

Macht das Geschlecht einen Unterschied?

Ethisches Lernen und Gender

Vorbemerkung: Doing gender

Längst ist im Bewusstsein, dass Menschen neben dem biologischen Geschlecht (»sex«) auch ein soziales Geschlecht (»gender«) haben, das durch normative Zuschreibungen auf der Basis des biologischen Geschlechts bestimmt ist.¹ Gender ist also keine kausale Folge des biologischen Geschlechts, sondern solche Zuschreibungen werden konstruiert und im System der Zweigeschlechtlichkeit eingeordnet; es ist historisch gewachsen und sozial gelernt, was Männern und Frauen zugeschrieben wird. »Doing gender« bedeutet, dass Geschlechterverhältnis und Geschlechterdifferenz, Geschlechtszugehörigkeit und Geschlechtsidentität nicht festgeschrieben sind, sondern in Interaktionen immer wieder neu hergestellt, gemacht werden (»doing«).² Kulturelle und historische Zuschreibungen sind ebenso prägend wie sozial erwünschte Vorstellungen.³ Neben Modellen der Verhältnisbestimmung, die in Unter- und Überordnung denken, entlarvt die »dekonstruktivistische Position« die Zweigeschlechtlichkeit als Denk- und Wahrnehmungskonstrukt, stellt diese grundsätzlich in Frage und erweitert sie im Blick auf flexible Konstrukte von Geschlecht.

1 Modelle moralischer Entwicklung und Gender

Die zentralen Modelle moralischer Entwicklung sind mit den Namen Piaget und Kohlberg verbunden. Die kritische Diskussion unter ge-

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

2 Vgl. Regine Gildemeister, *Doing Gender: Soziale Praktiken der Geschlechterunterscheidung*, in: Ruth Becker / Beate Kortendiek (Hg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie*, Wiesbaden 3. Aufl. 2010, 137–145, 137.

3 Vgl. Leonie Herwartz-Emden / Verena Schurt / Wiebke Waburg, *Mädchen und Jungen in Schule und Unterricht*, Stuttgart 2012, 71f. und 83f. Vgl. Gisela Matthiae, *Von der Emanzipation über die Dekonstruktion zur Restauration und zurück. Genderdiskurse und Geschlechterverhältnisse*, in: Annabelle Pithan u.a. (Hg.), *Gender – Religion – Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt*, Gütersloh 2009, 30–46.

schlechterdifferenziertem Blick hat interessante Ergebnisse deutlich gemacht.

1.1 Modelle moralischer Entwicklung

Jean Piaget führte die kognitive Entwicklung auf die Eigentätigkeit des Individuums zurück und versuchte bereits in den 30er Jahren des vorigen Jahrhunderts, die Gesetzmäßigkeiten dieser kognitiven Entwicklung auch auf die Entwicklung der Moral anzuwenden.⁴ Moralisches Handeln hängt primär von der altersbedingten Einsicht in ethische Prinzipien ab: Heranwachsenden wurden Dilemma-Geschichten vorgelegt, Antwortmuster wurden gebündelt und schematisiert, drei Stufen moralischen Urteils wurden für Piaget darin sichtbar:

- Stufe 1: Heteronome Pflichtmoral (bis ca. 7 Jahre)
- Stufe 2: Kooperativer Gerechtigkeitssinn (7 bis 9 Jahre)
- Stufe 3: Autonome Gerechtigkeitsmoral (ab ca. 9 Jahren)

Lawrence Kohlberg setzt die Forschungen zur moralischen Entwicklung fort, er übernahm von Piaget »die Fragestellung (Gibt es Stufen des moralischen Urteils?), die Methode (Beurteilung von Beispielgeschichten) und die Grundstruktur der Ergebnisse (das Drei-Stufen-Modell).«⁵ Die bekannteste dieser Geschichten ist das »Heinz-Dilemma«:

»Eine Frau, die an einer besonderen Krebsart erkrankt war, lag im Sterben. Es gab eine Medizin, von der die Ärzte glaubten, sie könne die Frau retten. Es handelte sich um eine besondere Form von Radium, die ein Apotheker in der gleichen Stadt erst kürzlich entdeckt hatte. Die Herstellung war teuer, doch der Apotheker verlangte zehnmal mehr dafür, als ihn die Produktion gekostet hatte. Er hatte 2000 Dollar für das Radium bezahlt und verlangte 20 000 Dollar für eine kleine Dosis des Medikaments.

Heinz, der Ehemann der kranken Frau, suchte alle seine Bekannten auf, um sich das Geld auszuleihen, und er bemühte sich auch um eine Unterstützung durch die Behörden. Doch er bekam nur 10 000 Dollar zusammen, also die Hälfte des verlangten Preises. Er erzählte dem Apotheker, daß seine Frau im Sterben lag, und bat, ihm die Medizin billiger zu verkaufen bzw. ihn den Rest später bezahlen zu lassen. Doch der Apotheker sagte: »Nein, ich habe das Mittel entdeckt, und ich will damit viel Geld verdienen.«

4 Vgl. *Jean Piaget*, Das moralische Urteil beim Kinde, Frankfurt a.M. 1932 und 1979.

5 *Friedrich Spaeth*, Theorien religiöser Entwicklung, in: *Iris Bosold / Peter Klie-mann* (Hg.), »Ach, Sie unterrichten Religion?« Methoden, Tipps und Trends, Stuttgart/München 2003, 129–136, 129.

Heinz hat nun alle legalen Möglichkeiten erschöpft; er ist ganz verzweifelt und überlegt, ob er in die Apotheke einbrechen und das Medikament für seine Frau stehlen soll.

