen oft »quer« liegt, auch uneindeutig bleibt, ist auch das, was »weiblich« oder »männlich« ist vielfältig und entzieht sich eindeutigen Festschreibungen.

23. Klein, Gottesbilder.
24. Heyward, Und sie rührte sein Kleid an.

Literatur

Arzt, Silvia, Heilsame Verwirrungen. Eine geschlechtergerechte Kinderbibel, in: Christlich-pädagogische Blätter 121 (2008) H.4, 218–220.

Bail, Ulrike, u. a., Einleitung, in: Dies. u. a. (Hg.), Bibel in gerechter Sprache, Gütersloh [3]2007, 9–26.

Cady Stanton, Elizabeth, The Woman's Bible. Foreword by Maureen Fitzgerald, Boston 1993 (orig. 1895–1898).

Dorst, Brigitte, Aufräumen, Entrümpeln und neu Einrichten. Anleitung zur Rekonstruktion der religiösen Biographie von Frauen, in: Schlangenbrut Nr. 49 (1995), 27–30.

Gössmann, Elisabeth u. a. (Hg.), Wörterbuch der Feministischen Theologie, 2. vollständig überarbeitete und grundlegend erweiterte Auflage, Gütersloh 2002.

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

Hinterdorfer, Irene/Sporer, Erwin, Schnittstellen. Religion BHS 1, Klagenfurt u. a. 2004.

Johnson, Elizabeth, Ich bin, die ich bin. Wenn Frauen Gott sagen, Düsseldorf 1994.

Keel, Othmar, Gott weiblich: Eine verborgene Seite des biblischen Gottes, Gütersloh 2008.

Klein, Stephanie B., Gottesbilder von Mädchen. Bilder und Gespräche als Zugänge zur kindlichen religiösen Vorstellungswelt, Stuttgart u. a. 2000.

Kliemann, Peter/Reinert, Andreas, Thema Gott. Material für den Unterricht in der Oberstufe, Stuttgart 2007.

Klöpper, Diana/Schiffner, Kerstin, Gütersloher Erzählbibel. Mit Bildern von Juliana Heidenreich, Gütersloh 2004.

Matthiae, Gisela, Clownin Gott. Eine feministische Dekonstruktion des Göttlichen, Stuttgart u. a. 1999.

Moltmann-Wendel, Elisabeth (Hg.), Die Weiblichkeit des Heiligen Geistes: Studien zur Feministischen Theologie, Gütersloh 1995.

Pusch, Luise, Das Deutsche als Männersprache. Aufsätze und Glossen zur feministischen Linguistik, Frankfurt a. M. 1991.

Riegel, Ulrich/Kaupp, Angela, Sex Category und Gender – Geschlecht aus praktisch-theologischer Perspektive, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 5 (2006), H.1, 78–93.

Ruether, Rosemary R., Frauenbilder – Gottesbilder. Feministische Erfahrungen in religionsgeschichtlichen Texten, Gütersloh 1987.

Schibler, Gina, Kreativ-emanzipierende Seelsorge: Konzepte der intermedialen Kunsttherapien und feministischen Hermeneutik als Herausforderung für die kirchliche Praxis, Stuttgart u. a.1999, 114–118.

Schmidt-Biesalski, Angelika, Mein Freund Gott. Was Kinder in der Bibel entdecken, in: Hofmeister, Klaus/Bauerochse, Lothar (Hg.), Kinder brauchen Religion, Würzburg 2006, 89–108.

Sölle, Dorothee, Erinnert euch an den Regenbogen. Texte, die den Himmel auf Erden suchen, Freiburg i. Br. [5]2004.

Szagun, Anna-Katharina, Gott wohnt in der Raumstation, in: Die Kirche – Evangelische Wochenzeitung Nr. 35 (2008), 3.

Szagun, Anna-Katharina/Kiessling, Klaus (Hg), Kinder Erleben Theologie, Bd. 1–3, Jena 2006–2010.

Szagun, Anna-Katharina, Von der Vielfalt religiösen Denkens und Empfindens von Kindern, in: Junge Kirche 69 (2008), H.1, 5–12.

»Trinität« (Themenheft), entwurf 40 (2009), H.4.

Weirer, Wolfgang u. a., Religion Belebt. Religion AHS 6, Klagenfurt u. a. 2007.

Wodtke-Werner, Verena, Heiliger Geist oder Heilige Geistin im Trinitätsfresko von Urschalling, in: Moltmann-Wendel, Elisabeth (Hg.), Die Weiblichkeit des Heiligen Geistes: Studien zur Feministischen Theologie, Gütersloh 1995, 77–114.

IV. Geschlechter bilden – Religionsunterricht konkret

In: Qualbrink, Andrea/ Pithan, Annebelle/ Wischer, Mariele (Hg.), Geschlechter bilden. Perspektiven für einen genderbewussten Religionsunterricht, Gütersloh 2011, 198-212.

Mariele Wischer

Gendersensible Bibeldidaktik konkret

Schritte einer Unterrichtsvorbereitung zu »David und Goliat« (1 Sam 17) mit der »Genderbrille«

Die an der Geschlechterfrage orientierten Forschungen zum Umgang mit der Bibel im Religionsunterricht haben festgestellt, dass »Bibellesen ein Geschlecht hat«[1]. Biblische Texte selbst handeln von Frauen und Männern, und auch die Rezeption durch die Schüler_innen heute ist zentral davon geprägt, ob diese Jungen oder Mädchen sind. Neben konkreten Unterrichtsvorschlägen, welche die Geschlechterfrage im Zusammenhang mit biblischen Texten aufgreifen, werden daher mittlerweile auch grundlegendere didaktische Überlegungen zu einer gendersensiblen Bibeldidaktik angestellt.[2] Diese gehen davon aus, dass ein genderbewusster Zugang zu biblischen Texten im Unterricht kein Spezialfall ist, der nur für ausgewählte Texte Anwendung findet, wie z. B. zu »starken Frauen in der Bibel«. Vielmehr spielt die Geschlechterdimension bei jedem biblischen Text eine Rolle und kann dementsprechend in jedem Unterricht mit Bibel grundsätzlich sinnvoll und bildend zur Geltung gebracht werden.

Der besondere Ansatz einer solchen Bibeldidaktik darin, eine genderbewusste Grundhaltung einzunehmen. Gendersensible Bildungsprozesse mit der Bibel basieren nämlich zunächst und vor aller weiteren didaktischen Strukturierung und methodischen Konkretisierung auf einer hermeneutischen Grundhaltung, die den konkreten Schüler_innen ebenso wie den biblischen Texten geschlechtersensibel zu begegnen vermag.[3] Von da aus lassen sich dann konkretere Gestaltungen des Unterrichts entwickeln.

Dann stellen sich allerdings für den Unterrichtsalltag umso deutlicher folgende Fragen: Wie kann der Umgang mit der Bibel, der Geschlechterfragen in den Blick nimmt, konkret Gestalt gewinnen? Was lässt Lehrer_innen eine derartige hermeneutische Grundhaltung einnehmen und wie wirkt sich das verändernd auf das (geplante) Unterrichtsgeschehen aus?

1. Vgl. hierzu vor allem die Untersuchungen von Silvia Arzt und ihre Rezeption weiterer Forschungen, z. B. in: Arzt, Widerstand macht Mädchen Mut, und jüngst zusammenfassend in: Arzt, Bibel lesen als Mädchen, als Junge.
2. Vgl. zu der grundlegenden didaktischen Konzeption einer gendersensiblen Bibeldidaktik: Wischer, Lebens-Texte – genderreflektiert. Konkrete Unterrichtsvorschläge für den geschlechterbewussten Religionsunterricht mit der Bibel z. B. in: Knauth u. a. (Hg.), KU – weil ich ein Junge bin; Pithan/Ahrens, KU – weil ich ein Mädchen bin; Wischer, Differenzen im Paradies, und Becker, »Vom verlorenen Kind«.
3. Vgl. Wischer, Lebens-Texte – genderreflektiert, 276f.

In diesem Beitrag wird eine Möglichkeit vorgestellt, wie sich Lehrpersonen im Rahmen ihrer Unterrichtsvorbereitung explizit genderbewusst auch solchen biblischen Texten noch einmal neu nähern können, die möglicher Weise schon vielfach im Unterricht behandelt wurden und bisher nicht in für die Geschlechterfrage relevanter Weise aufgefallen sind.

Als Ausgangspunkt wird hierzu der Akt des Lesens der biblischen Geschichte durch die Lehrperson selbst gewählt. Dazu werden Leitfragen vorgestellt, die diesen Akt des Lesens gendersensibel professionalisieren und somit auf relevante inhaltliche Aspekte aufmerksam machen bzw. teilweise schon einen unterrichtlichen Umgang mit der Bibelstelle vorstrukturieren können.

Dies wird dann konkretisiert anhand der im Unterricht der Grundschule und Mittelstufe vielfach eingesetzten biblischen Geschichte von David und Goliat. Damit wurde bewusst ein Text für einen genderbewussten Zugang ausgewählt, der aus der Unterrichtspraxis schon hinlänglich bekannt ist und beim Lesen zunächst möglicherweise eher Ermüdung als neue Erkenntnisse vermuten lässt. Ausgehend von den sich daraus ergebenden neuen Einsichten und Deutungsdimensionen werden dann mögliche unterrichtliche Konkretionen für den Religionsunterricht der Sekundarstufe I aufgezeigt.

1. Der Akt gendersensiblen Lesens in der Unterrichtsvorbereitung

Die Rezeptionsästhetik hat den Akt des Lesens in seiner Bedeutung für das Verstehen und die Sinngebung des Textes wieder stark in den Mittelpunkt gerückt, da sie davon ausgeht, dass Lesen selbst ein kreativer Akt ist, welcher die Bedeutung des Textes mitherstellt. Diese Auffassung hat auch die bibeldidaktische Diskussion der vergangenen Jahre geprägt und dazu geführt, dass vor allem die lesenden Schüler_innen wieder deutlicher in den Focus der Aufmerksamkeit gelangten. Sie sind nicht mehr diejenigen, denen die feststehenden Deutungen eines Textes didaktisch geschickt überbracht werden soll, sondern werden rezeptionsästhetisch als Lesende wahrgenommen, die durch ihre subjektiven Verstehensprozesse die Sinn und Bedeutsamkeit biblischer Texte immer neu entstehen lassen.[4]

Wenn dem so ist, dass auch ein biblischer Text eine Bedeutung nicht einfach »hat«, sondern dass diese im Wahrnehmungsprozess des Lesens vielfältig und immer neu aktualisiert wird, dann gilt das auch für die Unterrichtsvorbereitung und die lesenden Lehrpersonen selbst. Demzufolge gehört es unabdingbar zur Unterrichtsvorbereitung mit biblischen Texten diese erst noch einmal selbst neu zu lesen und sich dabei über die damit verbundenen eigenen Konstruktionen und Bilder klarer zu werden – auch hinsichtlich der Geschlechterdimension. Denn diese Rezeption – so Silvia Arzt – geschieht

4. Vgl. zusammenfassende Einschätzungen der Bedeutung der Rezeptionsästhetik für die aktuelle Bibeldidaktik z. B. bei Niehl, Verfahren des biblischen Unterrichts auf dem Prüfstand 135ff., und Meurer, Bibeldidaktik als ästhetische Rekonstruktion.

immer auch genderorientiert. Wir lesen biblische Texte stets *auch* als Männer und Frauen, die im System der Zweigeschlechtlichkeit leben und sich durch »doing gender« immer neu entlang der Geschlechterdualismen entwerfen. All diese Konstruktionen strukturieren letztlich auch unsere Welt- und Textwahrnehmung und durchdringen sie.[5]

Diesen Akt des Lesens in der Unterrichtsvorbereitung gendersensibel zu gestalten bedeutet nun bewusst die Geschlechterfrage beim Lesen des Textes in den Blick zu nehmen und dies professionalisiert und didaktisch reflektiert für die Gestaltung des Unterrichts mit der Bibel zu nutzen. Man könnte sagen es geht darum, für den Rezeptionsprozess des Textes bewusst eine hermeneutische »Genderbrille« aufzusetzen, welche die Geschlechterdimension besonders scharf stellt. Dies ermöglicht im Umgang mit dem Text die Wahrnehmung von Stereotypen wie auch die Erweiterung des Blicks auf Heterogenität und Vielfalt hin, um somit einen veränderten Umgang mit dem biblischen Text im Unterricht anzubahnen.

Dies gestaltet sich so, dass in der konkreten Unterrichtsvorbereitung die beiden sich im Unterricht begegnenden »Dialogpartner«[6], bifokal in den Blick genommen und jeweils mit dem speziellen hermeneutischen Zugang der »Genderbrille« angesehen werden.[7] Dadurch entsteht ein »räumliches Sehen«, das zum einen die biblischen Texte als Texte christlicher Überlieferung aus bestimmten Zeiten von der Geschlechterkategorie durchwirkt erkennen kann und zugleich in den Blick zu nehmen vermag, dass sie im Unterricht zum Dialogpartner von realen Jungen und Mädchen aus heutigen Kontexten und Geschlechterwelten werden.

Um diesen Blick durch die Genderbrille auf die Texte und Schüler_innen einzuüben können zugespitzte Leitfragen hilfreich sein, die sowohl die Wahrnehmung und Deutung des Textes noch einmal auf die Geschlechterfragen hin fokussieren, als auch damit schon bestimmte didaktisch-methodische Überlegungen nahe legen können. Im Folgenden werden solche Leitfragen vorgestellt und erläutert, sie finden sich aber auch im Anhang noch einmal aufgelistet, so dass sie für den konkreten Einsatz in der Unterrichtsvorbereitung besser zugänglich sind.

1.1 Leitfragen zum Neu-Lesen einer Bibelstelle mit der »Genderbrille«

Zunächst betrifft die gendersensible Wahrnehmung eines biblischen Textes die Charaktere, ganz konkret die Männer und Frauen von denen erzählt wird. Die Ergebnisse der Untersuchungen von Silvia Arzt und anderen[8] weisen nach, dass die Schüler_innen sich beim Lesen von biblischen Texten deutlich geschlechtskonform identifizieren. So gilt es,

5. Vgl. Arzt, Bibel lesen als Mädchen, als Junge, 263f. und 269.
6. Vgl. zur Komplexität eines Dialogs zwischen Text und Schüler_innen im Rahmen rezeptionsästhetischer Sichtweisen: Niehl, Bibel verstehen, bes. 69–89.
7. Zur Rede von »Bifokalität« in der Religionspädagogik, allerdings mit nicht genderspezifischer Ausrichtung, vgl. erstmals Bäumer, Bindung – Erinnerung – Begegnung – Versöhnung.
8. Vgl. die von Arzt, Bibel lesen als Mädchen, als Junge, 267f., vorgestellten Untersuchungen.

sich grundsätzlich noch einmal bewusst zu machen, welche Geschlechter überhaupt im Text vorkommen. Damit wird der Blick automatisch auch darauf gelenkt, welche Identifikationen der Text in der Rezeption durch die Schüler_innen nahe legt: Kommen überhaupt weibliche und männliche Charaktere vor? Ist es Mädchen und Jungen in gleicher Weise möglich sich zu identifizieren?

Weiterhin geht es um die Darstellung und Ausgestaltung der Protagonist_innen im Text: Wie werden die männlichen bzw. die weiblichen Charaktere dargestellt? Welche Zuschreibungen und Wertungen werden entlang der Geschlechtergrenze vorgenommen? Werden »Prototypen« von »der Frau« und »dem Mann« gezeichnet oder wird eine Vielfalt deutlich gemacht? Sind es eher differenziert erzählte Charaktere oder bleiben sie eher blass und im Hintergrund als nicht auserzählte »Leerstellen des Textes«?

Da die Personen jedoch nicht unbedingt steckbriefartig vorgestellt werden, sondern sich im Text in Interaktionsgeschehen bewegen, sollte auch Aufmerksamkeit darauf gerichtet werden wie die Verhältnisse der Geschlechter dargestellt werden: Wie interagieren die Protagonist_innen? Sind in ihre Beziehungen klare Machtverhältnisse eingeschrieben oder brechen diese gerade in der Interaktion der Charaktere auch hinsichtlich der Geschlechterhierarchien auf? Inwiefern sind beschränkende, festlegende und hierarchisierende Stereotypen in der Struktur des Textes selbst eingeschrieben, inwiefern aber sind diese erst durch die Rezeptionsgeschichte geprägt? Verstellen uns ggf. tradierte Lesarten den freien Blick auf den Text, der noch deutlich mehr erzählt und andere, vielschichtigere Deutungen zulässt? Möglicherweise erweitern die biblischen Darstellungen von Protagonist_innen und Geschlechterverhältnissen die Geschlechterdifferenz auf eine größere Vielfalt hin, wenn sie nur aufmerksam gelesen werden.

Durch die bifokal eingestellte »Geschlechterbrille« wird der Blick aber nicht allein textinhärent bleiben, sondern zugleich stellt sich die Frage: Was bedeutet das für die Rezeption der Schüler_innen? Werden ihre heutige Alltagsvorstellungen von Charakterzuweisungen und Geschlechterrollenstereotype im Umgang mit dem Text eher bestätigt oder aufgebrochen?

Darüber hinaus lässt sich der gendersensible Blick aber auch auf zentrale Themen des jeweiligen biblischen Textes beziehen. Inwiefern sind zentrale angesprochene Themen »gegendert«, das heißt für Mädchen und Jungen unterschiedlich relevant, bzw. in ihrer Lebenswelt »als Mädchen« und »als Jungen« unterschiedlich erfahrbar? Welche Aspekte der im Text hervorgehobenen Themen gibt es, bei denen die Kategorie Geschlecht stärker bzw. auch weniger relevant zu sein scheint?

Grundsätzlich wird auch nach neuen Dimensionen auf der Deutungsebene zu fragen sein: Erschließen sich neue Deutungen des Textes bzw. treten bestimmte Ebenen stärker in den Vordergrund, die für die Schüler_innen in der unterrichtlichen Auseinandersetzung relevant sein könnten? Ergeben sich entlang der Geschlechterthematik ggf. auch neue Aspekte für das Gottesbild, die im Unterricht fruchtbar zu machen wären?

Aus diesen Leitfragen, die als Brille genutzt werden können, um eine genderbewusste Hermeneutik beim Lesen des Textes einzunehmen, ergeben sich schließlich automatisch Hinweise, die für die Gestaltung des Unterrichts relevant sein können: Gibt es Leerstellen in dem Text, kommen z. B. bestimmte Frauen oder Männer nicht zu Wort?

Was könnten diese erzählen? Ergeben sich damit noch einmal vielfältige Ansichten und neue Einsichten für die Deutung? Wie lassen sich von dem Text aus möglicherweise Genderstereotype irritieren oder verschieben?

Sollte an diesem Text Geschlecht überhaupt »dramatisiert« oder »entdramatisiert« werden? »Dramatisieren« bedeutet in diesem Zusammenhang die explizite Thematisierung der Geschlechterverhältnisse im Unterricht. Nicht dramatisiert wird die Geschlechterfrage wenn diese eher implizit in den Unterricht eingeht, z. B. durch besondere Sensibilität der Lehrperson für unterschiedliche Schüler_innenäußerungen oder durch den bewussten Einsatz von Methoden reflexiver Koedukation.[9]

Diese Leitfragen sollen nun konkret auf das Lesen eines biblischen Textes angewendet werden, und zwar auf die Geschichte von David und Goliat (1 Sam 17). Es handelt sich hierbei um eine Bibelstelle, die sowohl im Religionsunterricht der Grundschule Anwendung findet, als auch in der Sekundarstufe I in Lehrwerken verankert ist.[10] Außerdem handelt es sich um einen der biblischen Texte, die auch heute noch einen hohen Bekanntheitsgrad selbst bei jüngeren Menschen aufweisen.[11] Im Folgenden soll gezeigt werden, wie eine gendersensible Lesart dieses Textes mit Hilfe der Leitfragen erreicht werden kann und wie sich dies konkret auf die Wahrnehmung der Geschichte von David und Goliat auswirkt. Welche neuen oder bisher wenig beachteten Bedeutungsfacetten lassen sich insbesondere im Hinblick auf das Unterrichtsgeschehen mit den Schülerinnen und Schülern erschließen?[12]

Vielleicht mögen Sie, bevor Sie weiter lesen, für sich die Probe aufs Exempel machen und den biblischen Text selbst noch einmal mit dem (am Ende des Artikels angefügten) Leitfragenkatalog – also mit »der Genderbrille auf der Nase« – lesen und eigene Beobachtungen machen!

9. Vgl. dazu einführend beispielsweise Kreienbaum/Urbaniak, Jungen und Mädchen in der Schule, 133–152.
10. Vgl. z. B. exemplarisch für die Thematik in Schulbüchern der Sek I: Hilger u. a. (Hg.), Reli Real, 30ff. Neuerdings liegen auch Unterrichtsvorschläge für die Sek II vor: Küster/Reinders, David – Lichtgestalt oder Mafioso?
11. Nach der Allensbach-Umfrage aus dem Jahr 2005 kennen immerhin 63 % der unter 30-jährigen diese Geschichte, nur die Weihnachtsgeschichte aus dem Lukasevangelium ist unter jüngeren Menschen bekannter. Vgl. hierzu die Allensbacher Berichte abrufbar unter: http://www.ifd-allensbach.de/pdf/prd_0520.pdf (02.01.2011).
12. Damit soll jedoch weder evoziert werden, dass sich mit diesen Leitfragen eine Bearbeitung weitergehender exegetischer Fachliteratur in der Unterrichtsvorbereitung erübrigt, noch ist damit gemeint, dass die hier genannten und im Folgenden herausgearbeiteten Bedeutungsfacetten allein den Text umfassend erschließen bzw. die unterrichtliche Gestaltung sich darauf beschränken sollte. Allerdings ermöglicht ein »sich selbst in den Prozess des Neu-Lesens eines Textes hineinbegeben« der Lehrpersonen bei der Unterrichtsvorbereitung und –gestaltung einen dynamischeren Umgang mit Vielfalt der Lesarten und neue Ansätze in der didaktisch-methodischen Gestaltung.

2. Unterrichtsvorbereitung zu »David und Goliat« – gendersensibel

Hier werden die Ergebnisse vorgestellt, die von Lehrerinnen und Lehrern verschiedener Schulstufen anhand der biblischen Geschichte von David und Goliat (1 Sam 17)[13] in Workshops zur gendersensiblen Bibeldidaktik herausgearbeitet wurden.[14]

2.1 »David und Goliat« – eine gendersensible Lektüre

Zunächst fällt auf, dass das Setting der Geschichte der Kriegsschauplatz, eine eindeutige Männerdomäne, ist. Dementsprechend kommen in der gesamten Geschichte ausschließlich Männer als handelnde Protagonisten vor. Die einzige Frau, die in Vers 25 erwähnt wird, ist die Tochter Sauls. Sie bleibt namenlos und wird als Belohnung für denjenigen vorgestellt, der Goliat zu schlagen und damit das Heer Israels zu befreien vermag.

Werden nun mit der Genderbrille die männlichen Protagonisten näher in den Blick genommen, so wird deutlich, dass hier zunächst zwei grundsätzlich verschiedene (Männlichkeits-)Bilder gezeichnet werden, die der Leser_in vor Augen gestellt werden.

2.1.1 Männlichkeitsinszenierungen

Goliat wird als (über-)größer Hüne beschrieben, mit Helm und schwerem Panzer bewaffnet. Ein martialischer Krieger mit Rüstung, der in einer über mehrere Verse gehenden Beschreibung viel Aufmerksamkeit geschenkt wird. So werden Goliats Aufzug und seine Bewaffnung detailreich beschreiben und ausschweifend erklärt (V 4–7). Dieser Mann ängstigt die anderen Männer durch sein bloßes Auftreten (V 24) und tut sich durch großspurige Äußerungen hervor, bei denen es vor allem um Vernichtung und Demütigung geht. Er besteht auf einen Schaukampf von »Mann zu Mann« (V 9–10).[15]

David dagegen, der jüngste Sohn, wird wahrhaftig als Jüngling dargestellt: ätherisch, schön – und schwächlich. Im geringschätzigen Blick Goliats werden sein rötliches

13. Dabei wurde die Übersetzung des Textes aus 1 Sam 17 aus Bail, u. a. (Hg.), Bibel in gerechter Sprache, gewählt (alle folgenden Zitate sind ebenfalls daraus entnommen).
14. Ich danke den Unterrichtenden, die sich in verschiedenen Fortbildungen und Workshops auf diesen Prozess des »Aufsetzens der Genderbrille« eingelassen haben. Besonders genannt seien hier neben dem Symposion »Geschlechter bilden – Perspektiven für einen genderbewussten Religionsunterricht« auch die Workshopteilnehmer_innen der Fortbildungstagung des VKRM 2010 in Gemen zum Thema »Die Entdeckung der Fiktionalität biblischer Texte« sowie die Teilnehmenden der gemeinsamen Tagung der Fachleiterinnen und Fachleiter für Katholische und Evangelische Religionslehre in Primarstufe, Sekundarstufe I und Förderpädagogik durch das IfL im Jahr 2010 zum Thema »Brauchen Mädchen und Jungen einen verschiedenen Religionsunterricht?«. Ihre Erkenntnisse und Interpretationen haben ebenso wie ihre Irritationen und Anfragen dazu beigetragen dieses Konzept weiter zu entwickeln.
15. Vgl. zu dieser Lesart des »Fall Goliat« auch Liermann, Als Goliat träumte, 109f.

Haar und seine schöne Gestalt hervorgehoben, erscheinen aber im kriegerischen Wettstreit eher lächerlich (V 42). David ist kein Krieger, sondern Hirte, und er nähert sich dem Kriegsschauplatz mit der eher fürsorgenden (und damit den Geschlechterstereotypen entsprechend weiblich konnotierten) Aufgabe, seinen Brüdern das Essen ins Lager zu bringen und nachzufragen, ob es ihnen gut gehe. Selbst als er sich entschlossen dem Kampf mit Goliat stellen will, passt ihm die Rüstung, die Saul ihm gibt, nicht: *Er* passt nicht hinein in die martialische Kriegsbekleidung. Es heißt, er »kann darin nicht gehen« (Vers 39), er kann sich nicht wirklich als Krieger in der Welt des Krieges bewegen, er bleibt zu schwächlich, zu »anders«.

Durch die Genderbrille werden hier nicht allgemein starke und schwache Menschen sondern schärfer, zwei verschiedene (Stereo-)Typen von Männern sichtbar, welche für unterschiedliche Inszenierungen von Männlichkeit stehen, die auch heute noch Geltung haben und damals wie heute mit Wertungen verbunden sind: Wann ist ein Mann ein »richtiger« Mann? Insbesondere im Sinne einer hegemonialen Männlichkeit, die traditionelle Rollenmuster und (ökonomische) Stärke höher bewertet als alles was als weiblich gilt, wie Sanftheit und das Zeigen von Schwäche.[16] Diese verschieden, normiert-machtvollen und marginalisierten Männlichkeitstypen stehen sich hier in einem Zweikampf von »Mann zu Mann« paradigmatisch gegenüber.

2.1.2 Ein Gott der hegemonialen Männlichkeit?

Durch die Struktur und den Ausgang der Erzählung wird aber die zunächst entfaltete Männlichkeitsinszenierung nicht bruchlos erzählt, sondern im Verlauf der Geschichte deutlich in Frage gestellt.

David geht zum Männerduell als der, der er ist – ein schmächtiger, ätherischer wenngleich kühner Hirtenjunge. Aber als dieser ist David auch der, »mit dem der Gott Israels ist« (V 37). Er entscheidet sich auf andere Weise Goliat zum Männerduell entgegen zu treten: auf seine Weise, ohne Rüstung (die ihm ohnehin nicht passt) und statt »mit Speer und Schwert und Waffe (...) mit dem Namen Gottes« (V 45).

Das Wirken Gottes erscheint – wie in den Samuelbüchern generell[17] – auch hier so eng mit der menschlichen Geschichte von David und Goliat verwoben, dass es kaum explizit thematisiert wird. Dennoch ist klar, dass der Sieg Davids über Goliat zugleich zeigt, wer der Gott Israels ist. Nämlich ein Gott, der »weder durch Schwert noch durch Lanzen hilft« (V 47), sondern auf der Seite des vermeintlich unmännlichen, schwachen, ja »weibischen« David ohne Kriegsrüstung ist und ihm zum Sieg verhilft.

Gendersensibel fokussiert bedeutet das, dass Gott nicht ganz allgemein auf der Seite »der Schwachen« ist, sondern konkret auf der Seite derer, die nicht unbedingt den gängigen Inszenierungen folgen. Weiter bedeutet dies: die sich dem Leben als die stellen,

16. Zur hegemonialen Männlichkeit als Bewertung verschiedener Formen von Männlichkeit vgl. ursprünglich Connell, Der gemachte Mann, in der Bedeutung für die Religionspädagogik und als Grundlage kritischer Jungenarbeit entfaltet z. B. bei Knauth, Jungen in der Religionspädagogik, 77f. und 80f.
17. Vgl. grundlegend dazu die Darstellung von Georg Hentschel zu den Samuelbüchern in: Zenger, Einleitung in das Alte Testament, 230–238.

die sie sind und sich gleichwohl – wie David – auf die Herausforderungen des Lebens einlassen, auch wenn sie nicht auf den vermeintlichen Schutz vorgeformter Rollen und Muster (Rüstungen) passen.

Eine solche Thematisierung Gottes als demjenigen, der hinter *diesem* David steht, verhindert eine ansonsten im Kriegsgeschehen nahe liegende vordergründige Remaskulinisierung Gottes als einer kämpfend-martialisch und zornig eingreifenden Gottheit.[18] Stattdessen wird ein Bild Gottes gezeigt, der nicht mit Schwert und Lanzen einschreitet und dennoch den Sieg davon tragen wird. Damit erteilt der Text sowohl eine Absage an ein martialisches Handeln Gottes, wie auch eine Absage an die Überlegenheit von hegemonialen Männlichkeitsinszenierungen, denen auch David nicht entspricht.

Allerdings ist bei genauerem Hinsehen doch fraglich, ob David in diesem Text als eindimensionale Gegenfigur zu Goliat gezeichnet wird. Vielmehr erscheint er schon in dieser Geschichte schillernder als der Stereotyp des gelockten Schönlings es nahe legen könnte. Denn auch David ist – kaum hat er seinen Sieg errungen – anfällig für dominierende Männlichkeitsposen: So greift er nach dem Schwert des Philisters, der am Boden liegt, und schlägt dem Widersacher mit heroischer Geste den Kopf ab (V 51, 54). Hier nimmt er schließlich doch die Position des Kriegers und damit auch die Waffen seines Gegenparts an. David ist schon hier die mehrdeutige Figur, die er bleiben wird; von der Ambivalenz gekennzeichnet, einerseits zu seiner Menschlichkeit und Schwäche zu stehen und zugleich anfällig für maskulinistischen Machtmissbrauch zu sein.

2.1.3 Eine »Coming-of-Age«-Geschichte

Wird dieser Bibeltext also mit der Hermeneutik einer Geschlechterbrille gelesen, so zeigt sich nicht unbedingt eine »völlig andere« Deutung der bekannten Geschichte. Gleichwohl treten unter diesem Focus stärker die Männlichkeitsinszenierungen in den Vordergrund, die zugleich mit der Gottesfrage verwoben sind. Und unter diesem Blickwinkel eröffnen sich neue, sinnvolle »Berührungspunkte« mit jugendlichen Lebenswelten: Als zentrale Coming-of-Age-Geschichte, die insbesondere im Jugendalter eine besondere Bedeutung erhalten kann: Wie wird der Mann zum Mann? Zudem werden hier verschiedene Männlichkeitstypen vorgestellt, die auch heute durchaus nicht veraltet sind, sondern bei Selbstentwürfen in der Adoleszenz junger Männer eine zentrale Rolle spielen. Gott wird hier (wenngleich sehr implizit) als derjenige dargestellt, der denen beisteht, die als sie selbst durch ihr Leben gehen, ohne dabei auf vorgefertigte Posen zurückzugreifen. So kann auch für die Schüler_innen deutlich werden, dass Gott nicht einfach – in ihrer Sprache – auf der Seite der »Weicheier« ist, sondern auf der Seite derer, die zu ihren Schwächen und ihrem Selbst stehen und als solche die Herausforderungen annehmen, die ihnen das Leben stellt.

18. Zur Gefahr einer Remaskulinisieurung des Gottesbildes durch eine zu vordergründige Bedürfnisorientierung an der gängigen Lebenswelt von Jungen im Unterricht mit der Bibel vgl. Knauth, Jungen in der Religionspädagogik, 90f.

Ein gendersensibler Religionsunterricht mit der Bibel kann aber weder dabei stehen bleiben mit dieser Geschichte den Unterricht allein auf die Jungen auszurichten, noch dabei, vorhandene Männlichkeitsklischees nur zu wiederholen. Vielmehr wird es darum gehen, dies didaktisch-reflektiert auf eine größere Vielfalt hin zu öffnen. Wie dies im Sinne einer religionspädagogisch verantworteten reflexiven Koedukation geschehen kann, dafür sollen im Folgenden Perspektiven aufgezeigt und einzelne gendersensible Praxiselemente vorgestellt werden.

2.2 »Come as you are« – Perspektiven für unterrichtliche Konkretionen in der Sekundarstufe I

Die nun vorgestellten Überlegungen sind an gendersensiblen bibeldidaktischen Grundlinien orientiert[19], welche die Geschlechterfrage anhand von verschiedenen Facetten in der Auseinandersetzung mit dem Text zum Tragen bringen wollen.

Hierzu können im Unterricht sowohl die bestehenden Konstruktionen von Geschlecht – wie sie sich in den Texten oder in dem gelebten Leben der Schüler_innen finden – zugelassen werden ohne sie zunächst weiter zu kritisieren oder anzufragen. Dann aber werden auch in weiteren unterrichtlichen Bewegungen Dekonstruktionen von Geschlecht ermöglicht. Dies bedeutet, dass Stereotype angefragt, aufgedeckt und auf größere Vielfalt hin verschoben, ja möglicher Weise auch irritierend-befreiend über Geschlechtergrenzen hinweg verzerrt werden. Darüber hinaus sollte ein gendersensibler Unterricht mit der Bibel die Möglichkeit zur Neudeutung in Vielfalt bieten, indem Rekonstruktionen gestaltet werden, die Alternativen zu bestehenden Stereotypen darstellen.

Für die unterrichtliche Konkretion bietet es sich an, an die herausgearbeitete inhaltliche Dimension des Erwachsenwerdens von Jungen zu Männern anzuknüpfen; dies wird natürlich stärker für den Religionsunterricht im Bereich der Sekundarstufe I als für die Grundschule relevant sein.[20] Dabei werden die hegemonialen Männlichkeitsinszenierungen explizit unterrichtlich zum Thema gemacht, d. h. es liegt hier eine didaktisch reflektierte Dramatisierung von Geschlecht mit dieser Bibelstelle vor. Allerdings kann im Religionsunterricht die Frage des »Coming-of-Age« nicht allein auf die Jungen beschränkt bleiben, sondern muss immer wieder auf die Thematik »als Mädchen *und* Junge erwachsen werden« hin ausgeweitet werden.

Gleichwohl hat die gendersensible Lesart des Textes gezeigt, dass bei diesem Text eine direkte genderkonforme Identifikation für die Mädchen deutlich erschwert ist. Die einzige sich für Mädchen nahe legende Identifikation ist die Frau, die als Preisgeld ausgesetzt ist. Damit ist zugleich das Geschlechterverhältnis in *diesem* biblischen Text beschrieben, in dem die Männer als Handelnde und die Frauen als Belohnung vorkommen.

19. Vgl. zu den Grundzügen einer solchen Konzeption Wischer, Lebens-texte genderreflektiert, 278ff.
20. Für die Grundschule wäre es denkbar diese Geschichte gendersensibel mit dem Thema: »Wer sind meine Heldinnen und Helden?« aufzugreifen und dabei zu thematisieren, welche Eigenschaften Helden und Heldinnen ausmachen. Dabei können geschlechterrelevante Inszenierungen ebenfalls zum Thema gemacht werden. Diesen Hinweis verdanke ich Teilnehmer_innen der IfL Tagung 2010 (s. Anm. 14).

Auch dieses hierarchische Geschlechterverhältnis lässt sich im Unterricht dramatisieren und kritisch reflektieren.[21]

2.2.1 Konstruktionen zulassen

Ein erster unterrichtlicher Zugang könnte konkret an der heutigen Lebenswelt der Schüler_innen ansetzen und die hier relevanten Konstruktionen von Männlichkeit zum Thema machen. Allerdings geschieht dies – um den Lernenden in ihrer persönlichen Auseinandersetzung mit dieser Thematik auch Möglichkeiten zur Distanzierung zu belassen – über das Medium Film. Dass nämlich die im biblischen Text dargestellten Männerbilder durchaus in der Lebenswelt der heutigen Schüler_innen in vergleichbarer Weise existieren, zeigt ein Blick in die jüngere Kinolandschaft[22]: In den in den letzten Jahren sehr erfolgreichen »Twilight«-Filmen (2008–2010)[23] nach den Romanen von Stephenie Meyer, die in einer Vampirwelt mit Teenagern als Hauptfiguren spielen, geht es unter anderem darum, dass zwei junge Männer um die Gunst der schönen »Bella« konkurrieren. Die beiden Männer werden pointiert als unterschiedliche Männertypen dargestellt[24]: Während Robert Pattinson als »Edward Cullen« metrosexuell und ätherisch inszeniert wird, ist Taylor Lautner sein Gegenspieler »Max Steel« (sic!), der als muskelbepackter, durchtrainierter »He-man« im Geschehen agiert.

Mädchen und Jungen kommen im Unterricht zunächst anhand von solchen Bildern der Twilight-Protagonisten in geschlechtergetrennten Gruppen über ihre Bewertungen von jugendlichen Männlichkeitsinszenierungen ins Gespräch. Die Ergebnisse können dann im Klassenverband geschlechterübergreifend vorgestellt und ggf. diskutiert werden. Damit wird eine reine Fokussierung auf die Jungen überschritten und die Beteiligung der Mädchen am Prozess des »doing gender« von Jungen aufgegriffen. Schließlich entwerfen sich die Jungen selbst in der Adoleszenz in verschiedener Weise als Männer, werden darin aber nicht nur (wenn auch vorrangig) von anderen Jungen, sondern auch von Mädchen beurteilt, die damit auf ihre Weise auch an diesem Prozess der »Inszenierung von Männlichkeit« beteiligt sind.

Im Sinne der Thematisierung von Geschlechterkonstruktionen, welche die reine Jungenperspektive überschreiten, wäre es auch möglich, dass die Schüler_innen ein Film-

21. Die weiteren unterrichtpraktischen Überlegungen sehen allerdings davon ab dies (als Schwerpunkt) explizit von Seiten der Unterrichtsplanung aus zu dramatisieren. Gleichwohl weiß die Lehrperson um diese Dimension und kann, sofern dies im Unterricht von den Schüler_innen aus zum Thema wird, dies nicht nur sensibel wahrnehmen, sondern in einer veränderten Unterrichtsgestaltung vertiefend kritisch-konstruktiv aufgreifen.
22. Vgl. dazu Bildmaterial unter: http://img242.imageshack.us/i/twilightgroupshotbigoz3.jpg/ (02.01.2011). Weitere Filmplakate finden sich unter: http://www.moviegod.de/kino/galerie/1024/twilight-2-new-moon-biss-zur-mittagsstunde (02.01.2011).
23. Filmtitel: Twilight – Bis(s) zum Morgengrauen (2008); New Moon – Bis(s) zur Mittagsstunde (2009); Eclipse – Bis(s) zum Abendrot (2010) (Concorde Filmverleih).
24. Charakteristische Bilder von den Protagonisten im Netz unter: Robert Pattinson: http://cdn.thegloss.com/files/2010/07/robert-pattinson-1-0-0-0x0-400x579.jpg (02.01.2011), Taylor Lauton: http://www.buzzpatrol.com/wp-content/uploads/2009/10/taylor-lautner-new-moon1.jpg (02.01.2011).

plakat in der Twilight-Ästhetik entwerfen, in dem zwei Mädchen(typen) um einen jungen Mann konkurrieren. Wie sähen diese aus? Welche Charakteristika hätten sie?[25]

Ziel dieser Bausteine ist es, dass die Inszenierungen von Männlichkeit und Weiblichkeit, die verdeckt im »doing gender« der Lebenswelten wirksam sind, ins Bewusstsein der Schüler_innen gelangen und sie sich (geschlechterkonform und geschlechterübergreifend) darüber austauschen bzw. dazu verhalten können.

Dann kann die biblische Geschichte ins Spiel gebracht werden, wobei der Blick der Schüler_innen vor dem erarbeiteten Hintergrund insbesondere auf die Inszenierungen von Männlichkeit fallen wird und die Konstruktionen explizit am Text herausgearbeitet werden. (Wie werden David und Goliat dargestellt? Woran kann das im Text festgemacht werden?) Hier kann es – je nach Bekanntheitsgrad der Geschichte – sinnvoll sein, nur den ersten Teil des Textes bis zum eigentlichen Kräftemessen zu lesen und ein Ende imaginierend weiter zu erzählen, das den bekannten Stereotypen entspricht. Umso deutlicher treten im weiteren Verlauf des Unterrichts die dekonstruktiven Elemente im Ausgang der Geschichte hervor.

Eine mögliche Erweiterung des Umgangs mit der biblischen Geschichte im Hinblick auf typische Konstruktionen von Weiblichkeit wäre es, eine Parallel-Geschichte zur David-Goliat-Erzählung zu schreiben, bei der zwei junge Frauen aufeinander treffen. Welche Stereotypen gäbe es hier? Und: Was für eine Frau würde sich wie gegen die offensichtliche Gewinnerin durchsetzen?

2.2.2 Dekonstruktionen ermöglichen

Dekonstruktionen ereignen sich im gendersensiblen Unterricht überall dort, wo in biblischen Texten und heutigen Lebenswelten begrenzende Geschlechterbilder und -verhältnisse kritisch aufgedeckt bzw. in Frage gestellt werden; aber auch, indem scheinbar eindeutige Geschlechtergrenzen nicht einfach übernommen sondern spielerisch überschritten werden. So kann sich an die Bearbeitung der Bibelstelle ein Gespräch darüber anschließen, wie es Jungen/jungen Männern bzw. Mädchen/jungen Frauen heute ergeht, wenn sie – wie David –nicht in Erfolg versprechende Muster der Inszenierung passen, die besonders »in« sind und damit möglicher Weise auch der Lächerlichkeit preisgegeben sind. Hier können auch innerhalb der Jungen- und Mädchengruppen in der Klasse noch einmal Differenzen deutlich werden, die den Blick auf eine größere Vielfalt und Individualität lenken. Es kann sich zeigen, dass es – auch wenn bestimmte »Typen« in der Klasse ausgemacht werden können – »die Jungen« und »die Mädchen« in Inszenierungen und Bewertungen so eindeutig nicht gibt.

Zugleich stellt der weitere Verlauf der biblischen Geschichte selbst das glatte Aufgehen von martialischen Männlichkeitsinszenierungen infrage. Mit der Bearbeitung des Textes im Unterricht können somit zentrale Konflikte der Identitätsbildung der Jugendlichen und ihre möglicher Weise problematische Orientierung an vorgegebenen Rollenmustern thematisiert werden: Was geschieht, wenn die Inszenierungen, die Menschen

25. Allerdings verbleiben diese Vorschläge immer noch in der Heteronormativität.

zu ihrer Identitätsbildung wählen nicht aufgehen? Warum wählen Menschen überhaupt bestimmte Rollen?

Um in diese Thematik anhand der Bibelstelle tiefer einzusteigen könnte das »Weitererzählen« von Leerstellen des Textes wie sie für einen jungengerechten Konfirmandenunterricht vorgeschlagen wurden[26] hilfreich sein: In einer Imagination wird von den Schüler_innen das Leben des Verlierers genauer in den Blick genommen: Wie wurde Goliat zu dem Mann, der er ist? Wie mag Goliat mit Ängsten umgegangen sein? Und: Was denkt Goliat in dem Moment, in dem er realisiert, dass er unterlegen ist? Was geschieht, wenn das, worauf man gesetzt, hat nicht aufgeht?

Eine weitere Möglichkeit, die den durch den Text nahe gelegten rein männlichen Blick auf die Szenerie noch einmal zu verschieben, wäre es imaginierend die Geschichte aus der Perspektive der Frau zu erzählen, die am Rande steht und dem Gewinner versprochen ist. Wie »sieht« sie die beiden Männer? Jungen und Mädchen könnten einen Text verfassen, der sich in die Frau hineinfühlt und in dem sie aus der Ich-Perspektive erzählen, wie sie ihre Rolle im Geschehen als Belohnung selbst empfindet. Dies ermöglicht es die »Leerstelle« in der Geschichte erzählend zu gestalten, zugleich wäre dies Ansatzpunkt dramatisierend auf die Geschlechter*verhältnisse* in der Geschichte kritisch einzugehen.

Hier zeigt sich, dass im Unterrichtsgeschehen mit dem Text nicht einfach spiegelnd abgebildet werden muss, ob in dem Text selbst Frauen und Mädchen kaum vorkommen. Vielmehr kann didaktisch-methodisch genutzt werden, dass beim Lesen des Textes gendersensibel wahrgenommen wurde, dass sich manche Identifikationen durch den Text gerade *nicht* nahe legen. Sie bieten die Möglichkeit für bewusst »verschobene« Identifizierungen, die in performativen Akten im Unterricht Gestalt gewinnen. So könnte darüber hinaus gerade die »klassisch-männliche Machoinszenierung« des Goliat in spielerischer Darstellung der Geschehnisse bewusst von Mädchen eingenommen werden, oder eben auch von einem Jungen, der dem offensichtlich nicht entspricht.[27] Die Darsteller sprechen aus ihren Rollen heraus und beschreiben ihre Gefühle. Hier wird anhand der biblischen Geschichte den Schüler_innen das Ausprobieren nicht gender-konformer Inszenierungen ermöglicht, wodurch starre Zuschreibungen ansatzweise erlebbar aufgebrochen werden können.

