

Gender im Religionsunterricht ✕

(Mädchen/Jungen im Religionsunterricht

Zwei Jungen im hinteren Teil des Klassenraumes sind mit einer Partnerarbeit beschäftigt, ein dritter Junge geht zu deren Bank und stört sie beim Arbeiten, Geschrei ist die Folge; ein anderer Junge hat noch nicht einmal sein Heft ausgepackt, ein Mädchen sitzt verdreht in ihrer Bank und schwätzt mit ihrer Freundin ... – alltägliche Szenen, die Lehrpersonen schnell als »typisch für Mädchen«, »typisch für Jungen« einordnen. Die Lehrperson wird manche davon tolerieren, von den Mädchen erwarten, dass sie wenigstens brav sind, und die zwei ganz schüchternen Mädchen vorne in der Klasse auch weiterhin nur dann wahrnehmen, wenn es eine verlässliche Schülerin für zusätzliche Aufgaben braucht. Und bei der nächsten Planung weiß die Lehrperson, dass sie die Aufmerksamkeit der Jungen finden muss, wenn sie einen halbwegs geordneten Unterricht führen will. »Mose« ist gut, das sind dramatische Szenen, da ist »action« angesagt, und es fließt sogar ein bisschen Blut. Maria von Magdalas Jesus-Bekenntnis hingegen zieht wenig, die Jungen werden nicht sehr interessiert sein an dieser Bibelstelle. Interesse und Störungen im RU sind geschlechterspezifisch, die Aufmerksamkeit der Lehrperson ist meist »geschlechterbewusst« in dem Sinne, dass das Interesse der Jungen, die stören, geweckt sein muss, damit Unterricht gut möglich ist.

Wir sind – z.T. aus disziplinärer Not – im RU gewohnt, Mädchen und Jungen wahrzunehmen. »Gender im RU« aber meint ein reflektiertes Bewusstsein und einen umfassenden Blickwinkel auf Jungen und Mädchen als geschlechtliche und soziale Wesen, sozialisiert und entwicklungsfähig ...

1 Gender

1.1 Geschlechterbewusst

Die Unterscheidung zwischen »sex« und »gender« stammt ursprünglich aus der medizinisch-psychiatrischen Diskussion um Transsexualität in den 50er Jahren. So konnte das Auseinanderklaffen von körperlichem Geschlecht und Geschlechtsidentität beschrieben werden. Körperlich ein Mann zu sein und sich als Frau zu fühlen, sensibilisierte darauf, dass Geschlecht nicht so eindeutig und nicht so selbstverständlich ist, wie wir

meist zu wissen glauben.¹ In den 70er Jahren kam es in den USA zur Unterscheidung zwischen »sex« und »gender«, wobei »sex« das Geschlecht im biologischen Sinn bezeichnet, während »gender« ursprünglich das grammatische Geschlecht meint. »Der Begriff *gender* schien sich zunächst ganz besonders gut dafür zu eignen, deutlich zu machen, dass ›Geschlecht‹ über die biologische, naturhafte Dimension hinaus vor allem eine kulturelle, soziale (eben eine sprachlich organisierte) Verfasstheit bezeichnet, dass es sich bei allen Auslegungen von Geschlecht, mit denen wir im Alltag zu tun haben, um diskursive Zuschreibungen, um zugefügte Bedeutungen und normative Setzungen handelt.«² Gender meint also »soziales Geschlecht«.

Nicht Biologie und Anatomie prägen das Geschlecht, sondern vor allem das, was die Gesellschaft daraus macht und welche Konsequenzen Biologie und Anatomie für die betroffenen Personen haben. Oder anders gesagt: Gender ist keine kausale Folge von »sex«, das soziale Geschlecht ist keine Folge des biologischen Geschlechts. Wenn das biologische Geschlecht soziale Rollen bestimmt, wird die Argumentation deutlich: Frauen bringen Kinder zur Welt, Frauen sind also für Kinder zuständig, sie sind einfühlsamer und sozialer, sie sind geschaffen für die Erziehung von Kindern und damit für den familiären Bereich (plus Haushalt). Also gehört es zum Wesen von Frauen, Kinder, kranke und alte Menschen zu pflegen ... Diese sozialen Zuschreibungen können so als konstruiert erkannt werden; die Definitionen von »gender«, was also das soziale Geschlecht – etwas vereinfacht könnte man auch von der Geschlechterrolle sprechen – ausmacht, sind im Blick auf den Mann beschrieben, das soziale Geschlecht des Mannes ist der Maßstab zur Definition dessen, wie eine Frau zu sein hat.³

»Doing gender« beschreibt den (inter-)aktiven Charakter der Reproduktion von Geschlechterdifferenz. »»Doing gender«, so Candace West und Don Zimmerman, »involves a complex of socially guided perceptual, interactional, and micropolitical activities that cast particular pursuits as expressions of masculine and feminine nature.«⁴

Geschlechterbewusstes Arbeiten muss auf die Unterscheidung von biologischem Geschlecht (Männer und Frauen sind verschieden) und sozialem Geschlecht (Männer und Frauen sind gleich, unterschiedliche Bewertungen sind von Menschen gemacht) Bezug nehmen, es muss Gleichheit *und* Differenz von Frauen und Mädchen bedenken. Geschlechterbewusstes Arbeiten – so verstanden – bleibt aber ausgerichtet am Handeln, am konkreten Tun und am Verändern der Situation. So ist die geschlechterbewusste Perspektive sowohl Kategorie der Wahrnehmung als auch des Urteils.

1 Vgl. Regina Becker-Schmidt / Gudrun-Axeli Knapp, *Feministische Theorien zur Einführung*, Hamburg 2002, 69.

2 Barbara Rendtorff, *Geschlecht und différance. Die Sexualisierung des Wissens. Eine Einführung*, Königstein/Taunus 1998, 23.

3 Ebd., 28f; vgl. auch Gisela Matthiae, *Clownin Gott. Eine feministische Dekonstruktion des Göttlichen*, Stuttgart 2001, 56.

4 Zit. nach R. Becker-Schmidt / G.-A. Knapp, a.a.O., 75.

1.2 Gender im Bereich feministischer Theologie

Erwachsen ist die Auseinandersetzung mit »gender« aus der feministischen Bewegung. Das oft umstrittene Wort »Feminismus« bedarf einer Erläuterung. »Feministisch« bezeichnet die klare Position, Ungerechtigkeiten und Diskriminierungen aufgrund des Geschlechts aufzuzeigen und parteilich für Mädchen und Frauen einzutreten.⁵ Die »Normalität« von individueller und struktureller Benachteiligung von Frauen verschleiert die Dramatik: »Die Gewohnheit nimmt ihnen [den Benachteiligungen] – anscheinend – die Gewalt.«⁶

Im Bereich der Theologie hat die »feministische Theologie« diese Diskussion geprägt. Feministische Theologie entstand Anfang der siebziger Jahre in den USA als eine Bewegung von kritischen Frauen, die sich ihrer Situation bewusst geworden sind, ihre eigenen Erfahrungen zum Ausgangs- und Bezugspunkt machen, darüber reflektieren und von diesem her neu über ihre Beziehung zu Gott, Mensch und Welt sprechen wollen. Ihr Ausgangspunkt war die Auseinandersetzung mit Theologie und Kirche und deren patriarchalen Strukturen; zentral dabei war das »Neulesen« der Bibel auf der Basis der Erfahrungen von Frauen. Feministische Theologie in einem weiteren Sinn reicht aber zurück bis 1895 zur »Woman's Bible« von Elizabeth Lady Stanton (Nachdruck 1974).

Feministische Theologie will kein zusätzliches Thema neben anderen Themen sein; sie hat vielmehr zum Ziel, alle Bereiche der Theologie zu durchdringen. Feministische Theologie war von Anfang an ökumenisch, sie wird benannt als Genetiv-, Erfahrungs-, Befreiungs-, ganzheitliche Theologie, Theologie von unten und ist ökumenisch geprägt. Geschlechterbewusst wahrzunehmen und aus dieser Perspektive verschiedene Themen neu durchzudiskutieren erfordert auch die inhaltliche Diskussion und Neugestaltung der einzelnen Themenbereiche. Feministische Theologie nahm ihren Ausgang in Frauen- und Bibelgruppen; bereits 1948 kommt es auf der Gründungsvollversammlung des Weltkirchenrates zur Einbeziehung des Frauenthemas. Bis heute ist die Akzeptanz feministisch theologischer Forschung und Lehre sowie feministischer Praxis in Schule und Gemeinde unterschiedlich.

Für den religionspädagogischen Blickwinkel bedeutet »feministisch reflektiert«, alle Fragestellungen und Inhaltsbereiche unter der Perspektive der Geschlechter zu bearbeiten und dabei auch vertraute Positionen zur Geschlechterfrage zu sprengen. Zuerst schwerpunktmäßig aus der Sicht von Frauen und Mädchen dargestellt, werden letztlich im geschlechter-spezifischen Sinn beide Geschlechter bedacht, wenn es um Glaubenlernen in Auseinandersetzung mit Eigenem und Fremden geht.⁷

5 Vgl. *Doris Strahm*, Aufbruch zu neuen Räumen. Eine Einführung in feministische Theologie, Fribourg ³1990, 12f; vgl. auch *Helga Kohler-Spiegel*, Religionspädagogik im Kontext feministischer Theologie, in: *Hans-Georg Ziebertz / Werner Simon* (Hg.), Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf 1995, 204–221.

6 *Ute Gerhard*, Gleichheit ohne Angleichung. Frauen im Recht, München 1990, 205.

7 Auf die Diskussion um das Verständnis von Religion und Glaube in der Religionspädagogik sei hier nur verwiesen.

Indem feministische Theologie Frauen als Subjekte benennt, von deren Erfahrungen aus Theologie gedacht und formuliert wird, gibt sie ihren sog. überparteilichen, neutralen Standpunkt auf. Bewusste Theologie von Frauen ist zugleich Theologie für Frauen im Sinne einer Parteinahme. Eine sog. intellektuelle Objektivität ist nicht möglich in einer Welt der Ausbeutung und Gewalt. Theologie unterstützt immer bestimmte Interessen und muss sich deshalb ihrer Motive und Zugehörigkeit (allegiance) bewusst sein. Schwesterlich und solidarisch wollen Frauen sich einbringen. Solidarisierung lässt sich mit den Worten der US-amerikanischen Frauenbewegung zusammenfassen: »Until every woman is free, no woman is free.« Schwesterlichkeit ist im Sinne von Frauenkirche zu verstehen. »Women-Church« macht deutlich, dass nicht Frauen ihren Platz in der Kirche suchen, sondern dass Frauen Kirche sind, nicht am Rande, sondern im Zentrum. »Frauenkirche« oder »Kirche der Frauen« deckt zugleich »Kirche« als eine »Männerkirche« auf.

1.3 Zur gesellschaftlichen Situation und zur Verortung der Gender-Frage

Diese Grundsätze feministischer Theologie sind in der gender-Diskussion zurückgetreten. Neutral von Mädchen und Jungen, Männern und Frauen zu reden, birgt die Gefahr, die Ebene konkreter Auseinandersetzung zu verlassen und sich damit den gegenwärtigen Problemen nicht zu stellen.