2.2.3 Rekonstruktionen eröffnen

Rekonstruktionen werden dann möglich, wenn durch eine (Neu-)Deutung der Texte oder des Selbstverständnisses der Schüler_innen deutlich wird, wie Frau- und Mann-Sein jenseits kultureller Normierung individuell gelebt werden kann. Zur Rekonstruktion

26. Vgl. zu den Praxisideen in diesem Absatz: Liermann, Als Goliat träumte, 111f. und Bräsen/Lienau-Becker, Unter Rivalen, zu Goliat bes. 100ff., bei denen es vor allem um den Verlierer Goliat geht: »Goliat verliert ja nicht nur als Mensch und Mann, sondern mit ihm verliert sein Gott, sein Volk, verliert er seine Ideale« (101f.).
27. Dies muss jedoch auf der »Vorderbühne des Unterrichts« nicht unbedingt transparent gemacht werden. Statt hier Geschlecht und Inszenierungen einzelner Schüler_innen explizit zu dramatisieren kann dies auch »zufällig« zugelost werden.

gehören auch alle bewussten Reflexionen, die ein an der Vielfalt orientiertes Geschlechterverhältnis entwerfen.

Dies kann hier insbesondere über die Auseinandersetzung mit dem Gottesbild geschehen. Dazu kann mit distanzierenden Methoden (z. B. durch Schaubilder) am Text selbst herausgearbeitet werden: Wo ist Gott in dieser Geschichte? Wie wirkt Gott? Wen (welchen Mann!) unterstützt Gott? Auf wessen Seite ist Gott wann und warum?

Ausgehend von einem Gottesbild, das diejenigen unterstützt, die als sie selbst ins Leben gehen und Beistand auch und gerade dann bietet, wenn stereotype Inszenierungen mehr Erfolg zu versprechen scheinen, lassen sich erweiterte Überlegungen hinsichtlich der Identitäten der Schüler_innen anstellen.

Die Schüler_innen erhalten die Möglichkeit, ihre Selbstentwürfe unter der Perspektive »Wie wäre ich, wenn ich damit erfolgreich wäre, so wie ich bin?« von Rollenstereotypen und festen Geschlechterinszenierungen ein Stück abzurücken und in dem Freiraum noch einmal neu zu formulieren. Dabei können sowohl »passende« Inszenierungen aufgegriffen, aber auch individuelles Selbstsein und »anders-sein« in einer größeren Vielfalt zum Ausdruck gebracht werden: Was heißt es anderen so entgegenzutreten wie man ist und dabei von göttlicher Kraft unterstützt zu sein? Welche Frau/welcher Mann wäre ich dann? Wie würde ich anderen begegnen? Wie würde ich dann leben? Was wäre neu und spannend?

So wird es in der Auseinandersetzung mit »David und Goliat« im Religionsunterricht den Schüler_innen möglich, sich selbst und gegenseitig noch einmal in größerer Vielfalt zu sehen und zu erleben und zugleich Gott als Gott wahr zu nehmen der sich dadurch auszeichnet, dass er den Jungen und Mädchen darin beisteht und Unterstützung gibt, wahrhaftig sie selbst zu sein – in aller Heterogenität die damit verbunden ist.

Literatur

Arzt, Silvia, Bibel lesen als Mädchen, als Junge – Gender und Textrezeption, in: Pithan, Annebelle u. a. (Hg.), Gender – Religion – Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt, Gütersloh 2009, 262–271.

Arzt, Silvia, Frauenwiderstand macht Mädchen Mut. Die geschlechtsspezifische Rezeption einer biblischen Erzählung, Innsbruck 1999.

Bäumer, Franz-Josef, Bindung – Erinnerung – Begegnung – Versöhnung. Zur Kirchengeschichtsdidaktik von Rudolf Grulich, in: Bäumer, Franz-Josef u. a. (Hg.), Europassion. Kirche – Konflikte – Menschenrechte, Festschrift Rudolf Grulich, Bad Schussenried 2006, 19–29.

Bail, Ulrike u. a. (Hg.), Bibel in gerechter Sprache, Gütersloh 2006.

Becker, Sybille, »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, in: Pithan, Annebelle u. a. (Hg.), Gender – Religion – Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt, Gütersloh 2009, 394–400.

Bräsen, Frie/Lienau-Becker, Thomas, Unter Rivalen. Mit Jungen Beziehungen (zu Gott) finden, in: Knauth, Thorsten u. a. (Hg.), KU – weil ich ein Junge bin. Ideen, Konzepte, Modelle für einen jungengerechten KU, Gütersloh 2002, 95–106.

Connell, Robert W., Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeit, Opladen [3]2006.

Hilger, Georg u. a. (Hg.), Reli Realschule Band 6, Unterrichtswerk für katholische Religionslehre an Realschulen in den Klassen 5–10, München 2003.

Institut für Demoskopie Allensbach (Hg.), Allensbacher Berichte. Geschichten aus der Bibel. Nr. 20, 2005 (abrufbar unter http://www.ifd-allensbach.de/pdf/prd_0520.pdf).

Knauth, Thorsten, Jungen in der Religionspädagogik – Bestandsaufnahme und Perspektiven, in: Pithan, Annebelle u. a. (Hg.), Gender – Religion – Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt, Gütersloh 2009, 72–94.

Knauth, Thorsten u. a. (Hg.), KU – weil ich ein Junge bin. Ideen, Konzepte, Modelle für einen jungengerechten KU, Gütersloh 2002.

Kreienbaum, Maria Anna/Urbaniak, Tamina, Jungen und Mädchen in der Schule. Konzepte der Koedukation, Berlin 2006.

Küster, Matthias/Reinders, Angela, David – Lichtgestalt oder Mafioso?, in: Religion betrifft uns, H. 6, Aachen 2010.

Liermann, Renato, Als Goliat träumte und einen Jungen nach dem Weg fragte, Ein Projekt zum Thema männliche Stärke, in: Knauth, Thorsten u. a. (Hg.), KU – weil ich ein Junge bin. Ideen, Konzepte, Modelle für einen jungengerechten KU, Gütersloh 2002, 107–117.

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.

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.

Niehl, Franz W., Bibel verstehen. Zugänge und Auslegungswege. Impulse für die Praxis der Bibelarbeit, München 2006.

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.

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.

Wischer, Mariele, Lebens-texte – genderreflektiert. Befreiende Bibeltexte für Kinder und Jugendliche, in: Pithan, Annebelle u. a. (Hg.), Gender – Religion – Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt, Gütersloh 2009, 273–286.

Zenger, Erich (Hg.), Einleitung in das Alte Testament, Stuttgart [7]2008.

Bildmaterial zu den Twilight-Filmen

http://img242.imageshack.us/i/twilightgroupshotbigoz3.jpg/ (02.01.2011).
http://www.moviegod.de/kino/galerie/1024/twilight-2-new-moon-biss-zur-mittagsstunde (02.01.2011).
http://cdn.thegloss.com/files/2010/07/robert-pattinson-1-0-0-0x0-400x579.jpg (02.01.2011).
http://www.buzzpatrol.com/wp-content/uploads/2009/10/taylor-lautner-new-moon1.jpg (02.01.2011).

Die »Genderbrille«:
Gendersensible Leitfragen für die Hermeneutik biblische Texte in der Unterrichtsvorbereitung

- Welche Geschlechter kommen überhaupt im Text vor?
- Welche Identifikationen liegen damit für die Schülerinnen bzw. Schüler zunächst nahe?
- Wie werden im Text Geschlechter/-verhältnisse dargestellt?
- Welche beschränkenden, festlegenden, hierarchischen Stereotypen gibt es in der Struktur des Textes, ggf. auch in der Rezeptionsgeschichte?
- Welche Zuschreibungen/Wertungen werden entlang der Geschlechtergrenze vorgenommen?
- Werden »Prototypen« gezeichnet, oder eine Vielfalt deutlich gemacht?
- Inwiefern erweitern die Darstellungen von Protagonisten und Geschlechterverhältnissen die Geschlechterdifferenz auf Vielfalt hin?
- Welche Aspekte der Inhalte gibt es, bei denen die Kategorie »Geschlecht« stärker/weniger relevant zu sein scheint?
- Inwiefern sind zentrale angesprochene Themen »gegendert«? D. h. spielt dabei das Genderthema eine Rolle? Inwiefern sind sie bedeutsam für das Junge-/Mädchensein heute?
- Welche Leerstellen des Textes lassen sich genderorientiert füllen?
- Welche (neuen) Deutungen ergeben sich für den Text unter dieser Perspektive?
- Ergeben sich entlang der Geschlechterthematik neue Aspekte für das Gottesbild?
- Sollte an diesem Text Geschlecht »dramatisiert« oder »entdramatisiert« werden? D. h. eignet er sich für eine explizite Thematisierung der Geschlechterverhältnisse im Unterricht oder sollte diese eher implizit aufgegriffen werden?
- Wie lassen sich von dem Text aus Genderstereotype durch verschiedene Methoden (Imagination, szenisches Spiel etc.) irritieren oder verschieben?

In: Qualbrink, Andrea/ Pithan, Annebelle/ Wischer, Mariele (Hg.), Geschlechter bilden. Perspektiven für einen genderbewussten Religionsunterricht, Gütersloh 2011, 213-227.

Heike Harbecke

Adam im Blick
Überlegungen zu Möglichkeiten eines jungengerechten Religionsunterrichts[1]

1. Jungen und Schule

1.1 Jungen als schulische »Sorgenkinder«

Der Blick auf Jungen und Schule ist in den letzten Jahren zu einem medialen Modethema avanciert: »Prügelknaben« werden sie genannt und von den »Sorgenkindern« ist die Rede. In besonderer Weise liegt der Fokus des medialen Diskurses auf den schulischen Bedingungen: Nicht Mädchen, sondern Jungen würden benachteiligt, Jungen zeigten tendenziell schwächere schulische Leistungen und hätten auch tendenziell mehr Schwierigkeiten, sich in die sozialen Ordnungen (des Schulalltags) einzufügen. Bereits 2002 postuliert »Die Zeit«: »Schulversagen ist vor allem ein Jungenproblem.«[2]

1.2 Erkenntnisse der Männlichkeitsforschung in der Schule

Jürgen Budde hat sich in einer Studie mit Männlichkeitsstrukturen im gymnasialen Schulalltag beschäftigt.[3] Er arbeitet dabei unter Bezugnahme auf Erkenntnissen der kritischen Männerforschung[4] folgende Dimensionen des Systems hegemonialer Männlich-

1. Der Beitrag basiert auf einer Hausarbeit, die ich im Rahmen der zweiten Staatsprüfung für das Lehramt für die Sekundarstufe II/I an Gymnasien im Mai 2008 unter dem Titel »What about Adam?! Konzeptionelle Überlegungen zu Möglichkeiten einer geschlechtersensiblen (jungengerechten) Bibeldidaktik am Beispiel der Paradiesgeschichte innerhalb einer Unterrichtsreihe in einem Gk 11« verfasst habe. Dieser Artikel spiegelt die konzeptionellen Überlegungen in der Planung und die Erfahrungen bei der Durchführung der Unterrichtsreihe.
2. Etzold, Prügelknabe, 23.
3. Vgl. Budde, Männlichkeit und gymnasialer Alltag, 235–254.
4. Grundlegend für die kritische Männerforschung ist Robert Connells Begriff der hegemonialen Männlichkeit (vgl. z. B. Connell, Mann): Dieser bezeichnet die »doppelte Relation, in der Männlichkeit ihre Kontur gewinnt – zum anderen und zum eigenen Geschlecht« (Meuser, Modernisierte Männlichkeit, 27) Nach Connell liegt die gesellschaftliche Dominanz des männlichen Geschlechts in der symbolischen und institutionellen

keit heraus, die als charakteristisch für die Herausbildung des männlichen Habitus angesehen werden können: Zunächst stellt er dar, dass das Handlungsmuster der körperlichen Gewalt nach seinen Studien marginal sei. Allerdings spielten inkorporierte Strategien (z. B. das ›Abklatschen‹) eine wichtige Rolle im Zusammenhang der Abwehr negativer Emotionen, so Budde. Diesem Ziel dienten auch noch weitere Strategien: sprachliche Distanzierungen, Ausweichen, Schweigen und Kompetenz im Umgang mit Technik sowie Ironie und Sexualisierungen. Des Weiteren spiele für die Konstruktion des Systems hegemonialer Männlichkeiten der Bereich der Entwertungen eine wichtige Rolle. Hierfür würden häufig Strategien wie das Benutzen von Schimpfwörtern und symbolische Verweiblichungen angewandt, letzteres äußere sich z. B. in Homosexualitätszuschreibungen, dazu kämen ethnische Entwertungen.[5] Die Versuche, auf diesem Weg die männliche Suprematie verteidigen zu wollen, stellen nach Budde Antworten auf die Delegitimierungen[6] dar.

1.3 Erfahrungen aus dem eigenen Schulalltag

Nicht nur medial werden Jungen als »Sorgenkinder« klassifiziert, sondern bereits im schulischen Alltag wird ihnen meiner Erfahrung nach immer wieder mit Vorbehalten begegnet: Schülern wird von Schülerinnen pauschalisierend vorgeworfen, dass sie als Jungen von (ethischen) Normen abweichen. So wird z. B. Siebtklässlern im Deutschunterricht vorgehalten, es sei typisch für Jungen, besonders viele Schimpfwörter und Fäkalsprache zu verwenden – in diesem Zusammenhang wurde auch ein eigener »Sprachcode« der Mädchen identifiziert, der jedoch nicht als verwerflich charakterisiert wurde. Im Religionskurs der 11. Klasse wurde sehr selbstverständlich Gewalttätigkeit mit Männlichkeit in Verbindung gebracht. Des Weiteren stand im Zusammenhang mit der hier

Verknüpfung von Männlichkeit und Autorität, in diesem Sinn sei dann Männlichkeit im Verhältnis von Mann und Frau bestimmt (vgl. Meuser, Modernisierte Männlichkeit, 27). Dazu kommen die Beziehungen von Männern untereinander, also innerhalb der eigenen Geschlechtsgruppe. Diese seien durch Beziehungen der Ausgrenzung und der Subordination gekennzeichnet (z. B. der Umgang mit homosexuellen Männern oder die Verhältnisse in Männerbünden). Ein besonderer Stellenwert kommt nach Michael Meuser der Homosozialität zu: »Homosoziale Männergemeinschaften fungieren als Verstärker hegemonialer Männlichkeit.« (Meuser, Modernisierte Männlichkeit, 32) In homosozialen Gruppen wird die Distinktion gegenüber der Welt der Frauen in Körpersprache und Habitus eingeübt: »Die homosoziale Männergemeinschaft agiert gleichsam als ein kollektiver Akteur der Konstruktion von Differenz und der Bekräftigung von Distinktion.« (Meuser, Junge Männer, 272).

5. »Die symbolische Verweiblichung wird über die Zuschreibung weiblicher Attribute (wie bei der Frisur oder dem Ausspruch ›Joachim und Veit kommen noch zu den Mädchen‹), die Unterstellung von Homosexualität oder ethnische Dramatisierung realisiert.« (Budde, Männlichkeit und gymnasialer Alltag).
6. Jürgen Budde spricht von Delegitimierungstendenzen, die mit dem Wandel, dem Männlichkeit unterworfen ist, einhergehen. (Budde, Männlichkeit und gymnasialer Alltag, 62). Meuser verweist auf folgende Zusammenhänge: Die kulturellen Codierungen von weiblich und männlich seien brüchig geworden, die männliche Herrschaft existiere nicht mehr selbstverständlich. Beim Aufeinandertreffen von hegemonial-männlich ausgerichteten Männern und emanzipierten Frauen müsse es zwangsläufig zu Konflikten kommen (vgl. Kreienbaum/Urbaniak, Jungen und Mädchen, 66).

vorzustellenden Unterrichtsreihe immer wieder in verschiedenen Variationen folgende Situation im Raum: In einer ersten Annäherung neigten die Jungen des Kurses dazu, sich mit »machomäßigen« Rollen zu identifizieren – jedoch trauten sie sich nicht, dies innerhalb des Kurses zu äußern, denn »dann werden wir ja eh wieder von den Mädchen gedisst«[7].

Es existiert demnach offensichtlich weiterhin eine Faszination für einen bestimmten (jedoch ethisch nicht zu legitimierenden) Typus Mann, die der Reflexion bedürfte, um dahinter liegende Interessen und Bedürfnisse von Jungen offen zu legen. Diese Reflexion wird jedoch dadurch erschwert, dass eine vorurteilsfreie Auseinandersetzung nicht möglich ist und die Defizitzuschreibung bereits von Anfang an die Auseinandersetzung prägt.[8]

Neben der Faszination scheint es meiner Beobachtung nach zudem – in Analogie zum sogenannten »Religionsunterrichts-Ich« – ein »Geschlechterdebatten-Ich« zu geben, das besonders für Jungen bestimmte Rollen vorgibt, an denen sie meinen, sich im Gegenüber zu den Mädchen (oder gegenüber einer weiblichen Lehrerin?) orientieren zu müssen: Den Schülerinnen und Schülern ist der Anspruch der Gleichberechtigung der Geschlechter bewusst und sie wissen, dass dies als Norm im Schulalltag gesetzt ist; d. h., sie können sich entsprechend verhalten bzw. sanktionieren abweichendes Verhalten. Die Delegitimierung hegemonialer Männlichkeit zeigt hier deutliche Spuren. Jedoch scheint dies oft eher einer Anpassung an schulische Normen geschuldet zu sein als einer intrinsischen Motivation zu entspringen. Dies zeigt sich an außerunterrichtlichen Verhaltensweisen bzw. Äußerungen im scheinbar unbeobachteten Raum, die einer Verteidigung der männlichen Suprematie nach Budde entsprechen.

2. Konzeptionelle Überlegungen für einen Unterrichtsentwurf

2.1 Biografisches Lernen

Religionsdidaktisches Handeln ist in signifikanter Weise dadurch gekennzeichnet, dass es im Dienst der Identitätsbildung der Schülerinnen und Schüler steht. Der Subjektwerdung bzw. der Identitätsbildung kann biografisches Lernen dienen.

> »Identität bildet sich nicht im Alleingang, sondern ist elementar auf die Andere und den Anderen angewiesen. […] Erst die Perspektive der oder des Anderen ermöglicht es zudem, in Distanz zu sich selbst zu treten und sich reflexiv wahrzunehmen.«[9] Das Lernen an und mit fremden Biographien – bzw. an der christlich-biblischen Überlie-

7. Vgl. Hier konkretisieren sich die Delegitimierungstendenzen, von denen Jürgen Budde spricht.
8. Nebenbemerkung: Es ist m.E. hoch zu schätzen, dass die Mädchen sehr selbstverständlich solche »machomäßigen« Äußerungen sanktionieren und gleichberechtigte Partnerschaften einfordern.
9. Büchel-Thalmaier, Identität und Geschlecht, 403.

> ferung als Ausdruck der Erfahrungen, die andere mit Gott gemacht haben – gehört demnach ebenso zum biographischen Lernen im Religionsunterricht wie das autobiographische Lernen. Diese Bedeutung der christlich-religiösen Perspektive auf Identität spiegelt sich in der stimulierenden, kritisierenden und korrigierenden Funktion christlicher Überlieferung. So bieten nach Ziebertz »biblische Geschichten Modelle, wie Widerfahrnisse im Leben angenommen und gedeutet, d. h. wie sie in das eigene Leben integriert werden können. Biblische Geschichten fordern aber auch heraus. […] Die pragmatisch-handlungsleitende Bedeutung solcher Geschichten liegt darin, dass sie zeigen, wie der christliche Glaube vorher nicht gedachte Möglichkeiten für ein anderes Leben erschließt […].«[10]

Die religionspädagogische Arbeit, die ihren Einfluss auf und ihre Bedeutung für Prozesse der Subjektwerdung und Identitätsbildung erkennt, sieht sich demnach einem Spannungsverhältnis ausgesetzt: Sie muss den eigenen, persönlichen, lebensweltlichen Zugängen der Schülerinnen und Schüler gerecht werden und soll andererseits für sie Dimensionen religiöser Erfahrung nahe bringen, sodass diese wiederum mit den eigenen Erfahrungen zusammenwirken können und den Prozess der Identitätsbildung weiterführen können. Die Bedeutung der Interaktion mit anderen und die inhaltliche Auseinandersetzung mit verschiedenen Themen und Sichtweisen nennt Büchel-Thalmaier als entscheidende Anknüpfungspunkte religionspädagogischer Praxis. An diesen vollziehe sich Identitätsbildung »in der Dialektik von Identifizierung und Differenzierung«[11].

2.2 Mit der Bibel lernen

Die Arbeit mit der Bibel im Rahmen des biografischen Lernens bewegt sich in dem Spannungsfeld, einerseits den Schülerinnen und Schülern in ihren subjektiven biografischen Lernprozessen und andererseits dem Text selbst in exegetisch fundierter Weise gerecht zu werden.

Biblischen Texten unterrichtlich gerecht zu werden, kann nicht bedeuten, sie losgelöst von ihrem historischen Kontext zu betrachten und sie unvermittelt und unmittelbar in den Erfahrungszusammenhang der Schülerinnen und Schüler hineinzustellen. Biblische Texte spiegeln Fragen und Probleme ihrer Leser/innen und enthalten Denk- und Handlungsangebote auf der Basis ihrer geschichtlich bedingten Glaubenserfahrung – deshalb muss sich Bibelunterricht »der Mühe unterziehen, die Fremdheit dieses Gegenstandes sichtbar werden zu lassen.«[12]

Der sich in Literarturwissenschaft, Exegese und Bibeldidaktik vollzogene grundlegende Paradigmenwechsel löst die Frage nach Autorintention und ursprünglicher (eindeutiger) Textbedeutung ab durch rezeptionsorientierte Perspektiven, die plurale Textzugänge und -erschließungen ermöglichen. Statt »Was sagt der Text, und wie bringe ich

10. Ziebertz, Biographisches Lernen, 359f.
11. Büchel-Thalmaier, Identität und Geschlecht, 403f.
12. Bickmann, Weitergabe, 284.

diese Aussage den Kindern und Jugendlichen nahe?« wird der Blick auf die Frage gelenkt »Wie verstehen *sie* diese biblischen Texte?« In diesem Sinn ist mit Ulrich Kropac[13] die Subjekt- und die Erfahrungsorientierung stark zu machen. Biblisches Lernen leiste einen Beitrag zur Selbstkonstruktion Jugendlicher als autonomer Subjekte. Kropac spricht in diesem Zusammenhang von der wechselseitigen Dekonstruktion von Text und Subjekt. Dabei zeigt sich die Bewegung der Dekonstruktion als eine paradoxe: Der Zugang des Subjekts zum Text ist als Dekonstruktion anzulegen, aber auch jeder Text ermöglicht eine Dekonstruktion des Subjekts. Ziel ist es nicht, die Wahrheit des Textes zu erheben, sondern vielfältige Sinnpotenziale zu erschließen durch kreative und spielerische Formen der Textbegegnung. Fremdheit und Uneindeutigkeit des Textes bleiben dabei bestehen und werden nicht aufgelöst. In diesem Sinn kann es nicht darum gehen, historisch-kritische Herangehensweisen an biblische Texte zu verbannen, sondern sie als Korrektiv zu verstehen, das den Text vor der Auflösung in subjektive Spiegelungen schützt und sein kritisches und provozierendes Potenzial hervortreten lässt. Kropac plädiert für eine Vielfalt interpretativer Verfahren, bei denen der Mut gefragt sei, »sich ohne eine ›fertige‹ Interpretation mit den Heranwachsenden auf den Weg zu einer *für sie* verstehbaren Aneignung des Textes zu machen«[14].

2.3 Umgang mit Differenz lernen

Da das biblisch-christliche Menschenbild die Differenz der Geschlechter und ihre Gleichwürdigkeit impliziert, gehört der Umgang mit der Geschlechterdifferenz zu den ureigensten Themen der Religionsdidaktik. Sie ist eine Religionsdidaktik des Differenten, insofern sie geschlechtliche Unterschiede aus einer Haltung gleichwürdiger Differenz heraus begreift. Sie gesteht den Schülern und Schülerinnen ihre geschlechtliche Individualität zu und befähigt sie zu einem selbstbestimmten Umgang mit dem gesellschaftlichen System der Zweigeschlechtlichkeit, das es zu dekonstruieren gilt.

Ein erstes Ziel ist die Sensibilisierung für die Hermeneutik der Zweigeschlechtlichkeit: Die angestrebte Sensibilisierung geht mit einer Analyse einer Kultur der Zweigeschlechtlichkeit im Sinne Carol Hagemann-Whites einher.[15] Diese Analyse führt nach Hofmann zu folgender These: »Wenn geschlechtsspezifisches Verhalten Antwort auf eine ›Kultur der Zweigeschlechtlichkeit‹ (Hagemann-White) ist, dann muss auch geschlechtergerechter Religionsunterricht versuchen, dieses System des Geschlechterdualismus aufzubrechen und zu verändern.«[16] Sandra Büchel-Thalmaier beschreibt den Prozess der Sensibilisierung für das zweigeschlechtliche Ordnungssystem, das Aufbre-

13. Kropac, Biblisches Lernen, 385–401.
14. Bee-Schroedter, Lesarten der Bibel, 165.
15. Diese beinhaltet folgende Grundsätze: »1. Es gibt nur zwei Geschlechter. 2. Für beide Geschlechter gelten unterschiedliche Normen, Werte und Standards, die sich in stereotypen Eigenschaftszuschreibungen ausdrücken; diese sind historisch und kulturell gewachsen und damit veränderbar. 3. Das männliche Geschlecht beansprucht, das überlegene zu sein.« (zitiert nach Kohler-Spiegel, Gender, 161).
16. Hofmann, Geschlechtergerechter Religionsunterricht, 59.

chen und die anschließende Neuordnung desselben als Bewegung zwischen Dekonstruktion und Rekonstruktion. Danach erfolgt Dekonstruktion »durch Sichtbarmachen von Gender-Konzeptionen, die hierarchisch sind und/oder essentialistisch Stereotype festschreiben und somit die Diskriminierung von Frauen und nicht-hegemonialer Männlichkeit fortführen.«[17] Auf die Dekonstruktion erfolgt die Rekonstruktion: Schülerinnen und Schüler sollen befähigt werden zu »einem Neuarrangement der Einzelteile gemäß alternativer Wertmuster […], hier das biblische Menschenbild«[18].

Bedeutsam für die (religions-)pädagogische Praxis ist des Weiteren ein Bewusstsein für die Mehrdimensionalität menschlicher Geschlechtlichkeit. Ein dekonstruktiver Umgang mit der Bipolarität der Geschlechterstereotype ist angezeigt. »Sie [sc. die religionspädagogische Praxis] nimmt Geschlechterdifferenz nicht nur zwischen Schülerinnen und Schülern wahr, sondern auch zwischen Schülerinnen und Schülerinnen bzw. Schülern und Schülern.«[19]

Ziel des religionspädagogischen Handelns muss gemäß dem genuinen Impetus des christlich-biblischen Menschenbildes ein wertschätzender Umgang mit Differenz sein, der auf Gleichwürdigkeit beruht. Im Sinne der biblischen Verheißung eines »Lebens in Fülle« für alle Menschen gilt es, diesem Anspruch nachzukommen: Ihr muss es um eine umfassende »Gerechtigkeit für alle Menschen unabhängig von Geschlecht, Rasse etc.«[20] zu tun sein. Konstitutiv dafür ist, dass Schülerinnen und Schüler als Subjekte der Erziehung wahrgenommen werden und sie »ihre eigenen Ansichten und Wünsche, ihre Fähigkeiten und Bedürfnisse in die Erziehungsprozesse einbringen können«[21].

3. Konkretion: Überlegungen zu einer Unterrichtsreihe in der Jahrgangstufe 11

3.1 Verortung in der Lebenswelt

Im Sinne eines biografie- und subjektorientierten Lernens steht zunächst die eigene – biografisch entwickelte – Vorstellung einer Geschlechtertypisierung im Vordergrund, deshalb wird der konkreten Arbeit mit dem biblischen Text eine grundlegende Sensibilisierung für Fragen der Geschlechterdifferenz, die sich aus aktuellen Zusammenhängen und der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler ergeben, vorangestellt. Neben Übungen zur Bewusstwerdung eigener Geschlechterzuschreibungen der Schülerinnen und Schüler folgt eine Auseinandersetzung mit einem Beispiel einer männlichen – und medial zur Zeit sehr erfolgreichen und präsenten – Perspektive auf die Geschlechter: Die

17. Wischer, Differenzen, 149.
18. Riegel/Ziebertz, Mädchen und Jungen in der Schule, 366.
19. Dies., 367.
20. Büchel-Thalmaier, Identität und Geschlecht, 407.
21. Riegel/Ziebertz, Mädchen und Jungen in der Schule, 366.

Schülerinnen und Schüler arbeiten dabei mit Ausschnitten aus dem Programm »Männer sind primitiv, aber glücklich« des Comedian Mario Barth. Hieraus entwickeln sie die Frage nach biologischen Bestimmungen und nach gesellschaftlichen Vorgaben bzw. sozialen Spielräumen der Geschlechter, die vertieft werden durch die Beschäftigung mit dem Modell der Unterscheidung von sex und gender.

3.2 Und wieder die Paradiesgeschichte? Gen 2, 4b–3, 24 als Unterrichtsgegenstand

3.2.1 »Das kennen wir doch schon ...«

Es scheint auf den ersten Blick unmittelbar einsichtig, sich mit der Paradiesgeschichte zu beschäftigen, wenn von theologischer Seite Fragen des Geschlechterverhältnisses diskutiert werden sollen. Jedoch: Eine Unterrichtsreihe zur Paradiesgeschichte legt widerständige Haltungen der Schülerinnen und Schüler nahe: eine Geschichte, die sie »schon x-mal gehört« haben und die außerdem »krass frauenfeindlich/machomäßig« sei. Eine Auseinandersetzung mit der Paradiesgeschichte kann/sollte diese möglichen Widerstände nicht übergehen, sondern sie zulassen und möglichst produktiv an diese anknüpfen. Die v.a. durch die Wirkungsgeschichte des Textes geprägten Konnotationen gilt es nicht durch ein Übergehen des Textes zu verfestigen, sondern eine intensive Auseinandersetzung zu ermöglichen, die einen ersten Schritt gendersensiblen Lernens ermöglicht: Geschlechterverwirrung zu erzeugen im Sinne des Aufbrechens von Stereotypen.

Sowohl der Bekanntheit des Textes als auch seiner Wirkungsgeschichte gilt es im Unterrichtsgeschehen Raum zu geben. Die Unterrichtsidee von Mariele Wischer aufgreifend[22] erzählen die Schülerinnen und Schüler die Paradiesgeschichte aus ihrer Erinnerung nach; beim Zusammentragen der Ergebnisse ergeben sich erste Differenzen, die zur Auseinandersetzung mit dem biblischen Text motivieren. In der Arbeit mit Gen 2 in der Übersetzung der Bibel in gerechter Sprache[23] wird von den Schülerinnen und Schülern herausgestellt, dass zunächst ein geschlechtsneutraler/geschlechtsloser Mensch geschaffen wird, aus dem dann gleichzeitig Mann und Frau entstehen.[24] Dieser Zugang

22. Vgl. Wischer, Differenzen, 152.
23. Als Übersetzungsvariante wurde die Bibel in gerechter Sprache gewählt, weil sie eine geschlechtersensible Auseinandersetzung erleichtert, dies sei anhand eines Beispiels veranschaulicht: Die Übersetzung »Rippe« wird vielerorts – und weit über die Kommentare aus dem Bereich feministischer Exegese hinausgehend – problematisiert in der Weise, dass hier in missverständlicher bzw. nicht korrekter Weise übersetzt wird: Das hebräische Wort ist treffender mit dem deutschen Worte »Seite« zu umschreiben. So ist es in der Bibel in gerechter Sprache umgesetzt, in der Einheitsübersetzung steht jedoch »Rippe«. So erleichtert die Bibel in gerechter Sprache in diesem Fall den Zugang zu aktueller Exegese. Das heißt keineswegs, dass Übersetzungsvariationen und ihre Implikationen übergangen werden sollen: Vielmehr geht es anhand exemplarischer Stellen genau um diese Problematisierung, in dieser Unterrichtsreihe anhand der Übersetzung von Gen 2,18.
24. Vgl. dazu beispielsweise Wacker, Mannsbilder, 99f.

ermöglicht somit eine erste Auseinandersetzung mit dem kritischen und provozierenden Potenzial des Textes. Gerade die Divergenz zwischen der wirkmächtigen Rezeptionsgeschichte – die sich in den Textrekonstruktionen der Schülerinnen und Schüler widerspiegelt – und den Ergebnissen der intensiven Textarbeit lässt dieses Potenzial des Textes spürbar werden.

3.2.2 »Wer glaubt denn heute noch daran ...«

Ein weiterer Widerstand gegen die Beschäftigung mit diesem biblischen Text ergibt sich aus der Haltung vieler Schülerinnen und Schüler, eine Beschäftigung mit diesem Text sei überflüssig, da er längst durch wissenschaftliche Erkenntnisse überholt sei. Relevant erscheint Schülerinnen und Schülern die Beschäftigung mit diesem Text also erst dann, wenn sie die historische Kommunikationssituation reflektieren und ihn als Mythos begreifen lernen, der auf grundsätzliche anthropologische Fragen versucht Antworten zu geben und damit in keinem Konkurrenzverhältnis steht zu naturwissenschaftlichen Theorien zur Weltentstehung.

Eine vergleichende Analyse verschiedener Übersetzungsvarianten eröffnet nochmals aus einer anderen Perspektive den Raum, sich der Ambivalenzen des biblischen Textes bewusst zu werden. In diesem Zusammenhang wurde von den Schülerinnen und Schülern diskutiert, dass die Schaffung der Frau aus der »Seite« andere Assoziationen weckt als die Übersetzung »Rippe«: Gleichwertigkeit und Zusammengehörigkeit waren daraus folgend die bestimmenden Deutungen. Der poetische Spruch »Fleisch von meinem Fleisch« bzw. die Namensableitung »Isch-Ischa« wurden von den Schülerinnen und Schülern als Ausdruck der Überordnung des Mannes verstanden bzw. einer abgeleiteten Existenz der Frau. Es entwickelt sich demnach das Bewusstsein, dass der Text Anknüpfungspunkte für unterschiedliche Deutungen bietet und entgegen der Vorannahme zumindest nicht eindeutig bzw. nicht nur patriarchale Deutungen zulässt. Die eröffneten Deutungsspielräume bieten nun die Ausgangsposition für eigene Einschreibungen, für die Füllung der Leerstellen, für eine persönliche und biographisch orientierte Auseinandersetzung.

3.3 Arbeit mit einer männlichen Identifikationsfigur

Ein jungengerechtes Lernen soll ermöglicht werden, indem der Fokus auf Jungen-/Männerfragen gelegt wird und indem eine männliche Identifikationsfigur ins Zentrum gestellt wird. Renate Hofmann betont die Bedeutung der geschlechtsspezifischen Rezeption von Texten, bei denen vor allem die Identifikationsmöglichkeiten eine entscheidende Rollen spielen: Danach sei der »Vorbildcharakter von ›same-sex‹ Personen […] weit größer als der von ›cross-sex‹ Vorbildern«[25]. Die Auswahl der Texte ist somit in Bezug auf die Handlungsträger/innen geschlechtsspezifisch zu reflektieren. Über die entspre-

25. Hofmann, Geschlechtergerechter Religionsunterricht, 56.

chende Auswahl hinaus ist es bedeutsam, geschlechtsspezifische Reflexionen dieser Identifikationsfiguren in Gang zu bringen.

3.3.1 Die Rezeptionsgeschichte auf den Kopf gestellt: Adam statt Eva im Blick

Eine widerständige Haltung der Schülerinnen und Schüler gegenüber der Paradiesgeschichte resultiert aus Vorannahmen, die auf die rezeptionsgeschichtlich geprägten patriarchalen Deutungen dieses Textes zurückgehen. Die Geschichte wird von den Schülerinnen und Schülern als eine wahrgenommen, die auf »Eva, die Rippe und den Apfel« konzentriert war/ist.[26] Einzelne Erfahrungen aus dem Unterricht zeigen mir darüber hinaus, dass der Fokus der Auseinandersetzung mit Geschlechterfragen sehr schnell von weiblichen Perspektiven belegt wird bzw. die Frage nach Positionen und Möglichkeiten von Frauen in den Blick nimmt. Männliche Schüler geraten in solchen Situationen meiner Erfahrung nach oft in eine defensive Haltung: Sie bekommen suggeriert (bzw. meinen selbst längst zu wissen), dass sie als Männer »schuld« bzw. im Vorteil seien. Dadurch geraten sie in die Lage, sich verteidigen zu müssen oder vertreten absichtlich provokativ »Macho-Positionen«. Beides zeugt nicht von ehrlicher und intensiver Reflexion bzw. verhindert diese, bevor sie initiiert werden kann.

Diese Reflexionen können motiviert werden, indem Jungen in einem geschützten Raum arbeiten können, der ihnen ermöglichen soll, sich aus einer defizitorientierten Perspektive zu lösen, die ihnen u. a. von außen auferlegt wird. Es reiche eben nicht, so Thorsten Knauth und Joachim Schroeder, nur dann die Notwendigkeit von Jungenarbeit zu thematisieren, wenn Jungen anderen (Mädchen, Erwachsenen, der Gesellschaft) Probleme machen.[27] »Wenn wir pädagogisch wirksam sein wollen, ist es entscheidend, nach Momenten und Ansatzpunkten bei Jungen zu suchen, an die es positiv anzuknüpfen gilt.«[28]

Vor diesem Hintergrund kann ein Perspektivenwechsel einen neuen motivierenden Zugang zu diesem Text zu ermöglichen: Der Blick soll nicht mehr (vorrangig) auf Eva gerichtet werden, sondern auf Adam.[29] Das bietet die Möglichkeit, sich (in unvoreingenommener Weise) mit dem kritischen und provozierenden Potenzial des Textes auseinanderzusetzen. Die Öffnung auf die eigene Persönlichkeit hin – im Sinne der wechselseitigen Dekonstruktion von Text und Subjekt – wird durch den Blick auf den ersten Mann für Jungen erleichtert. Zudem erscheint es mir im Sinne der geforderten Überwindung der Defizitperspektive sinnvoll, den Blick direkt auf eine männliche Identifi-

26. So erscheint auch zunächst weniger die Jungen- als die Mädchenperspektive auf den Text unmittelbar plausibel. Die intensive Beschäftigung feministischer Theologinnen mit diesem Text bestätigt dies.
27. Vgl. Bräsen/Knauth/Langbein/Schroeder, Vorwort, 9.
28. Kaiser, Soziale Jungenförderung, 6.
29. Mariele Wischer weist darauf hin, dass einseitige Identifikationen immer die Gefahr bergen, Stereotypisierungen und damit Begrenzungen zu fördern. Ich halte diese Warnung für berechtigt, denke aber, dass gerade in Bezug auf die Adamfigur durch die Leerstellen des Textes so viel Spielraum ermöglicht wird, dass keine einseitige Interpretation möglich ist. Zudem impliziert der Begriff der Identifikation nach meiner Lesart im Rahmen dieser Reihe immer auch die kritische Auseinandersetzung und Absetzung (vgl. Wischer, Differenzen, 150).

kationsfigur zu lenken. Diese bietet Möglichkeiten der Auseinandersetzung, die ihren Ausgangspunkt beim Mann bzw. den Männern nimmt und nicht den scheinbar bekannten Weg geht, über Frauen und Möglichkeiten der Gleichberechtigung zu reden.[30] Es ist dabei nicht möglich – das kann und soll auch nicht das Ziel sein –, die Perspektive des Geschlechter*verhältnisses* auszuklammern, vielmehr geht es darum, einen vorurteilsfreien Blick auf die Geschlechter zu werfen, der nur dann pädagogisch sinnvoll und motivierend für eine persönliche Auseinandersetzung sein kann, wenn er allen gleichermaßen positiv bestärkend und wertschätzend begegnet.

3.3.2 Eine Jungen-/Männergeschichte? Anschlussmöglichkeiten zu Themen kritischer Männerforschung

Der Text bietet Anknüpfungspunkte für jungen-/männerrelevante Themen: Als zentrales Thema kann die Berufstätigkeit des Mannes angesehen werden, wie auch die Ergebnisse der Studie »Männer im Aufbruch« zeigen: Mindestens der traditionell geprägte Mann ist danach schwerpunktmäßig Berufsmann, in seinem Konzept gilt Erwerbsarbeit als Männerprivileg. Die Studie unterscheidet »traditionelle Männer« von »neuen Männern« und kommt zu dem Ergebnis, dass für die neuen Männer die Berufswelt nicht mehr so wichtig ist und auch nicht mehr als reine Männerwelt gesehen wird. Das Thema Beruf und (Erwerbs-)Arbeit ist demnach eines, an dem sich Entwicklungen festmachen lassen.[31] Insofern erscheint es mir sinnvoll, dieses Thema als einen Aspekt der Reflexionen über Männlichkeit aufzunehmen. Es bieten sich dazu Anknüpfungspunkte im biblischen Text: In der Aufgabe des Bebauens und Bewahrens des Gartens übergeben an Adam sind beispielsweise Fragen nach Arten von Arbeit und nach Verantwortung und Hierarchie innerhalb des Arbeitskontextes impliziert. Insbesondere auch die Frage nach der Arbeitsteilung schließt sich an, auf die auch in Bezug auf die ätiologischen Sprüche der Fokus gerichtet werden kann. Im Weiteren kann es um die Frage nach der Bedeutung des Familienlebens und der diesbezüglichen Rollen- und Aufgabenverteilung gehen – ebenfalls ein zentrales Thema der Männerstudie.[32]

Die Leerstellen, die im biblischen Text (Gen 2) existieren, provozieren persönliche Einschreibungen, die die o. g. thematischen Anknüpfungspunkte konkretisieren. Unter dem Motto »Du bist Adam – Ein Tag in Adams Paradies« lassen sich solche Einschrei-

30. Aus diesem bekannten Fokus herauszutreten, kann nicht nur für Jungen, sondern auch für Mädchen neue Perspektiven der Auseinandersetzung jenseits vorbelasteter Diskurse eröffnen.
31. Als strukturgebend für die männliche Identität wird auch nach Meuser der Beruf angesehen. Meuser verweist auf die Diskrepanz zu der Einschätzung vieler Männer, die Familie sei ihnen der wichtigste Lebensbereich. Es stellt sich die Frage, wie sich diese ambivalente Situation auswirken wird auf Prozesse männlicher Identitätsbildung (vgl. Meuser, Junge Männer, 272).
32. Vgl. Volz, Studie, 43–64. Ein weiterer möglicher Fokus, der jedoch in diesem Rahmen nicht weiter vertieft werden kann, könnte sich auf Spezifika männlicher Religiosität richten – auch dieses Thema ist im Zuge (kritischer) Männerforschungsansätze auf unterschiedlichste Weise bearbeitet worden (vgl. z. B. Weiß-Flache, Befreiende Männerpastoral). Hier bietet die erste Frage Gottes an den Menschen »Adam, wo bist du?« einen ersten Anknüpfungspunkt, um Reflexionen über »Orte männlicher Religiosität« und Formen männlicher Spiritualität anzuschließen.

bungen formulieren: Die Schülerinnen und Schüler entwickeln – eingeleitet durch Impulsfragen, die an die Themen des biblischen Textes anknüpfen – in Form eines Entwurfs für ein Computerspiel einen idealen Tag im Paradies aus der Perspektive des ersten Mannes. Die persönliche Lebenswelt bietet dabei die eigentliche Folie der Auseinandersetzung, die jedoch leichter fällt, weil sie verklausuliert in der Bilderwelt des Paradieses expliziert wird. Die Erarbeitung erfolgt zunächst in geschlechtshomogenen Gruppen, die nach Thorsten Knauth und Joachim Schroeder eine jungengerechte religionspädagogische Arbeitsform darstellen, da sie Jungen einen »Schon- und Rückzugsraum« biete, »in dem diese sich mit sich selbst auseinander setzen können«[33]. Auf der Basis der geschilderten Erfahrungen erscheint es mir ebenfalls sinnvoll, Arbeit in geschlechtshomogenen Räumen anzubieten, in denen Jungen unter sich bleiben und sich in einem ersten Schritt äußern können, ohne sich bereits in eine defensive oder provozierende Position zu begeben.[34]

In der Auswertung geht es um Fragen nach dem Stellenwert von Arbeit und der Gestaltung von Freizeit. Am Bild Adams und seiner imaginierten Freizeitgestaltung ergab sich u. a. ein Gespräch über unterschiedliche Interessen und Bedürfnisse in Bezug auf Beziehungsgestaltung. Der Impuls des biblischen Textes, der auf die enge Zusammengehörigkeit zielt, wurde von den Schülerinnen und Schülern ausbuchstabiert im Hinblick darauf, wie sich Zusammengehörigkeit im alltäglichen Zusammenleben gestaltet.

Es stellt sich des Weiteren die Frage, inwiefern der Text anschlussfähig ist für die Frage der hegemonialen Männlichkeit. Auf den Text bezogen reflektierbar ist sie hinsichtlich des Verhaltens Adams gegenüber Eva, dies ist in den oben dargestellten Reflexionen impliziert. Eine Leerstelle bietet der Text außerdem bezüglich der Interaktionen zwischen Männern – hier besteht die Möglichkeit, diese Leerstelle von den Schülerinnen und Schülern füllen zu lassen. Sie entwickeln anhand von Impulsen Rollenspiele, in denen sie von ihnen erlebte männliche Interaktionen in verschiedensten Kontexten darstellen. Anhand der Analyse entdecken und identifizieren die Schülerinnen und Schüler Strukturen und Merkmale hegemonialer Männlichkeit. Um die Erkenntnisse wiederum mit dem biblischen Text ins Gespräch zu bringen, bietet sich eine Erweiterung der Textbasis an, indem in der Beschäftigung mit Adams Söhnen Kain und Abel der Fokus auf die Fragen nach Beziehungen zwischen Männern gelegt wird.