Ohne die Fragestellung in ihrer Entwicklung historisch aufzurollen, sei an der Aussage eines Mädchens die gegenwärtige Spannung verdeutlicht: Eine 17-jährige formuliert: »Es ist doch alles so leicht. Doch was fang ich an mit dieser wiedergewonnenen Freiheit, rotzfrech, süß und unglaublich sexy sein zu dürfen, wenn ich mir, ich gebe es offen zu, für den Heimweg aus der Disco Jeans, T-Shirt und schnelle Schuhe wünsche?«⁸

Die neuen Mädchen- und Frauenbilder, die Selbstständigkeit und Eigenwilligkeit betonen, eröffnen einen neuen Zwiespalt mit kaum zu erfüllenden Ansprüchen. Denn für Mädchen heißt das, sowohl die Eigenschaften männlicher Jugendlichen zu entwickeln als auch den herrschenden Bildern von Weiblichkeit zu genügen. Mädchen und Frauen haben problemlos, stark, erfolgreich und schön zu sein, zumindest sexy, sie sollen ihre beruflichen Wünsche realisieren und zugleich beziehungs-fähig und sozial sein.⁹ »Die gesellschaftlichen Rollenkonflikte sind mittlerweile in die Individuen hineinverlagert und machen ihre Bewältigung zu einer Aufgabe eines jeden Mädchens [und einer jeden Frau].«¹⁰ Die

8 Endres, in: Konkursbuch 32: MädchenMuster – MusterMädchen, Tübingen 1996, zit. nach Barbara Stauber, *Starke Mädchen – kein Problem?*, in: beiträge 1999, Nr. 51, 53–64, hier: 55.

9 Zur Doppelbotschaft an erfolgreiche Frauen vgl. Linda Mantovani Vögeli, *Fremdbestimmt zur Eigenständigkeit. Mädchenbildung gestern und heute*, Chur 1994, 246ff.

10 Maria Bitzan, *Jugendhilfeplanung und Mädchenarbeit*, in: Sozial Extra 19 (1995) Heft 10, 14. Zur besonderen Situation von Mädchen aus anderen Kulturen vgl. exemplarisch: Johanna Ehlers / Ariana Bentner / Monika Kowalczyk (Hg.),

inneren Konflikte vor allem sozial benachteiligter Frauen sind dadurch größer und heftiger geworden, es scheint nur mehr an der einzelnen Frau zu liegen, ob sie es schafft, sich durchzusetzen und ihr Leben eigenständig zu gestalten.

Sowohl gesellschaftlich als auch kirchlich wird gegenwärtig häufig die Gleichwertigkeit von Frauen unter gleichzeitiger Beschreibung ihrer Andersartigkeit betont; dies stellt unter den gegenwärtigen gesellschaftlichen Verhältnissen faktisch eine Abwertung von Frauen dar. Nach wie vor erhalten Frauen für die gleiche Arbeit durchschnittlich weniger Lohn, als weiblich geltende Berufe sind geringer bezahlt, unentgeltlich verrichtete Arbeit von Frauen ist nach wie vor selbstverständlich, sei dies in der Pflege von Familienangehörigen, in der Versorgung der Familie und in der Erziehung der Kinder, Frauen sind aufgrund ihres Geschlechts kirchlich zurückgesetzt. »Kein Wunder also, dass die Vorstellung von der Minderwertigkeit der Frau nicht nur weiterhin in den Köpfen von Männern, sondern vor allem auch im Selbstbild vieler Frauen verankert ist. Noch immer leiden die meisten Frauen an einem Mangel an Selbstachtung, noch immer kämpfen Frauen gegen das Gefühl, minderwertig zu sein, noch immer müssen sie beweisen, dass sie dem Mann gleichwertig sind, noch immer warten die Frauen auf die Einlösung des Versprechens: Da ist weder Mann noch Frau, in Christus sind alle eins.«¹¹

1.4 Das kulturelle System der Zweigeschlechtlichkeit

Das Geschlecht gilt (meist) als etwas Eindeutiges und von Geburt an Irreversibles, bei der Geburt ist bereits festgeschrieben: Es ist ein Mädchen! Es ist ein Junge! Verhaltensweisen und Verhaltensdeutungen werden von der Geschlechtszugehörigkeit bestimmt. Wir leben in einem – wie Carol Hagemann-White¹² es nennt – »kulturellen System der Zweigeschlechtlichkeit«, d.h.: 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.¹³ Selbstverständ-

Mädchen zwischen den Kulturen. Anforderungen an eine Interkulturelle Pädagogik, Frankfurt a.M. 1997. – Individualisierung ist wieder zu beobachten: Viele Frauen hoffen, ihr eigener Partner werde anders sein, frau muss es sich richten ... Das Private ist wieder privat und nicht mehr politisch, in den privaten Problemen von Frauen ist ihr individuelles Scheitern sichtbar und nicht mehr die Grundkonflikte unserer Gesellschaft insgesamt. »Neue Weiblichkeit« verspricht Geborgenheit gegen die »rauhe Welt«.

11 D. Strahm, a.a.O., 107.

12 Carol Hagemann-White, Geschlecht und Erziehung. Versuch einer theoretischen Orientierung im Problemfeld der Koedukationsdebatte, in: Gertrud Pfister (Hg.), Zurück zur Mädchenschule?, Pfaffenweiler 1988; 41–60, hier zitiert nach L. Mantovani-Vögeli, a.a.O., 45.

13 Grundlegend vgl. exemplarisch: Ursula Meyer, Einführung in die feministische Philosophie, München 1997; Lisa Schmuckli, Differenzen und Dissonanzen. Zugänge zu feministischen Erkenntnistheorien in der Postmoderne, Königstein/Taunus 1996. Vgl. auch B. Rendtorff, a.a.O. – Für die Religionspädagogik vgl. exemplarisch: And-

lich und nicht hinterfragbar, so nehmen wir »Geschlecht« wahr und nutzen es zugleich zur Wahrnehmung und Kategorisierung anderer Menschen.

1.5 Modelle zur Verhältnisbestimmung der Geschlechter

In der pädagogisch-religionspädagogischen Diskussion wird gegenwärtig das Geschlechterverhältnis häufig in vier Ansätzen nach Annedore Prengel¹⁴ gefasst. Die Ansätze spiegeln die Verhältnisbestimmung zwischen Gleichheit und Differenz der Geschlechter:

- gleichheitsorientierter Ansatz: eine Verbesserung der Lebenschancen für Frauen entsteht durch ihre Gleichstellung mit Männern; es geht um gleiche Teilhabe an materiellen Ressourcen, Rechten und Macht sowie gleichen Zugang zu Bildung, Ausbildung und Positionen auf allen Hierarchieebenen;
- differenzorientierter Ansatz: Mädchen/Frauen haben Stärken, die bisher übersehen und vernachlässigt wurden, ebenso werden männliche Defizite herausgestellt. Es kommt zu einer Neubewertung weiblicher und männlicher Eigenschaften; positiv weibliches Handeln wird hervorgehoben und eigenständig wertgeschätzt;
- Ansatz der egalitären Differenz – Dialektik von Gleichheit und Differenz (dabei wechselt, welcher Aspekt dominant ist): Gleichheit der Geschlechter ist nicht ohne Akzeptanz der Differenz realisierbar, Differenz braucht als Basis die rechtliche Gleichheit. Männer und Frauen haben, so verstanden, gleiche Rechte, sind aber verschieden in Lebensweise, in der Verarbeitung von Erfahrungen...; dieser Verschiedenheit muss Rechnung getragen werden, ohne – bewertend – »anders« zu sein;
- dekonstruktivistische Position: stellt die Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit grundsätzlich in Frage, Geschlecht wird als soziale Kategorie entlarvt.¹⁵

Die Forderung nach Aufhebung geschlechterspezifischer Zuschreibungen bedeutet aber nicht zugleich die Aufhebung der politischen Kategorie »Frau«; kollektive Identitätsbildung braucht einen Begriff. Männliche Konstruktionen weiblicher Lebensentwürfe und Lebensrealität werden dekonstruiert; es gilt aber zugleich, Erfahrungen von weiblicher Stärke ebenso wie von Benachteiligung und Unterdrückung benennbar und kommunizierbar zu machen, also auch Begriffe für Frausein, Weiblichsein u.ä. zu bewahren.

rea Lehner-Hartmann, Natur oder Kultur im Geschlechterverhältnis? Gender – eine neue Analyse-kategorie – auch für die Religionspädagogik?, in: *KatBl* 123 (1998) 365–369.

¹⁴ Vgl. *Annedore Prengel*, Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik, Opladen 21995.

¹⁵ *Antje Kahl*, Gleichheit – Differenz – Dekonstruktion. Die Kategorie »Geschlecht« in der feministischen Schulforschung, in: *Schlangenbrut* 14 (1996), Nr. 52, 41–43, 42f.

2 Geschlechtsspezifische religiöse Sozialisation und Entwicklung

2.1 »Wir werden nicht als Mädchen geboren ...« – Sozialisation von Mädchen und Jungen

Identitätsfragen sind nicht ohne Bezug zur Sozialisation bearbeitbar, die Frage nach dem Subjektsein ist verknüpft mit Sozialisation »als Prozess von Wechselwirkungen zwischen Person und lebensweltlichem Kontext«¹⁶. Marianne Grabrucker¹⁷ spricht von fünf Ebenen der Vermittlung geschlechtsspezifischen Verhaltens, auf fünf bzw. erweitert auf sechs Arten lernen wir unser jeweiliges Geschlecht:

- Geschlechtsspezifisches Verhalten wird bewusst vermittelt: Es wird ausdrücklich gemacht, was ein Mädchen tun und was es nicht tut (Mädchen pfeifen nicht, machen sich nicht schmutzig ...).
- Geschlechtsspezifisches Verhalten wird unbewusst vermittelt: Es findet eine subtile Auswahl von Geschichten, von Geschenken für Mädchen statt; es ist unterschiedlich, wann ein Mädchen oder wann ein Junge getröstet und wann gelobt wird.
- Geschlechtsspezifisches Verhalten wird imitiert: Das Mädchen ahmt Umgangsformen, Äußeres und Tätigkeiten der Mutter nach, sie ahmt Frauen auf dem Spielplatz, im Supermarkt, im Fernsehen und in der Schule nach (z.B. sie schminkt sich wie die Mutter, versorgt eine Baby-Puppe wie die Mutter ein Baby).
- Die Ebene der Klassifizierung weiblichen und männlichen Verhaltens: Verhalten wird gelernt, weil es von Erwachsenen und Gleichaltrigen als männlich oder weiblich klassifiziert wird (»Du benimmst dich ja wie ein Bub«, »Pfui, du bist doch ein Mädchen«).
- Die Ebene der Identifikation: In der Beziehung zwischen Mutter und Tochter nimmt die Tochter latente, nicht-reflektierte Gefühle der Mutter auf, z.B. die Geschlechtsrolle und den Selbstwert der Mutter betreffend, im Sinne des Gleichseins über Identifikation.
- Hinzu kommt die Selbst-Sozialisation als Imitation, animiert z.B. durch andere Kinder, aber auch durch Medien, um in der Kindergruppe, im Gespräch von Erwachsenen und auch in unserer Gesellschaft allgemein dabei zu sein; dies ist ein nicht zu unterschätzender Faktor in der Entwicklung jedes Kindes.¹⁸

Diese Arten der Vermittlung geschlechtsspezifischen Verhaltens ist wohl auch für Jungen so anzunehmen. Mit ca. drei Jahren besitzen Kinder heute eine ausgeprägte Geschlechtsidentität, die sie auch nach außen verteidigen. Ihre Vorstellungen von Weiblichkeit und Männlichkeit sind

16 Vgl. Sybille Becker / Ilona Nord (Hg.), Religiöse Sozialisation von Mädchen und Frauen, Stuttgart 1995, 8.

17 Marianne Grabrucker, »Typisch Mädchen ...« Prägung in den ersten drei Lebensjahren. Ein Tagebuch, Frankfurt a.M. 1985, 241–245.