33. Knauth/Schroeder, Arbeitsformen, 62.
34. Vor dem Hintergrund geschlechtsgemischter Klassen und Kurse ist die Umsetzung dieses Ansatzes nur in der Form der Arbeit in Gruppen möglich. Innerhalb der Kleingruppe können die Ergebnisse verallgemeinert und systematisiert werden, um dann (anonymisiert) in das Gespräch im Plenum eingebracht zu werden. Es soll dabei nicht darum gehen, wenig partnerschaftliche und patriarchale Vorstellungen zu bestärken, indem ihnen Raum gegeben wird – sondern vielmehr um eine ehrliche und persönliche Reflexion eigener Vorstellungen. Deren möglicherweise patriarchale Prägungen können nur dann wirklich reflektiert werden, wenn sie bewusst werden und zur Diskussion stehen. – Auch für Mädchen bietet die Arbeit in geschlechtshomogenen Gruppen die Möglichkeit, zunächst ihren *eigenen* Fragestellungen Raum zu geben; dies erscheint mir gerade auch vor dem Hintergrund bedeutsam, dass die Mädchen des Kurses sich im bisherigen Unterrichtsverlauf oft darauf fokussierten – in sehr engagierter und kritischer Weise – auf die Äußerungen der Jungen zu *re*agieren.

3.4 Perspektivenwechsel: Geschlechterverwirrung und Dialog

Ein Perspektivenwechsel dient der eigenen kritischen Reflexion: So ermöglicht beispielsweise die (spielerische) Einnahme einer anderen Geschlechtsrolle mehr Empathie gegenüber dem anderen Geschlecht einerseits, aber auch eine Außenperspektive auf das eigene Geschlecht andererseits.[35] Zudem ist es wichtig, nicht nur die Geschlechterperspektive zu wechseln, sondern ebenfalls zu ermöglichen, innerhalb des eigenen Geschlechts andere Perspektiven einzunehmen – solche, die nicht den gängigen Geschlechterklischees entsprechen. Die angestoßene vertiefte Reflexion impliziert einen dekonstruktiven Duktus: Die Einnahme einer anderen Geschlechtsrolle bringt ein stereotypes Geschlechterbild ins Wanken, die Einnahme anderer Perspektiven innerhalb des eigenen Geschlechts schärft das Bewusstsein für die Uneindeutigkeit der Geschlechterbilder. Perspektivwechsel dienen damit der Sensibilisierung und der vertieften Reflexion. Auf dieser Basis ermöglichen sie, eine wertschätzende Haltung gegenüber Anderen einzunehmen. Diese Wertschätzung der Differenz gilt nicht nur in Bezug auf die Differenz zwischen Männern und Frauen, sondern vor allem auch für Differenzen innerhalb der eigenen Genusgruppe.

Möglichkeiten des Perspektivenwechsels bietet zunächst einmal die grundgelegte Entscheidung, dass sich alle Schülerinnen und Schüler mit der Adamfigur befassen. Diese Aufgabe impliziert, dass Mädchen die Perspektive wechseln und sich mit der Adamfigur bzw. mit heutigen Jungen und Männern identifizieren. Indem sie aus diesem Perspektivenwechsel heraus ihre Eindrücke schildern, haben auch die Jungen die Möglichkeit, sich für neue Perspektiven zu öffnen. Ihnen selbst ist aber darüber hinaus auch die Möglichkeit gegeben, in andere Rollen zu schlüpfen: Im Rollenspiel werden Rollen getauscht, es spielen also Jungen auch Frauenrollen bzw. auch Rollen untergeordneter Männer.

In einer abschließenden Perspektive auf die Adamfigur entwickeln die Schülerinnen und Schüler Standbilder, in denen sie zum einen ihr wichtigstes/bleibendes Adambild veranschaulichen und auch Adam im Sinne eines männlichen Idealtypus' darstellen. In den dargestellten Bildern ist meistens auch Eva/eine Frau dargestellt. Die Auswertung der Standbilder anhand des »Hilfs-Ich«[36] ermöglicht nochmals den Perspektivenwechsel für Jungen und Mädchen, dazu kommen Befragungen und Dialoge mit den dargestellten Figuren. Anhand der Auseinandersetzung mit dem Text sollte die wechselseitige Dekonstruktion von Text und Subjekt in Gang gebracht werden. Die Dekonstruktion zielt letztlich auf Rekonstruktion: Im Perspektiven- und Rollenwechsel wird Geschlechterverwirrung erzeugt, die Raum bietet für Neueinschreibungen.

35. Zu den Möglichkeiten, die das Spiel mit Rollen in diesem Zusammenhang bietet, vgl. auch Wischer, Differenzen, 150.
36. Bei diesem Verfahren haben die Schülerinnen und Schüler, die das Standbild nicht gebaut haben, die Möglichkeit, sich in das Bild einzulinken, indem sie sich hinter eine Figur stellen und deren mögliche Gedanken äußern.

Der Geschlechterverwirrung im Sinne des Aufbrechens von Stereotypen dient die Auseinandersetzung mit der medialen Diskussion um den »schwangeren Mann«[37]. Anknüpfend an die Paradiesgeschichte und ihre ätiologischen Zuschreibungen in Bezug auf Frauen und Schwangerschaften wird der Blick nochmals – auch im geschlechtertheoretischen Diskurs – geweitet auf die Frage hin, ob aus biologischer Perspektive Frauen und Männer eindeutig definiert sind. Damit wird eine weitere Reflexionsstufe im Prozess der Dekonstruktion erreicht.

Im Unterricht ergab sich in der Gesamtperspektive tendenziell eine Diskrepanz zwischen den männlichen Selbstbildern in der Beschreibung der realen Situation und der idealen Situation. Mit dem Titel des Programmes von Mario Barth »Männer sind primitiv, aber glücklich« erklärten sich die meisten Schüler meines Kurses voll und ganz einverstanden in dem Sinn, dass es die Realität treffend beschreibe. In ähnlicher Weise artikulierte sich diese Grundstimmung in der Analyse von Gen 3: Es entwickelte sich die These, dass Adam als der erste Mann hier in einer sehr passiven, »trotteligen« Weise gekennzeichnet werde, ein Mann, der keine Lust hat, selber zu denken und deshalb tut, was die Frau ihm sagt. Auch diese Perspektive auf die Adamfigur wurde nicht als Provokation empfunden, sondern erfuhr in ähnlicher Weise Zustimmung. Jedoch zeigte sich in der Gesamtrückschau auf die Beschäftigung mit der Adamfigur in den entworfenen Standbildern nochmals ein andere Tendenz: Während die Mädchengruppen eine Adamfigur zeichneten, die gerade im Gegenüber zu Eva sich passiv und nicht selbstbestimmt zeigt, wählten die Jungen Adam als denjenigen, der sich mächtig zeigt in der Benennung der Tiere bzw. als den tatkräftig Arbeitenden. In ähnlicher Weise zeichneten die Jungen Idealtypen, die sich dadurch auszeichnen, dass sie selbstbewusst und standfest sind. Alle männlichen Idealtypen blieben allein, während die Mädchen Idealtypen zeichneten, die sich als gleichberechtigte Partner in Beziehungen zeigen bzw. die sich in schützender Weise um ihre Partnerin kümmern. Vermittelt über Dialoge der dargestellten Figuren forderten sich die Schülerinnen und Schüler gegenseitig zu vertieften Reflexionen heraus und eröffneten im Gespräch neue Perspektiven.

Die hier dargestellten Beobachtungen unterstreichen nochmals die Notwendigkeit, die Reflexion der eigenen Geschlechtskonzepte und die Entwicklung einer selbstbewussten Geschlechtsidentität zu fördern. Innerhalb der Unterrichtsreihe hat sich gezeigt, dass die biblischen Impulse diesen Reflexionsprozess im Sinne eines kritischen Korrektivs begleiten und herausfordern.

37. Vgl. die Diskussion um den »schwangeren Mann« Thomas Beatie im April/Mai 2008, z. B. http://www.netzeitung.de/wissenschaft/950437.html; http://sueddeutsche.de/panorama/schwangerschaft-in-den-usa-transsexueller-traegt-angeblich-kind-aus-1.276799/.

Literatur

Bee-Schroedter, Heike, Wie lesen Kinder und Jugendliche neutestamentliche Texte? Lesarten der Bibel aus entwicklungspsychologischer Perspektive, in: Frankemölle, Hubert (Hg.), Lebendige Welt Jesu und des Neuen Testaments. Eine Entdeckungsreise, Freiburg i. Br. 2000, 158–166.

Bickmann, Jutta, Weitergabe lebensrelevanten Wissens – aber wie? Reflexionen zum Bibelunterricht im Gymnasium ab Klasse 10, in: Fassnacht, Martin/Leinhäupel-Wilke, Andreas/Lücking, Stefan (Hg.), Die Weisheit – Ursprünge und Rezeption. Festschrift für Karl Löning zum 65. Geburtstag, Münster 2003, 277–296.

Bräsen, Frie/Knauth, Thorsten/Langbein, Ekkehard/Schroeder, Joachim, Vorwort, in: Dies. (Hg.), KU – weil ich ein Junge bin. Ideen – Konzeptionen – Modelle für einen jungengerechten KU, Gütersloh 2002, 7–11.

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

Budde, Jürgen, Männlichkeitskonstruktionen in der Institution Schule, in: Zeitschrift für Frauenforschung und Geschlechterstudien (2003), H.1, 91–101.

Budde, Jürgen, Männlichkeit und gymnasialer Alltag. Doing Gender im heutigen Bildungssystem, Bielefeld 2005.

Connell, Robert, Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten, Opladen 1999.

Etzold, Sabine, Der Prügelknabe, in: DIE ZEIT 31 (2002), 23–24.

Hofmann, Renate, Geschlechtergerecht denken und handeln, Münster 2003.

Hofmann, Renate, Geschlechtergerechter Religionsunterricht. Impulse für die Praxis, in: Theo web. Zeitschrift für Religionspädagogik 2 (2003), H.2, 53–60.

Kaiser, Astrid, Soziale Jungenförderung als Weg zur Gleichberechtigung? in: Dies. (Hg.), Koedukation und Jungen. Aspekte sozialer Jungenförderung, Weinheim 1997, 155–178.

Knauth, Thorsten/Schroeder, Joachim, Nicht immer nur in Not. Jungen in der Vielfalt ihrer Lebenslagen, in: Knauth, Thorsten/Bräsen, Frie/Langbein, Ekkehard/Schroeder, Joachim (Hg.): KU – weil ich ein Junge bin. Ideen – Konzeptionen – Modelle für einen jungengerechten KU, 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 einen jungengerechten KU, Gütersloh 2002, 60–65.

Kohler-Spiegel, Helga, Gender im Religionsunterricht. Mädchen/Jungen im Religionsunterricht, in: Bizer, Christoph (Hg.), Religionsdidaktik (Jahrbuch der Religionspädagogik 2002), Neukirchen-Vluyn 2002, 157–170.

Kreienbaum, Maria Anna/Urbaniak, Tamina, Jungen und Mädchen in der Schule. Konzepte der Koedukation, Berlin 2006.

Kropac, Ulrich, Biblisches Lernen, in: Hilger, Georg/Leimgruber, Stephan/Ziebertz, Hans-Georg (Hg.), Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München [3]2005, 385–401.

Meurer, Thomas, Die Wiederentdeckung der Bibel als Buch. Zum gegenwärtigen Paradigmenwechsel in der Erforschung des Alten Testaments, in: Bizer, Christoph (Hg.), Bibel und Bibeldidaktik (Jahrbuch der Religionspädagogik 2007), Neukirchen-Vluyn 2007, 29–37.

Meuser, Michael, Junge Männer. Aneignung und Reproduktion von Männlichkeit, in: Becker, Ruth/Kortendieck, Beate (Hg.), Handbuch Frauen und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie, Wiesbaden 2004, 270–277.

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.

Riegel, Ulrich/Ziebertz, Hans-Georg, Mädchen und Jungen in der Schule, in: Hilger, Georg/Leimgruber, Stephan/Ziebertz, Hans-Georg (Hg.), Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf. München [3]2005, 361–372.

Volz, Rainer, Studie Männer im Aufbruch. Männliche Identitäten, Rollenbilder und Geschlechterverhältnisse, in: Wacker, Marie-Theres/Rieger-Goertz, Stefanie (Hg.), Mannsbilder. Kritische Männerforschung und theologische Frauenforschung im Gespräch, Münster 2006, 43–64.

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, Münster 2006.

Weiss-Flache, Martin, Befreiende Männerpastoral. Männer in Deutschland auf befreienden Wegen der Umkehr aus dem Patriarchat. Gegenwartsanalysen – theologische Optionen – Handlungsansätze, Münster 2001.

Wischer, Mariele, Differenzen im Paradies, in: Bizer, Christoph (Hg.), Bibel und Bibeldidaktik (Jahrbuch der Religionspädagogik 2007), Neukirchen-Vluyn 2007, 146–155.

Ziebertz, Hans-Georg, Biographisches Lernen, in: Hilger, Georg/Leimgruber, Stephan/Ziebertz, Hans-Georg (Hg.), Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München ^{3}2005, 349–360.

In: Qualbrink, Andrea/ Pithan, Annebelle/ Wischer, Mariele (Hg.), Geschlechter bilden. Perspektiven für einen genderbewussten Religionsunterricht, Gütersloh 2011, 228-235.

Hedwig Meyer-Wilmes

Spirituell ohne religiöse Sozialisation – eine Bildbetrachtung im Religionsunterricht am Berufskolleg

Nach einer 25-jährigen Tätigkeit als Wissenschaftlerin arbeite ich seit einem Jahr am Berufskolleg Kleve und werde zu 99 % im Fach Katholische Religionslehre (Fachoberschule) und Religionspädagogik (Fachschule für Sozialpädagogik) und zu 1 % im Fach Pädagogik eingesetzt. Ich habe mit Schülern und Schülerinnen zu tun, deren religiöses Wissen sich, wenn überhaupt, auf die Erfahrung von Taufe und Erstkommunion oder Konfirmation beschränkt, also auf Erfahrungen, die sie im familiären Kontext – mehr oder weniger freiwillig gemacht haben. Das heißt, es ist eine Form von Vermittlung gefragt, bei der die Aneignung der erste Schritt ist. Die Religiosität meiner SchülerInnen ist nicht nur durch das »Verblassen der Formen kirchlich-religiöser Religiosität«[1] gekennzeichnet, sondern auch durch die Abwesenheit von (schlechten oder guten) religiösen Erfahrungen.

Anders gesagt, mit meinem theologischen Gepäck aus der Ökumenischen, Feministischen und Interkulturellen Theologie kann ich nicht unmittelbar an die Lebenswelt meiner SchülerInnen ›andocken‹. Ich teile daher nicht die Diagnose des Systematischen Theologen Uwe Gerber, der BerufsschülerInnen eine »Erleichterungsreligion« attestiert, die darin bestehe, eine »passende Ichform« zu finden, und zwar »durch persönliche Identifikation und durch Abgrenzung, wobei synkretisch verfahren« werde »nach Gesichtspunkten individueller Selbst-Inszenierung«[2]. Uwe Gerber unterstellt m.E. zu viel absichtliches Potenzial.

Das Besondere meiner SchülerInnen liegt in ihrer Beziehungskompetenz oder ihrem Beziehungsinteresse (Fachrichtung Sozialpädagogik und Sozialwesen) und in der Entdeckung ihres Ichs im zweijährigen Klassenverband. Sie suchen keine ›Erleichterung‹ im Religionsunterricht, sondern einen Raum, in dem die Fäden ihrer bisherigen Sozialisation, ihrer (beruflichen) Träume und ihrer Beziehungswünsche zusammenlaufen. Um zwei dieser vielen Fäden geht es im Folgenden: um ungehobenes religiöses Vorwissen und um Geschlechteridentität. Ich stelle ein Unterrichtsbeispiel vor[3] und werte es im Hinblick auf diese beiden Faktoren aus.

1. Jungnitsch, Erfahrungen, 18–20, 19.
2. Gerber, Problemfelder 19–64, 31.
3. Ich bedanke mich bei dem Fachleiter für Katholische Religion Herrn Reiner Neuß am BK-Fachseminar Duisburg und bei meinem Kollegen Ludger Wucherpfennig für die Beratung zu diesem Unterrichtsentwurf.

1. Erinnern als Identitätsbildung – Didaktische Angaben zum vorgestellten Unterrichtsmodell

Die didaktischen Angaben des durchgeführten Unterrichtsmodells beziehen sich auf die Zusammensetzung der Gruppe, das Vorwissen, die aktuelle Lernsituation und die Rahmenrichtlinien. Die Klasse der ErzieherInnen besteht aus 22 Personen, vier Männern und 18 Frauen im Alter von 18 bis 22 Jahren. Vier geben an, protestantischen Ursprungs zu sein, zwölf katholisch getauft zu sein, und sechs, keine konfessionelle Bindung zu haben. Die Klasse besteht aus einer sehr interessierten Gruppe und einer sehr unruhigen, unkonzentrierten Gruppe. Ich nenne sie für mich: die Erwachsenen und die ›jungen Fohlen‹, als Gesamtgruppe eine eher unruhige Klasse, vor allem in der Phase der Notengebung, in der ich den Unterrichtsentwurf ausprobiert habe. Ich unterrichte die Klasse einstündig in der 5. Stunde freitags, wo die meisten mit ihren Gedanken schon im Wochenende verweilen. Das heißt, der Unterricht muss stärker durchstrukturiert sein als in anderen Klassen und die Gruppe braucht eine hohe Stimulation, um motiviert zu bleiben.

Nach einer Reihe über Brauchtum und Werte begann nach den Zeugnissen eine Einheit über Religiöse Sozialisation, auf die ich die Gruppe kreativ einstimmen wollte. Sie geben allgemein an, mit biblischen Texten ›nichts am Hut‹ zu haben und reagieren eher gelangweilt auf problemorientierte Wissensvermittlung. In dieser Stunde wollte ich ihr unbewusstes oder ›geheimes‹ Wissen heben.

Meine didaktische Strategie ist durch die Literaturwissenschaftlerin Aleida Assmann inspiriert. In ihrem Buch »Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses«[4] geht es ihr um die Beobachtung, dass in Zeiten des Rückzugs von bestimmten Arten des Gedächtnisses, wie dem Lerngedächtnis, dem Bildungsgedächtnis, dem Erfahrungsgedächtnis (und auch dem biblischen Gedächtnis, HMW), »andere Formen des Gedächtnisses, wie das der Medien und das der Politik, offensichtlich an Bedeutung« zunehmen. Anders gesagt, der allgemeinen Klage über den Gedächtnis- und Traditionsschwund in unserer medialen, subjektiven Gegenwart hält sie die These von »der wachsenden Rolle der Erinnerung im öffentlichen Leben« entgegen, sie führt die »Rede von einer neuen, ungekannten Bedeutung des Gedächtnisses in der Gegenwartskultur«[5]. Diese neue ungekannte Bedeutung des Gedächtnisses formuliert Assmann eher als Widerspruch, wenn sie zitiert: »Wir leben in einer Zeit, in der die Erinnerung wie noch niemals zuvor zu einem Faktor öffentlicher Diskussion geworden ist. An die Erinnerung wird appelliert, um zu heilen, zu beschuldigen zu rechtfertigen. Sie ist zu einem wesentlichen Bestandteil individueller und kollektiver Identitätsstiftung geworden und bietet einen Schauplatz für Konflikt ebenso wie für Identifikation«[6].

Auch wenn die Autorin in ihrem Buch die individuelle und kulturelle Erinnerung nicht immer unterscheidet, so liegt ihr Verdienst darin zu zeigen, dass zur Identitätsbildung

4. Assmann, Erinnerungsräume.
5. Ebd., 15.
6. Ebd. Sie bezieht sich hier auf das Einleitungskapitel zu einem Essay-Band von Antze/Lambek, Tense Past, VII.

kollektiv wie individuell immer das Erinnern gehört bzw. eine selbst angeeignete Form des Gedächtnisses. Jeder Mensch mit Therapieerfahrung weiß dies, darin liegt die Kunst des Heilens: die Verwundungen in einen spezifischen Sinnzusammenhang zu bringen, wo die Gruppe und das Gegenüber wichtig sind. Im schulischen Unterricht ist beides gegeben: die Klasse (Gruppe) und die Lehrperson (das Gegenüber). Die Frage im schulischen Unterricht ist, wie man ein solches Erinnern auf die Unterrichtssituation ›herunterbrechen‹ kann. Dabei ist man auch an didaktische Jahresplanungen und Richtlinien gehalten.

Religiöse Sozialisation ist eines der Schwerpunktthemen im Rahmen der ErzieherInnen-Ausbildung nach den Vorgaben der Landesregierung in NRW. In meinem Unterrichtsentwurf bearbeite ich den Aspekt: »Spuren des Religiösen in der Wahrnehmung der Welt und der eigenen Biografie« im Lernfeld »Differenzierte Wahrnehmung und Analyse von Lebenswelt«. In der didaktischen Jahresplanung für die Fachschule für Sozialpädagogik gehört Religionspädagogik zum fachrichtungsbezogenen Lernbereich. Die »Ausübung und Reflexion der eigenen Spiritualität« gehört hier in den Curriculumablauf. Die Kernkompetenz, die hier anvisiert wird, besteht darin, »eigene Fähigkeiten wahr (zu) nehmen und (zu) entwickeln«[7].

2. »Die andere Eva« – Bildbetrachtung als angestrebte Kompetenzerweiterung

In der schulischen Didaktik gibt es zwei Dogmen, die unumstößlich sind: die Handlungsorientierung von Unterricht und das Offenlegen angestrebter Kompetenzen[8]. Einige Bemerkungen zu Letzterem: Mit meinem Unterrichtsentwurf versuche ich, die SchülerInnen visuell in eine konzentrierte Lernsituation zu bringen, in der sie auf verschiedenen Ebenen (Bruchstücke biblischer Geschichte, Farben- und Formenlehre, eigene Wahrnehmung und ästhetische Positionsbestimmung) ihr Vor-Wissen ›heben‹ können. Die SchülerInnen werden animiert, das biografisch erworbene Wissen aus verschiedenen ›Fachrichtungen‹ (Kunst, Religion, Erziehung und Kultur) in einer konzentrierten Lernhaltung (Betrachtung oder Meditation) zu formulieren und ihnen wird über einen zweiten Impuls (biblische Textfragmente) ein Angebot zur Sicherung ihres Wissens gemacht (Fachkompetenz).

Ich habe mich für eine Bildbetrachtung als Ausgangspunkt des Unterrichtes entschieden, die dazu dient, das bei den SchülerInnen vorhandene Wissen hervorzulocken und sie nach der Einzelarbeit (Betrachtung) in eine Diskussion zu bringen, in der unterschiedliche Positionen nebeneinander bestehen. Denn Bilder lassen mehr Raum für diverse Interpretationen als Texte (Sozialkompetenz). In diesem Fall habe ich mich traditionell für ein Gemälde entschieden, weil der ästhetische Eindruck direkter abrufbar ist, normalerweise bediene ich mich des Internets. Die SchülerInnen erhalten so ein Angebot zur ästhetischen Wahrnehmung als Schlüssel, um die eigene Religiosität zu erkennen. Das kann der Sicherung und Artikulation ihrer eigenen Position dienen (Personalkompetenz).

7. Vgl. Didaktische Jahresplanung, 20.
8. Meyer, Unterricht, 47–73 und bes. 168–173 sowie Czerwanski/Solzbacher/Vollstädt, Förderung, 30–32.

Das Bild »Die andere Eva« von Elvira Bach habe ich als Gemäldedruck (ohne Text) an die Tafel gehängt, hier beschränke ich mich auf die Abbildung des Titelblattes meiner ersten Monographie[9]. Für die LehrerInnen unter den LeserInnen hier eine kurze schematische Verlaufsplanung:

Phasen	**Inhalte**	**Medien/Sozialform**
1. Hinführung	Angabe des Problems	Lehrervortrag Bild E. Bach
2. Problemstellung	Bildbetrachtung mit Leitfragen	Arbeitsblatt 1 Einzelarbeit (10 Min.)
3. Problembearbeitung	Bündelung der Stellungnahmen	Tafel und Unterrichts- gespräch
4. Präzisierung	Hinweis auf die beiden Schöpfungsberichte	Arbeitsblatt 2 Rezitation durch die SchülerInnen
5. Systematische Problemsicherung	Bandbreite verschiedener Wahrnehmungen und Inter- pretationen im Hinblick auf die biblische Quelle	Unterrichtsgespräch
6. Problemlösung	Ästhetik als Schlüssel zur eigenen Religiosität?	Unterrichtsgespräch
Auswertung des Prozesses	Bild und Text	

9. Meyer-Wilmes, Rebellion, mit Abdruckerlaubnis der Künstlerin.

In der Hinführung werden die SchülerInnen gebeten, sich vorzustellen, sie seien in einem Museum, würden durch die Wandelhallen gehen und plötzlich auf dieses große Bild (Originalmaße: 2,00 m x 2,35 m) stoßen und dürften nur schauen. Ziel dabei ist, dass die SchülerInnen sich auf die Formsprache des Bildes einlassen, dass sie einen Zugang durch eine Verlangsamung des Sehens erhalten. Zur Bearbeitung der Problemstellung erhalten die SchülerInnen ein Arbeitsblatt (1), auf dem vier Fragen stehen, deren Beantwortung von ihnen in Einzelarbeit erbeten wird:

1. Wen oder was stellt dieses Bild dar?
2. Welche Farben und welche Formen nehmen Sie in diesem Bild wahr?
3. Gibt es in diesem Bild einen Mittelpunkt?
4. Sagt Ihnen dieses Bild persönlich etwas oder mögen Sie es nicht?

Die erste Frage aktualisiert das ästhetische Wissen der SchülerInnen und offenbart deren Wissenskontexte (Frau, Frau-Mann, Trapezkünstlerin, Eva, Kraftsportreklame etc.). Die zweite Frage rekurriert auf Farbbedeutungswissen und auf den Zusammenhang des sichtbaren Formbestandes (rot im Gesicht und als Schlangenstola, breite Schultern, androgynes Gesicht, enge Taille und angedeutete Brüste, Figur steht nicht, sondern ist in Bewegung etc.). Die dritte Frage weist auf den Unterschied der Perspektive des Betrachters und der Perspektive der Figur bzw. des Künstlers. So hat die Renaissance ja nicht nur den perspektivischen Blick ins Bild gebracht, sondern auch das ›blickende Subjekt‹[10]. Dies ermöglicht eine Variation von Sehweisen, die didaktisch gleichwertig nebeneinander existieren. Gleichzeitig zeigt der Aufbau dieses Bildes, dass die Figur eine eigene Perspektive und Mitte hat. Bei der vierten Frage geht es um die Innenkonzentration (Was löst das Bild in mir aus?) und der (Nicht-)Identifizierung mit dem Bild (Zieht mich das Bild in seinen Bann oder sträube ich mich?). Insgesamt sind die Fragen so formuliert, dass Analyse und Intuition gefordert sind[11].

Bei der Problembearbeitung werden die SchülerInnen gebeten, ihre Antworten zu den ersten drei Fragen stichwortartig an die Tafel zu schreiben, die dann gebündelt werden. Auffallend ist, dass die meisten ErzieherInnen das Kantige der Figur von Elvira Bach so sehr als männlich deuten, dass sie sich nicht für ein Geschlecht entscheiden. Manche kommen schnell auf den von der Künstlerin intendierten Titel ›Die andere Eva‹, die sie aber in ihrem selbstbewussten Schreiten nicht sehr verführerisch finden. Bei der Bündelung der Stellungnahmen wird deutlich, welche unterschiedlichen Sehperspektiven die SchülerInnen einnehmen und wodurch ihre diversen Interpretationen gespeist werden. So ist die Deutung der Figur als Trapezkünstlerin z. B. mit Zirkuserfahrung verbunden, die Deutung als Mann oder Frau mit den eigenen Vorstellungen, wie Männer und Frauen aussehen sollten, die Interpretation als Eva nur möglich, wenn man etwas religiös vorsozialisiert ist.

10. Vgl. Belting, Florenz und Bagdad, 12.
11. Man kann auch die fünf Schritte der Bildbetrachtung nach Günter Lange (Spontane Wahrnehmung, Analyse von Form und Sprache, Innenkonzentration, Analyse des Bildgehaltes, Identifizierung mit dem Bild) anwenden, vgl. Hilger/Leimgruber/Ziebertz, Religionsdidaktik, 210–211.

Bei der Präzisierung der Problemstellung lege ich den SchülerInnen ein Arbeitsblatt (2) mit zwei kurzen Bibeltexten vor:

Gen 1, 26a-27
Nun sprach Gott: »Lasst uns den Menschen machen nach unserem Bilde, uns ähnlich!«
Und Gott schuf den Menschen nach seinem Bilde, nach dem Bilde Gottes schuf er ihn/sie, als Mann und Frau schuf er sie.

Gen 2, 22–23
Dann baute Jahwe die Rippe, die er vom Menschen genommen hatte, zu einem Weibe und führte es zum Menschen. Da sprach der Mensch: »Das ist endlich Bein von meinem Bein und Fleisch von meinem Fleisch! Diese soll Weib/Männin heißen, weil sie vom Manne genommen ist«.

Ich bitte einen Schüler und eine Schülerin, die Texte zu rezitieren und frage: Auf welchen der beiden biblischen Schöpfungsberichte könnte sich das Bild beziehen?

Für beide Bezüge haben die SchülerInnen Argumente. Im Verlauf des sich anschließenden Unterrichtgespräches (Systematische Problemlösung) tendieren sie eher nach Genesis 1, auch durch den Titel des Bildes ›Die andere Eva‹ bedingt. Ihr Hauptargument jedoch ist das Schreiten der Eva und dass ihre Mitte im Bauch sei, also die Menschen als Person seien hier wichtig, die Geschöpflichkeit. In den beiden Genesis-Erzählungen steht ihnen der Schöpfer-Gott zu sehr im Zentrum des Interesses. Bei dieser Diskussion wird sichtbar, welche Erinnerungen die SchülerInnen dann doch noch an biblische Geschichten haben. Jede/r bietet einen ›Teilfetzen‹ und so wird eine ganze Geschichte daraus.

Während der Abrundung der Stunde geht es noch einmal um Ästhetik als Mittel, die eigene Religiosität zu heben und zu aktualisieren. Den Blick auf ein Gemälde zu richten, – selbst im Klassenraum – ist etwas anderes als auf einen Computer bzw. eine Bildleinwand zu starren. Ich spreche noch einmal die Betrachter an, die sich für kein Geschlecht der Figur auf dem Bild entscheiden konnten, und es kommt zu einem Gespräch über Wahrnehmungen.

»Wie ich wahrnehme und handle, lebe und glaube, ist mitgeprägt von meinem Frausein oder Mannsein. Mein Leben ist geprägt von meinen Erfahrungen, von meinen Empfindungen, von meinen Gedanken – es ist geprägt von meiner Leiblichkeit und meinem Geschlecht«[12]. Diese Wahrnehmungsthese der Religionspädagogin Helga Kohler-Spiegel bestätigt sich im abschließenden Gespräch, in dem alle Männer noch einmal ihre intuitive Abwehr des Bildes zum Ausdruck bringen, während die Frauen unentschiedener sind.

Diese ›Unentschiedenheit‹ der Frauen lässt sich auch als eine große Offenheit gegenüber der eigenen Identität deuten: Frauen in unserer Gesellschaft werden, junge

12. Kohler-Spiegel, Leib 394–403, 394.

Männer möchten lieber sein, selbst diejenigen, die einen pädagogischen Beruf anstreben. Viele Modernitätsdenker haben inzwischen festgestellt, dass die Existenz eines homogenen Subjektes vorbei ist, in meinem Nachdenken über Religion habe ich sehr viel an den Analysen von Karl Gabriel und Luce Irigaray gehabt[13]. Doch diese Heterogenität des Subjektes schafft auch Verunsicherung. So lässt sich die intuitive Abwehr des Bildes durch die jungen Männer in der Klasse auch als tiefe Sehnsucht nach Sicherheit im Hinblick auf Männlichkeit und Weiblichkeit umschreiben, die umso größer ist, wenn man sich in einem Umfeld aufhält, was durch ›weibliche‹ Werte und einen hohen Frauenanteil gekennzeichnet ist.

3. Geschlechteridentität im Religionsunterricht – sinnliche Wahrnehmung und Religionspädagogik

Geschlechteridentität im Religionsunterricht anzusprechen, vor allem bei angehenden ErzieherInnen und bei Klassen mit einem hohen Anteil von Frauen sollte doch so einfach sein! Ist es aber nicht: einerseits wird Geschlechteridentität im Erziehungsprozess (dem der anderen) immer mit thematisiert, aber wenig auf die eigene Geschlechtlichkeit hin reflektiert. Anderseits gibt es in den didaktischen Vorgaben nur wenige Themen, die sich auch geschlechterbewusst vermitteln lassen. Geschlechteridentität spielt nur dann eine Rolle, wenn man sie mit gespannter Aufmerksamkeit zum Thema macht. Mit gespannter Aufmerksamkeit meine ich etwas, was ich auch als ständige Präsenz der Lehrperson umschreiben könnte. Das Innerste einer SchülerInnenpersönlichkeit drückt sich am Berufskolleg viel mehr in Gesten, Handlungen, Handbewegungen, Art der Präsentation und Blicken aus als in Sprache und Kritik. Ein Wahrnehmungsmodus, den die Religionspädagogin Sybille Becker als Einbeziehung der sinnlichen Wahrnehmung in die Überlegungen einer schulischen Bildungstheorie schon vor Jahren eingefordert hat.[14]

»Die Erkenntnisse zur ambiguen Struktur des geschlechtlichen Leibkörpers können die bildungstheoretische Debatte um die ästhetische Qualität religionspädagogischer Vermittlungsprozesse bereichern und damit präzisieren. Die Überlegungen zu einem Verständnis von Religionspädagogik als Wahrnehmungslehre mit dem Schwerpunkt auf der kreativen Wahrnehmung können von dem Aspekt der leiblichen Coenästhetik eine Bestätigung und Vertiefung erfahren. Diese spezifische Art der leibkörperlichen Wahrnehmung kann als besonderer Zugang zu religiösem Erleben gesehen werden«[15]. Das, was Sybille Becker hier als Ambiguitätsstruktur des Leib-Körpers im Kontext einer religionspädagogischen Wahrnehmungslehre beschreibt, deckt sich mit meinen Erfahrungen in den ErzieherInnen-Klassen: die Inszenierung des eigenen Körpers (durch Klei-

13. Vgl. dazu: Geerts/Meyer-Wilmes, Als man en vrouw, 42 und Meyer-Wilmes, Öffentlichkeit, 113–126.
14. Becker, Leib-Bildung.
15. Ebd., 338.

dung, Tatoos, Piercing etc.) wird getätigt, aber nicht auf die Wirkung im pädagogischen Prozess hin bedacht. Ein Gegenüber, wie das Gemälde von Elvira Bach, kann da ein erster Schritt sein.

In den Alltag einer Religionspädagogin übersetzt, bedeutet dies, eine Haltung gespannter Aufmerksamkeit zu entwickeln, die solche Gesten, Körperhaltungen, Selbstpräsentation der SchülerInnen als Lehrstoff wahrzunehmen vermag. Für den theologischen Stoff bedeutet dies, ihn als eine Art Überraschungspaket zu begreifen, das ausgepackt werden kann. Manchmal kennen die SchülerInnen den Inhalt und manchmal müssen sie sich diesen erst aneignen. Insofern kann man auch einen Klassenraum im Sinne Aleida Assmanns als ›Erinnerungsraum‹ begreifen, in dem die bewussten und unbewussten Fetzen verschiedener Wahrnehmungen zusammengesetzt werden.

Literatur

Antze, Paul/Lambek, Michael (Hg.), Tense Past. Cultural Essays in Trauma and Memory, New York-London 1997.

Assmann, Aleida, Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses, München 1999.

Becker, Sybille, Leib-Bildung-Geschlecht. Perspektiven für die Religionspädagogik (Theologische Frauenforschung in Europa Bd.13), Münster 2001.

Belting, Hans, Florenz und Bagdad. Eine westöstliche Geschichte des Blicks, München ²2008.

Czerwanski, Annette/Solzbacher, Claudia/Vollstädt, Witlof (Hg.), Förderung von Lernkompetenz in der Schule, Gütersloh 2002.

Didaktische Jahresplanung der Fachschule für Sozialpädagogik, Kleve 2010.

Geerts, Henri/Meyer-Wilmes, Hedwig, Als man en vrouw. Spiritualiteit in veranderende man-vrouw verhoudingen, Nijmegen 2003.

Gerber, Uwe, Gegenwärtige und zukünftige Problemfelder des Berufsschulreligionsunterrichtes, in: Ders./Höhmann, Peter/Jungnitsch, Reiner, Religion und Religionsunterricht, Frankfurt a. M. 2002.

Hilger, Georg/Leimgruber, Stephan/Ziebertz, Hans-Georg, Religionsdidaktik – Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2001.

Kohler-Spiegel, Helga, Im Leib (zu Hause) sein. Überlegungen aus religionspädagogischer Sicht, in: Riedel-Spangenberger, Ilona/Zenger, Erich (Hg.), Gott bin ich, kein Mann. Beiträge zur Hermeneutik der biblischen Gottesrede, Paderborn u. a. 2006.

Jungnitsch, Reiner, Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern, in: Gesellschaft für Religionspädagogik/Deutscher Katechetenverein (Hg.), Neues Handbuch Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen, Neukirchen-Vluyn ²2006.

Meyer, Hilbert, Was ist guter Unterricht?, Berlin 2004.

Meyer-Wilmes, Hedwig, Rebellion auf der Grenze. Ortsbestimmung feministischer Theologie, Freiburg u. a. 1990.

Meyer-Wilmes, Hedwig, Ist Öffentlichkeit öffentlich?, in: Arens, Edmund/Hoping, Helmut (Hg.), Wieviel Theologie verträgt die Öffentlichkeit, Luzern 2000.

In: Qualbrink, Andrea/ Pithan, Annebelle/ Wischer, Mariele (Hg.), Geschlechter bilden. Perspektiven für einen genderbewussten Religionsunterricht, Gütersloh 2011, 236-244.

Stefanie Theis

»Ich bin dann mal fromm«
Spiritualität im Religionsunterricht

1. Spiritualität und Gender im Religionsunterricht

»Geschlechter bilden« im Religionsunterricht (RU) bedeutet, Mädchen und Jungen als Subjekte eigener Religiosität wahrzunehmen und zu fördern. Da die Schule für viele SchülerInnen in der postchristlichen Gesellschaft der einzige Ort religiösen Lernens ist, sollte der RU heute religiöse Erfahrungen selbst ermöglichen und begleiten. Das heißt auch, dass sich der RU für Spiritualität öffnen muss. Der pädagogisch gestaltete Umgang mit religiösen Formen im RU kann die gelebte religiöse Praxis nicht ersetzen, sondern nur performativ inszenieren. Dabei soll zugleich die Wahrnehmung und Reflexion religiöser Erfahrungen geschult werden.[1] Wie lässt sich dieses Anliegen in die Praxis umsetzen?

Das Anliegen, Spiritualität in der Schule aufzugreifen, überschneidet sich mit der Suche nach einer gendersensiblen religionspädagogischen Praxis. Diese muss zunächst Kinder und Jugendliche für die Vielfalt innerhalb der Geschlechtsrollen sensibilisieren, damit Selbstbestimmung und Individuation möglich sind.[2] Die zunehmende Heterogenität der Lerngruppen hinsichtlich der (religiösen) Vorkenntnisse, der (sozialen und religiösen) Kompetenzen, der körperlichen und religiösen Entwicklung, erfordert eine konsequente Subjektorientierung im RU. Ein subjektorientierter RU ist aber nicht per se geschlechtergerecht oder leiborientiert, zudem sollte eine auch im RU notwendige Binnendifferenzierung dem gemeinsamen religiösen Erleben nicht im Wege stehen. Die Suche nach geschlechtergerechten Lehr- und Lernformen erfordert daher neue Wege, die auch die leibliche Dimension von Religiosität stärker berücksichtigen.[3] Spiritualität umfasst geistige wie körperliche Erfahrungen zwischen Kontemplation und Ekstase, meines Erachtens könnte deshalb spirituelles Lernen im RU ein solcher Weg sein.

1. Vgl. Leonhard, Religion zeigen.
2. »Je nach Altersstufe ist das Bedürfnis nach Geschlechtskonstanz, nach Selbstvergewisserung in der Geschlechtsrolle (wie in der Adoleszenz) oder nach Distanzierung von vorgegebenen Geschlechtsrollen unterschiedlich ausgeprägt und zu berücksichtigen.« Jakobs, Geschlecht und religiöses Lernen, 329.
3. Vgl. Naurath, Kindheit im Wandel; Leonhard, Leiblich lernen.

Dabei stellt sich die Frage, welche Formen spiritueller Erfahrung im Rahmen des RU möglich sind. Kann es überhaupt gelingen, Spiritualität pädagogisch verantwortet zu inszenieren? Können im RU gendersensible, spirituelle Zugänge zu Religion ermöglicht werden? Hat Spiritualität ein Geschlecht, haben Jungen und Mädchen unterschiedliche spirituelle Bedürfnisse und Kompetenzen? Kann Spiritualität im RU »Geschlechter bilden«?

Im Folgenden möchte ich ausgehend von Beobachtungen aus dem Schulalltag offene Fragen zum Umgang mit Spiritualität im RU skizzieren.

2. Schule und Spiritualität

Der Lernort Schule bietet auf den ersten Blick wenig Raum für spirituelle Erfahrungen. Funktionalität bestimmt die Architektur von Schulgebäuden, Religion wird meistens in zweckmäßig eingerichteten Klassenräumen (mit Lehrerpult, Tafel, Medien, festgelegter Sitzordnung) unterrichtet. Neonlicht und Brandschutztüren prägen die Atmosphäre der »Lernfabrik« Schule. Bildungsstandards und Stundenplan bestimmen das Lernen (wider Lernpsychologie und biologischen Rhythmus), phantasielose Schulhöfe ermöglichen nur eingeschränkte Erholung. Es erscheint unwahrscheinlich, dass SchülerInnen in dieser Umgebung religiöse Kompetenzen erwerben oder Spiritualität erfahren können.

Aber Spiritualität ist deshalb nicht auf außerschulische Lernorte begrenzt. Zwar ist der Besuch von Moschee, Synagoge und Kirche ein wesentliches Element religiöser Bildung. Religiöse Erfahrungen sind jedoch keinesfalls an sakrale Räume gebunden, vielmehr kann Religion heute beispielsweise im Fußballstadion, im Konzert oder in der Natur erlebt werden, wenn Menschen sich »in ihrem Grundverhältnis zu Welt und Leben angesprochen finden«.[4] Und Spiritualität ist weit mehr als Frömmigkeit in Kloster und Kirche, mehr als weltfremde Rituale mit Räucherstäbchen. Moderne Spiritualität umfasst innerkirchliche Frömmigkeit ebenso wie das Pilgern auf dem Jakobsweg, Yoga, Zen-Meditation, Kirchenmusik oder Jazz.[5] Das Unbehagen an der Moderne, das heißt der Wunsch nach »mehr«, als Leistung, Konsum und Wohlstand (oder kirchliche Tradition) bieten, führt immer mehr Menschen (mit und ohne Kirchenbindung) zur Suche nach religiösen Erfahrungen.[6]

Schule sollte deshalb auch Räume für diese spirituelle Suche bieten.[7] Der RU steht vor der Herausforderung, den Schulalltag selbst so zu gestalten und wahrzunehmen, dass hier Erfahrungen möglich werden, die über Schule hinausgehen. Dies erfordert eine besondere Raumgestaltung, im wörtlichen Sinne beispielsweise die Ausstattung des Klassenraumes mit Meditationskissen o. ä., aber auch im übertragenen Sinn die Gestaltung

4. Gräb, Religiöse Spurensuche, 16ff.
5. Vgl. Theis, Spirit(ualität) und Jazz.
6. Vgl. Zulehner, Spiritualität.
7. Vgl. Pohl-Patalong, Räume für Religion, 201.

eines Lehrer-Schüler-Verhältnisses, in dem SchülerInnen Raum finden können für eigene religiöse Sprache, Bilder oder Körpererfahrungen.[8]

Dazu gehört aber auch eine (neue) Wahrnehmung des RU, beispielsweise die Wiederentdeckung von spirituellem Potenzial: Die Gestaltung von Schulgottesdiensten, das gemeinsame Singen oder das Formulieren von Gebeten im RU können religiöse Erfahrungen mitten im Schulalltag sein. Über alle Schulformen und Jahrgangsstufen hinweg hat sich eine Fülle an religiösen Formen etabliert, die den RU aus dem Fächerkanon herausheben und bei SchülerInnen beliebt machen. Dazu gehören Elemente aus der kirchlichen Liturgie ebenso wie Begrüßungsrituale, Erzählkreis, Klangschale, Meditation, Fantasiereise und Körperübungen, Tanzen oder das Inszenieren biblischer Texte. Diese Unterrichtselemente weisen nicht nur methodisch über die Grenzen der Unterrichtsstunde hinaus, sie bieten vielfältige, körperorientierte Zugänge zu Religion und können damit auch eine spirituelle Dimension im RU eröffnen. Gerade Elemente, die im Zuge der Problemorientierung als »Kirche in der Schule« galten, wie zum Beispiel das Gebet, gewinnen gegenwärtig neue Bedeutung. Die religionspädagogische Inszenierung vielfältiger religiöser Formen im RU ist auch deshalb wichtig, weil die mediale Vermittlung der Glaubensinhalte häufig an die Stelle religiöser Praxis in Elternhaus und Kirche tritt.[9]

3. Spirituelles Lernen im RU

Im Folgenden möchte ich an drei ganz unterschiedlichen Beispielen zeigen, wie Spiritualität im RU gestaltet werden kann und wie dabei auch Geschlechtsrollenmuster in Bewegung geraten können.