18 Nach L. Kohlberg ist die Geschlechtstypisierung ein Aspekt der geistigen Entwicklung und Reifung, das Kind wählt und ordnet Wahrnehmungen und Verstehen – und damit auch Geschlechtszugehörigkeit und Sozialrollen aktiv. »Ich bin ein Mädchen, deshalb möchte ich tun, was Mädchen tun, deshalb bringt die Möglichkeit, Mädchensachen zu machen (und hierfür Zustimmung zu erlangen), etwas ein« (Lawrence Kohlberg, Zur kognitiven Entwicklung des Kindes, Frankfurt a.M. 1974, 89).

relativ umfassend und stark stereotyp, aber noch wenig mit Wertungen verbunden. Die Erziehung in Familie und den öffentlichen Einrichtungen fördert häufig die aktiv-aggressive Entfaltung von Jungen, während Mädchen besonders in familiäre und soziale Aufgaben mit geringem Bewegungsspielraum eingebunden werden. Dabei wird ignoriert, dass Mädchen gerade im familiären Umfeld von Übergriffen bedroht sind. »Oder umgekehrt: Mädchen werden sexueller Gewalt und Ausbeutung geradezu ausgeliefert durch die Bindung ans Haus und durch eine mangelnde Erziehung zu wirkungsvollem Widerstand gegen Zumutungen und Übergriffe.«¹⁹

Eine solche geschlechtsspezifische Erziehung wird häufig durch religiöse Sozialisation verstärkt und gefördert.²⁰ Im Kleinkindalter meist bei der Mutter erlebte liebevolle Nähe und Fürsorge werden religiös angebunden an ein einseitig männliches Vater-Gottesbild; christliche Werthaltungen wie Nächstenliebe, Selbstlosigkeit, Dienst, Demut und Vergebung gelten verbal für alle Menschen, werden aber faktisch in der religiösen Erziehung vor allem von Mädchen verlangt.²¹ Verbale Beteuerungen der Gleichwertigkeit von Mann und Frau im christlichen Glauben ändern an diesen Erfahrungen der Zweitrangigkeit der Mädchen und an den geschlechtsspezifischen Prägungen durch die religiöse Sozialisation und Erziehung nichts. Da vor allem Frauen die religiöse Erziehung tragen, müssen deren Erfahrungen, ihre religiöse Sozialisation und Entwicklung in den Mittelpunkt gerückt werden. »Es ist an der Zeit, Mütter nicht mehr nur als jene zu betrachten, die ihre Kinder beten lehren oder nicht« [G. Miller], sondern ihre – oft aus Unzufriedenheit, Widerstand und auch Aggression erwachsene – Weise religiöser Erziehung in ihren tastenden Versuchen ernst zu nehmen, zu unterstützen und weiterzuführen.«²²

2.2 »Abschied von der Kindheit« – Religiöse Entwicklung

Der »Abschied von der Kindheit«²³ geschieht meist als Auseinandersetzung mit dem eigenen Gewordensein, mit den bisherigen Möglichkeiten

19 Anita Heiliger, Wo stehen wir in der Mädchenpolitik? Einführung, in: *dies.* / Tina Kuhne (Hg.), *Feministische Mädchenpolitik*, München 1993, 9–17, hier: 11.

20 Vgl. mit zahlreichen weiteren Literaturhinweisen: S. Becker / I. Nord (Hg.), a.a.O.; vgl. auch Stephanie Klein, *Gottesbilder von Mädchen. Bilder und Gespräche als Zugänge zur kindlichen religiösen Vorstellungswelt*, Stuttgart 2000.

21 Vgl. Martha Heizer, Fragen zu weiblicher religiöser Sozialisation, in: *KatBl* 113 (1988) 875–882, v.a. 877ff.

22 Agnes Wuckelt, Entdeckungen – Ermutigungen. Ansätze einer feministischen Religionspädagogik, in: Marie-Theres Wacker (Hg.), *Theologie feministisch. Disziplinen, Schwerpunkte, Richtungen*, Düsseldorf 1988, 180–200, hier: 183 (unter Verwendung eines Zitates von Gabriele Miller).

23 Vgl. mit zahlreichen Literaturhinweisen: Friedrich Schweitzer, *Die Suche nach eigenem Glauben. Einführung in die Religionspädagogik des Jugendalters*, München 1996.

und Grenzen. Der damit verbundene Ablösungsprozess ist ein primär intrapsychischer, er ist nicht notwendig mit äußerer Distanzierung verbunden. Er bezieht sich auf innere Bindungen aus der Kindheit, inklusive der religiösen.

Der/die Jugendliche muss divergierende und widersprüchliche Erwartungen aushalten und gestalten; nicht Harmonie, sondern Ich-Balance ist gefragt. Identität ist in Bewegung, aus vielen Facetten und Aspekten zusammengesetzt, mit Widersprüchlichem und Harmonischem. Ein schneller Wechsel zwischen verschiedenen Rollen und unterschiedlichen sozialen Kontexten ist zur Normalität geworden. Die Chance zu wählen beinhaltet auch den Zwang zu entscheiden; die Orientierung ist flexibler, aber auch schwieriger geworden. Junge Mädchen und Jungen brauchen ein »Experimentierfeld« mit klar umrissenen Grenzen, in dem sie sich – mit Unterstützung von Frauen und Männern – Rollen erspielen, das Leben erproben können; d.h. wo sie sich einbringen und gemeinsam Erfahrungen machen können, ohne bereits völlig darauf festgelegt zu werden. So lassen (meist gemischt geschlechtliche) Jugendcliquen ein soziales Netz entstehen, das frei gewählte »Ersatzheimaten« (insbesondere in Krisenzeiten) eröffnet. In diesen Cliquen ist es – im Idealfall – Mädchen wie Jungen möglich, ihre Kritik an den Werten der Herkunftskultur zu formulieren, eigene Wertvorstellungen und Verhaltensnormen in Auseinandersetzung mit den anderen Gruppenmitgliedern zu entwickeln und diese handelnd zu erproben. In diesem Entdecken von Eigenem und Fremden ist auch Kommunikation zwischen erwachsenen Bezugspersonen und Jugendlichen angesiedelt.