3.1 Klasse 6: »Haben Sie heute wieder Ihre CD dabei?«

Unruhe und Disziplinprobleme aller Art machen mir in einer lebhaften sechsten Klasse immer wieder zu schaffen. Unter den Jungen, die in der Klasse nicht nur zahlenmäßig dominieren, kommt es v. a. bei Gruppenarbeiten immer wieder zu Streit. Dies geht auf Kosten der Mädchen, die sich gerne beteiligen und immer wieder gestört werden. Dennoch sind es in dieser Klasse vor allem die Jungen, die lautstark das gemeinsame Singen, eine Fantasiereise oder Meditation einfordern. Sie begründen ihren Wunsch damit, »nichts lernen« zu müssen – sicher auch deshalb, weil es »uncool« wäre, zuzugeben, dass sie einfach gerne singen oder meditieren. Ich gebe diesem Wunsch dennoch häufig nach, weil ich denke, dass ich so auch dem Bedürfnis der Mädchen nach Ruhe zumindest für eine Weile gerecht werden kann. Auch gelingt nach dem Singen bzw. nach der Fanta-

8. Vgl. Leonhard, Religion zeigen, 206.
9. Vgl. Roser, Erziehung zum Gebet, 223.

siereise die Gruppenarbeit besser, die Stimmung ist deutlich weniger aggressiv als vorher, als noch der Vokabeltest im Kopf herumspukte. Im Feedback äußern sich fast alle SchülerInnen positiv über die Zeit gemeinsamen Singens und Schweigens. Zu meiner Überraschung geben aber mehrere (leistungsstarke) Mädchen an, sich zu langweilen und lieber »richtig lernen« zu wollen. Haben diese Mädchen das Leistungsdenken so verinnerlicht, dass sie sich auf nicht-kognitive Lernformen nicht einlassen können oder versuchen sie auf diese Weise, von den Jungen anerkannt zu werden? Auch mein Bild von (coolen, lauten) Jungen und (stillen, von den Jungen dominierten) Mädchen gerät ins Wanken.

Wie das Beispiel zeigt, muss ein Bewusstsein geschaffen werden für spirituelles Lernen bzw. für (religiöse) Erfahrungen und Lernprozesse, die den ganzen Menschen ansprechen. Hinzu kommt, dass das Nichtstun und Innehalten in der elektronisierten Kindheit[10] heute von vielen Kindern und Jugendlichen erst gelernt werden muss. Die Herausforderung für ReligionslehrerInnen besteht dabei darin, diesen Freiraum so zu gestalten, dass jede/r dabei selbst entscheiden kann, wie er/sie die Zeit der Stille für sich füllt. Es darf sich niemand gezwungen, beobachtet oder bewertet fühlen. Wer nicht mitmachen möchte, darf andere nicht stören. Dabei sollte der RU weder primär dem »Abschalten« dienen noch als Konzentrationsübung instrumentalisiert werden.

Was auf den ersten Blick wie eine Flucht vor dem Lernen erscheint, wird bei genauem Hinsehen zu einem gemeinsamen Innehalten. Den eigenen Atem wieder spüren, sich in die eigenen inneren Bilder versenken, ermöglicht spirituelle Erfahrung im Schulalltag. Der Wunsch, nichts »leisten« zu müssen und zumindest vorübergehend vom dauernden Leistungsdruck befreit zu werden, ist auch Ausdruck spiritueller Sehnsucht nach (geistigen wie körperlichen) Erfahrungen, die sonst in der Schule keinen Raum finden. Dies zeigt auch die Äußerung eines Grundschülers zum Gebet im RU: »Jetzt muss ich nicht lernen, sondern kann einfach an Gott denken. Da fühle ich mich nicht verlassen«.[11] Diesem Bedürfnis sollte der RU mehr Raum geben.

3.2 Klasse 9: »Buddhismus ist cool«

Dass die Auseinandersetzung mit Spiritualität im RU auch für die eigene Geschlechterkonstruktion von Bedeutung ist, zeigt das folgende Beispiel. Im Rahmen einer Unterrichtseinheit zum Thema »Buddhismus« äußern die SchülerInnen den Wunsch, ein buddhistisches Zentrum zu besuchen. Das Thema »Buddhismus« ist in dieser Jahrgangsstufe sehr beliebt. Dabei sind es vor allem westliche Modetrends, die das Interesse wecken: Buddhabändchen, zum Buddhismus bekehrte Filmstars etc.. Unterschiede oder Gemeinsamkeiten zu anderen Religionen sind meist unbekannt. Ähnlich wie beim Thema »Okkultismus« fasziniert vor allem das Fremde, Exotische, der (vermeintliche) Kontrast zur westlichen Lebensweise – aber auch die gelebte Spiritualität, die zumindest in der Wahrnehmung der Jugendlichen den christlichen Kirchen fehlt. Das Interesse an

10. Vgl. Naurath, Kindheit im Wandel, 110.
11. Freudenberger-Lötz, Beten im Religionsunterricht, 165.

anderen Religionen und (nichtkirchlicher) Spiritualität ist daher auch Ausdruck von Religionskritik und der Suche nach neuer, eigener Religiosität.[12]

Bei einem Besuch im buddhistischen Zentrum erlebe ich mit einer neunten Klasse eine beeindruckende Gastfreundschaft. Wir dürfen an der Meditation der Mönche teilnehmen und im Anschluss beantwortet uns ein Mönch Fragen zu Gebeten, Kleidung und Lebensweise der kleinen buddhistischen Gemeinschaft. Unsere Übersetzerin erklärt uns dabei freundlich lächelnd, welche persönlichen Fragen aus Respekt vor den Mönchen nicht gestellt werden dürfen. Die Frauen der Gemeinde haben für die Mönche ein reichhaltiges Mahl zubereitet, zu dem Gäste, die am Gebet teilnehmen, auch eingeladen werden. Bei diesem Besuch sind die SchülerInnen kaum wieder zu erkennen. Sie versuchen, die Meditationshaltung einzunehmen, und bemühen sich auch beim gemeinsamen Mahl (auf dem Fußboden, ohne Besteck) die fremden Gewohnheiten der Gastgeber anzunehmen. Die Ruhe der Mönche und die freundliche Gelassenheit der Gemeindeglieder strahlen auf die Pubertierenden aus. Im Klassenzimmer vorherrschende Verhaltensmuster unter Jungen und Mädchen geraten hier in Bewegung, Coolness tritt in den Hintergrund, eine ungewöhnliche Nachdenklichkeit ist zu spüren.

Im Nachgespräch wird später auch die Frage nach der Rolle der Frauen in dieser Gemeinde und im Buddhismus gestellt, und es wird der Wunsch geäußert, einmal mit christlichen Mönchen oder Nonnen ins Gespräch zu kommen. Der Zusammenhang von Glauben und Leben und die Frage nach geschlechtsspezifischen Rollen und religiöser Tradition sind bei dieser Begegnung »ganz nebenbei« zu eigenen Themen geworden – Anliegen feministischer Religionspädagogik kommen hier sozusagen durch die Hintertür.

3.3 Jahrgang 11/12: »Ich bin dann mal fromm«

Beim Thema »Religion erfahren« sollen sich die SchülerInnen in ihrer eigenen Lebenswelt auf Spurensuche begeben und dokumentieren, wo ihnen im Alltag Religion begegnet. Dabei entstehen immer wieder beeindruckende, vielfältige Präsentationen: Religiöse Motive auf Unterwäsche und Tattoos, Religion in Werbung und Popsongs, Religion im Fußballstadion, bei den Simpsons oder in Fantasy-Filmen … fast überall entdecken die Jugendlichen Religiosität, die sie vorher nicht wahrgenommen haben. Sie entdecken, dass Religion mehr ist als Kirche, zu der nur wenige einen persönlichen Bezug haben. (Jugend)Kirchentage oder Jugendgottesdienste mit meditativen Elementen und Eventcharakter, Ferienreisen nach Taizé oder Pilgern auf dem Jakobsweg hingegen sind zunehmend beliebt. Als Motive nennen die SchülerInnen hierfür Gemeinschaft, persönliche Kontakte (von Freundschaft bis hin zur spirituellen Begleitung), Kritik an der Kirche, die Suche nach Trost in Lebenskrisen, aber auch Neugier, Lust auf neue Erfahrungen, Spaß und Unterhaltung. Sie können in ihren eigenen Motiven typische Funktionen von Religion entdecken.

12. Vgl. Barth, Spiritualität.

Die meisten stimmen am Ende der Unterrichtseinheit der Aussage: »Ich bin dann mal fromm«[13] zu. Diese Aussage beinhaltet die eigene Entscheidung über die subjektive Religion, den selbst bestimmten Zeitpunkt, der zu jeder Zeit auch wieder aufgehoben werden kann, aber auch das Bekenntnis: »Ich meine es ernst. Ich glaube wirklich, was ich lebe.« Von der religionssoziologischen Spurensuche in der postchristlichen Alltagswelt über die theoretische Auseinandersetzung mit Religionskritik zur eigenen religiösen Praxis in der Jugendkultur – religiöses Lernen im RU befähigt auch über »Umwege« zur spirituellen Standortbestimmung. Dies entspricht der feministischen Sicht von Spiritualität als einer nicht abschließbaren Entdeckungsreise bzw. als Suchprozess nach Lebendigkeit, in dem Menschen sich selbst überschreiten und damit Identität gewinnen.[14]

4. Spiritualität macht Schule

Die genannten Beispiele zeigen, dass viele Aspekte, die der schillernde Begriff »Spiritualität« umfasst, bei SchülerInnen zu finden sind: Das Bedürfnis nach Innerlichkeit jenseits alltäglicher Hektik, die Sehnsucht nach Ganzheitlichkeit angesichts von Detailwissen und »Bulimie-Lernen«, der Wunsch nach heilsamer Gemeinschaft in pubertärer Fragmentarität und postmoderner Vielfalt, die Erfahrung von Transzendenz oder Mystik, mit oder ohne Kirchenbindung. All dies kann im RU Raum und Gestalt finden. Den RU für Spiritualität zu öffnen heißt also nicht, seinen Ruf (als »Laberfach mit Räucherstäbchen«) vollends zu ruinieren. Kinder und Jugendliche partizipieren am »Megatrend Spiritualität«, an der Suche nach religiösen Lebensformen, (un-)bewusst in Abgrenzung oder in Übereinstimmung mit dem Vorbild der Eltern. Aufgabe des RU ist es heute daher erstens, SchülerInnen bei dieser Suche zu begleiten und sie darin zu unterstützen, spirituelle Bedürfnisse zu spüren und zu artikulieren; zweitens, Spiritualität (wieder) mit christlicher Tradition zusammenzubringen; drittens, spirituelle Erfahrungen zu reflektieren, auf Gefahren und Grenzen hinzuweisen und damit zu (religiöser) Bildung und Aufklärung beizutragen. Auf diese Weise pädagogisch inszeniert, kann Spiritualität im RU »Geschlechter bilden«.

Dabei sind auch Grenzen und Herausforderungen zu benennen.

4.1 Evaluation (genderspezifischer) spiritueller Bedürfnisse von SchülerInnen

Ein grundsätzlicher Vorteil spiritueller Erfahrungen im RU ist, dass hierfür keine Vorkenntnisse nötig sind. Dies kommt der zunehmenden Heterogenität der Lerngruppen entgegen. Ein performativer RU mit spirituellen Elementen »funktioniert« dennoch

13. Vgl. »Ich bin dann mal fromm – Weltflucht oder Gotteserfahrung«, hr2 kultur Funkkolleg Religion 2009/2010, www.hr-online.de/website/specials/wissen/index.jsp?rubrik=50124&key=standard_document_38236539 (Stand: 01.09.2010).
14. Vgl. Schulenburg, Feministische Spiritualität.

nicht ohne konsequente Subjektorientierung. Die Evaluation der Religiosität von SchülerInnen ist deshalb eine notwendige Voraussetzung der Unterrichtsplanung.[15] (Stufen-) Theorien zur religiösen Entwicklung reichen hierbei nicht aus. Empirische Untersuchungen zur Religiosität von Jungen und Mädchen sowie Lehr- und Lernforschung sollten spirituelle Bedürfnisse und Wünsche von Kindern und Jugendlichen stärker in den Blick nehmen und auch auf genderspezifische Aspekte hin analysieren. Darüber hinaus müssen ReligionslehrerInnen in Aus- und Fortbildung angeleitet werden, durch eigene Evaluation im Unterricht besser auf Lerngruppen einzugehen.[16] Wie die Beispiele zeigen, gehört dazu auch die Reflexion des *doing gender* im RU.

4.2 Rolle bzw. Kompetenzen der ReligionslehrerInnen

Die Überwindung von Berührungsängsten (auf beiden Seiten) erfordert Empathie und Experimentierfreude, aber auch (Fortbildungs-)Orte für ReligionslehrerInnen, sich selbst in alternativen Methoden zu erproben und performative Kompetenzen zu erweitern. Was bei dem einen selbstverständlich ist, wirkt bei der nächsten aufgesetzt, was eine Klasse mag, kann der anderen »peinlich« sein. ReligionslehrerInnen sind dabei (wie die SchülerInnen) selbst spirituell Suchende, zugleich sind sie als evangelische oder katholische ChristInnen aber auch professionelle BegleiterInnen auf dem Markt der Sinnanbieter. Dazu gehört es auch, die eigenen Grenzen zu spüren und Unbehagen deutlich zu machen. Wer Religion unterrichtet, muss nicht selbst als LiturgIn oder SpiritualIn vor der Klasse stehen wollen oder buddhistische Meditationserfahrung vermitteln können.[17] Welche Rolle das Geschlecht (sowie andere Faktoren wie Alter, Ausbildung oder Schulform) für die religiöse Selbstverortung der Lehrenden, die Wahrnehmung der Lehrer-Rolle und die Gestaltung des RU spielen, ist dabei noch zu erforschen.

4.3 Noten

Religiöse Lernprozesse brauchen Zeit, spirituelle Erfahrungen können angeregt, aber nicht geplant werden. Die Vielfalt religiösen Erlebens ist nur jenseits von Mitmach- oder Leistungszwang möglich. Daraus ergeben sich in doppelter Hinsicht Probleme für den RU: Zum einen lässt sich Spiritualität nicht für alle SchülerInnen einer Lerngruppe gleichermaßen ansprechend inszenieren (dies gilt aber auch für den Frontalunterricht, der niemals alle SchülerInnen zugleich anspricht). Zum anderen entziehen sich spirituelle Erfahrungen jeder Form der Leistungsbewertung. Dies ist jedoch kein Argument gegen

15. Vgl. Grethlein, Fachdidaktik Religion.
16. Theologische Lehre und religionspädagogische Praxis in Schule und Kirche müssen deshalb zur Ausbildung von Wahrnehmungskompetenz und dem Einüben einer »Haltung grundsätzlicher Wertschätzung« beitragen, vgl. Pohl-Patalong, Räume für Religion, 201ff.
17. Performative Ansätze stellen diesbezüglich (zu) hohe Anforderungen an die Kompetenz der Unterrichtenden, vgl. Lämmermann, Religionspädagogik.

Spiritualität im RU, sondern vielmehr eine Aufforderung zum pädagogisch verantworteten Umgang mit der auch im RU nötigen Leistungsbewertung.

5. RU zwischen »Kirche in der Schule« und »Wellness-Oase«

Die Grenzen pädagogischer Inszenierung von religiöser Praxis in der Schule sind nicht nur institutionell, sondern subjektiv und situativ bedingt – und wohl nicht zuletzt darum in der Religionspädagogik so kontrovers diskutiert. Die spielerische Einübung religiöser Formen ist immer mehr als nur Spiel, Imitation oder simple Reproduktion, sie erzeugt stets etwas Eigenes, das nicht planbar ist und unverfügbar bleibt. Damit gewinnt der RU religionsproduktiven Charakter.[18] Deshalb macht Beten den RU nicht zu »Kirche in der Schule«, ebenso wenig macht Meditation den RU zum esoterischen Wellness-Workshop. Mehr Spiritualität kann den RU zu einem Raum für Religion im Alltag von SchülerInnen erweitern. Diese Erfahrung kann neue Sichtweisen eröffnen – auch zum Umgang mit Körper und Geschlechtsrollenmustern.

Literatur

Barth, Hans-Martin, Spiritualität, Göttingen 1993.

Freudenberger-Lötz, Petra, »Mich kitzelt es überall und ich fühle mich nicht verlassen« – Beten im Religionsunterricht, in: Jahrbuch für Kindertheologie 5 (2006), 163–167.

Gräb, Wilhelm, Religiöse Spurensuche in der urbanen Alltagswelt. Oder wie der Sinn christlichen Glaubens neu entdeckt werden kann, in: Klie, Thomas (Hg.), Spiegelflächen. Phänomenologie – Religionspädagogik – Werbung, Münster 1999, 16–32.

Grethlein, Christian, Fachdidaktik Religion, Göttingen 2005.

Jakobs, Monika, Geschlecht und religiöses Lernen, in: Noormann, Harry/Becker, Ulrich/Trocholepczy, Bernd (Hg.), Ökumenisches Arbeitsbuch Religionspädagogik, Stuttgart 2007, 327–331.

Lämmermann, Godwin, Religionspädagogik zwischen politischer und ästhetischer Signatur. Eine nicht ganz unpolemische Auseinandersetzung zur Rettung der Ästhetik vor den Ästheten, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 57 (2005), H.4, 358–368.

Leonhard, Silke, Leiblich lernen und lehren. Ein religionsdidaktischer Diskurs, Stuttgart 2006.

Leonhard, Silke, Religion zeigen – ästhetische Bildung und performative Didaktikansätze, in: Noormann, Harry/Becker, Ulrich/Trocholepczy, Bernd (Hg.), Ökumenisches Arbeitsbuch Religionspädagogik, Stuttgart 2007, 205–209.

Naurath, Elisabeth, »Wenn du ein Kind siehst, hast du Gott auf frischer Tat ertappt!« (M. Luther). Kindheit im Wandel – Blickwechsel in der Religionspädagogik, in: Esser, Annette/Günter, Andrea/Schepers, Rajah (Hg.), Kinder haben. Kind sein. Geboren sein. Philosophische und theologische Beiträge zu Kindheit und Geburt, Königstein 2008, 106–119.

Pohl-Patalong, Uta, Räume für Religion. Kirche und Schule im Kontext religiöser Pluralität, in: Pastoraltheologie 97 (2008), H.6, 186–205.

18. Vgl. Roser, Erziehung zum Gebet, 229.

Roser, Traugott, Erziehung zum Gebet? Das Gebet als Thema einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, in: Pastoraltheologie 96 (2007), H.6, 221–240.

Schulenburg, Andrea, Feministische Spiritualität. Exodus in eine befreiende Kirche? Stuttgart u. a. 1993.

Theis, Stefanie, Spirit(ualität) und Jazz. Zwischen Kontemplation und Ekstase, in: Pastoraltheologie 94 (2005), H.3, 112–123.

Zulehner, Paul (Hg.), Spiritualität – mehr als ein Megatrend, Ostfildern 2004.

In: Qualbrink, Andrea/ Pithan, Annebelle/ Wischer, Mariele (Hg.), Geschlechter bilden. Perspektiven für einen genderbewussten Religionsunterricht, Gütersloh 2011, 245-255.

Elisabeth Naurath

Werte-Bildung bei Mädchen und Jungen – eine genderorientierte Perspektive

Ein Blick in Religionsbücher oder Unterrichtsmaterialien zeigt, dass mittlerweile die Geschlechterfrage explizit verhandelt wird. Dies gilt vor allem bei Unterrichtsinhalten ethischer Couleur und bei Fragestellungen der theologischen Anthropologie wie Schöpfung, Menschenbild, Leben in Gemeinschaft und Körperlichkeit bzw. Sexualität. Speziell langjährige Anfragen Feministischer Theologie[1] und Religionspädagogik[2] haben im Blick auf gendernahe Themen – insbesondere im Bereich der Sozial- bzw. Sexualethik – zu Revisionen geführt, die geschlechtsspezifische Differenzierungen integrieren und auffällige Diskriminierungen kritisch beleuchten. Doch ist damit der Bildungsanspruch im Blick auf wertepädagogische Prozesse bzw. Werte-Erziehung umfassend in den Blick genommen? Die im Kontext eines gesellschaftlich offensichtlichen Wertewandels bzw. -verfalls allseits beklagten Dimensionen einer zunehmenden Orientierungslosigkeit für die Heranwachsenden verlangt nach einer interdisziplinären Klärung. Dies gilt sowohl für den Werte- als auch für den Bildungsbegriff, um der Komplexität gesellschaftlicher als auch pädagogischer Prozesse hinsichtlich einer zunehmend ausdifferenzierten und spezialisierten Theorie und Praxis ethischer Lebens- und Konfliktfragen gerecht werden zu können.[3] Die Ignorierung bzw. dezidierte Negierung einer konstruktiv-kritischen Vernetzung des Diskurses zur Werte-Erziehung mit dem mittlerweile interdisziplinär elaborierten Gender-Diskurs ist hierbei ein auffälliges Desiderat. Warum werden wertebildende Themen wie Frieden, Gerechtigkeit, Freiheit oder Menschenwürde allzu marginal mit geschlechtsspezifischen Fragestellungen verbunden, obwohl sie doch in gesellschafts- und alltagsrelevanter Perspektive grundlegend mit einzubeziehen wären? Die in der feministischen Wissenschaftstheorie für soziale wie individuelle Zusammenhänge als zentral erwiesene Genderfrage spielt hier scheinbar keine oder nur eine geringe Rolle – so als gäbe es bei der Etablierung eines Wertebewusstseins keine geschlechtsspezifischen Unterschiede, so als hätte die Verwirklichung von Werten, wie beispielweise

1. Vgl. hierzu (mit weiterführender Literatur): Gössmann (u. a.), Wörterbuch; Leicht/Rakel/Rieger-Goertz, Arbeitsbuch.
2. Pithan u. a., Gender – Religion – Bildung.
3. Ich verweise hier auf die an der Universität Osnabrück neu eingerichtete Interdisziplinäre Forschungsstelle Werte-Bildung, die sich in einem Internationalen Symposium »Wertebildung im Kontext von Schule« (20.–21. November 2009) mit Fragen ethischer, ästhetischer und religiöser Wertebildung beschäftigt hat.

›Frieden‹ angesichts der Erscheinungsformen von Gewalt im häuslichen Kontext, in den Schulen oder gar in den kriegerischen Auseinandersetzungen dieser Welt keine dezidiert geschlechtliche Dimension.

1. Die Frage einer weiblichen und männlichen Moral

Im schulischen Kontext wird Werte-Bildung nicht selten als Sensibilisierung und Schärfung ethischer Urteilskraft verstanden und mittels Dilemmageschichten erarbeitet. So wurden beispielsweise Jugendliche gebeten, vorgegebene Fabelanfänge zu vollenden.[4] Einer lautete sinngemäß: Den ganzen Sommer über haben die Maulwürfe Gänge und Höhlen gegraben; das Stachelschwein aber sonnte sich derweilen. Da brach der Winter an. Das Stachelschwein fror erbärmlich und erbat Aufnahme in den unterirdischen Bau. Die Maulwürfe erbarmten sich schließlich und ließen es ein. Doch es war sehr eng und alle mussten sich dicht zusammendrängen. Das Stachelschwein aber war so stachelig und piekste die anderen. Was tun? Man könnte nun – und das wäre nur gerecht – so antworten: Wer nicht gegraben hat, hat kein Recht auf einen Platz. Also raus mit dem Stachelschwein aus dem engen Maulwurfbau! Fürsorglich und flexibel wäre im Gegensatz hierzu die Lösung: Bei der Kälte können wir das Stachelschwein nicht rauswerfen. Wir legen ihm eine Decke um, so dass sich keiner mehr an ihm verletzen kann.

Wir finden derartige Dilemmageschichten im Kontext von Unterrichtsbeobachtungen, die zumeist resümieren, dass die Mehrzahl der Mädchen die zweite, beziehungsorientierte Antwort wählt und dabei nach konstruktiven Bewältigungsstrategien sucht, während die Jungen eher die rigide Lösung ansteuern. Diese These von den zwei Moralen fand unter dem Schlagwort einer ›weiblichen Moralentwicklung‹ Eingang in religionspädagogische Lehrbücher.[5] Hierbei wurde meines Erachtens keine grundlegende Aufarbeitung und Erforschung einer geschlechtsspezifischen moralischen Entwicklung in Gang gesetzt, so dass die Frage einer spezifisch weiblichen Moral quasi als Appendix den Diskurs befeuert, insgesamt gesehen jedoch wenig Einfluss auf die unterrichtliche Praxis hat.[6] Hintergrund der religionspädagogischen Sensibilisierung war, dass im erziehungswissenschaftlichen Diskurs mehr oder weniger polarisierend geführte Diskussionen um eine feministische Ethik zu Unterschieden der moralischen Entwicklung bei Mädchen und Jungen im Anschluss an die Thesen Carol Gilligans den Blickwinkel zum Themenbereich ›Gender und Moral‹ weiteten. Plakativ gesagt, gibt es demnach zwei genderbedingte Denk- und Urteilsweisen: Die Jungen, die sich eher an Prinzipien bzw. Werten orientieren und zu rigid-gerechten Urteilen kommen – wohlgemerkt nur Urteilen, denn die tatsächliche Handlungsebene wurde nicht einbezogen –, während die Mäd-

4. Vgl. Mohseni, Auswirkung, 29.
5. Vgl. Adam/Schweitzer, Ethisch erziehen.
6. So auch Pithan, Differenz, 163.

chen eine auffällige Fürsorge- bzw. care-Struktur zeigen und beziehungsorientierte Lösungen ansteuern.

Es bleibt Carol Gilligans Verdienst, die Gendervergessenheit aller bisherigen Untersuchungen zur Moralentwicklung deutlich zur Sprache gebracht und weiterführende Studien angeregt zu haben. Als fortdauerndes Problem zeigt sich hier allerdings die Gefahr von Pauschalisierungen im Sinne rollenspezifischer Festschreibungen, die der Komplexität der Wirklichkeit der sowohl biologisch wie auch sozial bestimmten und im permanenten Lebensprozess sich verändernden Geschlechtlichkeiten (Männlichkeiten wie Weiblichkeiten) nicht gerecht wird. Folglich müssen Forschungsthesen und -resultate immer wieder einem ideologiekritischen Blick unterzogen werden, um der Offenheit der individuellen wie sozialen Wandlungsprozesse Genüge zu tun. Diesen Faden aufgreifend sollen im Folgenden diesen Diskurs prägende psychologische Entwicklungstheorien, insbesondere zum moralischen bzw. religiösen Urteil einer ›Hermeneutik des Verdachts‹[7] in Sachen *gender* unterstellt[8] und in ihrer Relevanz für die Religionspädagogik geprüft werden.

2. Ideologieverdacht: Das Bild des Menschen als Bild vom Mann!

Der Themenkomplex ›Moral, Gewissensbildung und Geschlecht‹ führt in die Anfänge der Tiefenpsychologie nach Sigmund Freud. Der Widerstreit der drei Instanzen Es, Ich und Über-Ich ist in der Psychoanalyse grundlegend für konventionelle Entwicklungstheorien, die sich mit der Fähigkeit zu moralischem Handeln beim Menschen beschäftigten. In Anlehnung an den Freudschen Ansatz hat das Thema der Überwindung des Ödipus- bzw. Kastrationskomplexes eine breite Wirkungsgeschichte entfaltet, die ausgehend von der Strukturierung der menschlichen Psyche in Es, Ich und Über-Ich der unbewussten Struktur der Triebe (z. B. des Sexualtriebs ›Libido‹) eine herausragende Bedeutung zumisst. Feministische Weiterführungen des psychoanalytischen Ansatzes kritisierten die Dominanz des männlichen Blickwinkels, die im Kontext paternalistischen Denkens eine Abwertung weiblicher Moralentwicklung zur Folge hatte.[9]

Während die Geschlechterfrage in der tiefenpsychologischen Ausrichtung der Moraltheorie also aufgrund der ursprünglich männlichen Deutungsperspektive bzw. der feministischen Kritik hieran eine herausragende Rolle spielt, wird sie in den kognitiv-strukturalistischen Entwicklungstheorien auffallend marginalisiert. Auch wenn Jean Piaget als Vater der kognitivistischen Entwicklungstheorie Unterschiede im Spielverhalten bei Mädchen und Jungen feststellte, wurde dieser Blickwinkel nicht eingehend fo-

7. Vgl. Schüssler-Fiorenza, Brot; Dies., Gedächtnis.
8. Vgl. zum Folgenden: Pahnke, Ethik.
9. »Das Über-Ich (des Weibes) wird niemals so unerbittlich, so unpersönlich, so unabhängig von seinen affektiven Übersprüngen, wie wir es vom Manne fordern«. Dass von daher das Weib »weniger Rechtsgefühl zeigt als der Mann« ist nur konsequent (vgl. Freud, Folgen, 167f.).

kussiert. Dennoch finden sich auch hier einige Andeutungen: Ausgehend von dem Entwicklungsgedanken eines prinzipiengeleiteten Rechtsgefühls konstatiert Piaget, dass »der juristische Geist im Großen und Ganzen bei den kleinen Mädchen viel weniger entwickelt ist als bei den Knaben«.[10] Nach Einschätzung der Religionswissenschaftlerin Donate Pahnke, in deren Veröffentlichung »Ethik und Geschlecht« wir eine ausführliche Reflexion der Geschlechterbilder in diesen konventionellen Entwicklungstheorien finden, hat sich im Sozialisationsrahmen unserer Kultur ein Geschlechterbild zu Lasten der Frauen als Angehörige des anderen, des irgendwie falschen Geschlechts verankert.[11] Grund hierfür dürfte meines Erachtens sein, dass das Bild vom Mann zur normgebenden Deutungsperspektive erhoben wurde, wohingegen alles Weibliche immer in Abgrenzung – und aufgrund fehlender sozialer Machtstellung – meist in Abwertung hierzu depraviert wurde.

Betrachten wir nun im Blick auf die Wertebildung die beiden grundlegenden Ansätze einer strukturgenetisch-religiösen Entwicklungstheorie, konkret die Stufen des Glaubens von James Fowler bzw. die Entwicklung des religiösen Urteils von Fritz Oser und Paul Gmünder, so fällt auf, dass auch hier geschlechtsspezifische Fragestellungen weitgehend unbeachtet bleiben. Während wir in Fowlers universalistischem Ansatz einer Stufentheorie des Glaubens immerhin auf höchster Stufe neben sechs männlichen Referenten eine Frau, nämlich Mutter Theresa, finden, konstatieren Oser und Gmünder ihre Untersuchungsergebnisse folgendermaßen:

> »Zusammenfassend lässt sich über die Alters-/Geschlechts-Wechselwirkung folgende Aussage machen: Im Kindesalter zeigen die Knaben ein höheres Niveau des religiösen Urteils, in der Adoleszenz und im Jugendalter sind eindeutig die Mädchen höher entwickelt, im Erwachsenenalter sind die Unterschiede vermutlich zufällig bzw. gibt es keine Unterschiede, während im hohen Alter wieder die männlichen Versuchspersonen höhere Werte zeigen.«[12]

Diese sehr knappe Analyse lässt nach geschlechtsspezifischen Bedingungen von Wertebildung fragen, wie sie in konventionellen Entwicklungstheorien grundlegend sind. Problematisch erscheint hierbei das Abhängigkeitsverhältnis dieser Theorien – vor allem aufgrund eines impliziten Bewertungsschemas, das die Genderthematik nicht oder wenig ideologiekritisch reflektiert. Dieses Bewertungsschema richtet sich nach einem Kriterienkatalog, der eine Höherentwicklung annimmt, wenn zunehmend rational und prinzipienorientiert argumentiert wird: »Der Mensch auf der höchsten Stufe der Entwicklung wird übereinstimmend dargestellt als ein freies (…) Individuum; als Individuum, das autonom ist sowohl bezüglich seines Trieblebens als auch bezüglich seiner Denk- und Urteilsstrukturen als auch bezüglich kultureller Eingebundenheit.«[13] Der Genderdiskurs hat eine derartige Vorannahme, die – von einer deutlichen Dominanz

10. Piaget, Urteil, 80.
11. Vgl. Pahnke, Ethik, 30f.
12. Oser/Gmünder, Mensch, 204f.
13. Pahnke, Ethik, 89.

der Ratio ausgehend – zivilisationsgeschichtlich hierarchisierend wirkt(e), angesichts eines »kulturellen Systems der Zweigeschlechtlichkeit«[14] deutlich in Frage gestellt. Hinzu kommt die gegenwärtige Kritik einer reduktionistischen Rezeption der strukturgenetischen Entwicklungstheorien für die Religionspädagogik[15], die persönlichkeitspsychologische Modelle der Entwicklungspsychologie an den Rand drängte. Nicht zuletzt die Genderdebatte belegt die Notwendigkeit zur Weitung der Perspektiven, um der Komplexität der realen Bedingungen von Entwicklung und Lernen in stärkerem Maße gerecht werden zu können. So zeigt sich beispielweise, dass mit der Feministischen Theologie eine Wiederentdeckung des Leibes und eine Aufwertung der ästhetischen Bildung einherging.

Für unsere Fragestellung bleibt daher festzuhalten, dass eine »Hermeneutik des Verdachts« im Diskurs um Wertebildung nicht nur legitim, sondern unaufgebbar ist. Es sollte immer gefragt werden, in welchen kulturellen, sozialen, religiösen oder geschlechtsspezifischen Kontexten Menschen stehen, um von hier aus pädagogische Maßnahmen zur Werte-Bildung zu legitimieren. So stimme ich der Einschätzung der katholischen Theologin Regina Ammicht-Quinn zu, die einen grundsätzlichen Wandel der theologischen Ethik als Folge des Genderdiskurses fordert bzw. ihn in Ansätzen schon feststellt. Insbesondere die Fragen nach den handelnden Personen, nach den Inhalten und nach den Methoden seien hier in Zukunft neu zu bedenken.[16] Zentrale ethische Begriffe (wie beispielweise der Gerechtigkeitsbegriff), die auch in der Genderdebatte eine wichtige Rolle spielen, sind insofern im Zuge eines ›ethical turn‹ neu zu buchstabieren, d. h. hinsichtlich ihrer geschlechtsspezifischen Relevanz bzw. unter der Perspektive intendierter Geschlechtergerechtigkeit kritisch zu reflektieren und praxisnah umzusetzen.

3. Ideologiekritik als bildungstheoretische Aufgabe

Religionspädagogik ist nicht nur die Fachdidaktik des Religionsunterrichts, sondern auch Allgemeine Pädagogik unter theologischer Perspektive. Als solche ist sie als theologisch reflektierte Bildungslehre zu verstehen. In dieser Perspektive verbindet sich nach meinem Verständnis mit der Option für »Wertebildung« ein rechtfertigungstheologischer Begründungszusammenhang: Das Heilsgeschehen in Christus als unbedingte und bedingungslose Annahme des Menschen begründet christliche Freiheit. Zum Status dieser Freiheit als selbstbewusster Subjektivität gehört, dass sie sich nicht zum Spielball objektiver Mächte, wie z. B. vorgegebener Moralismen oder Normen, machen lässt. Vielmehr kann die von Gott gegebene Verheißung zur Selbstgestaltung des Lebens produktiv als Selbstbildung umgesetzt werden. Insofern ist die Rechtfertigungslehre pädagogisch gesehen nichts anderes als eine Konstitutionstheorie von Subjektivität und mithin eine

14. Hagemann-White, Zweigeschlechtlich, 42.
15. Vgl. Büttner, Piaget.
16. Vgl. Ammicht-Quinn, Eva.

Bildungstheorie. Es geht also um eine theologische Bildungslehre, die den Einzelnen auf dem Weg zu seiner »wahren« Bestimmung in Kontrast und Überwindung seiner natürlichen, biografischen und sozialen Bestimmtheit sieht. »Werde, der du bist!/Werde, die du bist!« hat damit auch eine genderorientierte Dimension. Der Prozess der Selbstbildung birgt daher stets auch ein kritisches Potenzial angesichts von geschlechtsspezifischen Rollenzuschreibungen in sich, die die Selbstentfaltung von Mädchen und Jungen aufgrund ihrer sozial geprägten Geschlechtlichkeit (*gender*) festschreiben.

Was heißt das für die Werte-Bildung? Sie geschieht nicht im luftleeren Raum, sondern ist lebensgeschichtlich durch Rollenzuschreibungen im geschlechtsspezifischen Sinn mitbestimmt. Wir bilden unsere Werte auf dem Hintergrund dessen, welcher Wert uns selbst zugeschrieben wird. Dies ist nicht nur wissenschaftlich verifiziert, wie sich im Folgenden am Beispiel der Entwicklung von Mitgefühl bei Mädchen und Jungen zeigen lässt, sondern impliziert deutlichen Handlungsbedarf.[17]

4. Geschlechtsspezifische Werte-Bildung am Beispiel der Entwicklung von Mitgefühl

Wer mit Kindern zu tun hat, weiß, dass diese nicht selten empathische Gefühle auf Tiere übertragen. So auch Kilian, der am Nachmittag auf der Terrasse einen Regenwurm entdeckt, der – vielleicht einem Vogel aus dem Schnabel gefallen – etwas verletzt ist und sich in der prallen Sonne windet. Aufgeregt ruft er nach seiner Mutter: »Wir müssen den retten! Was können wir jetzt machen?« Beide transportieren den Wurm schließlich mit einer Schaufel ins grüne Gras. Nur langsam beruhigt sich Kilian und schaut noch oft, wie es dem Wurm jetzt geht.

Was tut Kilian aus emotionspsychologischer Sicht? Er reagiert mit Mitgefühl auf die augenscheinlich lebensbedrohliche Notsituation des Regenwurms und handelt empathisch und prosozial, um diesen zu retten. Entwicklungspsychologische Studien konnten bestätigen, dass schon sehr kleine Kinder evidente mitfühlende Kompetenzen zeigen, die uns quasi in die Wiege gelegt sind. Letztlich bedingen für die weitere Lebensgeschichte emotionale Beziehungsmuster als bindungstheoretische Erfahrungen die konstruktive oder gehemmte Entwicklung zu mitfühlendem und prosozialem Verhalten. Insofern besteht ein Zusammenhang zwischen der Wertschätzung, die das Kind erlebt und der eigenen Entwicklung mitfühlender Kompetenzen.

Aus diesem Grund plädiere ich dafür, den kontextuellen Rahmen von Werte-Bildung deutlich weiter zu spannen. Der Blick auf die Wurzeln individuellen Werte-Empfindens bzw. Wertegefühls im frühkindlichen Bereich deutet auf die Notwendigkeit, weitaus stärker als bisher geschehen, emotionale Dimensionen des Menschseins einzubeziehen. Der Blick auf die Emotionen heißt aber auch, dass das Subjekt dezidiert als

17. Vgl. zum Folgenden: Naurath, Mit Gefühl.

Person in den Mittelpunkt der Betrachtung tritt. Konkret: auch das geschlechtsspezifisch bestimmte und sich selbst bestimmende Subjekt.

Die Frage nach Geschlechterunterschieden beginnt mittlerweile Eingang in emotionspsychologische Forschungen zu finden. So konnten emotionspsychologische Studien zur Genese von Mitgefühl zeigen, dass das Geschlecht eines Kindes bzw. eines Jugendlichen einen wesentlichen Effekt auf pädagogische Beziehungsstrukturen – und damit auch für die Entwicklung mitfühlenden und prosozialen Verhaltens – hat.[18] In einer Studie mit 104 fünfjährigen Kindern (41 Mädchen, 63 Jungen) wurden die kindlichen Reaktionen auf den Kummer einer Spielpartnerin in zwei standardisierten Interaktionssituationen beobachtet.[19] Diese Spielpartnerin war eine ca. 60 cm große Handpuppe, die in einer Jungen- und einer Mädchenversion vorlag und von einer trainierten Studentin geführt wurde. Eine Versuchsanordnung war beispielsweise so, dass während eines Spiels ein Luftballon platzte und die Puppe mit Weinen und Traurigkeit reagierte. Interessant sind die Ergebnisse, die belegen, dass die Mädchen im Mittel deutlich mehr Mitgefühl und Tröstbereitschaft als die Jungen zeigten.

Der Parameter Geschlecht ist für die psychologische Forschung zur prosozialen Responsivität relativ neu: Es »wird selten über die reine Konstatierung der Geschlechterunterschiede hinausgegangen, vermutlich, da bis heute keine im strengen Sinne gesicherten Erkenntnisse zur ursächlichen Beantwortung dieser Frage vorliegen«[20]. Grundsätzlich stellen verschiedene Studien übereinstimmend fest, dass Mädchen und Frauen in stärkerem Maß Mitgefühl zeigen als Jungen und Männer – so beispielsweise zwei umfassende Jugendstudien der Universität Augsburg mit fast 1000 Jugendlichen, die auf der Basis von Selbstauskünften eine stärkere Ausprägung von Mitgefühl bei »Mädchen, bei nicht-deutschen Jugendlichen, bei 13- bis 16-jährigen Jugendlichen mit einem starken Glauben an eine gerechte Welt und bei Jugendlichen im Alter von 11–13 Jahren, die von ihren Eltern und ihren peers Wertschätzung erfahren und in diesem Sinne bindungssicher sind«[21] feststellten.

Rechtfertigt dies die Schlussfolgerung, dass Jungen weniger empathisches Einfühlungsvermögen als Mädchen haben? Vor vorschnellen geschlechtsspezifischen Zuschreibungen ist mit Blick auf die Komplexität kontextueller Bedingungsgefüge zu warnen. Vielmehr könnten die Unterschiede im mitfühlenden und prosozialen Verhalten von Mädchen und Jungen auch so gedeutet werden, dass der Sozialisationsdruck zur Anpassung an die gesellschaftlich vorgegebene Geschlechterrolle mit dem Alter steigt. Dies dürfte der Grund dafür sein, dass die Mitgefühlsbereitschaft der Mädchen von der Kindheit zur Jugendzeit im Vergleich zu den Jungen deutlich zunimmt.

In diesem Zusammenhang hat Martin L. Hoffman[22] auf die hohe Relevanz so genannter Induktionen, d. h. opferzentrierter Erklärungen (dem Kind werden die verletzten Gefühle einer anderen Person bewusst gemacht, um Empathie bzw. Verantwortungs-

18. Vgl. Volland/Ulich/Kienbaum/Hölzle, Doing gender.
19. Vgl. Kienbaum, Erzieherinnenverhalten.
20. Kienbaum, Entwicklungsbedingungen, 118.
21. Naurath, Mit Gefühl, 145.
22. Hoffman, Sexdifference.

bewusstsein zu stärken) hingewiesen. Diese wurden gegenüber Mädchen auffallend häufig gezeigt. Im Gegensatz hierzu stehen Disziplinierungsmaßnahmen und Strafen, die die Aufmerksamkeit vom Gegenüber abziehen und Schuldgefühle erzeugen. Diese Emotionskontrolle wirkt sich nach Hoffman besonders negativ auf die Jungen aus, denn unterdrückte Gefühle blockieren die Offenheit und Sensibilität für andere und suchen sich in Aggressionen ein Ventil. So scheint es nicht von der Hand zu weisen zu sein, dass Erwachsene mit stereotypen Mustern einer historisch bedingten Zuschreibung von vermeintlich sozial angemessenem Verhalten bei Jungen und Mädchen deren Verhaltensrepertoire mitbestimmen und prägen.

Der Verdacht, dass das weibliche Geschlecht genetisch prädisponiert sei, mehr Mitgefühl zu zeigen, ließ sich meines Wissens nicht verifizieren. So geben Untersuchungen an eineiigen und zweieiigen Zwillingen nur geringe Hinweise auf einen genetisch zu differenzierenden Anteil, der geschlechtsspezifisch biologisch oder hormonell bedingt wäre.[23] Vielmehr zeigten die so genannten ›Baby-X-Studien‹ von Hanns Martin Trautner[24], dass Erwachsene im Umgang mit Kleinkindern, von denen sie das andere Geschlecht annahmen, deutlich geschlechtstypisierend handelten. Angebliche Mädchen wurden deutlich gefühlsbetonter behandelt in der Aufforderung, ihre Gefühle zu realisieren und zu verbalisieren, die vermeintlichen Jungen unterstanden einer stärkeren Kontrolle und Sanktion ihrer Gefühle. Auch mit den empirischen Untersuchungen des Entwicklungspsychologen Wolfgang Friedlmeier lässt sich konstatieren, dass »keine Geschlechtseffekte für Kinder unter drei Jahren«[25] feststellbar seien – ein Indiz für die ausschlaggebende Bedeutung sozialisationsbedingter und weniger genetisch bedingter Einflüsse! Ob und wie Mädchen und Frauen (aber auch Jungen und Männer) stärker den geschlechtsbedingten Rollenerwartungen entsprechen, bleibt damit eine spannende Frage, die letztlich durch weitere empirische Forschungen zu verifizieren ist.[26] Insbesondere die Kleinkindforschung wird hier wichtige und zukunftsweisende Ergebnisse bringen, die auch in religionspädagogischer Hinsicht von großer Relevanz sind.

5. Schlussfolgerungen für die Werte-Bildung von Mädchen und Jungen

– Wenn sozialisatorische Einflüsse für die geschlechtsspezifische Entwicklung von Mitgefühl als Beispiel der Werte-Bildung entscheidend sind, dann lassen sich hieraus

23. Kienbaum, Entwicklungsbedingungen.
24. Trautner, Geschlechtsspezifische Erziehung.
25. Friedlmeier, Soziale Entwicklung, 106.
26. Hier sind Ergebnisse von einem durch das Niedersächsische Institut für frühkindliche Entwicklung und Bildung (NIFBE) geförderten Forschungsprojekt zur Entwicklung von Mitgefühl im Vorschulalter zu erwarten, das vom Lehrstuhl Praktische Theologie/Religionspädagogik der Universität Osnabrück (Prof. Naurath) in den kommenden Jahren getragen wird.

allgemein- und religionspädagogische[27] Handlungsmöglichkeiten ableiten. Erkenntnisse aus der Gender-Forschung sind damit unabdingbar in die pädagogischen und religionspädagogischen Handlungsfelder zu integrieren, um konstruktiv-kritisch Beeinflussungen deutlich zu machen bzw. diesen im Sinne einer Gendergerechtigkeit entgegenzuwirken. Die Freiheit des Subjekts zur Selbst-Bildung sollte dabei immer kritischer Maßstab aller Sozialisierungseffekte sein.

- Empirische Forschungen der Entwicklungs- bzw. Emotionspsychologie verdienen im Diskurs zur Werte-Bildung stärkere Beachtung, um sie auch für den Schulalltag rezipierbar zu machen. Der Blick über den Tellerrand ist notwendig um – gerade bei diesem Thema – weniger normativ und deduktiv als vielmehr lebens- und kontextbezogen vorzugehen. Die verifizierbaren Erkenntnisse von Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen einer moralischen Entwicklung, die von der Gender-Thematik nicht zu lösen ist, muss für religionspädagogisches Handeln vom Kindergarten über die Schule bis hin zur Eltern- und Erwachsenenbildung Folgen haben und in konkreten Handlungsleitlinien praxisnah umgesetzt werden.
- Christliche Theologie und Religionspädagogik bieten Potenziale, die für den Bereich der Werte-Bildung als emotionaler Bildung noch auszubauen sind. Beziehungsfähigkeit zu fördern ist ein elementarer Teil religiöser Bildung als Werte-Bildung.[28] Themen christlicher Theologie (wie Schuld und Vergebung, Frieden und Feindesliebe, Gottes- und Nächstenliebe), aber auch der Schatz biblischer Beziehungsgeschichten sind – fokussiert auf diese Thematik – neu zu entdecken.
- Religiöse Bildung geht nicht von einem heteronomen Moralverständnis aus, sondern von Bildung als Selbstbildung, d. h. es geht hier um Selbstbewusstwerdungsprozesse. Erst das Wahrnehmen und Ausdrücken eigener Gefühle macht es möglich, Gefühle anderer zu deuten und konstruktiv mit ihnen umzugehen. Unterrichtspraktisch sollte daher das Prinzip handlungsleitend sein: Alle Gefühle sind erlaubt, nicht aber alle Verhaltensweisen! Das aber muss zur Folge haben, dass insbesondere im Religionsunterricht auch eine Akzeptanz aggressiver Gefühle vorausgesetzt wird bzw. mit Hilfe von biblischen Texten, die durchaus gewalttätige Aspekte (auch für das Gottesbild) thematisieren, bearbeitet wird.
- Der Zusammenhang von Werte-Bildung und *gender* muss sowohl theoretisch als auch empirisch weiter erforscht werden. Es gilt, Strategien zu entwickeln, rollenspezifische Zuschreibungen gegenüber Mädchen und Jungen aufzudecken und kritisch zu reflektieren.

So kann zusammenfassend gesagt werden: Werte-Bildung bei Mädchen und Jungen bedarf eines grundsätzlich ideologiekritischen Blicks auf gesellschaftlich virulente Wertvorstellungen, die implizit oder explizit mit geschlechtsspezifischen Rollenzuschreibungen einhergehen. Diese gilt es deutlich zu machen, zu reflektieren und zu irritieren. Dazu brauchen wir auch für den schulischen Kontext unterrichtspraktische Forschungspro-

27. Vgl. das Themenheft ›Gender‹ mit aktuellen religionspädagogischen Impulsen für Theorie und Praxis, Loccumer Pelikan 2 (2010).
28. Vgl. Naurath, Beziehungsfähigkeit.

jekte, Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten, Unterrichtsmaterialien etc., mit deren Hilfe wir in Erfahrung bringen können, welche Werte eher Jungen und welche eher den Mädchen wichtig sind. Welche Vorbilder, welche Beziehungen und auch welche Gefühle verbinden sich mit diesen Wertvorstellungen? Denkbar wäre ein sehr elementarer Ansatz, indem man Kinder und Jugendliche dazu befragt, was ihnen im wahrsten Sinne des Wortes im Leben wertvoll geworden ist und diese voraussichtlich geschlechtsspezifisch variierenden Einschätzungen konstruktiv, aber auch kritisch im Sinne einer Genderkritik, ins Gespräch bringt und Alternativen entwickelt. Auf diese Weise ließe sich herausfinden, wie sich Werte bilden und wo Werte-Bildung für Mädchen und Jungen ansetzen und sich zukunftsweisend weiterentwickeln kann.

Literatur

Adam, Gottfried/Schweitzer, Friedrich (Hg.), Ethisch erziehen in der Schule, Göttingen 1996.

Ammicht Quinn, Regina, Was hat Eva mit Maria zu tun? Theologie, Ethik und die Kategorie Geschlecht, in: Konnertz, Ursula/Haker, Hille/Mieth, Dietmar (Hg.), Ethik – Geschlecht – Wissenschaft. Der ethical turn als Herausforderung für die interdisziplinären Geschlechterstudien, Paderborn 2006, 165–180.

Büttner, Gerhard, Abschied von Piaget? Wie soll die Religionspädagogik es mit der Entwicklungspsychologie halten? In: Katechetische Blätter 135 (2010), H.3, 208–212.

Freud, Sigmund, Einige psychische Folgen des anatomischen Geschlechtsunterschieds, in: Mitscherlich, Alexander (Hg.), Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie und verwandte Schriften, Frankfurt a. M. 1961, 159–168.

Friedlmeier, Wolfgang, Soziale Entwicklung in der Kindheit aus beziehungstheoretischer Perspektive, Lengerich 2002.

Gössmann, Elisabeth u. a. (Hg.), Wörterbuch der Feministischen Theologie, Gütersloh [2]2002.

Hagemann-White, Carol, Geschlecht und Erziehung, in: Pfister, Gertrud (Hg.), Zurück zur Mädchenschule? Pfaffenweiler 1988, 41–60.

Hagemann-White, Carol, Wir werden nicht zweigeschlechtlich geboren …, in: Hagemann-White, Carol/Rerrich, Maria S. (Hg.), FrauenMännerBilder. Männer und Männlichkeit in der feministischen Diskussion, Bielefeld 1988, 224–235.

Hoffman, Martin L., Sex differences in empathy and related behaviors, in: Psychological Bulletin 84 (1977), 712–722.

Kienbaum, Jutta, Erzieherinnenverhalten und kindliches Mitgefühl – eine Beobachtungsstudie (bislang unveröffentlichtes Vortragsmanuskript).

Kienbaum, Jutta, Entwicklungsbedingungen prosozialer Responsivität in der Kindheit. Eine Analyse der Rolle von kindlichem Temperament und der Sozialisation innerhalb und außerhalb der Familie (Psychologia Universalis Bd. 31), Lengerich 2003.

Leicht, Irene/Rakel, Claudia/Rieger-Goertz, Stefanie (Hg.), Arbeitsbuch Feministische Theologie. Inhalte, Methoden und Materialien für Hochschule, Erwachsenenbildung und Gemeinde, Gütersloh 2003.

Mohseni, Rohangis, Auswirkung von moralthematischem Kontext, sozialem Geschlecht und Angstbewältigungsstrategien auf die Bereitschaft zu zivilcouragiertem Handeln. Eine empirische Untersuchung, Saarbrücken 2004.

Naurath, Elisabeth, Die emotionale Entwicklung von Beziehungsfähigkeit fördern. Religionspädagogische Ziele in der Begegnung und im Zusammenleben mit Kindern, in: Bibel und Liturgie 82 (2009), 107–118.

Naurath, Elisabeth, Mit Gefühl gegen Gewalt. Mitgefühl als Schlüssel ethischer Bildung in der Religionspädagogik, Neukirchen-Vluyn [3]2010.

Oser, Fritz/Gmünder, Paul, Der Mensch. Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturgenetischer Ansatz, Zürich u. a. 1984.

Pahnke, Donate, Ethik und Geschlecht. Menschenbild und Religion im Patriarchat und Feminismus, Marburg [2]1992.

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

Pithan, Annebelle, Differenz als Kategorie der Religionspädagogik am Beispiel der Geschlechterkonstellation, in: Boschki, Reinhold/Gronover, Matthias (Hg.), Junge Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik, Berlin 2007, 158–175.

Piaget, Jean, Das moralische Urteil beim Kinde, Zürich 1954.

Schüssler-Fiorenza, Elisabeth, Brot statt Steine. Die Herausforderung einer feministischen Interpretation der Bibel, Freiburg 1988.

Schüssler-Fiorenza, Elisabeth, Zu ihrem Gedächtnis. Eine feministisch-theologische Rekonstruktion der christlichen Ursprünge, München 1988.

Trautner, Hanns Martin, Geschlechtsspezifische Erziehung und Sozialisation, in: Schniewind, Klaus A. (Hg.), Psychologie der Erziehung und Sozialisation, Enzyklopädie der Psychologie Bd. 1, Göttingen 1994, 167–195.

»Gender« (Themenheft), Loccumer Pelikan (2010), H.2.

Volland, Cordelia/Ulich, Dieter/Kienbaum, Jutta/Hölzle, Elisabeth, Doing gender by doing emotion? Die geschlechtsspezifische Entwicklung der Mitgefühlsbereitschaft im Jugendalter, in: Zeitschrift für Psychologie in Erziehung und Unterricht 55 (2008), H.1, 27–38.

In: Qualbrink, Andrea/ Pithan, Annebelle/ Wischer, Mariele (Hg.), Geschlechter bilden. Perspektiven für einen genderbewussten Religionsunterricht, Gütersloh 2011, 256-272.

Erna Zonne/Kathrin Klausing

Islam, Gender, Unterricht

1. Zur Einleitung – Was wir zu wissen meinen ...

In einer empirischen Untersuchung zu religiösen Orientierungen bei türkischen Lehramts- und Pädagogik-Studentinnen in Deutschland wird die Untersuchungsgruppe in Atheistinnen, Spiritualistinnen, Laizistinnen, pragmatische Ritualistinnen und idealistische Ritualistinnen eingeteilt.[1] Die Studentin Asya ist Atheistin und erzählt:

> »Früher hab ich immer gedacht, ne, Kopftuch, unterdrückte Frauen und irgendwie (lacht). Unterdrückte Frauen haben keine Freiheiten, und ja, so Püppchen und irgendwie, ja, das war ziemlich früher eigentlich der Fall. Und irgendwann ist mir dann aufgefallen, dass es doch genug Frauen gibt, ne, die genug Köpfchen haben und doch 'nen Kopftuch tragen, doch eigentlich Dinge machen, die man erst einmal einer Frau mit Kopftuch gar nicht zuschreiben würde. Also angefangen irgendwie beim Studieren, obwohl das ja jetzt wirklich Normalität geworden ist, dass Frauen mit Kopftüchern auch studieren und so, ne. Aber als ich angefangen hab', gab's schon 'nen paar Frauen mit Kopftüchern, aber das war halt eher die Ausnahme. Oder dass es irgendwie Frauen gibt, die schwimmen gehen, also verschleierte Frauen, die schwimmen gehen. Ich mein o.k. die gehen dann irgendwie nur zu Frauentagen dahin, aber sie gehen schwimmen, ne, irgendwie paßte das auch nicht und dass da schon'ne Veränderung zu sehen ist. Ich kann's eigentlich gar nicht so deutlich sagen. Es gibt halt wirklich die Frauen mit Kopftüchern, die aus Überzeugung, ne, ihre Religion praktizieren und es gibt halt immer noch die Frauen, die dazu gezwungen werden und es gibt auch Frauen mit Kopftüchern die fortschrittlich sind und auch nicht versuchen, irgendwie Bekehrungsarbeit zu leisten, und also fühlen sich auf irgend 'ner Mission oder so. Und dann gibt es auch genauso gut die verschleierten Frauen, die absolut fundamentalistisch sind und eigentlich, ja, dann halt auch versuchen, Bekehrungsarbeit zu leisten und teilweise dann auch ganz strikt Kontakt zu anderen Frauen, die halt ihre Religion nicht praktizieren, und also jetzt gerade speziell bei islamischen Frauen halt, die es nicht praktizieren, dann auch Abstand dazu halten.«[2]

1. Vgl. Karakasglu-Aydin, Erziehungsvorstellungen.
2. Dies., 188f.

Die Studentin Aysa reflektiert hier differenziert ihre persönlichen Eindrücke bezüglich des Kopftuches und wie sich diese im Laufe der Zeit verändert haben. Dieser Artikel geht der Frage nach, wie und in wie weit religiös-kulturelles ›Wissen‹[3] zum Thema ›Geschlechterverhältnis im Islam‹ von LehramtsanwärterInnen und SchülerInnen im Studium bzw. im evangelischen, katholischen oder islamischen Religionsunterricht produziert wird. Mit unseren Überlegungen werden wir uns im Folgenden z. T. kritisch von der Art und Weise absetzen, mit der dieses Thema gegenwärtig in Lehr- und Schulbüchern dargestellt und aufgearbeitet wird. In Anlehnung an einige bekannte didaktische Handlungsoptionen[4] werden wir in diesem Artikel didaktisch-inhaltliche und didaktisch-organisatorische Vorschläge zum Unterrichtsthema »Gender im Islam« machen.[5]

Dazu werden verschiedene grundlegende Optionen für den Unterricht im Schnittfeld von Geschlechterfragen und Islamischer Religion vorgestellt. Der Einsatz ganzheitlicher Biographien[6] wird ausgiebig besprochen. Hierbei wird besonders darauf geachtet, »dass die Frauen und Männer in den verschiedenen Facetten ihres Lebens, d. h. in ihren aus unserer heutigen Sicht geschlechtstypischen wie in ihren geschlechtsuntypischen Zügen vorgestellt werden«[7].

Die Option, Gott in mütterlichen und väterlichen Zügen darzustellen, wird in der katholischen und evangelischen Religionspädagogik vertreten. Wir werden in diesem Zusammenhang untersuchen, ob eine derartige Darstellung in moderner islamischer Exegese überhaupt vorhanden ist, so dass sie im Religionsunterricht Verwendung finden kann.

Da ein selbstbestimmter Umgang mit den Geschlechterstereotypen nicht ausschließlich theoretisch vermittelt werden kann[8], werden wir uns mit dem Einsatz von kooperativen Arbeitsformen und mit Feedback-Elementen im konkreten Religionsunterricht auseinandersetzen. Auch die Gruppenbildung nach dem individuellen Geschlechtskonzept werden wir unter dem Punkt ›Bewusstes Eingreifen bei möglichen Sozialformen‹ diskutieren.

2. Bestandsaufnahme: Die Darstellung muslimischer Frauen in Schulbüchern und Unterrichtsentwürfen

Bislang gibt es keine ausdifferenzierte Schulbuchforschung in Bezug auf Bücher für den islamischen Religionsunterricht, wohl aber im Hinblick auf die Darstellung des Islams in deutschen Schulbüchern anderer Unterrichtsfächer. Ebenso liegen zum Geschlech-

3. Die Anführungszeichen sind hier ganz bewusst gesetzt, um zu verdeutlichen, dass es sich um nur scheinbar begründetes ›Wissen‹ handelt.
4. Vgl. Hilger u. a., Religionsdidaktik, 371.
5. Wir danken Gabriele Boos-Niazy für wertvolle Anmerkungen.
6. Vgl. Ebd.
7. Ebd.
8. Ebd.

terverhältnis selbst oder dem Gesichtspunkt Geschlechtergerechtigkeit im Islamischen Religionsunterricht noch keine speziellen Forschungen vor. Eine erste Sichtung ergibt, dass diese Aspekte in Schulbüchern wenig berücksichtigt werden. Es lässt sich ernüchtert feststellen: Das Thema wird zumeist gesondert und durch den ohnehin schon problematisierenden Fokus auf Polygamie, Beschneidung, Erbschaft und Ungleichberechtigung betrachtet. Selbst wenn ganz offensichtlich eine Differenzierung und der Abbau von Vorurteilen beabsichtigt sind, wird allein durch dieses *Framing* das genaue Gegenteil erreicht.[9] Eine weitere Problematisierung des Geschlechterverhältnisses ›im Islam‹ findet durch die scheinbar natürliche Verbindung von Machokultur und islamischer Kultur statt. So werden männliche Schüler oft als einer solchen Kultur verhaftet wahrgenommen und dies mit ihrem muslimischen Hintergrund in Verbindung gebracht.[10]

Verschiedene Untersuchungen zur Darstellung des Islams in deutschen Schulbüchern ergeben, dass, oft unterschwellig, eine Verbindung von Islam und Rückständigkeit erfolgt. So vermittelt ein Foto in *Religionsbuch für das 5./6. Schuljahr*[11] genau dies, wenn eine Koranunterrichtsszene mit ca. fünfzig Mädchen in einer alten Moschee wie folgt untertitelt wird »Hier tragen Schülerinnen der Koranschule den Koran vor, […] den sie kaum lesen können.«[12]

Eine Möglichkeit, geschlechtergerechte Perspektiven in den Unterricht einfließen zu lassen, besteht darin, differenzierte männliche und (bisher ohnehin stark vernachlässigte) weibliche Persönlichkeiten aus Kultur und Geschichte als ProtagonistInnen für bestimmte Lehreinheiten zu wählen. Der Zugang zur Geschichte und Kultur des Islams durch weibliche Persönlichkeiten wird in deutschsprachigen Lehrbüchern und -materialien zum Thema Islam weitestgehend vermieden. Selbst Schulbücher, die einen historischen Schwerpunkt haben und einzelne Persönlichkeiten islamischer Geschichte vorstellen, wie das in »Islam für Kids« von Anis Hamadeh[13] der Fall ist, lassen weibliche Protagonisten völlig aus. Eine Ausnahme ist »Die schöne Quelle« aus dem Önel Verlag[14], die sich der Person des Propheten Muhammad durch zwei Frauen (seine Mutter und seine Amme) nähert.

Das »Erzählbuch für die Schule« mit dem Namen »Quellen der Menschlichkeit – Bibel und Koran von Christen und Muslimen gedeutet«[15] bietet einen Vorschlag zum »Umdenken in der Interpretation und dem Zulassen unterschiedlicher Übersetzungen und Sichtweisen«[16] zu den für die Gender-Diskussion wichtigen Suren des Korans. Eine gelungene Thematisierung von Geschlechterrollen ist den Autoren von »Mein Islambuch« geglückt, indem der Vater in den Bebilderungen der Protagonistenfamilie ganz selbstverständlich Haushaltsaufgaben übernimmt und so gängige Vorstellungen aufbricht. Auch die Reihe »Saphir«, von der bislang das Religionsbuch für die fünfte und

9. Vgl. Ball, Haus des Islam.
10. Zur Stigmatisierung muslimischer Männlichkeit siehe Pratt Ewing, Männlichkeit.
11. Vgl. Halbfas, Religionsbuch.
12. Meyer, Bild der anderen, 289.
13. Vgl. Hamadeh, Islam für Kids.
14. Vgl. Yakar, Die Schöne Quelle.
15. Vgl. Grewel u. a., Quellen der Menschlichkeit.
16. Müller, Gerechtigkeit, 137ff.

sechste Klasse vorliegt, bietet in vielen Text- und Bildbeispielen eine Vielfalt an Identifikationsmöglichkeiten. »Mädchen kommen modisch oder traditionell gekleidet daher, tragen Kopftuch oder auch nicht. […] Wer […] die Fotos zum muslimischen Leben in Deutschland betrachtet, sieht erfolgreiche SportlerInnen, bekannte PolitikerInnen und KünstlerInnen.«[17]

Jochen Bauer (2001) versucht anhand des Kopftuches (!) eine Einführung in den Islam – und dies gelingt ihm überraschenderweise sehr differenziert, informativ und tiefgreifend. Das Schülerarbeitsbuch für die Sekundarstufe legt einen Schwerpunkt auf das Geschlechterverhältnis und das Themenfeld »Frau im Islam«. Im Sinne dieses Artikel ist v.a. das Kapitel »Frauen des Islam« von Interesse, in dem ausführlich vier jeweils ganz verschiedene weibliche Persönlichkeiten (Khadidscha, Fatima, Aischa, Maria) der frühen islamischen Geschichte bzw. aus dem Koran behandelt werden, die Muslimen als Vorbild dienen. Durch die Arbeit an ihren Biografien und deren verschiedener Auslegungen spiegelt sich einerseits die islamische Geschichte wieder, andererseits werden innerislamische und auch interreligiöse Differenzen sichtbar. Bauer bezieht die SchülerInnen konsequent in ihrer Individualität mit in die Arbeit ein durch Persönlichkeitstests, die Reflektion eigener Vorstellungen und angemessene Angebote zur Selbsterarbeitung komplexer theologischer Themen wie dem Monotheismus-Verständnis oder der Koranauslegung.[18]

Das Ausstellungsprojekt »Gesichter des Islam – Begegnung mit muslimischen Frauen und Männern« (2003)[19] gibt anhand von Porträts und Interviews einen Einblick in die unterschiedlichsten Lebensentwürfe von Studentinnen, berufstätigen Müttern und Seniorinnen muslimischer Religion. »Die Ausstellung stellt damit die Vielfalt muslimischer Lebensentwürfe in ihrem hiesigen gesellschaftlichen Kontext dar und bricht das Bild eines vermeintlich monolithischen Islams auf.«[20] »Leitfragen für die Interviews waren (u. a.): Was glaubst du? Was feierst du? Wie äußert sich dein Glaube in deinem Leben, in deinen Wertevorstellungen, in deinem Handeln? Wie erziehst du deine Kinder?«[21] Bei näherer Betrachtung fällt allerdings auf, dass überwiegend Frauen auf den Bildern zu sehen sind, und männliche Teilnehmer vernachlässigt wurden. Auch die Publikation »*So fremd, so nah* – Dialog zwischen Christentum und Islam«[22], die diese Ausstellung in Kombination mit Unterrichtsvorschlägen aufgreift, thematisiert nur Frauen bzw. das Frauenbild in den beiden Religionen. Hier wird den Betrachtenden der Ausstellung ein persönlicher Zugang zum Islam ermöglicht, indem unterschiedliche Personen zur Identifikation angeboten werden. Die durch das Betrachten und durch die dazugehörigen Aufgaben

17. Blasberg-Kuhnke, Religionsunterricht, 147.
18. Die Publikation ist eine ausgesprochene Empfehlung wert, mit dem Vorbehalt der dort benutzten Internetverweise. In den letzten zehn Jahren hat sich natürlich sehr viel getan, sodass diese nun veraltet sind. Gerade der deutschsprachige Bereich bietet mittlerweile ein viel größeres Angebot, das sich auch sehr gut für den Unterricht eignet. Nur ein Beispiel ist die Seite des Projekts »1001 Idee für den Unterricht über muslimische Kulturen und Geschichte(n)« des Georg-Eckerts-Instituts: www.1001-idee.eu/ (Stand: 8.10.2010).
19. Vgl. www.kirchliche-dienste.de/themen/37/693/0/0/0.htm (Stand: 08.10.2010).
20. Dahling-Sander u. a., So fremd, 16.
21. Dies., 15.
22. Dahling-Sander, So fremd.

geschaffene Distanz ermöglicht den Schülern und Schülerinnen eine freie und unbeobachtete Beschäftigung mit den eigenen Bildern und Erwartungshaltungen – etwa wenn sich die Schüler in einer Kleingruppe mit einem Portrait intensiver auseinandersetzen sollen und ihr individuelles Interesse daran ergründen sollen.

Von der Vielfalt des Glaubens gehen wir im Folgenden aus. Denn »dieses Bild existiert nicht nur bei Christen. […] Auch von muslimischer Seite wird eingewendet, es gebe nur *ein* Gesicht des Islams.«[23] Im Religionsunterricht soll es jedoch, wie auch beim Ausstellungsprojekt, darum gehen, »die Vielfalt gelebten Glaubens zu betonen. Gelebter Glaube in seiner geschichtlichen Wirklichkeit, im konkreten gesellschaftlichen Kontext steht im Zentrum.«[24]

Diese positive Betonung der Vielfalt im genannten Buch steht jedoch im Kontrast zu einer übermäßigen Betonung des Kopftuchtragens in dem Beitrag »Die Rolle der Frau in Christentum und Islam – eine Unterrichtseinheit«[25] von Heike Schiewe. Dieser versucht, sich einem christlichen und islamischen Rollenverständnis gleichermaßen anzunähern. Dies geschieht in einer Unterrichtseinheit von insgesamt 24 Stunden über sehr unterschiedliche Zugänge und Themenfelder: die Kopftuchdebatte (4 Stunden), Interviews mit Musliminnen, die verschiedenen Glaubensbekenntnisse, Geschlechterrollenvorstellungen im Alten Testament und im Koran, die Frau im Neuen Testament, Frauen in der Kirchengeschichte, das Eheverständnis im Koran sowie Maria im Koran und dem Neuen Testament.

Eine solche Einheit über das Geschlechterollenverständnis im Islam und im Christentum verhältnismäßig zeitaufwändig an der Kopftuchdiskussion aufzuhängen, ist zwar verständlich und sehr wahrscheinlich auch aufgrund der vorherrschenden gesellschaftlichen Debatte unvermeidbar, wirft allerdings zugleich einige nicht zu unterschätzende Probleme auf. Erstens wird damit eine für die Geschlechterrollenvorstellungen ›im Islam‹ marginale Erscheinung ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt. Diese Fokusverschiebung verzerrt die Realität muslimischer Lebensentwürfe. Die Entscheidung für oder gegen bedeckende Kleidung mag vielleicht für die ein oder andere muslimische Frau ein längerer Prozess sein, spielt jedoch keinesfalls eine so große Rolle, wie das Ausmaß der Thematisierung in der Unterrichsteinheit suggeriert. Auch werden auf individueller Ebene ganz unterschiedliche Modelle eines Umgangs der Geschlechter miteinander gelebt, die nicht im Verhältnis zum Bedeckungsgrad der jeweiligen Frauen stehen.

Zweitens verdeckt die in der Unterrichtseinheit vorgenommene Gegenüberstellung »Kopftuchverbot – Kruzifixverbot« die Asymmetrie dieses Vergleichs und untermauert die unterstellte Symbolhaftigkeit des Kopftuchs, auch wenn genau dies im Verlauf der Unterrichtseinheit kritisch hinterfragt werden soll. An dieser Stelle eine kurze Erläuterung dieser Asymmetrie: Sie besteht darin, dass es sich bei dem Kopftuch um ein Bekleidungsstück handelt, das je nach Trägerin aus ganz unterschiedlichen Motivationen getragen wird (religiöses Gebot, kulturelle Tradition, Vorstellung von dem, was öffentlich zeigbar ist und was nicht usw.). Zudem betrifft das besprochene Verbot ein weibliches

23. Dies., 16.
24. Ebd.
25. Dies., 70–85.

Individuum (mit allen seinen Grundrechten), welches in den Dienst des Staates übernommen werden soll oder auch nicht. Das Kruzifix hingegen ist ein spezifisches Symbol einer Religion. Das so genannte Kruzifixverbot betrifft keine Personen, sondern die Wände einer staatlichen Lehranstalt. Das Bundesverfassungsgericht definiert jedoch die staatliche Neutralität dahingehend, dass der Staat allen Religionen gleich fördernd gegenüberstehen muss, sich selbst keine Religion zu eigen macht und diese gegenüber anderen hervorhebt. Dies geschehe jedoch, wenn von Staats wegen Kreuze in staatlichen Einrichtungen angebracht werden, denn damit würde symbolisiert, dass die Schule als »christliche« Schule zu sehen sei. Das individuell getragene Kopftuch einer Lehrerin hingegen sei nicht dem Staat zuzurechnen, verstoße daher nicht gegen den Grundsatz der Neutralität.[26]

Drittens greift die Unterrichtseinheit eine mehrheitsgesellschaftliche Debatte über die Rolle, die muslimische Frauen mit Kopftuch in der deutschen Gesellschaft spielen dürfen bzw. sollen, auf sinnvolle Art und Weise auf. Es ist wichtig zu sehen, dass hier zwei ganz unterschiedliche Zugänge zur Rolle der Frau im Islam gewählt werden: Einmal die der religiösen Quelltexte und ihrer Interpretation und einmal die, die sich aus deutschen Medien und gesellschaftlichen Diskussionen speist.

Viertens legt die Unterrichtseinheit ein weiteres Hauptaugenmerk auf die Rolle der Frau in den religiösen Grundlagenschriften, dem AT, dem NT und dem Koran.[27] Die Auswahl ist in Bezug auf die Koransuren durchaus sinnvoll gestaltet, da sie ein breites Spektrum an verschiedenen Gesichtspunkten abdeckt und damit viel Stoff für die Diskussion bietet. Allein in dem Kapitel über das Eheverständnis im Koran ist dies nicht ganz ausgewogen gelungen. Hier wäre vielleicht noch der Einbezug von Vers 2:187[28] sinnvoll gewesen, da hier auch ein emotionaler Aspekt – nämlich der des Geborgenheitsgefühls – in einer Ehe thematisiert wird und nicht bloß rechtliche Aspekte.

3. Didaktisch-inhaltliche Vorschläge zum Thema »Gender und Islam«

Vor dem Hintergrund der erfolgten Auseinandersetzung mit den vorliegenden Schulbüchern und Unterrichtsreihen werden im Folgenden einige Aspekte entfaltet, die in sinnvoll gestalteten Unterrichtseinheiten zum Thema Gender und Islam Beachtung finden sollten.

26. Vgl. BVerfG Urteil vom 23.09.1003, 2 BvR 1436/02.
27. In Bezug auf den Koran ist es bedauernswert, dass hier nur auf eine englische Onlineübersetzung verwiesen wird, obwohl die Auswahl einer guten deutschen Übersetzung die Grundlage für die Arbeit der, im allgemeinen in Bezug auf den Umgang mit dieser Art Texten wenig geschulten, Schülerinnen und Schüler sein wird. Hier sei auf die stilistisch wie inhaltlich recht gelungene Übersetzung Zirkers verwiesen.
28. »Euch ist erlaubt zur Fastenzeit, dass ihr des Nachts bei euren Frauen schlaft. *Sie sind ein Kleid für euch und ihr seid ein Kleid für sie*. […].« Zitiert nach Bobzin, Koran, 30.

3.1 Sich des eigenen Wissens über das Geschlechterverhältnis im Islam bewusst werden

Die türkische Lehrerin Yalaza K.[29], die kulturelle und religiöse Elemente in ihrem muttersprachlichen Unterricht an einer staatlichen Schule in Hessen lehrte, erzählt über ihre Erfahrungen mit orthodox türkischen Eltern Anfang der 1990er Jahren, mit denen sie u. a. über das Tragen eines Kopftuches ihrer Töchter diskutierte. Demnach erhielt sie, wenn sie Eltern nach Gründen hierfür fragte, immer religiöse Antworten. Dies erregte ihre Aufmerksamkeit, sodass sie begann, sich für den Islam bzw. für Religion zu interessieren. Dabei erwartete sie in Kontakt zu den Eltern ihrer Schülerinnen zu kommen, die aus anderen Regionen der Türkei stammten[30], um so mehr über deren Religion und Kultur zu erfahren.[31]

Als Mitglieder westlicher Gesellschaften sind wir in Deutschland – unabhängig von unserer religiösen Identität – mit einem Vorwissen über Islam/Muslime und im Speziellen über das Geschlechterverhältnis im Islam ausgestattet, ohne dass uns dies bewusst sein muss. Schon in Kinder- und Jugendliteratur und -medien wird uns auf subtile, aber eindringliche Art und Weise ein spezifisches Wissen über den Islam und Muslime vermittelt, welches wir ganz automatisch abrufen. Karl May prägte mit seinen Büchern Generationen, heute finden sich Stereotype immer noch in europäischen Schulbüchern, wie dies Jonker[32] in ihren Untersuchungen zu Geschichtsschulbüchern belegt, in denen »Islamismus, Terrorismus, rauchende Türme, schwarz verhüllte Frauen, abgehackte Hände und Steinigungen […] als Sinnbilder des Islam dargestellt«[33] werden. Wir, sowohl MuslimInnen als auch ChristInnen, hinterfragen jedoch diese Darstellungen in keiner Weise, da es uns als ›Alltagswissen‹ quasi selbstverständlich vorkommt.

Auch die Literatur für das Lehramtsstudium transportiert zuweilen unbewusst ein solches ›Wissen‹. Aus einem Buch für Lehramtsstudierende lässt sich entnehmen: »Nach islamischem Verständnis hat die Mutter eine natürliche Nähe zu den Mädchen, während der Vater mehr Einfluss auf die Söhne hat. Jedenfalls ist die weitgehende geschlechterspezifische Unterscheidung in eine Männergesellschaft und in eine Frauengesellschaft in der islamischen Familie grundgelegt. Sie soll die Erledigung der geschlechterbezogenen und gar ›geschlechtsabhängigen‹ Aufgaben ›erleichtern‹.«[34] Leimgruber bezieht sich hier auf Heidaris Aussage, dass den Mädchen und den Jungen jeweils eine besondere Richtung gegeben werden müsse[35] und stellt so *eine* Interpretation auf die Stufe einer faktischen Aussage über eine ganze Religion und ihre AnhängerInnen. Leimgruber erkennt in der muslimischen Community somit Zustände, die mit der Situation der ersten Christen vergleichbar seien. Der Anschein wird erweckt, dass die Muslime noch nicht

29. Yalaza K. ist 1948 in Izmir geboren und stammt aus einer sunnitischen Familie. Seit 1974 arbeitet sie als Lehrerin in Deutschland.
30. Vgl. Heimbrock, Professionality, 182f.
31. Vgl. ders., 184.
32. Vgl. Jonker, Erzählmuster.
33. Dies., 77.
34. Leimgruber, Interreligiöses Lernen, 220.
35. Heidari, Erziehungsvorstellungen, 85.

»so weit sind« und noch »aufgeklärt« werden müssten: »Der Vater ist das Familienoberhaupt, eine Aussage, die sich auch im Epheserbrief findet (vgl. ›Der Mann ist das Haupt der Frau‹, Eph 5, 23), aber heute nicht mehr so gesehen wird.«[36]

Auch ReligionspädagogInnen, die ein interreligiöses Lernen befürworten, sind sich stereotyper Vorstellungen bezüglich des Geschlechterverhältnisses im Islam kaum bewusst. Erst wenn sie sich mit dem Islam als Religion, seiner Geschichte oder Theologie beschäftigen oder (andere) Muslime persönlich kennenlernen, fangen sie ggf. an, dieses ›Wissen‹ zu diskutieren und zu modifizieren. Diese bewusste Reflektion sollte auch im Religionsunterricht geschehen. Lehrkräfte können dieses Vorwissen didaktisch aufdecken und hervorheben, damit ihre Schülerinnen und Schüler ein Verständnis dafür entwickeln können, warum uns manche Dinge widersprüchlich, selbstverständlich oder vielleicht auch verstörend *erscheinen*.

3.2 Forschungen zum Islambild heranziehen

Um einen differenzierten Einblick in die Konstruktion des Bildes vom Islam in Deutschland als Grundlage des Unterrichts zu erhalten, helfen Verweise auf deutschsprachige Studien, die unser Islambild untersuchen und versuchen, seine Tradierung in Literatur, Kunst und Politik historisch nachzuvollziehen. Gleichermaßen versucht diese Forschung vorhandene Bilder zu dekonstruieren und die Funktionen, die sie erfüllen, sichtbar zu machen.

Unser Bild vom Islam ist vorrangig durch die Zeitalter des Orientalismus und Kolonialismus geprägt. Dabei erfüllt das ›Andere‹ (hier der Islam, durch die ›Brille‹ Geschlecht betrachtet) verschiedene Zwecke. Zum einen ein positives Selbstbild für den ›westlichen‹ Betrachter vor der Negativschablone Islam/Orient/Rückständigkeit. Zudem bietet es die Möglichkeit, ›heimische‹ Emanzipationsbestrebungen mithilfe des ›Anderen‹ abzuwerten und evtl. lästige Themen zu marginalisieren. Dies bedeutet beispielsweise auf die Gleichberechtigung der Geschlechter bezogen: ›Sieh her, den muslimischen Frauen geht es ja noch viel schlechter, also beschwere dich nicht bzw. lasst uns doch erst unsere Energie auf die Befreiung der Musliminnen verwenden.‹

Dieser funktionale Gebrauch von Islamthemen lässt sich schon historisch sehr gut anhand der Kategorie Geschlecht verdeutlichen. So dient die in mittelalterlichen Texten noch vor wilder Sexualität sprühende und durch lautstarke Redseligkeit auffallende muslimische Frau als literarischer Charakter schon früh als Negativschablone für die Konstruktion von gesellschaftlich akzeptierter Weiblichkeit.[37] Außerdem findet man die redselige, penetrante und kampfeslustige Bramimonde – Ehefrau des Sarazenenkönigs Marsile im Rolandslied – als eine der frühesten ›muslimischen Frauen‹ (im Text selbst als Sarazenin bzw. Heidin beschrieben) in der europäischen Literatur. Erst mit ihrer literarischen Konversion zum Christentum ändert sie ihren Charakter in Richtung einer ruhigen und somit akzeptierten Weiblichkeit.[38] Eine andere Figur einer sarrazenischen

36. Leimgruber, Interreligiöses Lernen, 220.
37. Vgl. Kahf, Muslim Woman.
38. Dies., 21–33.

Prinzessin ist die der Josian in dem mittelenglischen Roman »Sir Bevis of Hampton« um 1300. Sie ist sexuell selbstbestimmt und zielsicher; zu dieser Zeit keineswegs moralisch anerkannte Eigenschaften für eine Frau. Auch hier endet die Konversion (aus Liebe zu einem englischen Ritter) in der Passivität.[39]

Später dann, geprägt durch Industrialisierung, Bürgerlichkeit und Kolonialismus, ändert sich das westliche Ideal moralisch akzeptierter und erwünschter Geschlechtervorstellungen – die Geburtsstunde der ›Hausfrau‹[40] fällt in diese Zeit.[41] In Zeiten des immer mehr an Macht verlierenden und sich im Kampf befindlichen Kolonialismus wird die muslimische Frau immer mehr zum Opfer, das der Befreiung (durch den weißen Mann) bedarf – zur Not auch durch Zwang und Gewalt.

Dieses Bild prägt – auch bei Lehrkräften – bis heute unsere Vorstellungen von muslimischen Frauen (und damit natürlich auch indirekt das von muslimischen Männern): Die Lehrerin Tamer-Uzun erzählt über ihre Erfahrungen als neue, frisch ausgebildete Klassenlehrerin:

> »Eines Tages saßen wir Junglehrer zusammen, da fasste einer den Mut und fragte mich: ›Und, bist du verheiratet? Wo bist du geboren? Wo wohnst du?‹ Ich antwortete: ›Ja, Türkei, Stuttgart.‹ ›Hast du eine religiöse Familie? Wurdest du zwangsverheiratet?‹ […] ›Ja. Meine Eltern sind total konservativ. Als Baby schon hatten mich meine Eltern meinem Mann versprochen. Nur weil die Eltern meines Mannes mir erlaubten, dass ich das Abitur machen darf, durfte ich aufs Gymnasium. Kaum hatte ich das Abitur, musste ich auch heiraten. Die Familie hat sich dann meinen Beruf ausgesucht, sonst hätte ich nicht studieren dürfen‹, flunkerte ich. Als ich in die Runde schaute, sah ich nur schockierte Gesichter. Die kauften mir die Geschichte ab, deshalb beschloss ich, sie sofort aufzuklären: ›Das war ein Witz. Ich wurde nicht zwangsverheiratet und habe eine für mich ganz normale Familie. Wirklich. Meine Eltern wollten nicht mal, dass ich heirate‹. Leider gefiel ihnen die Wahrheit auch nicht.«[42]

Scheibelhofer zitiert Abu-Lughod: »We need to be suspicious when neat cultural icons are plastered over messier historical and political narratives.«[43] Scheibelhofer betrachtet die in der populären Literatur[44] dargestellten Bilder von muslimischen Männern, die Gebote wie Respekt, Ehre und Schande formulieren und ihre Einhaltung kontrollieren

39. Dies., 34.
40. Dieses Frauenbild beeindruckt auch muslimische Denker und Gelehrte. So kritisiert Muhammad Abduh – ein einflussreicher Reformgelehrter aus Ägypten, der Anfang des 20. Jahrhunderts wirkte – klassische Gelehrte für ihre laxe Haltung der Hausarbeit der Ehefrau gegenüber.
41. Hier sei nur an die berühmten orientalistischen Odalisken erinnert, die weiter nicht von der Haremsrealität entfernt sein könnten. Auch die Freiheit des Individuums ist jetzt ein Thema im ›Westen‹ – und prägt von nun an auch das Bild der muslimischen Frau. Wir treffen sie nun zunehmend passiv und immer noch sexualisiert als Freudendame im Harem an.
42. Vgl. Tamer-Uzun, Interkulturalität.
43. Abu-Lughod, Muslim Woman, 785, zitiert nach Scheibelhofer, Patriarchen.
44. Z. B. Kelek, Söhne.

und fraglos Strafe ausüben würden[45], als eindimensional. Er möchte jedoch »weder den aufklärerischen Impetus der jeweiligen AutorInnen, noch die Notwendigkeit einer Diskussion über Migration, Männlichkeit und Islam in Abrede stellen«[46]. Er stellt dazu fest: »[…] Der dominante Diskurs über den ›türkisch-muslimischen Mann‹ [evoziert] Bilder eines monolithischen, bedrohlichen Islam und kann damit als Ausdruck neuer Formen von Selbst[47] – und Fremdbeschreibungen erkannt werden.«[48]

Huxel erwähnt die Tatsache, dass

> »an der Schnittstelle von Migrations- und Geschlechterforschung […] das Interesse an männlichen Migranten [wächst], nachdem lange Zeit eher Migrant*innen* im Blickpunkt der Forschung standen. Nicht zuletzt ist dies wohl auch der Tatsache geschuldet, dass gerade junge, männliche Migranten in der öffentlichen Wahrnehmung vor allem durch Negativ-Schlagzeilen auftauchen. Von sozialwissenschaftlicher Seite wird jedoch mittlerweile vermehrt darauf hingewiesen, dass der Verweis auf ›Kultur‹ als alleiniges Erklärungsmodell nicht ausreiche, sondern dass im Sinne einer intersektionellen Betrachtung andere Differenzen – wie Alter, Klassenzugehörigkeit, Bildung, Wohnort, aber auch rassistisch motivierte Abwertungen und ethnisierende Zuschreibungen – zur Interpretation des Verhaltens junger Männer mit Migrationshintergrund hinzugezogen werden müssten.«[49]

3.3 Informationen über Geschlechterverhältnisse im Islam

Die türkische Lehramtsstudentin Nahide trägt das Kopftuch entgegen dem Willen des Vaters, der das Kopftuch erst zu einem späteren Zeitpunkt, das heißt zumindest nach Abschluss des Studiums, befürwortet hätte.[50] Sie erzählt:

> »In der religiösen Praxis, muss auch wirklich sagen dazu, das Kopftuch ist nicht so sehr wichtig im Islam. Vielmehr diese Ausübung der anderen Sachen. Das Kopftuch ist irgendwo am Ende so ’ne Vollendung, aber dieses fünfmal Beten am Tag das ist sehr wichtig, dass man einfach nur zu den Menschen, dass man irgendwo nett ist. […] Also im Islam muss man den anderen helfen und man darf nicht so viel, zuviel quatschen, könnte man auch nicht, weil das auch irgendwie falsch ist und ja und halt am Ende ist dieses Kopftuch irgendwo ’ne Vollendung.«[51]

45. Dies., 23.
46. Scheibelhofer, Patriarchen, 47.
47. Vgl. Kelek, Söhne.
48. Scheibelhofer, Patriarchen, 48.
49. Huxel, Männlichkeit, 65f.
50. Vgl. Karakasoglu-Aydin, Erziehungsvorstellungen, 230.
51. Dies., 229.

Ein wie auch immer geartetes islamisches Geschlechterverhältnis unterliegt immer wieder unterschiedlichen religiösen, kulturellen und gesellschaftlichen Deutungen, die zu keiner Zeit einheitlich und eindimensional waren und sind. So kann es zu dem scheinbaren Paradox kommen, dass in der einen muslimischen Familie die ideale Frau in ihrer Rolle aus Hausfrau und Mutter aufgeht, aber gleichzeitig ›moderne‹ Kleidung ohne Kopfbedeckung trägt, während in der anderen Familie Ausbildung und Karriere auch für weibliche Mitglieder im Vordergrund stehen, zugleich aber Wert auf ›konservativere‹ bedeckende Kleidung inklusive des Kopftuchs gelegt wird. Beide Familien können derselben Nationalität und Konfession angehören und sich auch beide als stark religiös verstehen. Dies zeigt die Komplexität der Thematik, bei der es nur zwei Extreme zu geben scheint: konservativ, religiös, reaktionär auf der einen und aufgeklärt, säkular, modern auf der anderen.

Ein Geschlechterrollenmodell, das sich aus schriftlichen Quellen wie dem Koran und der Sunna speist – zunächst einmal unabhängig davon, ob es sich nun um eine ›liberale‹ oder ›konservative‹ Auslegung handelt – korrespondiert aufgrund seiner theoretischen Natur oft auf unterschiedliche Weise mit den vielfältigen Lebensrealitäten von Muslimen. Im Zusammenhang mit der Behandlung des Themas im Religionsunterricht bieten sich jedoch verschiedene Felder an, die im Folgenden vorgestellt werden.

3.3.1 Historische Biografien muslimischer Frauen und Männer

So eignen sich beispielsweise Betrachtungen von Gelehrtenbiografien aus dem Mittelalter, um Fragen zum Geschlechterverhältnis ›im Islam‹ im Religionsunterricht zu thematisieren, da männliche und weibliche Religionsgelehrte eine hohe religiöse Autorität besitzen. Frauen hatten in mittelalterlichen muslimischen Gesellschaften die Fähigkeit und Qualifikation religiöse Unterweisungen auszuführen und genossen ein ihren Qualifikationen gemäßes Ansehen unter beiden Geschlechtern. Das Gegensatzpaar Tradition/Rückständigkeit vs. Moderne/Fortschritt kann also durch Ergebnisse der historischen Biografieforschung differenziert werden.