Vor allem in der frühen Adoleszenz²⁴ müssen Mädchen mit Nähe und Distanz experimentieren dürfen, Zuwendung zeigen können, ohne dass sie missbraucht wird. Für Mädchen spielt die enge und dauerhafte Beziehung zu einer gleichgeschlechtlichen Person eine beeinflussendere Rolle als Peers. Untersuchungen ergaben, dass die Mädchenfreundschaften wichtige Stabilisierungsfunktion haben, sie geben emotionalen Halt im Klassenverband und schützen vor Diskriminierung. »Alles zusammen machen« stärkt das Selbstwertgefühl; Mädchen sichern sich so gegenseitig bzgl. ihrer Gefühle und ihres Handelns ab. Die beste Freundin fungiert sowohl »als Repräsentantin des Ich-Ideals als auch als bestätigende ›Gleiche‹, mit der sie Phantasien agiert, Geheimnisse teilt, sich selbst in und mit der anderen entdecken kann.«²⁵ So kann sich die erste Bezugsperson »Mutter« weiterentwickeln und relativieren durch die »beste Freundin«. Dies kann unterstützt werden mit Hilfe weiblicher Gottesbilder, die diesen positiven Aspekt der »besten Freundin« erweitern und vertiefen.²⁶ Die Weitergabe von unausgesprochenen und unreflektierten Selbstbildern und religiösen Vorstellungen scheint viel bedeutsamer zu sein als die verbal vermittelten Werthaltungen und Positionen. Die Diskrepanz zwischen verbal vermittelten Haltungen und den nicht-ausgesprochenen Botschaften in Erziehungsprozessen ist – leider – im Blick auf Mädchen und Frauen nicht untersucht.

24 Vgl. zur adoleszenten Entwicklung bei Mädchen: *Helga Kohler-Spiegel*, Mädchen im Mittelpunkt. Feministische Mädchenarbeit und Religionspädagogik, in: RPB 43/1999, 41–53.

25 *Karin Flaake / Claudia John*, Räume zur Aneignung des Körpers. Zur Bedeutung von Mädchenfreundschaften in der Adoleszenz, in: *Karin Flaake / Vera King* (Hg.), Weibliche Adoleszenz. Zur Sozialisation junger Frauen, Frankfurt a.M. 21993, hier: 206.

26 Vgl. dazu exemplarisch: *Luce Irigaray*, Genealogie der Geschlechter, Freiburg i.Br. 1993, 93ff. (Ich danke Sandra Büchel-Thalmaier für diesen Hinweis.)

3 Schule: Gender im Religionsunterricht

Die Untersuchung von Marianne Horstkemper von 849 Knaben und 764 Mädchen auf der Oberstufe über drei Jahre hinweg macht folgendes deutlich: »Mädchen können noch so gute Leistungen erbringen, die tagtäglich erlebten Botschaften zeigen ihnen gleichzeitig, dass sie weniger wert sind als die Knaben. Junge Männer und junge Frauen, die aus der Schule kommen, haben diese Lektion gut gelernt und stimmen in dieser Wahrnehmungsverzerrung überein. Beide schätzen die real höheren Leistungen von Mädchen trotzdem tiefer ein. Zusätzlich glauben Mädchen weniger, dass sie auf ihre unmittelbare Umwelt Einfluss nehmen und sie kontrollieren können.«²⁷ Mädchen erbringen in reinen Mädchenklassen die besseren Leistungen, Jungen in gemischten Klassen. Mädchen lernen nach wie vor die Doppelbotschaft, schulische Leistung zu erbringen, wenn sie aber wirklich gut sind, werden ihre Leistung abgewertet (»aber sie ist unweiblich«; »die gute Note hat sie nur wegen des Kleides ...«). Also: Die Benachteiligung von Mädchen in der formal koedukativen Schule ist hinreichend bekannt.²⁸

Im schulischen Bereich ermöglicht »bewusste Koedukation«²⁹ eine differenzierte Beschäftigung mit dem Thema. »Bewusste« oder »reflektierte Koedukation« schafft statt bloß »formaler Koedukation« den Mädchen auch innerhalb geschlechtsgemischter Schulklassen einen Rahmen, in dem sie – auf der Basis von Gleichheit – verschieden sein dürfen und sich ihren Fähigkeiten entsprechend entwickeln können. Denn hier wird sichtbar, welche Vorstellung des Geschlechterverhältnisses zwischen Gleichheit und Differenz in den Schulen konkret umgesetzt wird. Zahlreiche Untersuchungen bestätigen nach wie vor, dass Jungen vermehrt Zuwendung, Förderung und Aufmerksamkeit erhalten, während gegenüber Mädchen die Toleranz im gesamten Erziehungsbereich viel geringer ist. Schulische Belege bzgl. der Gewalt gegen Mädchen, die Bevorzugung der Jungen und die Abwertung der Lehrerinnen gelten ebenso für den Religionsunterricht. Auch die einseitigen Inhalte des Religionsunterrichts, wie sie in Lehrplänen und Lehrbüchern³⁰ festgeschrieben sind (inklusive

27 L. Mantovani-Vögeli, a.a.O., 245, mit Bezug auf Marianne Horstkemper, Schule, Geschlecht und Selbstvertrauen. Eine Längsschnittstudie über Mädchensozialisation in der Schule, Weinheim 1987.

28 Vgl. exemplarisch: Uta Enders-Dragässer / Claudia Fuchs (Hg.), Frauensache Schule. Aus dem deutschen Schulalltag: Erfahrungen, Analysen, Alternativen, Frankfurt a.M. 1990; Hannelore Faulstich-Wieland / Marianne Horstkemper, »Trennt uns bitte, bitte, nicht!« Koedukation aus Mädchen- und Jungensicht, Opladen 1995; Lorenz Lassnig / Angelika Paseka (Hg.), Schule weiblich – Schule männlich. Zum Geschlechterverhältnis im Bildungswesen, Innsbruck 1997; Elisabeth Birmily u.a. (Hg.), Die Schule ist männlich. Zur Situation von Schülerinnen und Lehrerinnen, Wien 1991.

29 Vgl. Landesschulrat für Vorarlberg 1997; vgl. auch: Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten 1995.

30 Vgl. z.B. Dagmar Andres, Die vergessene Weiblichkeit. Sexistische Einflüsse in Unterrichtswerken für den katholischen Religionsunterricht, in: KatBl 113 (1988) 904–910; Diemut Meyer / Christine Reents / Gritta Ulrich, Zum Bild der Frau in evangelischen Religionsbüchern, in: Friedrich Johannsen u.a. (Hg.), Lernen für eine

der geringen Aufnahme feministisch-theologischer Inhalte), beeinflussen Wahrnehmung und Denken von Schülerinnen und Schülern sowie von Lehrerinnen und Lehrern.