Ebenso widerspricht das Wissen um die Existenz weiblicher Religionsgelehrter innermuslimischen Haltungen, die gegen eine Arbeitstätigkeit der Frau im öffentlichen Raum argumentieren. Diese Argumentation beruht vorrangig auf der Annahme, dass das Phänomen weiblicher Berufstätigkeit außerhalb des Hauses einem wie auch immer gearteten islamischen System völlig fremd sei und erst vom Westen seit dem Zeitalter der Kolonialisierung importiert wurde.

Man sollte jedoch im Hinterkopf behalten, dass die bis heute ausgewerteten Quellen keinesfalls die authentischen Lebensumstände von Frauen darstellen. Sie reflektieren dennoch zumindest bestimmte soziale und kulturelle Haltungen, die ihnen als arbeitenden Frauen oder Expertinnen auf bestimmten Gebieten entgegengebracht wurden.

Eine Fülle von Frauen ist bereits in den ersten beiden Generationen der neuen islamischen Gemeinde einer breiten Öffentlichkeit als Übermittlerinnen und Bewahrerinnen der Hadithe über den Propheten Muhammad bekannt gewesen. Weibliche Persönlichkeiten aus der Entstehungszeit des Islam drängen sich bei der Arbeit zum Unterrichtsthema ›Gender und Islam‹ somit geradezu auf, aber auch in späteren Jahr-

hunderten gibt es religiöse weibliche Autoritäten wie Shuhda bint Abi Nasr Ahmad al-Ibari (gest. 1178), die es wert wären, in Unterricht bzw. Unterrichtsmaterialien genannt zu werden. Sie lehrte Bukhari und andere große Werke islamischer Religionsgelehrsamkeit und hatte ein breites Publikum. Sie hatte – so zeigen es die Quellen – eine große Anhängerschaft und ihre Zuhörerschaft bestand aus jungen und alten Menschen, Männern und Frauen.

Nicht zuletzt ist es auch der Prophet Muhammad selbst, der durch seine überlieferte Mithilfe bei der Hausarbeit bestimmte Stereotype bricht und deshalb auch immer wieder gerne unter Muslimen als eine Art Selbstverteidigung angeführt und als Vorbild angemahnt wird.

Von Malik ibn Anas, dem Begründer einer der wichtigsten Schulen sunnitischer Gelehrsamkeit, wird erzählt, dass er sein ganzes Wissen an seine Tochter anstatt wie üblich an seinen Sohn weitergab, und dies in einer mündlichen Überliefererkultur, in der Gewährspersonen essenziell für die Tradierung waren.

3.3.2 Die Darstellung Gottes in mütterlichen und väterlichen Zügen

Die Option der Darstellung Gottes in seinen mütterlichen und väterlichen Zügen wird in der katholischen und evangelischen Religionspädagogik vertreten. Durch diese Darstellungsweise soll die Vielfältigkeit Gottes aufgezeigt und anschließend diskutiert werden.[52]

Eine Darstellung Gottes in seinen mütterlichen und väterlichen Zügen ist nicht direkt auf den islamischen Religionsunterricht übertragbar. Dies liegt zum einen an der Zuschreibung einer geschöpflichen Eigenschaft ›Geschlecht‹, die schwer mit der islamischen Vorstellung einer völligen Unterschiedlichkeit Gottes von seiner Schöpfung vereinbar ist. Zum anderen spielt auch die Ebenbildlichkeit in der koranischen Schöpfungsgeschichte keinerlei Rolle.

Um das Verständnis der Geschlechter anhand der Gottesbilder zu schärfen kann ein Blick auf das Menschenbild in der Schöpfungsgeschichte im Koran hilfreich sein. Es könnte lohnenswert sein, die Schöpfungsgeschichte näher zu untersuchen und eine neutrale Deutung der entsprechenden Verse (z. B. Q 4:1) zu betonen, die hervorhebt, dass es keine Vorrangigkeit eines Geschlechts beim Schöpfungsakt gab. Die koranische Darstellung der Schöpfungsgeschichte beinhaltet keinerlei Schöpfungsabfolge in Bezug auf das Geschlecht. Ein kurzer Blick auf zwei Kernbegriffe des Korantextes soll dies veranschaulichen: »Oh ihr Menschen. Fürchtet euren Herrn, der euch aus einem Wesen (*nafs*) schuf, und der daraus sein Gegenüber (*zaudsch*) schuf und der aus beiden viele Männer und Frauen entstehen ließ!«[53]

Aus dieser Darstellung geht nicht hervor, ob der erste Mensch männlich oder weiblich gewesen ist. Einige muslimische Kommentatoren haben diese Verse im Lichte christlicher Traditionen jedoch dahingehend gedeutet, dass hier die Erschaffung Evas nach und aus Adam gemeint sei. Weder das Wort *nafs* (Wesen, Seele, gr. feminin) noch das

52. Vgl. Hilger u. a., Religionsdidaktik, 371.
53. Übersetzung nach Bobzin, Koran, 69.

Wort *zaudsch* (hier mit Partnerwesen übersetzt, gr. Maskulin) bezeichnet jedoch ein bestimmtes Geschlecht. Wichtig erscheint hier nicht die Eigenschaft ›Geschlecht‹, sondern die Eigenschaft ›paarweise‹ und die Schöpfung aus *einem einzigen* Wesen, die der ganzen Schöpfung eigen ist.[54] Folgender Vers verdeutlicht dies:

»Alles ist paarweise erschaffen: Preis sei Ihm, der alle Arten paarweise erschaffen hat, von dem, was die Erde wachsen lässt, und von ihnen selber und von dem, das sie nicht kennen.«[55]

Nun lässt der besprochene Vers 4:1 und andere mit der Schöpfung des Menschen in Zusammenhang stehende Verse aber durchaus die Schlussfolgerung zu, dass der erste Mensch männlich gewesen sein könnte. Womöglich setzt die koranische Erzählung bei ihrer Hörerschaft auch genau dies als aus vorherigen Offenbarungen bekannt voraus. Das Bemerkenswerte an den betreffenden Passagen ist allerdings – wie an Vers 4:1 veranschaulicht –, dass diesem Umstand im Koran selber keinerlei Bedeutung zugemessen wird, interessanterweise aber fast ausnahmslos alle vormodernen Korankommentare zu diesem Vers die Ersterschaffung Adams und die (nicht koranische) Erschaffung Evas aus seiner Rippe betonen. Vers 4:1 beispielsweise leitet nun einen Vers ein, der u. a. die Ehe thematisiert: Es scheint daher naheliegend, dass in diesem einleitendem Vers dieselbe Herkunft von Männern und Frauen hervorgehoben werden soll.

4. Didaktisch-methodische Empfehlungen für eine gendersensible Unterrichtseinheit ›Islam‹

Der selbstbestimmte Umgang mit den Geschlechterstereotypen kann auch im Religionsunterricht nicht ausschließlich theoretisch vermittelt werden.[56] Kooperative Arbeitsformen mit Feedback-Elementen können gezielt eingesetzt werden um Stereotypen aufzubrechen. So kann eine einzelne Schülerin bzw. ein einzelner Schüler zu einer Aufgabe im Team aufgefordert werden, die sie bzw. er sich noch nicht zutraut, weil die Aufgabe sozialisationsgemäß eher für Männer bzw. eher für Frauen gedacht ist. Bei Beteiligung muslimischer Schülerinnen und Schüler sollte auf die weltanschaulichen Verhältnisse in der Klasse geachtet werden, so dass es nicht zu einer Situation kommt, in der Schülerinnen oder Schüler sich in einem Rechtfertigungs- oder Verteidigungsdruck einer Mehrheitsgruppe gegenüber befinden.[57]

So kann eine Schülerin dazu ermutigt werden, ein Interview im Rahmen eines Besuches von einem Gotteshaus durchzuführen, statt eher wie üblich vor allem im Hintergrund, z. B. in der Vorbereitung der Fragen bzw. der schriftlichen Zusammenfassung

54. Vgl. Horsch, Frau im Islam.
55. Q 36:36 »Gepriesen sei, der alle Paare schuf – von dem, was die Erde sprießen lässt, von ihnen selber und von dem, was sie nicht kennen.« Nach Bobzin, Koran, 387.
56. Vgl. Hilger u. a., Religionsdidaktik, 371.
57. Vgl. Ziebertz, Gender, 124.

des Gesprächs, tätig zu sein. Ein Junge, der bei religiösen Feiern immer gerne die Moderatoren-Rolle übernimmt, kann auch einmal, zusammen mit einigen anderen Jungen, einer Kleingruppe, die sich der Zubereitung von passenden Speisen widmet, zugeordnet werden. Bei dramaturgischen Arbeitsformen kann zum Bespiel ›Jona‹/›Junus‹ von einem Mädchen dargestellt werden.[58]

5. Ausblick – interreligiöse Lehrerbildung

Für die Lehrerbildung ist es wichtig, Studierenden zu ermöglichen, das eigene ›Wissen‹ und den persönlichen heimlichen Lehrplan aufzudecken und zu reflektieren. Auch ein kritischer Umgang mit Schulbüchern und eine Ergänzung mit obengenannten Themen sollte in Lehrveranstaltungen zum Thema Islam und Interreligiöses Lernen integriert werden. Nicht nur für Hochschullehrende und FachleiterInnen, sondern auch für Studierende ist das sicherlich eine Umstellung. Wie selbstverständlich dieses Wissen oft daherkommt, zeigt folgende Schilderung der beiden Leiter eines Seminars für Lehrerfortbildung: In einem Workshop für Referendare des Stuttgarter Seminars für Didaktik und Lehrerbildung versuchten Gökcen Tamer-Uzun und Hakan Turan

> »einige empirische Befunde über die Sexualmoral bei muslimischen Jugendlichen in Deutschland und zu den Wertvorstellungen von jungen Frauen mit Kopftuch in Deutschland zu präsentieren. Es sollte deutlich werden, dass man auch über die türkisch-islamische Community in Deutschland nur grobe Mittelwerte für Haltungen angeben kann, die im individuellen Fall stark um diesen Mittelwert streuen und dass diese Haltungen in der Regel nicht als einheitliche Wertesysteme oder gar Weltanschauungen verstanden werden können.«[59]

Mit einer so differenzierten Einschätzung der Sachlage waren die angehenden Lehrkräfte jedoch nicht zufrieden:

> »Nach einer kurzen Präsentation zum Thema ›Frau im Islam‹ bekamen viele Teilnehmer nun offensichtlich das beruhigende Gefühl, zu wissen, was der Islam konkret vorschreibt und was das für ihren Umgang mit muslimischen Schülern bedeutet – eigentlich ein höchst trügerisches Gefühl. Doch das war es wohl, was sie hier suchten.«[60]
>
> »Berücksichtigt man, dass viele werdende Lehrer privat sehr wenig mit Bürgern mit einem türkischen Migrationshintergrund zu tun haben, dann darf es nicht verwundern, wenn sie türkische Schüler als Wesen betrachten, die einem vermeintlich türkisch-islamischen Regelwerk folgen, das sich in der Schule früher oder später si-

58. Vgl. Pithan, Religionspädagogik, 13.
59. Vgl. Tamer-Uzun/Turan, Interkulturalität, § 6.3.2.
60. Ebd.

> cherlich in Leistungsverweigerungen diverser Art und einer Missachtung von Lehrerinnen artikulieren wird.«[61]

Der letzten Satz des Zitats lässt sich sicherlich auch auf die Wirklichkeit an gegenwärtigen deutschen Universitäten übertragen. Wir erachten es daher für dringend nötig, dass evangelische, katholische und muslimische Lehramtsstudierende die Gelegenheit bekommen, gemeinsame Seminare, z. B. zur Religionsdidaktik bzw. -pädagogik und Religionswissenschaft, zu besuchen. Eine Konvivenz in der universitären Lehrerausbildung kann und muss durch reflektierte Begegnung angebahnt werden. Das oben angeführte Beispiel zeigt aber auch, dass ein struktureller Wandel stattfinden muss – und bereits auch schon stattfindet, der jedoch nicht immer harmonisch abläuft und ablaufen kann. Die Integration von Lehrenden mit muslimischem Hintergrund und der entsprechenden Ausbildung ist hierbei ein Schlüsselelement. Weiterhin müssen LehrerInnen (jedweden Hintergrunds) die Bereitschaft mitbringen, in einem institutionalisierten Rahmen sich ihr Vorwissen bewusst zu machen, dieses zu hinterfragen, mit anderen Wissensformen kritisch zu konfrontieren und sich alternative Sichtweisen zu erarbeiten.

Konvivenz geht aber auch darüber hinaus: Freundschaften schließen, die Anderen in verschiedenen Kontexten sehen, im Alltag, in Anwesenheit der Familie, beim Essen, bei Festen, beim Sport, in Trauer und bei Freude. Wie wäre es, wenn z. B. berühmte Wohnheime für evangelische Studierende der Theologie, damit anfangen, wie es das Theologische Alumneum in Basel schon seit Jahren tut, islamische wie evangelische Studierende aufzunehmen?

Wie wäre es, wenn die Erstsemester pro zehn Studierende zwei erfahrenen MA-Studierende der evangelischen, katholischen und islamischen Theologie als Mentor/innen bekämen, die ihre Lieblingsplätze in der Stadt und an der Uni zeigten und gemeinsames Essen usw. organisierten?

Dann würden wir anfangen, zusammen zu leben!

Literatur

Abu-Lughod, Lila, Do Muslim women really need saving? In: American Anthropologist 104 (2002), H. 3, 783–790.

Attia, Iman, Orient- und Islambilder: Interdisziplinäre Beiträge zu Orientalismus und antimuslimischem Rassismus, Münster 2007.

Attia, Iman, Die »westliche Kultur« und ihr Anderes: Zur Dekonstruktion von Orientalismus und antimuslimischem Rassismus, Bielefeld 2009.

Ball, Hannes u. a., Haus des Islam: Einblicke und Einsichten, Stuttgart 2008.

Blasberg-Kuhnke, Martina, Islamischer Religionsunterricht im Spiegel der ersten Schulbücher, in: Katholische Blätter 135 (2010), 142–147.

61. Ebd.

Bauer, Jochen, Konfliktstoff Kopftuch – Eine thematische Einführung in den Islam, Mühlheim an der Ruhr 2001.

Bobzin, Hartmut, Der Koran, München 2010.

Dahling-Sander, Christoph/Janocha, Barbara/Husmann, Bärbel (Hg.), So fremd, so nah – Dialog zwischen Christentum und Islam, Hannover 2005.

Dahling-Sander, Christoph/Janocha, Barbara, Vielfalt, Toleranz, Begegnung. Christen und Muslime zeigen Profil, Düsseldorf 2008.

Grewel, Hans/Becker, Luise/Schreiner, Peter, Quellen der Menschlichkeit: Bibel und Koran – von Christen und Muslimen gedeutet, München 2010.

Falaturi, Abdoldjavad (Hg.), Der Islam in den Schulbüchern der Bundesrepublik Deutschland (Studien zur Schulbuchforschung, Schriftenreihe des Georg-Eckert-Instituts Bd. 46, 47, 53, 54, 58, 59, 62), Braunschweig 1986–1989.

Halbfas, Hubertus, Religionsbuch für das 5./6. Schuljahr. Düsseldorf 2005.

Hamadeh, Anis, Islam für Kids, Kaarst 2007.

Heidari, Mohammad, Muslimische Erziehungsvorstellungen und Glaubenserziehung im Kontext interreligiösen Lernens, in: Rickers, Folkert/Eckhart, Gottwald, Vom religiösen zum interreligiösen Lernen, Neukirchen-Vluyn 1998, 71–102.

Heimbrock, Hans-Günter, Self-Taught Professionality: Muslim Teachers Engaged in Teaching. Islamic Issues Between Curriculum and Life World in German Public Schools, in: Bakker, Cok/Heimbrock, Hans-Günter, Researching RE Teachers – RE Teachers as Researchers, Münster 2007, 175–194.

Hilger, Georg/Leimgruber, Stephan/Ziebertz, Hans-Georg, Religionsdidaktik – Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2008.

Horsch, Silvia, Die Frau im Islam 2004, einzusehen unter: http://www.al-sakina.de/inhalt/artikel/frauen_islam/frauen_islam.html (Stand 28.01.2011).

Huxel, Katrin, Männlichkeit kontextualisieren, in: Potts, Lydia/Kühnemund, Jan (Hg.), Mann wird man – Geschlechtliche Identitäten im Spannungsfeld von Migration und Islam, Bielefeld 2008, 65–78.

Jonker, Gerdien, »Europäische Erzählmuster über den Islam«, in: Schneiders, Thorsten Gerald (Hg.), Islamfeindlichkeit. Wenn die Grenzen der Kritik verschwimmen, Wiesbaden 2009, 71–85.

Kahf, Mohja, Western Representations of the Muslim Woman: From Termagant to Odalisque, Austin 1999.

Karakasoglu-Aydin, Yasemin, Muslimische Religiosität und Erziehungsvorstellungen. Eine empirische Untersuchung bei türkischen Lehramts- und Pädagogik-Studentinnen in Deutschland, Frankfurt a. M. 1999.

Kelek, Necla, Die Verlorenen Söhne. Plädoyer für die Befreiung des türkisch-muslimischen Mannes, Köln 2006.

Leimgruber, Stephan, Interreligiöses Lernen. München 2007.

Meyer, Karlo, »Das Bild der anderen. Zur bildlichen Darstellung von fremden Religionen in Büchern für den Religionsunterricht«, in: Lähnemann, Johannes (Hg.), Visionen wahr machen. Interreligiöse Bildung auf dem Prüfstand, Hamburg 2007, 280–298.

Müller, Rabeya, Gerechtigkeit zwischen Frauen und Männern – qur'anische Perspektiven, in: Grewel, Hans/Becker, Luise/Schreiner, Peter, Quellen der Menschlichkeit – Bibel und Koran von Christen und Muslimen gedeutet, München 2010, 137–144.

Pithan, Annebelle, Wo steht die geschlechterbewusste Religionspädagogik? Vortrag bei dem Symposium ›Geschlechter bilden. Perspektiven für einen genderbewussten Religionsunterricht‹ am 15.05.2009 an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster.

Pratt Ewing, Katherine, Stigmatisierte Männlichkeit – Muslimische Geschlechterbeziehungen und kulturelle Staatsbürgerschaft in Europa, in: Potts, Lydia/Kühnemund, Jan (Hg.), Mann wird man – Geschlechtliche Identitäten im Spannungsfeld von Migration und Islam, Bielefeld 2008, 19–37.

Scheibelhofer, Paul, Die Lokalisierung des Globalen Patriarchen: Zur diskursiven Produktion des ›türkisch-muslimischen Mannes‹ in Deutschland, in: Potts, Lydia/Kühnemund, Jan, Mann wird man – Geschlechtliche Identitäten im Spannungsfeld von Migration und Islam, Bielefeld 2008, 39–52.

Schiffer, Sabine, Die Darstellung des Islams in der Presse: Sprache, Bilder, Suggestionen. Eine Auswahl von Techniken und Beispielen, Nürnberg 2004.

Schliephake, Dirk, Männer mit Ecken und Kanten, Abraham als Erzählfigur neu entdecken – nicht nur für Jungen, in: Loccumer Pelikan (2010), H. 2, 67–72.

Schneider, Claudia/Tanzberger, Renate/Besenbäck, Irene, Unterrichtsprinzip »Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern«, Wien 2003.

Tamer-Uzun, Gökcen, Wo sind die Teppiche? Ein persönlicher Einblick in die interkulturelle Teamentwicklung im Lehrerzimmer, in: Rangosch-Schneck, Elisabeth, Migranten machen Schule! Schule gestalten: Vielfalt nutzen – Die schulpraktische Bedeutung der spezifischen Ressourcen von Lehrerinnen und Lehrern mit Migrationshintergrund, Stuttgart 2010, §5.2.

Tamer-Uzun, Gökcen/Turan, Hakan, Workshop für Referendare: Interkulturalität am Beispiel türkischer Lebenswelten, in: Rangosch-Schneck, Elisabeth, Migranten machen Schule! Schule gestalten: Vielfalt nutzen – Die schulpraktische Bedeutung der spezifischen Ressourcen von Lehrerinnen und Lehrern mit Migrationshintergrund, Stuttgart 2010, § 6.3.2, einzusehen unter: http://www.stuttgart.de/img/mdb/item/393070/53582.pdf (Stand 20.01.2011).

Yakar, Havva, Die Schöne Quelle 3: Islamunterricht in der Grundschule. Klasse 3, helfen und stärken, Köln 2008.

Ziebertz, Hans-Georg (Hg.), Gender in Islam und Christentum – Theoretische und empirische Studien, Münster 2010.

V. Genderbewusst Religion lehren lernen. Konsequenzen für die Lehrer_innenbildung

In: Qualbrink, Andrea/ Pithan, Annebelle/ Wischer, Mariele (Hg.), Geschlechter bilden. Perspektiven für einen genderbewussten Religionsunterricht, Gütersloh 2011, 274-287.

Andrea Qualbrink

Geschlechterbewusst Religion lehren lernen – an der Universität

Wenn sich heute eine Schülerin entscheidet, Theologie und Biologie zu studieren, um Religions- und Biologielehrerin an einem Gymnasium zu werden, so schreibt sie sich für einen 2-Fach-Bachelor ein, setzt darauf einen Master of Education, erwirbt insgesamt 300 ECTS-Punkte, macht mehrere Praktika und beendet – im besten Fall – nach ca. fünf Jahren ihr Studium.

Will sich diese Schülerin professionell auf Geschlechterfragen für ihre Schullaufbahn vorbereiten – wird sie dafür Angebote und Unterstützung im Studium finden? Und was ist mit jenen, die noch nicht für die Relevanz der Genderkategorie für den schulischen Kontext und für den Religionsunterricht sensibilisiert sind – sorgen die Studienangebote für eine derartige Professionalisierung?

Dieser Beitrag beschreibt, inwiefern Gender-Aspekte bereits im Studium künftiger Religionslehrer_innen implementiert sind und gibt Anregungen, wie Inhalte und Methoden geschlechterbewusster Theologie in das Studium integriert werden könnten und sollten.

1. Die Intention: Vorgaben und Empfehlungen für die neuen konsekutiven Studiengänge

Seit dem Initiativtreffen 1999 in Bologna sind inzwischen 47 europäische Staaten am sogenannten Bologna-Prozess beteiligt. Ziel des Prozesses ist es u. a., mit dem Bachelor und dem Master ein System international vergleichbarer Hochschulabschlüsse zu schaffen. Damit verbunden wurde auch das Studiensystem modularisiert, d. h. Vorlesungen und Seminare werden in thematisch abgeschlossenen und abprüfbaren Einheiten zusammengefasst. Für all diese Module wurden bzw. werden sogenannte Modulhandbücher geschrieben, die erläutern, welche Kompetenzen in dem jeweiligen Modul erworben werden. Fertig entworfene Studiengänge müssen einer Akkreditierungsagentur vorgelegt werden, die ihrerseits den Kriterien des Akkreditierungsrates verpflichtet ist.

Auch die Theologischen Fakultäten Deutschlands sind mit der Umstellung auf Bachelor/Master (BA/MA) befasst. Jede Fakultät entwickelt je für sich die neuen konse-

kutiven Studiengänge. So kommt es zu Ungleichzeitigkeiten und Unterschieden in den Studienordnungen und Schwerpunktsetzungen.

Allerdings gibt es bestimmte Vorgaben bzw. Empfehlungen: aus den Kommuniqués der am Bologna-Prozess Beteiligten, von den Ländern und der Kultusministerkonferenz, von den Akkreditierungsagenturen und dem darüber geschalteten Akkreditierungsrat, von den Kirchen (Deutsche Bischofskonferenz (DBK), Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) sowie vom Evangelisch- und vom Katholisch-Theologischen Fakultätentag.

Hinsichtlich der Berücksichtigung der Gender-Perspektive bei der Entwicklung der neuen konsekutiven Studiengänge fordert das Berliner Kommuniqué vom September 2003: »Die Notwendigkeit, die Wettbewerbsfähigkeit zu verbessern, muss mit dem Ziel, der sozialen Dimension des Europäischen Hochschulraumes größere Bedeutung zu geben, in Einklang gebracht werden; dabei geht es um die Stärkung des sozialen Zusammenhalts sowie den Abbau sozialer und geschlechtsspezifischer Ungleichheit auf nationaler und europäischer Ebene.«[1] Eine geschlechtergerechte Umstellung der Studiengänge auf die Bachelor- und Master-Struktur bedeutet: Inhalte, Lehrstrukturen und Lehrformen so zu gestalten, dass Studierende beiderlei Geschlechts gleichermaßen angesprochen werden, Integration der Frauen- und Geschlechterforschung in Forschung und Lehre, Stärkung der Genderkompetenz aller am Studienreformprozess Beteiligten.[2]

Die zitierte Forderung macht deutlich: Wenn es um die Berücksichtigung von Gender-Aspekten geht, so betrifft dies stets zwei Interessensbereiche: zum einen Maßnahmen zur Gleichstellung von Frauen und Männern im Sinne des Gender-Mainstreamings, zum anderen die Integration von spezifisch gendersensiblen Studieninhalten bzw. der Geschlechterperspektive in Forschung und Lehre. Dieser Artikel konzentriert sich auf die zweite Perspektive, näherhin auf die Implementierung der Geschlechter-Perspektive in das Curriculum zukünftiger Religionslehrer_innen.[3]

In dieser Hinsicht formulierte die Kultusministerkonferenz in ihrem Beschluss vom 16.12.2004 »Standards für die Lehrerbildung« für den Kompetenzbereich »Erziehen«: »Die Absolventinnen und Absolventen kennen die Bedeutung geschlechtsspezifischer Einflüsse auf Bildungs- und Erziehungsprozesse.«[4]

Der Akkreditierungsrat schreibt Geschlechtergerechtigkeit als Kriterium für die neuen Studiengänge vor und versteht darunter u. a. die »Integration fachspezifischer Ergebnisse der Frauen- und Geschlechterforschung«, die »Vermittlung von geschlechtsspezifischen Unterscheidungen, z. B. in den Lernmethoden«, die »Integration von Gender-Kompetenz als wesentlichen Bestandteil der Vermittlung von Soft Skills im Curriculum« und die »Berücksichtigung von Erkenntnissen über geschlechterspezifische Vor- und Nachteile unterschiedlicher Konzepte und Methoden«[5].

1. Kommuniqué der Konferenz der Europäischen Hochschulministerinnen und -minister.
2. Vgl. www.uni-due.de/genderportal/lehre_bologna_gender.shtml (Stand: 21.10.2010).
3. Umfassende Informationen zum Stellenwert von Gender Mainstreaming bei der Einführung gestufter Studiengänge sowie zu Kriterien eines geschlechtergerechten Studiengangs und Maßnahmen zu seiner Implementierung bietet: Becker u. a., Handreichung, Kap. 4 und 5.
4. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
5. Mühlenbruch u. a., Akkreditierung , 11f.

Auch vom Evangelisch- und vom Katholisch-Theologischen Fakultätentag und den zuständigen Kommissionen der DBK und der EKD gibt es Empfehlungen für die konsekutiven Studiengänge. Der Katholisch-Theologische Fakultätentag macht im Jahr 2005 konkrete Vorschläge für das modularisierte Diplom und empfiehlt hierin für die Aufbau- bzw. Vertiefungsphase der Bachelor-Phase, »das Anliegen der sogenannten ›gender studies‹« im Modul »Mensch und Schöpfung« einzubringen sowie eine »Berücksichtigung der Genderperspektive« im Modul »Christ werden in heutiger Kultur und Gesellschaft«[6]. 2006 folgte ein Votum zur Modularisierung der Lehramtsstudiengänge[7]. Es stellt sich u. a. auf die Basis der genannten Empfehlungen aus dem Jahr 2005, beschränkt sich aber auf Grund der divergierenden Vorgaben der Bundesländer für die jeweilige Lehramtsausbildung auf grundsätzliche Hinweise und Empfehlungen jenseits konkreter Inhalte, so dass auch Gender-Aspekte keine Erwähnung finden. Im Jahr 2005 veröffentlichte der Evangelisch-Theologische Fakultätentag das Papier »Problemfelder und Orientierungspunkte bei der Entwicklung von BA-/MA-Studiengängen im Fach Evangelische Theologie/Religionspädagogik (Lehramtsstudiengänge)«[8]. Darin gibt es keine explizite Forderung nach der Integration von Gender-Aspekten in Forschung und Lehre, allerdings wurden auch hier keine ausführlichen Modulbeschreibungen vorgelegt. Auch die Empfehlungen seitens der EKD[9] aus den Jahren 2009 und 2010 sowie der DBK[10] aus dem Jahr 2003 erwähnen nicht explizit die Gender-Perspektive als notwendige für das Studium zukünftiger Religionslehrer_innen.

2. Die Realität: Implementierung von Gender-Aspekten in die BA/MA-Studiengänge im Fach Theologie

Seit der Formulierung der genannten Forderungen und Empfehlungen sind inzwischen an fast allen evangelisch- und katholisch-theologischen Fakultäten/Instituten/kirchlichen Hochschulen Deutschlands die neuen konsekutiven Studiengänge entwickelt und Modulhandbücher geschrieben worden. Wie verhält es sich nun mit Blick auf die Implementierung von Gender-Aspekten in das universitäre Curriculum zukünftiger Religionslehrer_innen? Wo und wie wurde die Gender-Perspektive explizit aufgenommen?

Entsprechend den Ungleichzeitigkeiten im Verfahren liegt noch kein abgeschlossenes Bild vor; zur Frage nach der Implementierung von Gender-Aspekten gibt es noch keine umfassende Erhebung an den deutschen Fakultäten. Daher können an dieser Stelle nur einige Beispiele gegeben werden.[11]

6. Beschluss und Empfehlungen des Katholisch-Theologischen Fakultätentags.
7. Votum zur Modularisierung der Lehramtsstudiengänge Katholische Religion des Katholisch-Theologischen Fakultätentags. Der Beschluss wurde den Fakultäten im Anschluss an die Jahresversammlung 2006 zugestellt, ist aber nicht auf der Homepage des Katholisch-Theologischen Fakultätentags verfügbar.
8. Beschluss des Evangelisch-Theologischen Fakultätentags.
9. Empfehlungen der Gemischten Kommission zur Reform des Theologiestudiums; Kerncurriculum für das Fach Evangelische Religionslehre in der gymnasialen Oberstufe.
10. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Kirchliche Anforderungen an die Studiengänge.
11. Für diesen Artikel wurden folgende katholisch-theologischen Fakultäten bzw. Institute zum Thema angefragt:

Für die katholische Theologie bzw. Religionslehre ist zunächst das Bachelor-Studienfach Katholische Theologie der Philosophischen Fakultät I der Universität Saarbrücken zu nennen. Im Schwerpunktstudium bzw. der Berufsorientierungsphase (5./6. Semester) gehört Genderforschung mit zwei bzw. drei zu erwerbenden Leistungspunkten zum Pflichtbereich. Im weiteren Studienverlauf folgt das verpflichtende Modul »Religion, Gesellschaft, Gender«, das »vertiefte Kenntnisse und die Fähigkeit zur Auseinandersetzung mit ausgewählten Themen aus dem Bereich Religion und Gesellschaft, insbesondere mit der Gender-Problematik« vermittelt.

An der katholisch-theologischen Fakultät in Münster wurden Gender-Fragen nicht als verpflichtender Lehrinhalt in ein Modulhandbuch eingeschrieben. Explizit genannt wird es im verpflichtenden fachdidaktischen Vertiefungsmodul »Religion, Bildung, Schule« als eine Möglichkeit der Erweiterung des Problemhorizontes auf bestimmte Fragestellungen. Außerdem gibt es in der neuen Studienordnung, gültig ab WS 2011/12, das für alle Lehramtsstudierenden (außer dem Studienziel Lehramt an Grundschulen) verpflichtende »Propädeutische Modul«. Die darin integrierte Lehrveranstaltung aus dem Bereich »Dimensionen, Akzente und Diskussionen der Theologie« wird nach Möglichkeit einen Gender-Schwerpunkt haben. Das Angebot von Veranstaltungen mit Inhalten der geschlechtersensiblen Theologie wird in Münster durch die hier angesiedelte Arbeitsstelle gesichert. Ebenso verhält es sich an der Katholisch-Theologischen Fakultät in Bonn, an der aber inzwischen kein Lehramtsabschluss mehr erworben werden kann. Dennoch sei kurz erwähnt, dass in Bonn die Gender-Perspektive ausdrücklich in zwei Modulen als Inhalt bzw. Lernziel genannt wird, nämlich im Modul »Wege christlichen Denkens und Lebens« sowie im Modul »Vertiefung im Bereich des Alten und Neuen Testaments«.[12]

An den katholisch-theologischen Fakultäten in Freiburg, Mainz, Erfurt, Regensburg und dem Institut für Katholische Theologie in Duisburg-Essen wurden Gender-Fragen nicht explizit als Lehrinhalt und die Gender-Perspektive nicht ausdrücklich als zu erwerbende Kompetenz in die Beschreibung der Studiengänge und Module aufgenommen. Nach Aussagen von Vertreter_innen der Ausbildungsstätten fällt das Angebot von Veranstaltungen mit entsprechenden Inhalten in die Verantwortung der einzelnen Lehrenden. Wohl aber werden in Freiburg Veranstaltungen des speziellen Lehrauftrags »Gender Studies und feministische Theologie« im Rahmen der Wahlveranstaltungen für den Bachelor anerkannt. Hinsichtlich der Lehrinhalte an der katholisch-theologischen Fakultät in Erfurt wurde darauf hingewiesen, dass aus politischen Gründen bestimmte theologische Bewegungen wie u. a. auch die feministische Theologie lange nicht angekommen sind und erst durch wissenschaftliche Mitarbeiter_innen seit der Anstellung 2004 mitgebracht wurden und eingebracht werden.

Münster, Bochum, Saarbrücken, Mainz, Tübingen, München, Erfurt, Duisburg-Essen, Freiburg, Würzburg, Regensburg sowie die evangelisch-theologischen Fakultäten bzw. kirchlichen Hochschulen von Münster, München, Tübingen, Marburg, Heidelberg, Wuppertal-Bethel, Neuendettelsau und Bochum. Es handelt sich also – dem Rahmen des Artikels geschuldet – um eine Auswahl und nicht um eine umfassende Erhebung. Die Angaben in diesem Beitrag basieren auf schriftlichen, z. T. mündlichen Aussagen von Vertreter_innen der Ausbildungsstätten und z. T. auf vorliegenden Modulhandbüchern.

12. Vgl. Modulhandbuch Magister Theologiae.

Auch an den Evangelisch-Theologischen Fakultäten in Bochum, Münster und München wurden Gender-Aspekte nicht ausdrücklich in Modulbeschreibungen aufgenommen. Nach Aussagen der Fakultät in Bochum gibt es hier zwar keine speziellen Veranstaltungen zur Gender-Thematik; es sind jedoch alle Lehrenden gehalten, in ihren Lehrveranstaltungen (insbesondere in theologischer Ethik und in Religionspädagogik) die Gender-Thematik zu berücksichtigen. Ähnlich an der Fakultät in Münster, an der nach Auskunft eines Fakultätsvertreters der Gender-Aspekt eine Querschnitts-Dimension darstellt, die die ganze theologische Arbeit perspektivisch durchzieht. Nach Selbstaussage fällt auch an der Fakultät in München die Integration von Gender-Aspekten in die Verantwortung der Lehrenden.

An der Evangelisch-Theologischen Fakultät in Marburg dagegen fand die Gender-Perspektive ausdrücklich Eingang in etliche Module innerhalb des Lehramtsstudiums für Gymnasien, vor allem im Bereich der Kirchengeschichte und der Praktischen Theologie. So werden Gender-Aspekte als integrale Bestandteile der Basismodule »Einführung in die Kirchengeschichte«, »Praktische Theologie/Religionspädagogik« und »Fachdidaktische Schlüsselqualifikationen« sowie des Profilmoduls »Kirchengeschichte« genannt. Derzeit sind Wahlpflichtmodule für das Lehramt in Planung, in die ebenfalls die Gender-Perspektive integriert werden soll: Im Basismodul »Die Vielfalt der theologischen Disziplinen« werden »Genderperspektiven« als einer von zahlreichen Inhalten genannt. Im Aufbaumodul »Theologie, Religion und Exegese des Neuen Testaments« wird die »Urteilsfähigkeit im Blick auf Gesellschaftsstrukturen und Geschlechterverhältnisse« als eine Transferaufgabe beschrieben. Schließlich ist ein Vertiefungsmodul »Geschlechterforschung in der Theologie« im Wahlpflichtbereich in Planung, das einen umfassenden Einblick gibt in die genderbewusste Theologie. »Implikationen dieser Ansätze (feministische Theorie, Gender-Studies, Queer-Studies, kritische Männerforschung, Anm. A. Q.) für kirchliche und schulische Handlungsfelder« werden ausdrücklich als ein Inhalt des Moduls genannt.

An den kirchlichen Hochschulen von Wuppertal-Bethel und Neuendettelsau gibt es ausschließlich das Diplom bzw. den Magister Theologiae und das Kirchliche Examen als Abschlussqualifikation, d. h. keine Lehramtsausbildung. Dennoch seien die beiden Hochschulen hier kurz erwähnt wegen der hier installierten Professuren für Feministische Theologie. In Wuppertal-Bethel sind jeweils eine Lehrveranstaltung in feministischer Theologie/Genderforschung obligatorisch im Bachelor- und im Master-Studiengang. Zudem kann wahlweise ein ganzes Modul zu »Frauen und Gender in Kirche und Gesellschaft« studiert werden. Die feministisch-theologischen Lehrveranstaltungen, von denen es noch weitere im Wahlbereich gibt, sind z.T. innerhalb der Theologie interdisziplinär angelegt; Interdisziplinarität auch jenseits der Theologie ist geplant. In Neuendettelsau ist eine Veranstaltung in Feministischer Theologie/Theologischer Genderforschung als Voraussetzung für die Zwischenprüfung verpflichtend. Daneben ist das Fach Bestandteil eines Wahlpflichtmoduls.

An der Fakultät in Heidelberg sind Veranstaltungen mit Gender-Themen (z. B. aus dem in jedem Semester stattfindenden feministischen Lehrauftrag) in den Pflichtmodulen und in den frei wählbaren Bereichen anrechenbar.

Insgesamt ergibt sich fast durchgängig dasselbe Bild: An relativ wenigen der befragten theologischen Fakultäten bzw. Instituten Deutschlands wurden Gender-Aspekte

explizit in das Curriculum zukünftiger Religionslehrer_innen implementiert. Vielfach wurde jedoch deutlich gemacht, dass die Gender-Perspektive eine Querschnittsperspektive darstellt, die entsprechend von allen Lehrenden in allen Bereichen eingebracht werden soll. Inwieweit das geschieht, liegt natürlich in der Verantwortung und an der Kompetenz der jeweiligen Lehrenden.

Manche Modulbeschreibungen sind deutungsoffen für Gender-Themen. Andererseits ist es natürlich umsetzungsoffen, wenn *gender* nicht oder nur als Beispiel explizit im Modulhandbuch steht. Kurz: Dass zukünftige Religionslehrer_innen an der Universität Genderkompetenz als Schlüsselqualifikation für das Fach und den Beruf entwickeln, wird in Vorgaben und Empfehlungen ausdrücklich gefordert, wird von den Fakultäten ausdrücklich gewünscht, ist jedoch relativ unsicher. Verpflichtet werden sie darauf kaum, und so liegt es in ihrer eigenen Verantwortung und der der Lehrenden, ob und wie sie mit der Genderperspektive in Kontakt kommen.

3. Die Inhalte: Geschlechterbewusste Theologie für künftige Religionslehrer_innen

Die Beiträge des vorliegenden Bandes weisen den Mehrwert der Gender-Perspektive für einen guten, zeitgemäßen Religionsunterricht nach. Im Studium sollte – wenn das nicht schon eher geschehen ist – der Grundstein für das Genderbewusstsein mit Blick auf den späteren Beruf gelegt werden, d. h. es geht um die Sensibilisierung für die Relevanz von *gender* (als eine Differenz unter vielen, die das menschliche Leben und Handeln beeinflussen) mit Blick auf die Inhalte und Methoden des Fachs und mit Blick auf den Lehr-Lern-Ort. Religionslehrer_innen sollten demnach gute Theolog_innen und gute Pädagog_innen sein, und das heißt eben auch: geschlechterbewusste Theolog_innen und geschlechterbewusste Pädagog_innen.

3.1 Geschlechterbewusste Theolog_innen

Innerhalb des theologischen Studiums sollen die Studierenden lernen wahrzunehmen, dass und wie sich die Kategorie Geschlecht in die religiöse Wirklichkeit von Menschen, in die wissenschaftliche Reflexion des Glaubens in der Theologie und in kirchliche Strukturen eingeschrieben hat und einschreibt. Ziel ist es, die Studierenden für die Relevanz der Gender-Perspektive in sämtlichen theologischen Fächern und Themen zu sensibilisieren. Sie sollen befähigt werden, die Bedeutung der Kategorie Geschlecht für biblische, historische, systematische und praktische Fragen der Theologie zu erkennen. Entsprechend sollen sie die spezifischen Inhalte, Methoden und Konzepte der genderbewussten Theologie in diesen Bereichen kennen lernen.[13]

13. Eine ausführliche Darstellung fachspezifischer Inhalte geschlechterbewusster Theologie für alle Disziplinen der Theologie findet sich in: Muschiol u. a., Theologie (katholisch); Gause, Theologie (evangelisch).

Zukünftige Religionslehrer_innen müssen um diese Inhalte und Methoden wissen, um einen Religionsunterricht anzubieten, der auch wissenschaftlich zeitgemäß ist und interdisziplinär (z. B. mit der Pädagogik) sprachfähig bleibt.

Konkret auf die konsekutiven Studiengänge bezogen sollte der Genderaspekt als Querschnittsthema aller theologischen Disziplinen sowohl in der Bachelor- als auch in der Master-Phase zum Tragen kommen. Sinnvoll erscheint eine basale Einführung in Inhalte und Methoden geschlechterbewusster Theologie in der Bachelor-Phase. Dies kann in ausgewiesenen Einführungs-Seminaren geschehen oder aber auf dem Weg der Selbstverpflichtung der Lehrenden, in mindestens einer Sitzung die Relevanz der Genderproblematik für das jeweilige Thema zu erarbeiten.

In Abhängigkeit von der Leistbarkeit seitens des Lehrpersonals ist auch im weiteren Verlauf der Bachelor-Phase ein theologisches Gender-Modul als Wahlpflichtmodul denkbar. In der Masterphase empfiehlt sich eine Vertiefung einzelner Themen der theologischen Frauen- und Geschlechterforschung innerhalb der Module. Wie auch in der Bachelor-Phase ist an Pflicht- und Wahlpflichtveranstaltungen zu denken, in denen ein Schwerpunkt auf den Genderaspekt gelegt wird.

Unbedingt zu empfehlen sind interdisziplinäre Kooperationen, vor allem mit Blick auf die gegenwärtige Geschlechtertheoriedebatte. Die Auseinandersetzung mit Studierenden anderer Fächer unter dem Vorzeichen der Gender-Perspektive fordert Studierende der Theologie in besonderer und spannender Weise dazu heraus, begründet Position zu beziehen – eine Herausforderung, die gerade auf zukünftige Religionslehrer_innen im Schulalltag zukommt und hier erprobt werden kann.

3.2 Geschlechterbewusste (Religions-)Pädagog_innen

Geschlechterbewusstsein befördert gute (Religions-)Pädagogik. Die Mainzer Theologin und Pädagogin Stefanie Rieger-Goertz schreibt:

> »Im Mittelpunkt religionspädagogischer Frauen- und Geschlechterforschung steht die Wahrnehmung der Lebenswirklichkeiten, um dann – theoriegesättigt – passgenau und genderfair religionspädagogische Angebote entwickeln zu können. Die Würde des einzelnen Menschen – der Mensch als Ebenbild Gottes – ist Ansatzpunkt jeder religionspädagogischen Überlegung, und jede Intervention intendiert wiederum die Subjektwerdung des und der Einzelnen.«[14]

Entsprechend formuliert sie als Lehr- bzw. Studienziel zukünftiger Religionslehrer_innen:

> »Die Studierenden sollen für die Wirkungen der symbolischen Zweigeschlechtlichkeit unserer Kultur und für die aktiven Aneignungsprozesse der Geschlechtsrollen in reli-

14. Rieger-Goertz, Religionspädagogik, 198.

giösen Prozessen durch Kinder, Jugendliche und Erwachsene sensibilisiert werden. Dazu sind empirische Analysen zeitgenössischer Lebenswelten, die theoretische Auseinandersetzung mit theologischen Argumentationsfiguren und die Rezeption geschlechtergerechter Unterrichtspraxis nötig. Lehrziel ist, Lehr-Lern-Prozesse vor dem Hintergrund der Zweigeschlechtlichkeit zu reflektieren, genderfaire Bildungsprozesse antizipieren zu können und sowohl pädagogisch als auch theologisch argumentieren zu lernen.«[15]

Was ist hierfür konkret nötig im Studium?

Als grundlegend seien hier noch einmal Kenntnisse der Geschlechtertheorien genannt – ein Einblick in die Debatte ist notwendig für eine begründete Verortung.

Als weitere Grundlagen nennt Rieger-Goertz die kritische Auseinandersetzung mit dem Bildungsbegriff und der theologischen Anthropologie sowie die Kenntnisse kirchlicher Positionen zu religiöser Bildung, dargelegt etwa im Bildungsdekret der Würzburger Synode.[16]

Basal für eine genderbewusste Religionspädagogik sind die Kenntnisse über die Wirkungen von *gender* in Kulturen, Gesellschaften und Religionen, um die Herstellung von Geschlechterverhältnissen und um das Sehen und Verstehen von Strukturen, in denen sich Geschlechterstereotype reproduzieren. Damit einher geht das Wissen um die Aneignung geschlechterspezifischen Verhaltens. Zukünftige Religionslehrer_innen sollten innerhalb ihres Studiums empirische Untersuchungen zur geschlechtsspezifischen Sozialisation und zur geschlechtsspezifischen Lebensgestaltung wahrnehmen, »um die konkrete Situation von Mädchen und Jungen, von Männern und Frauen wirklichkeitsnah einschätzen zu können«[17]. Hier sind sowohl sozialwissenschaftliche als auch pädagogische und religionspädagogische Studien zu berücksichtigen.

Konkret auf den späteren Beruf bezogen, sollte die Reflexion der Relevanz von *gender* im Kontext Schule im Curriculum der Lehramtsstudierenden verankert werden. Als Themen seien genannt: *doing-gender*-Prozesse am Lehr-Lern-Ort, der heimliche Lehrplan der Geschlechterhierarchie, geschlechterdifferentes Lernverhalten, Koedukation etc. Es sollten die Wahrnehmung für gegenderte Strukturen an der Schule und im Unterricht geschult und Handlungsmöglichkeiten vorgestellt bzw. entwickelt werden.[18] Gehört, wie Maria Anna Kreienbaum schreibt, »reflexive Koedukation« schon seit den 90er Jahren selbstverständlich zu den Anforderungen eines guten Unterrichts[19], so muss sie auch verbindlich zum Curriculum und zum Handlungsrepertoire zukünftiger (Religions-)Lehrer_innen gehören. Nicht zuletzt müssen die Studierenden ihre eigene Rolle, ihre eigenen Einstellungen, ihr *doing gender* reflektieren um genderbewusst unterrichten zu können.

Fokussiert auf den Religionsunterricht, den die Studierenden später erteilen werden, sollten sie sich im Studium mit der Didaktik und der Methodik des Religionsun-

15. Ebd.
16. Vgl. Ebd.
17. Ebd.
18. Vgl. Dies., 199.
19. Vgl. Kreienbaum, Wer gewinnt, wer verliert? 43.

terrichts unter der Genderperspektive beschäftigen. Das bedeutet für die Didaktik, so Rieger-Goertz, dass die Inhalte und Materialien auch auf Geschlechtergerechtigkeit bezogen analysiert und reflektiert und gegebenenfalls neue Inhalte (etwa Gottesbilder feministischer Theologie oder feministische Exegese) eingebracht werden. Hinsichtlich der Methodik sollte das Lehr-Lern-Verhalten der Geschlechter mit einbezogen und die methodische Varianz auf unterschiedliche, geschlechtlich geprägte Zugänge ausgeweitet werden.[20] Maßgeblich ist auch hier die Pädagogik der Vielfalt[21], die schon im Studium bekannt gemacht, konkretisiert und erprobt werden sollte.

Wie ließen sich die genannten Inhalte sinnvoll in das Curriculum der konsekutiven Studiengänge integrieren? Oben wurden bereits Vorschläge für das Studium von Inhalten und Methoden geschlechterbewusster Theologie gemacht, die hier ergänzt werden mit dem Blick auf die religionspädagogischen Inhalte: Die genannten Einführungen in die Geschlechtertheorien und die geschlechterbewusste Theologie in der Bachelor-Phase sollten eine Sensibilisierung für die Relevanz von *gender* in der Fachdidaktik ergänzen. Dies kann etwa in einer grundlegenden religionspädagogischen oder fachdidaktischen Vorlesung geschehen. In der Master-Phase tritt neben die oben genannte fachwissenschaftliche exemplarische Vertiefung in einzelnen theologischen Fächern das Kennenlernen, Erarbeiten und Erproben genderfairer Didaktik und Methodik. Dafür können Veranstaltungen ausgewiesen werden, doch bietet es sich auch an, Genderbewusstsein als eine wichtige Perspektive unter anderen für die Didaktik und Methodik des Religionsunterrichts in den entsprechenden Veranstaltungen verpflichtend zu integrieren. Das Erproben des Gelernten kann vor allem in Praktika und in ihrer Auswertung geschehen.

4. Das »Wie«: Herausforderungen und Wege in der Lehre geschlechterbewusster Theologie

Genderfragen sind unter jungen Erwachsenen gemeinhin nicht besonders populär. Bei jungen Frauen mit Abitur rührt das zum einen von dem allgemeinen Lebensgefühl, individuell alles schaffen zu müssen, aber auch zu können – Strukturen, die Männer oder Frauen bevor- oder benachteiligen, sind in dieser Perspektive individuell überwindbar. Es ist demnach nicht nötig, strukturelle Einengungen oder Benachteiligungen auf Grund des Geschlechts zu entlarven oder gegen sie zu protestieren. Man muss einfach den Weg gehen, den man gehen will.[22] Die meisten jungen Männer mit Abitur sehen die Gleichberechtigung schon verwirklicht und sehen sich selbst auch nicht als »Zielklientel« von Maßnahmen zur Geschlechtergerechtigkeit.[23] Diesem Lebensgefühl entsprechen häufig auch die Erfahrungen während des Studiums.

20. Vgl. Rieger-Goertz, Religionspädagogik, 200.
21. Vgl. Tuider/Sielert, Diversity statt Gender?
22. Vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 20-jährige Frauen und Männer heute, 9.
23. Dies., 31.

Damit zusammen hängt der zweite Grund für die Unpopularität von Genderfragen: Mit dem Begriff *gender*, vielmehr noch mit dem Begriff »Feminismus« assoziieren viele ein inzwischen überholtes, moralinhaltiges Einfordern von Gerechtigkeit für Frauen aus einem Opferstatus heraus.[24] Wie gezeigt, sehen weder die jungen Männer die jungen Frauen noch sehen sich die jungen Frauen selbst »als (potenzielle) Opfer noch wirksamer Rollenbilder«[25]. Zwar ist, wie Uta Pohl-Patalong schreibt, die Perspektive auf Frauen als Opfer und Leidende des Systems in der feministischen Theorie durch die Thematisierung der Täterschaft von Frauen und den Gender-Ansatz längst differenziert worden, aber diese Differenzierung ist bis heute in der gesellschaftlichen (und auch kirchlichen) Öffentlichkeit nicht unbedingt angekommen.[26]

Wie können entgegen diesen Vorstellungen Gender-Aspekte in der universitären Ausbildung zukünftiger Religionslehrer_innen thematisiert werden?

Zunächst einmal liegt auf der Hand, dass geschlechterbewusste Theologie nicht moralinsauer daherkommen darf, d. h. die Genderperspektive muss jenseits des kollektiven Subjekts und des Opferstatus vertreten werden. Das entspricht nicht zuletzt der geschlechterbewussten Theologie selbst. So behält sie zwar auf der einen Seite jene Strukturen im Blick, die aufgrund der strukturellen Zweigeschlechtlichkeit in Gesellschaft und Kirche sowie in sämtliche Inhalte theologischen Treibens eingeschrieben sind und formuliert durchaus eine (nicht zuletzt christlich motivierte) Option für Gerechtigkeit. Auf der anderen Seite reflektiert sie aber auch die zahlreichen Differenzen, die menschliches Leben und Handeln mitbestimmen und auch individualisieren und muss allein aus diesem Grund ein kollektives »Opfer-Wir« negieren.

Wenn geschlechterbewusste Theologie bei Studentinnen und Studenten der Religionslehre ankommen will, muss sichtbar und deutlich werden, dass sie nicht Theologie von Frauen für Frauen ist, sondern Theologie, die die Relevanz von *diversity* reflektiert. D. h. sie ist eine Theologie von Männern und Frauen, von vielfältigen Menschen im Interesse von vielfältigen Menschen und vor allem im Interesse des Fachs und näherhin im Interesse eines guten Religionsunterrichts.

Sichtbar wird dies in erster Linie an den Lehrenden, an jenen, die Gender-Aspekte in ihrer Lehre vertreten. Im besten Fall sind dies sowohl Männer als auch Frauen, die selbstverständlich mit Inhalten und Methoden geschlechterbewusster Theologie in ihren Veranstaltungen arbeiten. Es ist angemessen und wichtig, dass Gender-Aspekte nicht als Zusatz, sondern als integraler Bestandteil der Theologie und des Theologiestudiums erscheinen. Dies kann auf zwei Weisen geschehen: in ausgewiesenen »feministisch-theologischen« Veranstaltungen (»partikular-expliziter Ansatz«[27]) oder integriert in alle Fächer und Disziplinen, Seminare und Vorlesungen (»integrativer Ansatz«[28]). Das Angebot dezidiert »feministisch-theologischer« Veranstaltungen (wie auch die explizite Implementierung von Gender-Aspekten in das Curriculum) pointiert die

24. Vgl. Pohl-Patalong, Jenseits von Opferrolle, 93.
25. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 20-jährige Frauen und Männer heute, 9.
26. Vgl. Pohl-Patalong, Jenseits von Opferrolle, 93.
27. Vgl. Becker u. a., Handreichung, 57.
28. Vgl. Ebd.

Gender-Perspektive als unumgängliche Perspektive für die Theologie und das Studium der Theologie, birgt aber die Gefahr, dass die Gender-Perspektive damit an einzelne Lehrende »outgesourced« wird und als »Anhängsel« der Theologie erscheint. Die implizite Aufnahme der Gender-Perspektive in die Forschung und Lehre quer durch alle Disziplinen und die Explikation in allen Veranstaltungen an geeigneter Stelle erweist die geschlechterbewusste Theologie als Querschnittsdisziplin, die wissenschaftlich gefordert ist und vermittelt den Studierenden den adäquaten Eindruck, dass die Gender-Perspektive selbstverständlich zum Theologietreiben dazu gehört. Ruth Becker u. a. weisen in ihrer Handreichung »Gender-Aspekte bei der Einführung und Akkreditierung gestufter Studiengänge« aber zu Recht darauf hin, dass der integrative Ansatz bisher nicht selten durch mangelnde Kompetenz und Bereitschaft der nicht mit Frauen- und Geschlechterforschung im jeweiligen Fach vertrauen Lehrenden in Frage gestellt ist.[29] Neben diesen beiden Ansätzen nennen Becker u. a. neben dem »expliziten Ansatz« (z. B. Gender-Studiengang)[30] noch den »fachübergreifenden Ansatz«[31]. Bezogen auf das Theologiestudium ist damit ein fächerübergreifendes »Gender-Modul« gemeint, in welchem Theologiestudierende Veranstaltungen anderer Disziplinen besuchen und sich mit Gender-Fragen auseinandersetzen können, wenn dies seitens der Theologie selbst nicht geleistet werden kann.

Sollen zukünftige Religionslehrer_innen Gender-Aspekte in ihr Denken und Arbeiten aufnehmen, so muss die Relevanz für das eigene Leben und Arbeiten deutlich werden. Hierfür eignen sich Gendertrainings bzw. Übungen, die nicht zuletzt das eigene *doing gender* vor Augen führen, sowie Beobachtungsaufgaben im Alltag, im Universitätskontext oder auch in Schulpraktika. Nicht selten ist auch das Zusammentreffen mit Menschen, in deren Leben die Genderkategorie eine große Rolle spielt, ob existenziell oder beruflich, sehr eindrücklich und von nachhaltiger Bedeutung.

Des Weiteren muss für die Studierenden ein echter Benefit, vor allem für die spätere Arbeit als Religionslehrer_in sichtbar sein: Was habe ich davon, wenn ich mich mit Inhalten und Methoden geschlechterbewusster Theologie auseinandersetze? Welchen Vorteil hat es, wenn ich ein Thema unter der Genderperspektive behandeln kann? Worauf kann ich in der Interaktion mit den Schüler_innen, bei der Auswahl der Themen und Methoden achten, damit mein Unterricht gut wird?

Konkret werden diese Fragen etwa durch die Reflexion von Praktikumserfahrungen unter der Gender-Perspektive. Das eigene Verhalten und die Interaktion in der Gruppe kann anhand von Videoaufnahmen aus dem Unterricht angesehen, reflektiert und verbessert werden. Praxisnah und nachhaltig gewinnbringend ist auch durch das Entwerfen (ggf. Erteilen und Reflektieren) eigener Unterrichtsreihen oder -stunden und eine genderbewusste Reflexion des Lehrplans. Auch ein Austausch mit Religionslehrer_innen über ihre tägliche Praxis und die Relevanz von Geschlecht im Religionsunterricht kann spannend und bereichernd für die Studierenden sein.

29. Vgl. Dies., 58.
30. Vgl. Dies., 59f.
31. Vgl. Dies., 57f.

5. Die Perspektive: Ideen und Strategien zur Verankerung von Gender-Aspekten im Theologie-Studium

Geschlechterbewusste Theologie ist eine Querschnittsdisziplin der Theologie. Als solche hat sie keinen festen Sitz im Kanon des Theologie-Studiums, sondern muss eigens verankert werden – in den Curricula und/oder in den Fächern und Disziplinen. Und sie muss vertreten werden – von kompetenten Wissenschaftler_innen in der Forschung, in der Lehre und nicht zuletzt auch in all jenen Kommissionen, in denen neue Studiengänge entworfen und Curricula geschrieben werden.

So sind für die Implementierung von Gender-Aspekten in die Ausbildung zukünftiger Religionslehrer_innen mehrere Ebenen relevant:

1. Top-down: Vorgaben und Richtlinien

Damit Gender-Aspekte Eingang finden in das Theologie-Studium zukünftiger Religionslehrer_innen, erscheinen externe Vorgaben als notwendiges Mittel, d. h. z. B. Auflagen des Ministeriums oder Vorgaben der Hochschulleitung an die Fakultäten. Da die Akkreditierungsagenturen sich im Grunde an den Gleichstellungskriterien der Hochschulen orientieren, ist weniger von ihnen, sondern wiederum von den Hochschulleitungen Unterstützung gefragt. Hierbei ist zu beachten: Wenn sich Hochschulen »Gender-Mainstreaming« auf die Fahnen schreiben, so sind damit häufig in erster Linie Maßnahmen zur Gleichstellung von Frauen und Männern und zur Förderung von Frauen in Bereichen gemeint, in denen sie unterrepräsentiert sind. Es ist also nötig, darauf zu achten, dass es auch ausdrücklich um die Implementierung von spezifisch gendersensiblen Studieninhalten bzw. der Geschlechterperspektive im Studium geht.

Wie oben gesehen, gibt es durchaus entsprechende Vorgaben. Wünschenswert wären eine entsprechende Beratung sowie Anreiz- und Sanktionsmaßnahmen (z. B. leistungsbezogene Mittelvergabe). Eine nachhaltige Qualitätssicherung wird durch Evaluation, Monitoring und Controlling gewährleistet.

Mit Blick auf das Studium der Theologie sind auch die Fakultätentage und die Kirchen involviert. Nachhaltige Impulse zur Berücksichtigung von Geschlechterfragen wären auch von diesen Seiten wünschenswert.

2. Umsetzung vor Ort: Damit Vorgaben zur Integration von Gender-Aspekten in die Curricula auch herunter gebrochen werden auf die neu zu entwickelnden Studiengänge, braucht es interessierte, engagierte und qualifizierte Wissenschaftler_innen (aus allen Statusgruppen), die in den zuständigen Gremien Ideen entwerfen und auf die Lehre hin konkretisieren. Ein Austausch über Fakultätsgrenzen hinweg könnte sich hier als fruchtbar erweisen. Wünschenswert wäre natürlich auch eine bottom-up-Bewegung, d. h. das ausdrückliche Interesse von Studierenden an geschlechterbewusster Theologie und der Implementierung von Gender-Aspekten in das Curriculum. Wie oben gezeigt, ist aber solch ein Interesse an Gender-Aspekten, vor allem aber auch das Wissen um Inhalte und Methoden geschlechtersensibler Theologie selten gegeben, könnte allerdings – wie bei anderen Themen auch – durch entsprechende Veranstaltungen geweckt werden.

3. Lehre konkret: Es muss personell möglich sein, die Gender-Perspektive fix in die Lehre zu integrieren, d. h. es braucht entsprechend ausgebildetes Personal. Dies müs-

sen die Fakultäten sichern, d. h. sie müssen Personal dafür bereit stellen und fortbilden. Hier ist z. B. an fakultätsinterne zielgerichtete Fortbildungen für Hochschuldozierende und an Studientage zu denken. Nicht zuletzt ist es auch Aufgabe der Fakultäten, zukünftige Universitätslehrende, d. h. Studierende, in geschlechtersensibler Theologie auszubilden.

Geschlechterbewusste Theologie arbeitet eng mit anderen Disziplinen zusammen. Kenntnisse über die Geschlechter und Geschlechterverhältnisse aus anderen disziplinären Blickwinkeln sind wichtig für das eigene geschlechterbewusste Arbeiten in der Theologie. Daher bietet es sich an, auch in der Lehre interdisziplinär zu kooperieren, gerade etwa mit Blick auf Fragen der Sozialisation, Schulentwicklung, Koedukation etc.

Die Einführung der neuen konsekutiven Studiengänge ist von Beginn an mit der Berücksichtigung und Integration von Gender-Aspekten verbunden. Die Theologischen Fakultäten/Institute/kirchlichen Hochschulen haben dies unterschiedlich in ihren Curricula umgesetzt. Zu evaluieren wäre die Praxis der Lehre: Können zukünftige Religionslehrer_innen die Gender-Perspektive als eine wichtige Schlüsselkompetenz für ihren späteren Beruf im Studium erwerben bzw. vertiefen?

Ein zukunftsfähiges Theologiestudium wird Gender-Aspekte integrieren. Es entspricht damit dem Fach der Theologie selbst und erweist es als interdisziplinären Gesprächspartner mit Blick auf die Genderforschung als auch mit Blick auf den Umgang mit der Heterogenität und der Pluralisierung der Lebenswelten. Gerade letzteres ist eine wachsende Herausforderung an Religionslehrer_innen. Das Studium sollte sie darauf vorbereiten.

Literatur

Becker, Ruth u. a. (Hg.), Gender-Aspekte bei der Einführung und Akkreditierung gestufter Studiengänge – eine Handreichung (Studien Netzwerk Frauenforschung NRW Nr.7), Dortmund 2006.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.), 20-Jährige Frauen und Männer heute. Lebensentwürfe, Rollenbilder, Einstellungen zur Gleichstellung, Heidelberg 2007.

Gause, Ute, Kapitel 9.6.7: Theologie (evangelisch), in: Becker, Ruth u. a. (Hg.), Gender-Aspekte bei der Einführung und Akkreditierung gestufter Studiengänge – eine Handreichung (Studien Netzwerk Frauenforschung NRW Nr.7), Dortmund 2006, 196f.

Kreienbaum, Maria-Anna, Wer gewinnt, wer verliert? Jungen und Mädchen im Bildungswesen. Wider simple Antworten auf komplexe Fragen, in: Qualbrink, Andrea/Pithan, Annebelle/Wischer, Mariele (Hg.), Geschlechter bilden. Perspektiven für einen genderbewussten Religionsunterricht. Gütersloh 2011, S. 39–49.

Muschiol, Gisela/Qualbrink, Andrea/Rakel, Claudia/Wacker Marie-Theres, Kapitel 9.6.6: Theologie (katholisch), in: Becker, Ruth u. a. (Hg.), Gender-Aspekte bei der Einführung und Akkreditierung gestufter Studiengänge – eine Handreichung (Studien Netzwerk Frauenforschung NRW Nr.7), Dortmund 2006, 188–195.

Pohl-Patalong, Uta, Jenseits von Opferrolle und kollektivem Subjekt? Perspektiven Feministischer Theologie, in: Evangelische Theologie 66 (2006), H.2, 86–94.

Rieger-Goertz, Stefanie, Kap. 9.6.8: Religionspädagogik, in: Becker, Ruth u. a. (Hg.), Gender-Aspekte bei der Einführung und Akkreditierung gestufter Studiengänge – eine Handreichung (Studien Netzwerk Frauenforschung NRW Nr.7), Dortmund 2006, 198–202.

Tuider, Elisabeth/Sielert, Uwe, Diversity statt Gender? Die Bedeutung von Gender im erziehungswissenschaftlichen Vielfaltsdiskurs, in: Qualbrink, Andrea/Pithan, Annebelle/Wischer, Mariele (Hg.), Geschlechter bilden. Perspektiven für einen genderbewussten Religionsunterricht. Gütersloh 2011, S. 20–38.

Votum zur Modularisierung der Lehramtsstudiengänge Katholische Religion des Katholisch-Theologischen Fakultätentags, beschlossen auf der Jahresversammlung in Augsburg 29.01.-31.01.2006 (Anlage 18b). Unveröffentlichtes Protokoll.

Internetquellen

Beschluss des Evangelisch-Theologischen Fakultätentags, Problemfelder und Orientierungspunkte bei der Entwicklung von BA-/MA-Studiengängen im Fach Evangelische Theologie/Religionspädagogik (Lehramtsstudiengänge), beschlossen am 08.10.2005, einzusehen unter: http://evtheol.fakultaetentag.de/PDF/Problemfelder%20und%20Orientierungspunkte.pdf (Stand: 22.10.2010).

Beschluss und Empfehlungen des Katholisch-Theologischen Fakultätentags zur Einführung konsekutiver Studiengänge, beschlossen am 31.01.2005 auf der Jahresversammlung in Paderborn, einzusehen unter: www.fakultaetentag.de/kthf/download/Voten/bama.pdf (Stand: 22.10.2010).

Empfehlungen der Gemischten Kommission zur Reform des Theologiestudiums, Theologisch-Religionspädagogische Kompetenz – Professionelle Kompetenzen und Standards für die Religionslehrerausbildung, EKD-Texte 96, 2009, einzusehen unter: www.ekd.de/download/ekd_texte_96.pdf (Stand: 22.10.2010).

Kerncurriculum für das Fach Evangelische Religionslehre in der gymnasialen Oberstufe. Themen und Inhalte für die Entwicklung von Kompetenzen religiöser Bildung, EKD-Texte 109, 2010, einzusehen unter: www.ekd.de/download/ekd_texte_109.pdf (Stand: 22.10.2010).

Kommuniqué der Konferenz der Europäischen Hochschulministerinnen und -minister, Den Europäischen Hochschulraum verwirklichen, 19. September 2003, einzusehen unter: www.uni-due.de/genderportal/lehre_bologna_gender.shtml (Stand: 21.10.2010)

Modulhandbuch Magister Theologiae 2010/11, einzusehen unter: www.ktf.uni-bonn.de/katholisch-theologische-fakultaet-1/prufungsamt/downloads/magister-theologiae/modulhandbuch-magister-theologiae-2010-2011/view (Stand: 26.10.2010).

Mühlenbruch, Brigitte u. a., Akkreditierung – Geschlechtergerechtigkeit als Herausforderung. Positionspapier zur Umsetzung des Bologna-Prozesses in Deutschland, Bonn 2004, einzusehen unter: http://zfh.uni-duisburg-essen.de/files/Positionspapier_Akkreditierung_cews.pdf (Stand: 22.10.2010).

Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), Kirchliche Anforderungen an die Studiengänge für das Lehramt in Katholischer Religion sowie an die Magister- und BA-/MA-Studiengänge mit Katholischer Religion als Haupt- oder Nebenfach, 25. September 2003 (Die Deutschen Bischöfe 79), einzusehen unter: www.dbk.de/fileadmin/redaktion/veroeffentlichungen/deutsche-bischoefe/DB79.pdf (Stand: 22.10.2010).

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004), einzusehen unter: www.kultusportal-bw.de/servlet/PB/show/1247207/TueSem_KMK_Standards.pdf (Stand: 21.10.2010)

www.uni-due.de/genderportal/lehre_bologna_gender.shtml (Stand: 21.10.2010)

In: Qualbrink, Andrea/ Pithan, Annebelle/ Wischer, Mariele (Hg.), Geschlechter bilden. Perspektiven für einen genderbewussten Religionsunterricht, Gütersloh 2011, 288-297.

Christine Lehmann

Bilder von der (Religions-)Lehrerin in Bewegung bringen

Anbahnung eines beruflichen Selbstkonzepts durch interdisziplinäre Arbeit in der Lernwerkstatt

1. Das berufliche Selbstkonzept als Gegenstand von Lehrerinnenbildung

Dieser Beitrag basiert auf einem Seminar, das wir, eine Dozentin für Evangelische Theologie und Religionspädagogik und eine Dozentin für Bildende Kunst, in der religionspädagogischen Lernwerkstatt der Universität Hannover durchgeführt haben. Thema war die Auseinandersetzung mit persönlichen und gesellschaftlichen Vorstellungen von »der (Religions)Lehrerin«. Mit unserem Angebot speziell für weibliche Studierende wollten wir die jungen Frauen in Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Weiblichkeitstheorien auf ihrem Weg zu einem beruflichen Selbstkonzept unterstützen.[1] In interdisziplinärer Zusammenarbeit sollte erprobt werden, ob eine Verschränkung der Zugangsweisen der Unterrichtsfächer Religion und Kunst wechselseitig inspirierend auf dem Weg zu einem beruflichen Selbstkonzept sein kann. Wir konzipierten einen offenen Lernprozess, bei dem das Experimentieren und das theoriegeleitete Reflektieren im Zentrum standen. Im Folgenden möchte ich zentrale Prozesse und Ergebnisse dieser pädagogischen Werkstattarbeit vorstellen.

2. Eigene Bilder von der Lehrerin in Bewegung bringen

Als Ausgangspunkt wählten wir einen experimentierenden Umgang mit Bildern von »der (Religions)Lehrerin«, der die Studentinnen zum Nachdenken über Fragen wie die folgenden anregen sollte:

- Was ist mein Bild von der Lehrerin?
- Wer hat mich wie geprägt?

1. Einen guten Überblick bietet Gisela Matthiae.

- Welche Bilder wirken auf mich abstoßend, welche wirken inspirierend?
- Wie möchte ich als Lehrerin gern sein, wie auf keinen Fall?
- Wie möchte ich als Religionslehrerin sein?
- Sind Religionslehrerinnen anders als andere Lehrerinnen?
- Sind Erwartungen an Religionslehrerinnen andere?
- Gibt es unterschiedliche Erwartungen an weibliche und an männliche Lehrkräfte?

Vielfältige Requisiten wie Schals, Tücher, Blazer, Schmuck, Hüte, Bücher, Kreide, Hefte boten Gelegenheit, unterschiedliche Lehrerinnen darzustellen. Die Studierenden arbeiteten in Zweierteams und hielten ihre Arbeit auf Fotos fest: Dargestellt wurden streng, gestresst, fürsorglich, brav, gelehrt, damenhaft, mütterlich, dynamisch, lustig, flippig, burschikos wirkende Lehrerinnen. Das gemeinsame Experimentieren schuf ein Klima der Neugierde, und viele Zweierteams betonten während der gemeinsamen Reflexion, dass sie ein intensives Gespräch über die o.g. Fragen geführt hätten.

In der Folgesitzung wurden die Fotos ausgestellt, still betrachtet und von jeder Seminarteilnehmerin schriftlich kommentiert. Die Kommentare wurden neben den Bildern offen auslegt:

Bei dir wäre ich gern in die Schule gegangen;
eine junge, dynamische Referendarin;
»Ich halte den immensen Druck nicht aus«;
nicht gerade eine Respektperson;
irgendwie männlich;
etwas flippig und trotzdem bei der Sache;
erinnert mich an Fräulein Rottenmeyer aus »Heidi«;
nett, aber leicht dümmlich;
sehr streng, von oben herab;
streng, aber gerecht (so sieht sie jedenfalls aus);
etwas verschroben, schaut aber sehr engagiert drein;
»Mir macht mein Beruf Spaß«;
authentisch;
langatmige Bewegungen – langatmiger Unterricht?
ruhig und gelassen;
Hat sie vielleicht den falschen Beruf gewählt?
gestresste Frau – die Pause wieder durchgearbeitet;
ganz sachlich wirkend und doch ›weiblich‹ dabei;
sympathisches Lächeln, nicht aufgesetzt;
männlich, Respekt einflößend?
Hat viel vor, kriegt aber im Endeffekt doch nicht viel auf die Reihe?

In den Kommentaren der Studentinnen kommt zum Ausdruck, dass der Habitus der Lehrkraft[2] – der sich auch in der Art und Weise des Umgangs mit beruflichen Belastungen zeigt – ein wichtiger Fokus der Wahrnehmung ist und dass dabei auch Zuschreibungen von vermeintlich weiblichen und männlichen Verhaltensweisen bedeutsam sind.

Anschließend wurden die Fotos mit roten Sympathie- und schwarzen Antipathiepunkten versehen. Sympathiepunkte erhielten solche Lehrerinnenbilder, auf denen die Personen ruhig, freundlich, natürlich und engagiert in der Sache wirken. Lehrerinnen, die als männlich wahrgenommen wurden, wurden negativ bepunktet. Daraus entwickelte sich ein lebendiges Gespräch über eigene Erfahrungen mit Lehrerinnen und die Wahrnehmung von Weiblichkeit: Problematisiert wurde z. B., dass viele Frauen dazu neigen würden, wenig raumgreifend eher im Hintergrund zu wirken oder die Neigung, Interessenkonflikte zu harmonisieren, statt unterschiedliche Interessen aufzudecken. Kritisch wurde auch der Hang von Frauen reflektiert, sich in der Opferrolle zu sehen und ein ungeklärtes Verhältnis zum Umgang mit Macht zu haben.

Mit Hilfe eines Gegenstands der persönlichen Erinnerung an eine biografisch wichtige weibliche Person, wollten die Teilnehmerinnen nun das, was von ihnen als »weiblich« erfahren wurde und wird, näher beschreiben.

3. Auseinandersetzung mit biografischen Prägungen

In Zweierteams erzählten sich die Seminarteilnehmerinnen gegenseitig von ihrem Gegenstand, erläuterten, welche Person sie damit verbanden und inwiefern diese für sie bedeutsam war bzw. heute noch ist. Die Partnerin zeichnete diese Schilderung auf Video auf. Auf diese Weise entstanden kleine Sequenzen, in denen die Gegenstände mit Erfahrungen verknüpft wurden, die insbesondere mit (Religions)Lehrerinnen, Müttern oder auch Großmüttern gemacht worden waren.

Auffällig war, dass die meisten Teilnehmerinnen nur ihren Gegenstand, nicht aber sich selbst mit ins Bild gesetzt hatten. Übereinstimmend artikulierten sie die Scheu, sich selbst zu präsentieren, sich auf dem Bildschirm agieren zu sehen und sich für andere kritisierbar zu machen. Die anonyme Präsentation des persönlichen Gegenstandes wurde demgegenüber als entlastend empfunden, weil Frau dabei im Hintergrund bleiben konnte. Dieses Verhalten sei insofern weiblich – so wurde anschließend problematisiert – als dass viele Frauen zu vermeiden suchten, sich zu exponieren. Lieber nähmen sie in Kauf, nicht sichtbar zu sein.

Die Erinnerungsarbeit mit den Gegenständen regte zwei Studentinnen an, im Bekanntenkreis eine Befragung zu religiösen Aspekten in Sozialisationsprozessen zu machen. Sie konzipierten einen Fragebogen, der Aufschluss über prägende Personen und

2. Zum Begriff Habitus vgl. Bernhard Dressler.

über die Bedeutung von Ritualen in der religiösen Familiensozialisation geben sollte. Ihr Befund, dass es überwiegend Frauen, nämlich vor allem Mütter und Großmütter sind, die biblische Geschichten erzählen und religiöse Rituale pflegen (Abend- und Tischgebet, Vorbereitung und Ausgestaltung christlicher Feste), deckte sich mit Erfahrungen der Teilnehmerinnen und mit wissenschaftlichen Untersuchungen.[3]

Eine Vertiefung der angestoßenen Erinnerungsarbeit erfolgte durch einen ästhetischen Zugang, indem die Seminarteilnehmerinnen ihren Gegenstand sowie weitere persönlich bedeutsame Gegenstände auf einer Styroporplatte zu einem Kunstwerk arrangierten. Es sollte Personen und deren Botschaften, die die eigenen Vorstellungen von Weiblichkeit beeinflusst hatten, sichtbar machen und von der jeweiligen »Künstlerin« kommentiert werden. Mitgebracht wurden Fotos, Bücher, Gedichte, Zeitungsausschnitte, Bilder, persönliche Aufzeichnungen, Requisiten wie ein Regenschirm und ein Versicherungsvertrag, Kreide, Maskottchen.

Wiederum betrachteten die Teilnehmerinnen alle Kunstwerke zunächst still und verfassten dazu Kommentare. Das anschließende Gespräch ließ prägende biografische Erfahrungen aufscheinen. So wurde die Beziehung zu den Müttern, deren Botschaften von »Weiblichkeit«, durchaus ambivalent erfahren. Positiv wurden Fürsorge, Empathie und emotionale Wärme erinnert, einengend hingegen die Begrenzung des Horizonts der Tochter, da die mütterliche Aufmerksamkeit auf einen eher kleinen – häufig privaten – Bereich orientiert gewesen sei (der eigene Garten, die Familie, Hilfeleistungen in der Nachbarschaft). Negativ wurde eine »Harmoniesucht« von Müttern erinnert, die dazu geführt habe, dass Konflikte nicht offen verhandelt worden seien. Bewusst wurde, dass alle Teilnehmerinnen inzwischen Bereiche des gesellschaftlichen Lebens für sich erobert haben, die ihren Müttern heute noch eher fremd und verschlossen sind.

Der erfahrungsbezogene Zugang zur Problematik »Weiblichkeit« wurde vertieft durch die Auseinandersetzung mit wissenschaftlicher Literatur. Durch das vorausgegangene Experimentieren begannen programmatische Passagen wie z. B. die folgende zu den Teilnehmerinnen zu sprechen, und es entzündete sich daran eine lebendige Diskussion über die Gender-Kategorie und ihre Bedeutung für die Schule: »Ein reflektiertes Umgehen mit der Kategorie Geschlecht umgreift das gesamte schulische Leben und setzt an vielen Ebenen an. Die damit verbundenen Ziele richten sich ebenso an Lehrpersonen wie an SchülerInnen. Dabei geht es um

- Wahrnehmung von Geschlechtsstereotypen, Sexismen und Hierarchisierungen,
- Aufklärung darüber, dass diese historisch und soziokulturell bedingt und damit veränderbar sind,
- Entfaltung der jeweiligen Möglichkeiten der SchülerInnen jenseits geschlechtsbedingter Festschreibungen,
- Gerechtigkeit, die angesichts faktischer gesellschaftlicher Benachteiligungen von Mädchen/Frauen an Relevanz im (Religions)unterricht gewinnen muss.«[4]

3. Vgl. Klein, Religiöse Tradierungsprozesse.
4. Ferme, Geschlecht und religiöses Lernen, 272.

Zwei Studentinnen ergriffen von sich aus die Initiative, in der Innenstadt PassantInnen mit Hilfe eines Videogerätes zu den folgenden drei Fragen zu interviewen: Was ist für Sie typisch männlich? Was ist für Sie typisch weiblich? Wenn Sie wiedergeboren würden, würden Sie dann lieber als Mann oder lieber als Frau wiedergeboren? Die anschließende Auseinandersetzung mit den Videoaufzeichnungen machte erfahrbar, wie das kulturelle Konstrukt der Zweigeschlechtlichkeit die Wahrnehmung des Einzelnen beherrscht und Zuschreibungen hervorbringt, die für ihn/sie mitunter schwer zu durchschauen und zu verändern sind.

4. Weiblichkeitsbilder in pädagogischen Zeitschriften

Um die Wahrnehmung von Weiblichkeitsvorstellungen zu schärfen, untersuchten wir Fotos aus pädagogischen Zeitschriften der letzten Jahre und stellten fest, dass sie in ihrer überwiegenden Zahl den Eindruck von einer zugewandten, partnerschaftlichen Beziehung zwischen Lehrerin und SchülerInnen wecken. Es dominieren jüngere Lehrerinnen, die häufig auf Augenhöhe mit den SchülerInnen, in einer hockenden oder sitzenden Pose, dargestellt werden. Die Studentinnen thematisierten daraufhin Erwartungen, auf die Lehrerinnen tagtäglich treffen: Sie sollen spontan, flexibel, begeisterungsfähig, tolerant, gerecht, einfühlsam, fachkompetent, verständnisvoll, interessiert, engagiert, kreativ, lieb, nett, geduldig, hilfsbereit, belastbar, streng, zuhörend, gebildet, verlässlich, beziehungsfähig, überzeugend, durchsetzungsfähig sein. Von ReligionslehrerInnen werde darüber hinaus erwartet, ein Vorbild für Mitmenschlichkeit und soziales Engagement zu sein.

Nach anfänglicher Sprachlosigkeit über die Fülle von Erwartungen und Anforderungen, denen Lehrerinnen ausgesetzt sind, kamen Ängste zur Sprache, solchen Erwartungen niemals gerecht werden zu können. Als weiterführend erwies sich die Unterscheidung zwischen Idealbildern und Realbildern, weil sie den Einzelnen entlastet und Erwartungen relativiert:

> »Gerade weil Bilder und Vorbilder täglich und ohne pädagogische Reflexion sprechen – und vor allem wirken, – könnte es darauf ankommen, die traditionelle Vorbildpädagogik nicht nur kritisch zu analysieren, sondern erneuernd zu überwinden. Dabei wird man sich auch der Frage stellen müssen, wie mit dem lernpsychologischen Befund umzugehen ist, dass zunächst gerade auch negative Eigenschaften und Verhaltensweisen des Vorbildes übernommen werden. Jeder kann aber einem anderen zum Bild werden, das sich vorab nicht berechnen lässt. Wer hätte nicht Bilder von anderen Menschen, die einem wichtig geworden sind, vor Augen: Wie einer seine Erkenntnisse und Einsichten gewinnt und miteinander in Verbindung bringt, mit welcher Ernsthaftigkeit er reflektiert und mit welchem Engagement er seine Reflexionen auf sein Leben bezieht. Aber auch […] wie er mit seiner natürlichen Verfasstheit, mit seiner Leiblichkeit, seinen Bedürfnissen und Trieben umgeht; ob er sie nicht nur kontrol-

> lieren, sondern auch respektvoll und liebevoll kultivieren, ob er sie in seinen Lebensentwurf einbeziehen kann oder ob er sie verleugnen und sich selbst überlassen muss. Vorbildangebote eines glaubwürdigen und authentischen Menschen, die mit Schwächen und Stärken reflektiert umgehen kann, können Schüler/-innen mit Recht von ihren Lehrer/-innen erwarten. Ob sie diese Angebot freilich annehmen, liegt zuletzt an ihnen: Denn Vorbilder müssen gewählt werden.«.[5]

Indem sich angehende Lehrerinnen mit ihren biografischen Prägungen auseinandersetzen, gewinnen sie nicht nur Spielraum für die Erprobung neuen Verhaltens, sondern sie können auch sensibler werden für das, was sie ihren Schülerinnen und Schülern vorleben.

5. Erweiterung der eigenen Handlungsmöglichkeiten

Um nicht bei der Wahrnehmung stehen zu bleiben, sondern eine Erweiterung der eigenen Handlungsmöglichkeiten anzubahnen, vollzogen wir einen Wechsel weg von Bild und Sprache hin zum ganzen Körper. Wir begannen in Anlehnung an die theaterpädagogischen Methoden von Augusto Boal mit der Erprobung unterschiedlicher Formen gestischen, mimischen und sprachlichen Ausdrucks:

- Anwärmen und zu sich selbst kommen durch Bewegung,
- im Gehen Gefühle gestisch und mimisch zum Ausdruck bringen,
- im Gehen Gefühle sprachlich zum Ausdruck bringen.

Bei letzterer Übung erhielten die Teilnehmerinnen ein Blatt mit Sätzen, die sie beim Gehen durch den Raum auf unterschiedliche Weise artikulieren sollten. Alle sprachen durcheinander, z. B.: »Ich sehe das ganz anders als Sie …!, »Ich bin dagegen, die SchülerInnen für unseren ganzen Frust verantwortlich zu machen!«, »Es ärgert mich, dass Sie über die 8b nur Schlechtes reden!« , »Ich möchte das jetzt nicht!«, »Ich will mir nicht die ganze Pause Klagen über meine Klasse anhören!«, »Religionsunterricht gehört in die Kirche und nicht in die Schule!«, »Ich freue mich, dass du so einen guten Test geschrieben hast!«, »Das kriege ich schon hin!«, »Ich bin sicher, dass du das verstehen kannst!«, »Ich versuche, mich in der Pause nicht mehr über deine Klasse zu beschweren. Du versuchst, dich regelmäßig mit mir zu treffen. Dann können wir über diese Probleme reden, ja?«.

Die vorgegebenen Beispiele spielen auf Haltungen und Verhaltensweisen an, die für ein tragfähiges berufliches Selbstkonzept von Bedeutung sind: Interesse zu bekunden und Offenheit zu signalisieren, eine kontroverse Meinung zu artikulieren oder vor einer

5. Hahn, Religionslehrerinnen- und Religionslehrer(Da)sein, 90.

Minderheitenmeinung nicht zurückzuschrecken, Ärger angemessen zum Ausdruck zu bringen, sich selbst und andere zu ermutigen, Kompromisse anzubahnen. In der Reflexion äußerten die Teilnehmerinnen, dass sie das laut vorgebrachte Insistieren auf der eigenen Meinung (»Ich sehe das ganz anders als Sie …!«) oder auch die deutlich vorgebrachte Verweigerung eines erwarteten Verhaltens (»Ich möchte das jetzt nicht!«) als befreiend erfahren hätten.

Zusätzlich wurden Übungen zur Wahrnehmung des eigenen Körpers, der anderen Personen und der Umgebung, des Raumes, erprobt. Indem die Teilnehmerinnen die Stärke erfuhren, die daraus erwächst, sich selbst wahrzunehmen und nicht aus dem Gleichgewicht bringen zu lassen, bekamen sie eine Ahnung davon, dass die Empfindsamkeit für den anderen, die Aufnahme seiner Impulse, nicht zu Lasten der Selbstwahrnehmung und der Durchsetzung eigener pädagogischer Zielvorstellungen gehen muss.

6. Lösungsmöglichkeiten für Konflikte aus dem Schulalltag erproben

Anknüpfend an die Sätze aus der vorherigen Übung haben die Teilnehmerinnen Konfliktssituationen aus dem Schulalltag zusammengetragen, z. B.:

Wenn du Pausenaufsicht hast, ist immer eine Traube Kinder um dich herum, die an dir ziehen und zerren und jede(r) ein Stück von dir zu fassen bekommen will. Du versuchst, dich abzugrenzen.

Eine Kollegin erbittet von dir Material für den Religionsunterricht, weil sie deine Ideen immer ganz toll findet. Du hast aber keine Lust, ihr das Material zu geben, weil du merkst, dass die Kollegin es sich ziemlich leicht macht und du selbst nie Material von ihr bekommst.

Die Eltern deiner Klasse stellen deinen Religionsunterricht/Kunstunterricht in Frage. Sie formulieren die Erwartung, dass du künftig mit ihren Kindern doch lieber öfter Deutsch- und Matheunterricht, statt Religion/Kunst machen sollst.

Eine Kollegin erwartet von dir, dass du einen Schüler, mit dem sie Schwierigkeiten hat, nicht mit auf Klassenfahrt nimmst.

Im Kollegium wird über dich getuschelt. Immer wenn du ins Lehrerzimmer kommst, bricht das Gespräch ab. Du fühlst dich ausgegrenzt.

Eine Schülerin gibt bei jeder kleinen Schwierigkeit im Unterricht auf. Du versuchst, sie zu ermutigen.

Du kommst dazu, wie eine Schülerin ihrer Mitschülerin das Portemonnaie aus der Schultasche entwendet.

Die Studentinnen wählten einige dieser Konflikte aus, spielten sie in Viererteams durch und zeichneten es auf Video auf. Niemandem fiel es schwer, sich mit den dargestellten Problemen und den agierenden Personen zu identifizieren. Verblüffend war, dass sich in den Inszenierungen viele der bislang im Seminar thematisierten Aspekte weiblichen

Verhaltens wiederentdecken ließen, z. B. Harmoniesucht oder mangelnde Deutlichkeit bei der Formulierung eigener Interessen. In den im Schonraum einer Lernwerkstatt durchlebten Konflikten zeigte sich, dass viele Teilnehmerinnen dazu neigen, »überempathisch« zu sein, d. h. sich in den eigenen Einschätzungen zu stark durch das Verständnis für die Situation des anderen beeinflussen zu lassen.

Eine Erweiterung der eigenen Handlungsmöglichkeiten würde bedeuten, dass (angehende) Lehrerinnen ergänzend zu ihrer Fähigkeit der Zugewandtheit die Fähigkeit zur Distanzierung ausbilden müssten. Eine Ergänzung zur Empathie wäre die Klarheit über die eigenen Einschätzungen und Ziele. Zur Kompromissfähigkeit müsste die Deutlichkeit bei der Mitteilung eigener Interessen und Gefühle hinzukommen.

7. Ein Weg zum beruflichen Selbstkonzept

Das Seminar hat facettenreiche Lernprozesse angestoßen, nicht zuletzt, weil nur wenige Teilnehmerinnen bislang positiven Modellen von Lehrerinnen begegnet waren. Das erfahrungsbezogene, praktische Werkstattlernen hat die scheinbare Selbstverständlichkeit verinnerlichter Maßstäbe in Frage gestellt, Klischees aufgedeckt und intensive Gespräche angestoßen. Als altes Muster entpuppte sich z. B. die von allen Teilnehmerinnen geteilte Schwierigkeit, nur dann genügend Selbstbewusstsein entwickeln und eine Sache öffentlich vertreten zu können, wenn »frau« tausendprozentig vorbereitet und in der Sache ganz sicher ist. Auch die Erfahrung, Konflikte ungern offen auszutragen, sondern lieber im Hintergrund zu agieren, wurde von vielen Teilnehmerinnen geteilt.