Auch im Religionsunterricht sind Bewusstmachung und Veränderung notwendig, bezüglich Lehrinhalten und Lehrmitteln, bezüglich Unterrichtssprache und der Ebenen der Interaktionen zwischen Lehrpersonen und Lernenden, zwischen Schülern und Schülerinnen. Untersuchungen von Religionsbüchern zeigen deutlich, dass Mädchen sehr viel weniger Chancen haben, angesprochen zu werden, genannt zu werden, sich identifizieren zu können, betroffen zu sein; vor allem fehlen zukunftsorientierte Leitbilder für Mädchen. Für Jungen besteht ein ungleich höheres Angebot an Identifikationsmöglichkeiten. Denn bei Kindern geht die Identifikation primär zum eigenen Geschlecht hin. Auch wenn Jungen und Mädchen sich mit männlichen Helden identifizieren, nehmen sie sehr wohl wahr, welche Rollen dabei die Frauen spielen; es bleibt die Wertung bzgl. des eigenen Geschlechts.

Im Kontext religiösen Lernens heißt das zum Beispiel: Auch wenn Mädchen gerne mit Mose mitfühlen, wissen sie sehr wohl, dass sie selbst Mädchen sind und ihre Rolle nicht die des Anführers sein wird. So sind Identifikationsfiguren für Mädchen und Jungen auch im religiösen Bereich wichtig.³¹ Kritikwürdig ist auch die Auswahl von Liedern und Gebeten. Religionsbücher und RU-Materialien stabilisieren die gesellschaftliche und kirchliche Rollen- und Machtverteilung über weite Strecken.

Im schulischen Alltag können Aufgaben verstärkt dem »unüblichen« Geschlecht übergeben werden, bei Inhalten und Geschichten ist auf das Geschlecht der Hauptpersonen zu achten, in der Kommunikation auf die Einhaltung der Gesprächsregeln. Der koedukative Schulalltag wird auf unausgesprochene Verhaltensweisen, Erwartungen und Bilder an die beiden Geschlechter reflektiert, geplanter Unterricht und Pausen werden bedacht. Möglichkeiten zur Reflexion des Verhaltens von Schülerinnen und Schülern und geschlechterhomogene Lernangebote in einzelnen Lernabschnitten des RU sollen helfen, eine rein formale Koedukation zu überwinden. Auch die Selbstreflexion und die Rolle der Lehrperson verändert sich, wobei besonders für Frauen Widersprüche zwischen dem tradierten weiblichen Rollenbild und den Rollenerwartungen (Frauen sind angepasst, freundlich, mütterlich ...) einerseits und der Aufgabe als Lehrperson andererseits, die Klasse von Mädchen und Jungen zu führen und klar durchzugreifen, zu einer Situation »zwischen allen Stühlen«

bewohnbare Welt, Gütersloh 1990, 36–51; Walburga Relleke, Wenige Frauen in den Religionsbüchern, in: rhs 28 (1985) 256f; Helga Kohler-Spiegel, Nicht länger ohne uns! Frauen in Gesellschaft und Kirche. Feministische Theologie als Herausforderung an die Religionspädagogik, in: Rupert Leitner u.a., Religionspädagogik 3, Wien 1992, 19–42.

31 Vgl. exemplarisch: Ingeborg Kruse, Mirjams Lied. Frauen und Mädchen in den Geschichten der Bibel, Wien 2000.

führen kann. Religionslehrpersonen müssen sich hierbei auch einbinden in die geschlechterbewussten Ansätze der Allgemeinpädagogik.

4 Geschlechterbewusster Religionsunterricht – Weitere Schritte

So verstanden muss der geschlechterbewusste Blickwinkel im Sinne von gender im Religionsunterricht bedacht werden; gender fragt – zusätzlich zum feministisch-theologischen Verständnis von religiös-theologischen Inhalten und deren kritischer Reflexion – auch im religiösen Bereich nach Gleichheit und Differenz zwischen den Geschlechtern. Dahinter steht die Aufgabe der Religionspädagogik in der Vergewisserung des Menschenbildes, das – gemäß Gen 1, 27 – die Differenz der Geschlechter und ihre Gleichheit ausdrücklich legitimiert und damit einseitig männliche Verabsolutierungen aufdeckt und ablehnt. Auch die Religionspädagogik fragt also nach Ungleichheiten aufgrund des Geschlechtes im Prozess des Christin- und Christwerdens, sie fragt danach, wie Gleichheit zwischen den Geschlechtern in Schule und Religionsunterricht konkret umgesetzt wird – bei gleichzeitiger Akzeptanz von Differenz zwischen Menschen beider Geschlechts. Es geht also nach wie vor um die Beseitigung von Ungleichheiten zwischen Männern und Frauen im Sinn von gender, es geht aber auch um ein neues Bedenken von Differenz zwischen Männern und zwischen Frauen und zwischen Männern und Frauen. Dabei sind Wahrnehmen und Ernstnehmen von Gemeinsamem und Fremdem wichtig, ohne dabei Fremdes durch schnelle Harmonisierungen auflösen zu wollen.

4.1 Parteilichkeit der Religionslehrerinnen und Religionslehrer

Religionslehrpersonen sind herausgefordert, ihre eigene Wahrnehmung zu schulen³², sich mit ihrem eigenen Geschlecht und ihrer Geschlechtsidentität auseinander zu setzen. In Gesprächs- und Austauschgruppen können Religionslehrerinnen und Religionslehrer sich selbst einen Raum schaffen, in dem sie ihre Erfahrungen reflektieren, ihre individuelle Frauengeschichte bearbeiten und Ideen konkretisieren. Konkrete Fragen können helfen: Wie stelle ich mir selbst das Verhältnis zwischen Frauen und Männern vor? Wo behandle ich Mädchen und Jungen unterschiedlich? Habe ich bestimmte Erwartungen nur an Jungen bzw. nur an Mädchen? Auf wen wird in Sitzungen und Konferenzen gehört?