Trotz des einschneidenden kulturellen Wandels, der sich in den Weiblichkeitsvorstellungen vollzogen hat und immer noch vollzieht, wurde deutlich, dass auf einer hintergründigen Ebene stereotype Bilder von Weiblichkeit nach wie vor wirksam sind. In den persönlichen Kunstwerken wurde mehrfach auf die Medien verwiesen, die Frauen mit solchen Weiblichkeitsvorstellungen konfrontieren, die eher zur Abgrenzung als zur Identifikation taugen würden. Entsprechend wurden die Übungen zur Erweiterung des eigenen (körper)sprachlichen Ausdrucks von allen Teilnehmerinnen als befreiend erfahren, weil sie individuelle Ausdrucksformen »legalisierten«, die nach wie vor – latent oder offen – als »unweiblich« marginalisiert werden und die viele Teilnehmerinnen nicht zu zeigen wagen.

Das aus dem Arbeitszusammenhang erwachsene »Spielen« typischer Konflikte aus dem Schulalltag und deren gemeinsame Reflexion haben für eingefahrene Handlungsweisen sensibilisiert und bei den Akteurinnen überraschende Erfahrungen mit der eigenen Person ausgelöst.

Obwohl erfahrungsbezogene Zugänge spannend sind, laufen sie immer auch Gefahr, in subjektiven Befindlichkeiten stecken zu bleiben, wenn es nicht gelingt, sie in ein lebendiges Gespräch mit wissenschaftlichen Theorien zu bringen. Ästhetische Verfahren provozieren eine Subjektorientierung der Lernprozesse, die in Spannung tritt zu einer distanzierten, von der Theorie her fundierten Betrachtung. Es entsteht Zündstoff

für Reflexionsprozesse, in denen Theorie und Praxis miteinander verknüpft werden. »Die produktive Seite der ästhetischen Erfahrung besteht in der Erweiterung der Ausdrucksmöglichkeiten (Poesis), die rezeptive Seite in der Durchbrechung der Wahrnehmungsmuster (Aisthesis) und die kommunikative Seite in dem Gewinn des Spielraums für Entscheidungen.«[6] Dennoch war es nicht immer einfach, die in den Handlungsphasen zu Tage geförderten Erfahrungen mit Gedanken aus der Fachdiskussion zu verknüpfen. Hatten sich die Teilnehmerinnen dann allerdings »warm gelaufen«, waren sie manchmal selbst überrascht, wenn sie in der Fachliteratur erhellende Bezüge entdeckten.

Trotz der beiden unterschiedlichen Fächer Religion und Kunst war die Herangehensweise an die Auseinandersetzung mit der Thematik sehr ähnlich, denn für beide stehen ästhetische und kritisch-rationale Aneignungsprozesse in einem untrennbaren Zusammenhang.

Das, was unter »weiblich« und »männlich« zu verstehen ist, ist eine offene Frage, die an beide Geschlechter zu richten ist. Die Anbahnung eines beruflichen Selbstkonzepts jenseits dichotomischer und androzentrischer Definitionen des Männlichen ist eine Entwicklungsaufgabe von wichtiger pädagogischer Bedeutung.

Die Verknüpfung der Theorie mit der Praxis im Rahmen einer Lernwerkstatt kann zu dieser Entwicklungsaufgabe beitragen, weil sie die Teilnehmerinnen »hautnah« in Probleme hineinführt, für neue Sichtweisen öffnet und ihre Handlungsmöglichkeiten erweitert.

Literatur

Bähr, Dorothea, Ästhetisches Lernen im Religionsunterricht, in: Noormann, Harry/Becker, Ulrich/Trocholepczy, Bernd (Hg.), Ökumenisches Arbeitsbuch Religionspädagogik, Stuttgart ²2004.

Brehmer, Ilse (Hg.), Lehrerinnen. Zur Geschichte eines Frauenberufs, München/Wien 1980.

Brehmer, Ilse, Der widersprüchliche Alltag. Probleme von Frauen im Lehrberuf, Bielefeld 1992.

Buchen, Sylvia, »Ich bin immer ansprechbar«. Gesamtschulpädagogik und Weiblichkeit. Eine sozialpsychologische Frauenstudie, Weinheim 1991.

Dirks, Una u. a., Lehrerinnenbiographien im Umbruch, in: Löw, Martina u. a. (Hg.), Pädagogik im Umbruch, Opladen 1995.

Dressler, Bernhard, Was soll eine gute Religionslehrerin, ein guter Religionslehrer können?, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 8 (2009), H.2, 115–127.

Ehrich, Karin, Geschlechtsspezifische Differenzen in den Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen, in: Terhart, Ewald u. a. (Hg.), Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen, Frankfurt a. M. 1995, 141–187.

Enders-Dragässer, Uta/Fuchs, Claudia (Hg.), Frauensache Schule. Aus dem deutschen Schulalltag. Erfahrungen, Analysen, Frankfurt a. M. 1990.

Ferme, Simone, Geschlecht und religiöses Lernen, in: Noormann, Harry/Becker, Ulrich/Trocholepczy, Bernd (Hg.), Ökumenisches Arbeitsbuch Religionspädagogik, Stuttgart 2000, 270–274.

6. Biehl, Peter, Religionspädagogik als Wahrnehmungslehre, zitiert nach Bähr, Ästhetisches Lernen im Religionsunterricht, 244.

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.

Hahn, Matthias, Religionslehrerinnen und Religionslehrer(Da)sein – Person und Beruf, in: Noormann, Harry/Becker, Ulrich/Trocholepczy, Bernd (Hg.), Ökumenisches Arbeitsbuch Religionspädagogik, Stuttgart 2000, 75–93.

Hain, Ulrich, Männlichkeit und Weiblichkeit – an der Universität kein Thema? Studie zur Wahrnehmung der Geschlechterdifferenz durch Lehramtsstudierende, Gießen 1993.

Hasenhuettl, Erika, Feministisch angehaucht? Zur Genderfrage in der LehrerInnen-Ausbildung, Wien 2001.

Haug, Frigga, Erziehung zur Weiblichkeit: Alltagsgeschichten und Entwurf einer Theorie weiblicher Sozialisation, Hamburg 1991.

Hänsel, Dagmar, Die männliche und die weibliche Form des Lehrerseins, in: Neue Sammlung 31 (1991), H.2, 187–202.

Hänsel, Dagmar, Wer ist der Professionelle? Analyse der Professionalisierungsproblematik im Geschlechterzusammenhang, in: Zeitschrift für Pädagogik 38 (1992), H.6, 873–893.

Hänsel, Dagmar, Primarlehrerausbildung und -beruf als weibliche Karriere, in: Zeitschrift für Pädagogik, 32. Beiheft (1994), 353–354.

Jacobi, Juliane, »Geistige Mütterlichkeit«. Bildungstheorie oder strategischer Kampfbegriff gegen Männerdominanz im Mädchenschulwesen, in: Horstkemper, Marianne/Wagner-Kaiser, Astrid (Hg.), FrauenStärken – ändern Schule. 10. Bundeskongress Frauen und Schule, Bielefeld 1996.

Klein, Stephanie, Religiöse Tradierungsprozesse in Familien und Religiosität von Männern und Frauen, in: Religionspädagogische Beiträge o.Jg. (1999), H.43, 26–40.

Koch-Priewe, Barbara, Schulentwicklung aus der Sicht von Lehrerinnen. Über die männliche Sicht hinausgehen, in: Pädagogik 47 (1995), H.2, 28–31.

List, Elisabeth, Weiblichkeit, in: Gössmann, Elisabeth u. a., Wörterbuch der feministischen Theologie, Gütersloh ²2002.

Matthiae, Gisela, Von der Emanzipation über die Dekonstruktion zur Restauration und zurück. Genderdiskurse und Geschlechterverhältnisse, in: Pithan, Annebelle u. a. (Hg.), Gender – Religion – Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt, Gütersloh 2009, 30–46.

Pinl, Claudia, Gender Mainstreaming – ein unterschätztes Konzept, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 33–34 (2002), 3–5.

Uecker, Regine, Bildung und Geschlecht. Feministische und pädagogische Theorie im Dialog, Pfaffenweiler 1998.

Winterhager, Luise (Hg.), Mädchen und Jungen, Männer und Frauen in der Schule, Weinheim 1990.

In: Qualbrink, Andrea/ Pithan, Annebelle/ Wischer, Mariele (Hg.), Geschlechter bilden. Perspektiven für einen genderbewussten Religionsunterricht, Gütersloh 2011, 298-306.

Jörg Moritz-Reinbach

Religionspädagogische Anstiftungen zu einer gendersensiblen Schule in Mecklenburg-Vorpommern

1. Den »Geist der Geschlechtergerechtigkeit« wehen lassen

Eine Schule, die möglichst allen Schülerinnen und Schülern gerecht wird und allen faire Bildungschancen bietet, muss eine gendersensible Schule sein. Nirgends wird dies so deutlich wie im Nordosten Deutschlands.

In mehreren Landkreisen Mecklenburg-Vorpommerns kommen auf einhundert junge Männer inzwischen weniger als achtzig Frauen derselben Altersgruppe.[1] Vor allem die gut qualifizierten jungen Frauen sind von dort abgewandert. Zurück bleiben viele männliche Bildungsverlierer. Junge Männer, die – von ihrer Umgebung dazu angehalten – auf traditionelle Männerrollen und auf klassische Männerjobs bauen, die es dort längst nicht mehr gibt.[2]

Das Schulsystem in Mecklenburg-Vorpommern produziert die höchste Quote an SchulabgängerInnen ohne Hauptschulabschluss[3] und verteilt den Bildungserfolg extrem ungleich unter den Landeskindern. Längst gehört alles auf den Prüfstand, was in irgendeiner Weise zu dieser Entwicklung beiträgt. Wenn junge Männer deutlich geringere Chancen haben, höhere Bildungsabschlüsse zu erreichen und die Mehrheit der Bildungsverlierer stellen, muss die Genderfrage gestellt werden. Doch die Schulen in Mecklenburg-Vorpommern tun sich schwer, ihr Geschlechterregime zu überdenken und untaugliche Geschlechterbilder und die zugehörige Rollenzuschreibungspraxis zu verabschieden.

In den Vorstellungsrunden bei religionspädagogischen Fortbildungsveranstaltungen sind immer wieder Frauen[4] zu hören, die sich etwa als »Lehrer für Deutsch und

1. Mit den Kreisen Uecker-Randow und Ludwigslust liegen zwei Landkreise mit dem deutschlandweit zahlenmäßig ungünstigsten Geschlechterverhältnis bei jungen Menschen (zwischen 18 und 29 Jahren) in Mecklenburg-Vorpommern; vgl. die Schaubilder bei Kröhnert/Klingholz, Not am Mann, 40f.
2. Dies., 6f.
3. Abgängerinnen und Abgänger von allgemein bildenden Schulen ohne Hauptschulabschluss 2008: Mecklenburg-Vorpommern 16,8 % (Westdeutschland 6,8 %; Ostdeutschland 12,3 %), vgl. DIPF/Weishaupt, Bildung in Deutschland 2010.
4. Nach wie vor sind es weit überwiegend Frauen, die den Religionsunterricht an den allgemeinbildenden Schulen in Mecklenburg-Vorpommern tragen; Anna-Katharina Szagun geht im Jahr 2000 von 80–90 % RU-Leh-

Religion« bezeichnen. Die weibliche Berufsbezeichnung wollen diese Lehrerinnen für sich nicht annehmen. Von solcherlei Differenzierungen habe »man« sich längst emanzipiert. Eine in den vergangenen zwei Jahrzehnten in vielen LehrerInnenkollegien weitertradierte Gleichheitsideologie aus der sozialistischen Schule[5] ließ für solche Kollegien Geschlechtergerechtigkeit als in der DDR-Schule (nahezu) verwirklicht erscheinen. Erst die Wandlungen im Bildungssystem nach der Wende haben wieder zu »differenzierenden Vergemeinschaftungsformen und sozialen Zuordnungen« geführt. Durch bewusstes Negieren der Genderkategorie hofften viele, die »flachen Geschlechterhierachien«[6] der sozialistischen Schule bewahren zu können.

Die pädagogischen Perspektiven, die sich durch ein gendersensibles Erheben von Lebenslagen und Förderspielräumen von Kindern und Jugendlichen ergeben, wurden in solchen Schulen nicht erkannt. So koppelten sich vielfach die in der Schule gepflegten konventionellen Geschlechterrollenmuster von der Weiterentwicklung der Geschlechterkonzepte[7] ab und verselbständigten sich.

Auch wenn nach Geschlechtern aufgeschlüsselte Zahlen nicht zur Verfügung stehen, so liegt doch die Vermutung nahe, dass zu dem Ursachengeflecht für den bundesweiten Spitzenwert Mecklenburg-Vorpommerns bei der Quote der SchulabgängerInnen ohne Hauptschulabschluss nicht zuletzt diese langjährige systemische Gendervergessenheit gehört. Nach wie vor differenziert die Landesstatistik nicht zwischen männlichen und weiblichen SchulabgängerInnen. Doch vieles spricht dafür, dass die Mehrheit der 16,8 % Verlierer des Schulsystems in Mecklenburg-Vorpommern männlich ist.

2. Religionsunterricht und *gender turn* in Mecklenburg-Vorpommern

Im Zuge des Einzugs von Prinzipien des Gender Mainstreaming in das Verwaltungshandeln erreichte die Vorstellung von Geschlechtergerechtigkeit auch die allgemein bildenden Schulen. In § 2 des Schulgesetzes von Mecklenburg-Vorpommern wird nun die umfassende Verantwortung »im Geist der Geschlechtergerechtigkeit« als Zielperspektive

rerinnen in Mecklenburg-Vorpommern aus; dieser hohe Prozentsatz hat sich mittlerweile wohl etwas abgeschwächt, da durch die berufsbegleitenden Weiterbildungen auch viele Lehrer Anrecht auf die begehrten RU-Stunden haben (Szagun, Mecklenburg-Vorpommern, Sp. 1304).

5. Die Kulturwissenschaftlerin Irene Dölling, die sich auch nach der Wende intensiv mit den Geschlechterarrangements und dem »Geschlechtervertrag« der DDR beschäftigt hat, sieht es in einem Vortrag im Jahre 2001 so: »Der Sozialismus […] verstand sich als Versuch, durch soziale Nivellierung und Homogenisierung Gleichheit herzustellen. Das Primat kollektiver Arrangements gegenüber der Autonomie und Freiheit des Individuums, die Emanzipation von differenzierenden Vergemeinschaftungsformen und sozialen Zuordnungen (wie Religion, Vereinswesen, Geschlecht, Nationalität), der Staat als Repräsentant (homogener) individueller Interessen waren Ausdrucks- und Realisierungsformen dieser Zielstellung.« (Dölling, Geschlechtervertrag, o. S.).
6. Ebd.
7. Z. B. in der sozialpädagogischen Praxis der Jugendhilfe.

angegeben.[8] Allerdings greift an den meisten Schulen[9] eine top-down vermittelte Geschlechtergerechtigkeits-Programmatik nicht.

Hier tut sich ein besonderes Feld für die kirchliche Bildungsmitverantwortung im öffentlichen Schulsystem auf. Wenn bisher Gerechtigkeit in seinem vertieften Verständnis zum Beispiel in Bezug auf die Eine Welt, den Klimawandel und die Bewahrung der Schöpfung schulisch thematisiert werden sollte, war der Evangelische Religionsunterricht auch in Mecklenburg-Vorpommern an vielen Schulen seit Jahren als Ansprechpartner gefragt. ReligionslehrerInnen initiierten immer wieder kleinere oder größere, mitunter auch fächerübergreifende oder schulkooperative, Projekte.

Als 1992 der Evangelische Religionsunterricht an den ersten allgemein bildenden Schulen in Mecklenburg-Vorpommern startete[10], begann ein spannender und konfliktreicher Prozess wechselseitiger Beeinflussungen und Inspirationen zwischen einer sich neu entwickelnden religionspädagogischen und einer überkommenen schulpädagogischen Kultur. Ein Schulsystem in der Transformation sah sich herausgefordert von den ersten Lehrkräften des Evangelischen Religionsunterrichts, die mit vor kurzem dort noch unerhörten Inhalten und neuen Herangehensweisen an Lehren und Lernen auch ein erweitertes Bildungsverständnis in die bislang straff-ideologisch ausgerichteten Lehranstalten einbrachten. Die kooperativen Ausbildungsanstrengungen der beiden Evangelischen Landeskirchen und des staatlichen Landesinstituts für Schule und Ausbildung (L.I.S.A.) ermöglichten es ab 1994 den ersten berufsbegleitend qualifizierten staatlichen Lehrkräften, Evangelischen Religionsunterricht (RU) zu erteilen.

Trotz der bescheidenen Ausstattung des Faches (eine einzige Wochenstunde von der 1. bis zur 10. Jahrgangstufe, zwei Wochenstunden im gymnasialen Kurssystem) und der nur allmählich voranschreitenden Versorgung der Schulen mit RU, konnte sich der RU langsam frei schwimmen und wichtige Akzente im Prozess der schulpädagogischen Neuorientierung setzen.

Der RU rückt bewusst von der Fiktion homogener Interessenlagen der SchülerInnen ab, er markiert einen Ort in der Schule Mecklenburg-Vorpommerns, an dem bisher hier nicht vorgesehene individuelle Lebensäußerungen von Kindern und Jugendlichen ihre Anerkennung finden. Ein Ort, an dem Kinder und Jugendliche ihre existenziellen Erfahrungen einbringen und religiöse Deutungsversuche unternehmen können. Verwertungs- und Leistungszwänge dürfen hier zurückgestellt werden. SchülerInnenleistungen wurden im Religionsunterricht bis zum Schuljahr 1997/1998 überhaupt nicht benotet; somit erhielten viele LehrerInnen zum ersten Mal Anreize, für ein gesamtes

8. Ziel der schulischen Bildung und Erziehung ist die Entwicklung zur mündigen, vielseitig entwickelten Persönlichkeit, die im Geiste der Geschlechtergerechtigkeit und Toleranz bereit ist, Verantwortung für die Gemeinschaft mit anderen Menschen und Völkern sowie gegenüber künftigen Generationen zu tragen (Schulgesetz Mecklenburg-Vorpommern vom 13. Februar 2006, zuletzt geändert durch Artikel 20 des Gesetzes vom 10. Juli 2006).
9. Für die vielen reformpädagogischen Schulen in freier Trägerschaft (darunter befinden sich auch 16 Evangelische Schulen) in Mecklenburg-Vorpommern gilt dies nicht im selben Maße; hier sind häufig liberalere Genderkonzepte leitend.
10. Zur Geschichte des evangelischen RU in Mecklenburg-Vorpommern vgl. Szagun, Mecklenburg-Vorpommern.

Schulfach alternative Rückmelde- und Bewertungsverfahren zu erproben.

Der RU bildet mitten in der Schule gleichsam eine Bühne, auf der etwas von dem unverrechenbaren Wert des Beziehungsgeschehens zwischen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen sichtbar wird, auf der aber auch die ständig geforderte Beziehungsarbeit der LehrerInnen Würdigung erfährt.

Bis zum Ende der 90er Jahre konnten durch die Intensivierung der Ausbildungsbemühungen und durch bildungspartnerschaftliches Mitwirken an den ersten Rahmenplänen für Evangelische Religion[11] ganz neue Lernbereiche durch den RU in das System der öffentlichen Schulen eingebracht werden. So z. B. das Gespräch zwischen Christentum, Judentum und Islam mit dem Anliegen, eine informierte Toleranz dort zu stiften, wo Toleranz sonst oft eine anschauungs- und praxisfreie Gesinnungsforderung bleibt. Im Rahmenplan für die Sekundarstufe I werden ab 2002 »Alternative Lebensformen« und erstmals »homo-, hetero- und bisexuelle Lebensentwürfe« thematisiert.[12]

Wenn der Geist der Geschlechtergerechtigkeit in Mecklenburg-Vorpommern wirklich wehen soll, bedarf es Orten, an denen er praktisch wird. Die religionspädagogische Praxis kann dazu weiterhin hilfreiche Beiträge leisten, indem sie eine Kultur der Vielfalt[13] an den Schulen in Mecklenburg-Vorpommern anschaulich werden lässt.

3. Ermutigungen und Handlungsperspektiven

3.1 Lehrerinnen begeben sich ins Grenzgebiet

Bei einem Fortbildungstag für Religionslehrkräfte des gesamten Bundeslandes in Rostock im Jahr 2007 fanden überdurchschnittlich viele der teilnehmenden Lehrkräfte den Weg in meinen Workshop »Jungenspezifischer/mädchenspezifischer RU: Neue Impulse für den RU durch den Gender-Blick«. Die Mehrzahl der Lehrerinnen[14] ließ durchblicken, dass für sie gerade der Jungenaspekt des Themas einen besonders starken Anreiz darstellt, sich erstmals auf die Kategorie Gender einzulassen. Die Lehrerinnen tauschten ihre Erfahrungen und Analysen zum Thema jungenspezifisches Verhalten aus und äußerten vielfach, dass ihnen ihre (religions-)unterrichtlichen Handlungsmöglichkeiten, die sich bei den Schülerinnen weitgehend bewähren, in Bezug auf ihre Schüler nicht genügen. Die Erfahrung, Jungen in ihrem Unterricht nicht mehr zu erreichen, bildete

11. Schulz, Religion unterrichten, 194f.
12. Rahmenplan Evangelische Religion, Jahrgangsstufen 7–10, 23, Kernthema »Alternative Lebensformen«; dazu als Selbstkompetenz formuliert: »Die Schüler [sic] erkennen, dass bewusst gestaltete und eigene Lebensentwürfe eine notwendige Voraussetzung für sinnerfülltes, selbst verantwortetes und gelingendes Leben sind« (ebd.). Im Kernthema »Männerbilder/Frauenbilder« wird als Sozialkompetenz formuliert: »Die Schüler [sic] setzen sich unvoreingenommen mit homo-, hetero- und bisexuellen Lebensentwürfen auseinander« (Dies., 33).
13. Vgl. Silvia Arzt u. a., Religionspädagogik der Vielfalt.
14. Es nahmen 19 Lehrerinnen und 6 Lehrer teil.

eine spürbare Motivation, sich in kleinen Übungen erstmals ausdrücklich mit ihrem eigenen *doing gender* als Religionslehrerin zu befassen.

Zuerst blieb für viele der Fokus auf den Bereich männlicher Rollenmuster beschränkt. Doch allmählich spielte sich analog auch der Gender-Blick auf ihre Schülerinnen ein. Dieser Gender-Blick stellte zunächst ein Abenteuer dar, blieb mit Skepsis, vielleicht auch Angst besetzt, doch die Verheißung einer befriedigenderen Unterrichtspraxis lockte sehr.

Als es um die vielfach beobachtete Unfähigkeit von Jungen ging, Grenzen zu beachten, äußerte eine Lehrerin aus längerer Überlegung heraus folgenden Satz: »*Wenn Jungs ihre Grenzen entdecken sollen, dann muss man sich ins Grenzgebiet begeben.*«

Für mich stellt diese Aussage eine Art Motto für den Aufbruch hin zu einem gendersensiblen RU in Mecklenburg-Vorpommern dar.

Eine Reihe von Lehrerinnen (und auch einige Lehrer) sind bereit, sich irritieren zu lassen, bewährte Routinen in Frage zu stellen oder gar zu verlassen und sich auf Ideen wie die von der gesellschaftlichen Konstruktion von Geschlecht einzulassen. An die Grenze gehen bedeutet für manche Lehrerin dann auch, die eigenen Geschlechtsrollenmuster in Frage zu stellen.

Jungen dürfen endlich mit ihren eigenen Selbstentwürfen, auch mit ihren Opfer- und Ohnmachtserfahrungen, zur Sprache kommen, Mädchen mit den handfesten Kompetenzen herauskommen, die sie im Schatten ihrer (vermeintlichen) Zuständigkeit für weiche Sozialfaktoren und schöne Formen längst erworben haben.

Die initiale Motivation erhalten viele LehrerInnen zunächst aus der Sorge um die Jungen in ihren Lerngruppen; sie wollen sie nicht verlieren bzw. wiedergewinnen.

Dabei vollzieht sich ein Vorgang, bei dem die Lehrkraft feinfühlig zwischen der Perspektive auf die Lebenslagen der Jungen und derjenigen auf die Lebenslagen der Mädchen wechselt – und dies ohne Geschlechterstereotype zu bedienen: »Was würde passieren, wenn ich als Beispiel für religiöse Rituale auch das Verhalten von Fans und Spielern bei einem Spiel von Hansa Rostock im Ostseestadion einbringen würde? Traue ich auch meinen jugendlichen Schülerinnen zu, auf große Sportereignisse und Fankultur emotional anzusprechen?«.

3.2 Religionsunterricht aus Fleisch und Blut

Das Kerncurriculum für die gymnasiale Oberstufe legt ReligionslehrerInnen im Sinne einer »elementaren Spurensuche des Religiösen«[15] nahe, »durch die lebendige Positionierung und religiöse Sprachfähigkeit der Lehrkraft eine kritisch-konstruktive Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler [zu] ermöglich[en]«[16]. Hieraus kann erst durch konsequentes *gendern* Unterricht aus Fleisch und Blut werden. Meine Positionierung als religiöser Lehrer zum Beispiel wird ja nur dann für meine SchülerInnen authentisch (und damit erst »lebendig«), wenn ich als hier und heute lebender Mann

15. Schulz, Religion unterrichten, 195.
16. Rahmenplan Evangelische Religion, Kerncurriculum, 6.

Anschauung für religiöse Verhaltensformen/religiöse Deutungsoptionen einbringen kann.[17]

Auch aus den hohen curricularen Ansprüchen einer »differenzierte[n] Wertschätzung von Religion als Ausdruck menschlicher Sehnsucht nach dem Unbedingten in der Vielfältigkeit ihrer Äußerungsformen«[18] können erst dann unterrichtlich Funken geschlagen werden, wenn diese Sehnsucht und diese Vielfalt (zumindest phasenweise) geschlechtsbezogen geerdet werden darf.

Lehrerinnen und Lehrer müssen die Gelegenheit bekommen, zu erfahren, wie faszinierend die Gegenstände des RU (wieder) werden, wenn sie auch die jeweils »mitgelieferten« Geschlechterkonzepte in das Gespräch mit ihren Schülerinnen und Schülern einbringen.

3.3 Entgrenzungen

In den vergangenen Jahren hat die Religionspädagogik durch die Etablierung außerschulischer Lernorte und durch die Anbahnung von schulisch-kirchlichen Kooperationsprojekten Impulse zur Entgrenzung herkömmlicher schulpädagogischer Konzepte beigetragen. So haben die Arbeitsformen der Kirchenpädagogik schulisches Lernen um eine Vielfalt neuer erlebnisorientierter Lerngelegenheiten in Kirchenräumen erweitert.

Für eine gendersensible Praxis in den Schulen bieten sich weitere Entgrenzungen an. Da die Wahrnehmung von Räumen ebenso wie mehr oder weniger raumgreifendes Verhalten kulturell vermittelt ist und Chancengleichheit auch in dieser Beziehung nur gendersensibel hergestellt werden kann[19], bedarf es neuer Aufmerksamkeit für die räumlichen und sozialen Settings von Unterricht. Bei Unterrichtsgängen ins Museum oder in die Stadtkirche können parallel zu den museums- oder kirchenpädagogischen Aktionen Beobachtungen zur Wahrnehmung von Differenzen innerhalb der Mädchengruppe oder von verschiedenen Lösungsstrategien innerhalb der Jungengruppe angestellt werden. Während des Eisessens auf dem Marktplatz oder am Ende einer Gruppenspielphase in der Turnhalle lässt sich anders über Verhaltensvielfalt innerhalb einer Geschlechtergruppe oder auch über Rollenmuster zwischen den Geschlechtern sprechen als in den Bankreihen des Klassenraums.

Schließlich muss das stillschweigend gehandhabte Prinzip der Koedukation wieder in das Bewusstsein von LehrerInnen gelangen, damit es gestalterisch wirksam werden kann. Koedukation zu dosieren und phasenweise mit reinen Jungen- bzw. Mädchengruppe zu arbeiten ist zwar schulorganisatorisch eine beträchtliche Herausforderung, kann aber nicht nur bei der Konfliktbearbeitung mit pubertierenden Schülern zu willkommenen Entlastungen aller Beteiligten und zu neuen Lernanreizen führen.

17. Entsprechendes gilt selbstverständlich für die Authentizität der hier und heute religiös handelnden und deutenden Lehrerin.
18. Rahmenplan Evangelische Religion, Kerncurriculum, 7.
19. Vgl. Wuckelt, Geschlechterspezifische Raumaneignung.

3.4 LehrerInnen aus der Klemme befreien

Doch ReligionslehrerInnen in Mecklenburg-Vorpommern, die das alte Geschlechterregime an ihren Schulen ablösen wollen, geraten schnell in die Klemme gleich zweier Institutionen. Sowohl die allgemein bildenden Schulen als auch die evangelischen Landeskirchen[20] tun sich schwer mit der Pluralisierung ihrer Geschlechterkonzepte. In Kirche(ngemeinden) und Schule haben sich einige wenige Geschlechterstereotype habituell so verfestigt, dass LehrerInnen hier wie dort dicke Genderbretter zu bohren bekommen.

LehrerInnen geraten leicht in die Klemme, wenn sie ihren SchülerInnen eine Vielfalt ihrer Alltagsphänomene für religiöse Deutungen eröffnen, wenn sie männliche und weibliche Gottesbilder anbieten oder mit ihren SchülerInnen ganz verschiedene körperbezogene Zugänge zum Kirchenraum erproben. Sie geraten auch leicht in die Klemme, wenn sie mit ihren NeuntklässlerInnen in einer sexualethischen Unterrichtseinheit neben hetero- auch homosexuelle Liebesentwürfe und Transgenderphänomene[21] besprechen.

Dagegen kommt es noch zu selten vor, dass LehrerInnen zum Gender-Aufbruch ermutigt werden. Vereinzelte Fortbildungen mit Gendertrainings, so verdienstvoll diese als Initialzündung sein können, wirken kaum nachhaltig, besonders dann nicht, wenn die ReligionslehrerInnen individuell und nicht im Kollegiumsverband in den Genuss solcher Veranstaltungen kommen.

Allerdings können sich LehrerInnen in der kirchlichen Kinder- und Jugendarbeit für ihre gendersensible Praxis im RU inspirieren lassen. Besonders in Mecklenburg leisten in Propsteien und Kirchenkreisen viele gemeindepädagogisch Mitarbeitende Hervorragendes bei der Integration von Elementen der Jungen- und Mädchenarbeit in ihre Arbeit mit heterogenen Gruppen.[22]

3.5 Im gemeinsamen Handeln Genderkompetenz erwerben

Das kooperative Bildungsprojekt »Tage Ethischer Orientierung« (TEO) in Mecklenburg-Vorpommern[23] bietet ein seit zehn Jahren erprobtes Modell, in dem staatliche LehrerIn-

20. Die Evangelisch-Lutherische Landeskirche Mecklenburgs für den einen, die Pommersche Evangelische Kirche für den anderen Landesteil bleiben für ReligionslehrerInnen als berufende, begleitende oder gar visitierende Institution über das ganze Berufsleben relevant.
21. Vgl. Anm. 12.
22. Mit der Zeitschrift »Praxis Gemeindepädagogik« (PGP) haben diese Mitarbeitenden auch ein Forum, das sich seit langem quasi dimensional mit geschlechterspezifischen Fragestellungen beschäftigt; hier werden Theorie und Praxis, z. B. der Jungenarbeit in kirchlichen Gruppen (Heft 1/2010) oder sogar das differenzierte Raumerleben bei Mädchen und Jungen behandelt (Wuckelt, Geschlechterspezifische Raumaneignung).
23. Ein Projekt der beiden evangelischen Kirchen in Mecklenburg Vorpommern und des Erzbistums Hamburg in Kooperation mit dem Land Mecklenburg-Vorpommern; vgl. Schulz, Religion unterrichten, 191f. und www.teoinmv.de.

nen gemeinsam mit kirchlichen Mitarbeitenden[24] »am dritten Ort« neuartige Erfahrungen mit sich, ihren SchülerInnen, aber nicht zuletzt auch mit ihren jeweiligen Institutionen machen. Es hat sich gezeigt, dass ein gemeinsames Handlungsfeld (hier: mit mehreren Schulklassen in gemischten Kleingruppen ethische Orientierungsfähigkeit in Alltagssituationen einüben) besonders gut geeignet ist, lange geübte Voreinstellungen gegenüber dem jeweils anderen System, aber auch Voreinstellungen in Bezug auf die Heranwachsenden in Frage zu stellen, aufzulösen und neue produktivere Dispositionen auszubilden.

Damit LehrerInnen in Genderfragen zu neuen Ufern aufbrechen können, bedarf es – schon allein um die außergewöhnliche Dimension der Aufgabe zu markieren – ähnlicher Lernarrangements am dritten Ort sowie eines gemeinsamen zentrierenden Handlungsfeldes.[25]

LehrerInnen sollen hier Gelegenheit bekommen, sich im besonderen Setting einer mehrtägigen Gruppenleitungssituation, begleitet von Gender-Coaches, mit ihrem *doing gender* und *undoing gender* konfrontieren zu lassen. Im »Handgemenge der Wirklichkeit« zeigen sich Voreinstellungen und Zuschreibungen, können sich aber auch andere Genderpraxen einspielen. In bestimmten Phasen, in denen die SchülerInnen von anderen pädagogischen Mitarbeitenden (z. B. erlebnispädagogisch) betreut werden, kann die LehrerInnengruppe die Tagesarbeit mit den Gender-Coaches gemeinsam reflektieren.

Eine solche religionspädagogische Weiterbildungsarbeit bedarf ähnlicher kooperativer Strukturen, aber vor allem auch einer intensiven Aufmerksamkeit und Förderung sowohl durch das Land als auch durch die evangelischen Kirchen. Hier könnten die »Tage Ethischer Orientierung« Vorbild sein.

Literatur

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

Buck, Eberhard, Volkskirche aus ostdeutscher Sicht. Anmerkungen aus der Praxis, in: Haese, Bernd-Michael/Pohl-Patalong, Uta (Hg.), Volkskirche weiterdenken, Zukunftsperspektiven der Kirche in einer religiös pluralen Gesellschaft, Stuttgart 2010, 133–146.

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)/Weishaupt, Horst, Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des

24. PfarrerInnen, aber vor allem Mitarbeitende in der Kinder- und Jugendarbeit. Häufig haben diese bereits längere Kooperationserfahrung mit nichtkirchlichen Trägern der Jugendhilfe.
25. Es kann hier die These in Anschlag gebracht werden, die Eberhard Buck aus seiner langjährigen Erfahrung mit TEO gewonnen hat: »Die habituellen ideologischen Verfestigungen bei Menschen in postsozialistischen Kontexten werden nicht durch kognitiv geführte Diskurse gleich welcher Art, sondern nur in einem näher zu bestimmenden modus operandi gemeinsamen Handelns im ›Handgemenge der Wirklichkeit‹ verändert«, Buck, Volkskirche, 141.

Bildungswesens im demografischen Wandel, Bielefeld 2010, einzusehen unter: www.bildungsbericht.de/daten2010/bb_2010.pdf (Stand: 27.09.2010).

Dölling, Irene, Geschlechtervertrag und Geschlechterarrangements in den neuen Bundesländern, in: Kulturation. Online Journal für Kultur, Wissenschaft und Politik (2003), einzusehen unter: www.kulturation.de/ki_1_text.php?id=13 (Stand: 27.09.2010).

Kröhnert, Steffen/Klingholz, Rainer, Not am Mann. Von Helden der Arbeit zur neuen Unterschicht? Lebenslagen junger Erwachsener in wirtschaftlichen Abstiegsregionen der neuen Bundesländer, Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung 2007, einzusehen unter: www.berlin-institut.org/fileadmin/user_upload/Studien/Not_am_Mann_Webversion.pdf (Stand: 27.09.2010).

O. A., Rahmenplan Evangelische Religion, Kerncurriculum für die Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe, 2006, einzusehen unter: www.bildungsserver-mv.de/download/rahmenplaene/kc-evangelische-religion-11-12-gym.pdf (27.09.2010).

Rahmenplan Evangelische Religion, Jahrgangsstufen 7–10, hg. v. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern, Erprobungsfassung 2002, einzusehen unter: www.bildungsserver-mv.de/download/rahmenplaene/rp-religion-evangelisch-7-10.pdf (27.09.2010).

Schulgesetz Mecklenburg-Vorpommern (SchulG M-V) vom 13. Februar 2006, einzusehen unter: www.schulwesen-mv.de/schulgesetz-m-v/teil-1/index.html (Stand: 27.09. 2010).

Schulz, Petra, Religion unterrichten in Mecklenburg-Vorpommern, in: Rothgangel, Martin/Schröder, Bernd (Hg.), Evangelischer Religionsunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland, Leipzig 2009, 185–209.

Szagun, Anna-Katharina, Art. Mecklenburg-Vorpommern, in: Mette, Norbert/Rickers, Folkert (Hg.), Lexikon der Religionspädagogik, Bd. 2, Neukirchen-Vluyn 2001, Sp. 1304–1307.

Wuckelt, Agnes, Wie viel Raum braucht der Mensch? Geschlechterspezifische Raumaneignung, in: Praxis Gemeindepädagogik 59 (2006), H.2, 27–30.

In: Qualbrink, Andrea/ Pithan, Annebelle/ Wischer, Mariele (Hg.), Geschlechter bilden. Perspektiven für einen genderbewussten Religionsunterricht, Gütersloh 2011, 307-310.

Autorinnen und Autoren

Arzt, Dr. Silvia
Assistenzprofessorin für Religionspädagogik am Fachbereich Praktische Theologie der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Salzburg.
Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Bibeldidaktik, Feministische Theologie, Genderfragen in der Religionspädagogik, Familie und religiöse Sozialisation.

Becker, Dr. Sybille
Studienrätin am Gymnasium zu St. Katharinen in Oppenheim bei Mainz und Referentin in der Religionspädagogischen Fort- und Weiterbildung am Religionspädagogischen Institut der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau.
Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Schulentwicklung, Gender, Körperlichkeit und Religionsunterricht.

Birke-Bugiel, Franziska
Bildungsreferentin in der katholischen Bildungsstätte Haus Ohrbeck, Georgsmarienhütte-Holzhausen.
Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Religiöse Bildungsprozesse von Kindern, Schulische Religionspädagogik, Qualitative Forschungsmethoden, Theorie und Praxis der kirchlichen Erwachsenenbildung.

Ebeling, Dr. Kirsten Smilla
freie Wissenschaftlerin in Hamburg, 2011 Gastprofessorin an der Universität Salzburg, anschl. Lehrbeauftragte an der Karl-Franzens-Universität Graz, 2003 bis 2009 Juniorprofessorin für »Gender, Bio-Technologien und Gesellschaft: Körperdiskurse und Geschlechterkonstruktionen« an der Carl-von-Ossietzky Universität Oldenburg.
Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Gender Studies, Gender & Science Studies, Animal Studies.

Glagow-Schicha, Lisa
Gesamtschullehrerin für Mathematik, Informatik und Englisch, 2. Vorsitzende des Vereins »Frauen und Schule NRW«, langjährige Tätigkeit als Moderatorin für LehrerInnenfortbildungen zum Thema »Mädchen und Jungen in der Schule«.
Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Mädchen- und Jungenarbeit in der Schule, Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Autismus in der Schule, eine inklusive Schule.

Harbecke, Heike, Dipl. Theol.
Lehrerin an einem Gymnasium in Rheine für die Fächer Deutsch und Katholische Religionslehre.
Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Gendersensible Religionspädagogik.

Klausing, Kathrin
Promovendin im Fachbereich Arabistik an der FU Berlin, Arbeit als freie Autorin und Referentin.
Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Geschlechterrollenvorstellungen in religiösen Texten, Islamische Theologie, islamische Geschichte.

Knauth, Dr. Thorsten
Professor für Evangelische Theologie/Religionspädagogik an der Universität Duisburg-Essen.
Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Empirische Forschung zum Religionsunterricht in heterogenen Kontexten, Interreligiöses Lernen und dialogische Ansätze, Geschichte der Religionspädagogik, darunter u. a. das Thema »Problemorientierter Religionsunterricht«, Gender und Religionspädagogik.

Kreienbaum, Dr. Maria Anna
Professorin im Fachbereich Bildungs- und Sozialwissenschaften an der Bergischen Universität Wuppertal, Lehrstuhl »Theorie der Schule/Allgemeine Didaktik«.
Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Geschlechterdifferenz, Interkulturelle Pädagogik, Konzepte frühkindlicher Bildung, international vergleichende Bildungsforschung.

Lehmann, Dr. phil. habil. Christine
Fachmoderatorin für Evangelische Religion an Gesamtschulen in Niedersachsen, IGS Franzsches Feld in Braunschweig, Privatdozentin am Institut für Theologie und Religionswissenschaft der Universität Hannover.
Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Selbstgesteuertes Lernen und seine Bedeutung für religiöse Bildungsprozesse, Voraussetzungen und Konzepte einer gender-reflektierenden Religionspädagogik, Selbstkonzept von ReligionslehrerInnen.

Lehner-Hartmann, Dr. Andrea
Assistenzprofessorin am Institut für Praktische Theologie/FB Religionspädagogik und Katechetik, Katholisch-Theologische Fakultät, Universität Wien, stellvertretende Leiterin der Forschungsplattform Theory and Practice of Subject Didactics, Supervisorin.
Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Subjektive Theorien zu religiösem Lernen, Gender in Schule und Religionsunterricht, Gewalt in Familien und Schule.

Meyer-Wilmes, Dr. Hedwig
Religionspädagogin am Berufskolleg Kleve (nach 22 Jahren Hochschullehrerinnentätigkeit an der Radboud-Universität Nijmegen/NL und drei Jahren an der Katholischen Universität Leuven/B).

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: schulische Bildungstheorien und Klassische Musik als Quelle neuzeitlicher Religiosität und Politik.

Moritz-Reinbach, Jörg
Studienleiter für Religionspädagogik am Theologisch-Pädagogischen Institut Greifswald.
Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Fachdidaktik Evangelische Religion, Kompetenzentwicklung und Genderorientierung in Aus- und Fortbildung, Kirchenpädagogik – Kunst & Religion.

Naurath, Dr. Elisabeth
Professorin am Institut für Praktische Theologie/Religionspädagogik an der Universität Osnabrück.
Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Ethische Bildung (Förderung der Entwicklung von Mitgefühl), Kindertheologie, Bibeldidaktik, Gender, Seelsorgetheorie.

Pithan, Dr. Annebelle
wissenschaftliche Referentin am Comenius-Institut, Evangelische Arbeitsstätte für Erziehungswissenschaft e.V., in Münster.
Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Gender und Religionspädagogik, Sonderpädagogik/Inklusive/Integrative (Religions-)Pädagogik, Religiöse Bildung.

Qualbrink, Andrea, Dipl. Theol.
Promotionsstipendiatin des Cusanuswerks, zuvor wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Arbeitsstelle Feministische Theologie und Genderforschung an der Katholisch-Theologischen Fakultät der WWU Münster.
Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Frauen in kirchlichen Leitungspositionen, Fragen im Schnittfeld von Pastoraltheologie und Genderforschung.

Riegel, Dr. Ulrich
Professor für Praktische Theologie/Religionspädagogik und Sprecher der ZfL-Plattform Lehr-Lern-Forschung an der Universität Siegen.
Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Religiosität Jugendlicher, Effekte leiblichen Lernens im Religionsunterricht, Gender und Religiosität.

Sielert, Dr. Uwe
Professor für Pädagogik im Institut für Pädagogik an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel.
Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: (Sozial) Pädagogik der Vielfalt, Jugendhilfe und Schule, Genderpädagogik, Jungen- und Männerarbeit, Sexualpädagogik.

Späte, Dr. Katrin
wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Soziologie der Universität Münster.
Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Bildungsforschung, Frauen- und Geschlechterforschung, Didaktik der Sozialwissenschaften.

Szagun, Dr. Anna-Katharina
Professorin i. R.; 1992–2005 Professorin für Religionspädagogik an der Theologischen Fakultät der Universität Rostock.
Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Religiöse Entwicklung und Sozialisation; speziell: Gotteskonzepte von Kindern, die im mehrheitlich konfessionslosen Kontext aufwachsen (seit 1999 Planung und Durchführung der Langzeitstudie).

Theis, Dr. Stefanie
Studienrätin an der Liebigschule Gießen (Deutsch, Ev. Religion), z. Zt. Lehrbeauftragte an der Philipps-Universität Marburg (am Fachbereich Ev. Theologie) für die Schulpraktischen Studien.
Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Religionsunterricht, Religion und Migration.

Tuider, Dr. Elisabeth
Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt »Diversity Education« an der Universität Hildesheim.
Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Gender- und Queer-Studies, Diversity, Cultural- und Postcolonial-Studies, Qualitative Forschungsmethode, Regionalschwerpunkt: Lateinamerika.

Wacker, Dr. Marie-Theres
Professorin für alttestamentliche Exegese und theologische Frauen- und Geschlechterforschung an der Katholisch-Theologischen Fakultät der WWU Münster.
Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: jüdische Schriften aus hellenistischer Zeit, Exegese und Genderforschung im Gespräch, Bibelrezeption in Zionismus und Postzionismus, Anfänge des theologischen Frauenstudiums.

Wischer, Mariele
Studienrätin an einem Berufskolleg mit Schwerpunkt in der Erzieher_innenausbildung (für Katholische Religionslehre und Naturwissenschaftliche Bildung), zuvor wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Religionspädagogik am Institut für Katholische Theologie der Universität Gießen, seither Lehrbeauftragte an verschiedenen Universitäten und Tätigkeit in der Lehrer_innenfortbildung.
Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Heterogenität und Religionsunterricht mit dem Schwerpunkt Genderfragen, Bibeldidaktik, Entwurf einer gendersensiblen Bibeldidaktik.

Zonne, Dr. Erna
Juniorprofessorin für Fachdidaktik Evangelische Religion an der Universität in Osnabrück.
Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Fachdidaktik, Interreligiöses Lernen, feministisch orientiertes Lernen, Religionsunterricht in der Förderschule, konfessionelle Privatschulen und Gemeindepädagogik.