Die gesellschaftlichen und religiösen Rollenerwartungen, mit denen Frauen und Mädchen im Schulbereich konfrontiert sind, bedürfen besonderer Erwähnung. Frauen sind in der Kirche »Laien zum Quadrat«, wie Herlinde Pissarek-Hudelist sie nennt. Geschlechterbewusstes Arbeiten fordert von den Religionslehrerinnen und

32 Hören Sie z.B. eine Woche lang die Nachrichten darauf hin, was die jeweilige Meldung für die betroffenen Frauen – und Kinder – bedeutet.

Religionslehrern, sich ihrer eigenen Bedeutsamkeit und Stärke bewusst zu sein, sich selbst gewiss zu sein und einander immer wieder – gegen das Erleben eigener Abwertung und Diskriminierung – Wert und Bedeutung zuzusprechen. So müssen die Religionslehrerinnen »Affidamento«³³ lernen, dass die Frauen in der eigenen Umgebung Autorität besitzen, weil sie Frauen sind wie ich selbst und weil sie anders sind als ich ... Dies ist schwer in einer Welt, in der Frauen gelernt haben, sich gegenseitig zu bewerten und mit »Männerblicken« zu beurteilen, in der Frauen vor allem Konkurrenz und Entsolidarisierung gelernt haben; Umlernen und Veränderung brauchen Zeit.

4.2 Forderungen und Konkretionen für einen geschlechterbewussten Religionsunterricht

Es braucht Männerarbeit mit Lehrpersonen, es braucht Jungenarbeit, die von Männern konzeptionell entwickelt und geleistet wird, von beziehungsfähigen Männern, die sich auf die Jungs einlassen, sich persönlich mit ihnen auseinandersetzen. Es braucht konkreten Widerstand gegen Dominanz und Gewalt von Männern (und Jungen), um sie auf ihrem Weg zu letztlich so entwickelten Persönlichkeiten zu begleiten, dass die Abwertung von »anderen« nicht mehr nötig ist. Konkret heißt das: Jungen brauchen Angebote, ihre Gefühle auszudrücken und diese mit erwachsenen Männern auszutauschen, es braucht Möglichkeiten, sich kritisch mit den geschlechtsspezifischen Rollenerwartungen und dem eigenen »Mannsein« auseinander zu setzen, mit dem eigenen Körper, mit Starksein und Schwachsein.

Im Religionsunterricht sind frauenspezifische und geschlechterbewusste Themen als fixer Bestandteil des Lehrplans zu behandeln, Gottesbild und biblische Frauen, Gewalt in der Bibel und Gebete von Frauen ...³⁴ Der Erfolg dieser spezifischen Angebote ist untersucht und bestätigt: Frauen entwickeln dadurch stärkeres Vertrauen in ihre Fähigkeiten, sind selbstbewusster und treten klarer für ihre eigenen Wünsche ein, auch Männern gegenüber. Mädchen werden auch in der Berufswahl freier von traditionellen Frauenberufen. Es braucht also auch in Sparzeiten Geld für geschlechterbewusstes Arbeiten.

Es braucht kommunikative Möglichkeiten unter Frauen und Männern, eine Sprache, in der Frauen vorkommen, gemeinsame Feiern, die Spaß machen, mit Tanz und Musik, mit Essen und Trinken. Mädchen und Frauen brauchen erlebnisbezogene Angebote und thematische Angebote³⁵; sie brauchen Leitbilder, wie Frauen das Leben gestalten, wie sie ihre Bedürfnisse nach Eigenständigkeit und nach Nähe leben. Frauen unterschiedlichen Alters sehen aneinander, wie sie sich einbringen, wie sie verhandeln und sich durchsetzen, wie sie Niederlagen einstecken und müde sind. Um

33 Vgl. exemplarisch *Libreria delle donne di Milano*, Wie weibliche Freiheit entsteht. Eine neue politische Praxis, Berlin 1988.

34 Die für Frauen und Mädchen vorhandenen feministischen Arbeitsmaterialien sind so umfangreich, dass auf die Nennung einzelner Praxismaterialien verzichtet wird; summarisch vgl. RPB 43/1999.

35 Allgemein orientiert oder stärker inhaltlich religiös, z.B. wie wurde ich als Mädchen erzogen, welche Tugenden habe ich gelernt, mein Leben in Zukunft, oder: biblische Frauen und Frauengeschichte usw.

das als erwachsene Frau leisten zu können, braucht es gute Freundinnen und Kolleginnen.

Für den Religionsunterricht bleiben themenbezogene zeitweilige Trennungen nach Geschlecht (Sexualität, Identitätsthemen, Gefühle, Gewalt ...) wichtig, es braucht eine Durchforstung der Lehrpläne und der Schulbücher, der Arbeitsunterlagen und Medien sowie geschlechterbewusste Angebote in der Ausbildung von Religionslehrerinnen und Religionslehrern, von Theologinnen und Theologen. Es braucht – in allen Bereichen von Kirche – ein erneuertes Reden von Gott und vom »Menschen« sowie neue Symbolisierungen, es braucht alte und neue Geschichten von Frauen mit Gott, es braucht Gebete und Lieder von Frauen zu Gott. Es braucht eine Erzähltradition von Bibel und Geschichte aus Frauenperspektive, es braucht – immer noch – die Erinnerung an die Gewalt gegen Frauen und an die Befreiung von Frauen. Es braucht eine neue Sprache und Worte, denen Frauen neue Bedeutung geben. Paralleles braucht es für Jungen, in bewusster Koedukation können beide, Mädchen und Jungen, sich im Religionsunterricht entwickeln.

Geschlechterbewusstes Arbeiten im Religionsunterricht hat für Interessierte vieles deutlich gemacht; den »unbemerkten« geschlechtergeprägten Blickwinkel bewusst zu machen steht noch an. Denn es ist nicht leicht wahrzunehmen und bewusst zu machen, wie selbstverständlich und unreflektiert die Welt in »männlich« und »weiblich« eingeteilt und dann entsprechend als »anders« bewertet wird.

Dr. *Helga Kohler-Spiegel*, Prof. f. Kath. Religionspädagogik an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Feldkirch/Österreich.