Sollte Heinz das Medikament stehlen oder nicht?⁶

Kohlberg unterscheidet auf der Basis von ca. 70 Interviews mit Jungen im Alter von 10–16 Jahren drei große Entwicklungsschritte, die jeweils mit zwei Stufen differenziert werden, sie sind entwicklungsbezogen und werthierarchisch aufsteigend zu verstehen:

1 Präkonventionelles (prämorales) Niveau

2 Konventionelles Niveau

3 Postkonventionelles (autonomes) Niveau⁷

Kurz zusammengefasst können die sechs Stufen wie folgt beschrieben werden:

Stufe 1: *Lass' dich nicht erwischen!*

Orientierung an Strafe und Gehorsam!

Stufe 2: *Wie du mir, so ich dir!*

Instrumentell-relativistische Orientierung

Stufe 3: *Das kann man dem anderen doch nicht antun!*

Orientierung an zwischenmenschlicher Übereinstimmung

Stufe 4: *Recht und Ordnung gehen über alles!*

Orientierung an geltenden Gesetzen

Stufe 5: *Der größte Nutzen für alle ist anzustreben!*

Legalistische Orientierung

Stufe 6: *Dem Imperativ des Gewissens ist zu folgen!*

Orientierung an universellen ethischen Prinzipien⁸

1.2 Geschlechterbezogene Kritik und Weiterentwicklung

Neben zahlreichen anderen kritischen Stimmen zur Theorie Kohlbergs⁹ hat Carol Gilligan¹⁰ darauf aufmerksam gemacht, dass die Abstraktion der vorgelegten Dilemmata bei Kohlberg darauf abzielt, »eine objektive faire oder gerechte Lösung moralischer Dilemmas zu erreichen, auf die

6 Lawrence Kohlberg, Die Psychologie der Moralentwicklung. Frankfurt a.M. 2. Aufl. 1997, 495f.

7 Vgl. Kohlberg (Anm. 6).

8 Vgl. Doris Bischof-Köhler, Von Natur aus anders. Die Psychologie der Geschlechtsunterschiede, Stuttgart u.a. 2002, 363.

9 Vgl. exemplarisch Jutta Standop, Werteerziehung. Einführung in die wichtigsten Konzepte der Werteerziehung, Weinheim 2005, 50f.

10 Vgl. Carol Gilligan, Die andere Stimme. Lebenskonflikte und Moral der Frau, München 1985. Vgl. grundlegend: Gertrud Nummer-Winkler (Hg.), Weibliche Moral. Die Kontroverse um eine geschlechtsspezifische Ethik, Frankfurt 1991.

sich alle rationalen Menschen einigen könnten«¹¹, Gerechtigkeit und Rechtsansprüche stehen dabei im Vordergrund.

Gilligan u.a. legten Fabelanfänge vor, wie z.B.: »Den ganzen Sommer über haben die Maulwürfe Gänge und Höhlen gegraben, das Stachelschwein sonnte sich derweilen. Der Winter brach an. Das Stachelschwein fror erbärmlich und erbat Aufnahme in den unterirdischen Bau. Die Maulwürfe ließen es ein. Es war sehr eng und alle mussten sich dicht zusammendrängen. Das Stachelschwein aber stach. Was tun?« Die gerechte Antwort lautete: »Wer nicht mitgegraben hat, hat keinen Anspruch auf einen Platz.« Die fürsorgliche Antwort lautete: »Bei der Kälte können wir das Stachelschwein nicht rauswerfen. Wir legen ihm eine Decke um, dann sticht sich keiner mehr an ihm.« »Fürsorgliche Lösungsvorschläge kamen nur von Mädchen (Johnston 1985, zit. nach Gilligan 1995).«¹²

Gilligan also betont aus ihren Forschungen mit Frauen, dass »care« die Basis für die Moralkonzeption bei Frauen bildet, die Spannung zwischen Fürsorge und Mitgefühl für andere einerseits und Autonomie andererseits steht im Mittelpunkt ethischer Entscheidungen, Kernbegriff ist »Verantwortlichkeit«. Auch Gilligan beschreibt drei Stufen moralischer Entwicklung bei Frauen: »Das Moralurteil der Frauen entwickelt sich von der anfänglichen Sorge um die Selbsterhaltung zu dem Wunsch, Gutes zu tun, und schließlich zu einem reflektierten Verständnis von Zuwendung und gegenseitiger Rücksichtnahme als dem tragfähigsten Grundprinzip für die Lösung menschlicher Beziehungsprobleme.«¹³ Auch hier geht die Entwicklung von der Sorge um die eigene Person über das Streben nach Anerkennung für das Gutsein hin zur Vermittlung zwischen Autonomie und Verantwortung, Anteilnahme und Fürsorge:

Stadium 1: Orientierung am individuellen Überleben. Die Sorge um die eigene Person steht im Vordergrund, strafende Autoritäten schaffen Abhängigkeiten.

Übergangsphase: Vom Egoismus zur Verantwortlichkeit. Erste Verantwortung für andere entsteht, diese will verbunden sein mit dem Wunsch, etwas für sich zu tun.

Stadium 2: Gutsein als Verzicht. Die Übernahme traditioneller Werte und der Verzicht soll soziale Akzeptanz ermöglichen, mit dem Preis, eigene Bedürfnisse zu unterdrücken.

Übergangsphase: Vom Gutsein zur Wahrheit. Die mit der Fürsorge verbundene Selbstaufgabe führt zu Unzufriedenheit, dies führt zu einer Neubewertung von Beziehungen und einem bewussteren

11 Gilligan (Anm. 10), 33.

12 Zit. nach Gertrud Nunner-Winkler, Weibliche Moral: Geschlechterdifferenzen im Moralverständnis?, in: Becker/Kortendiek (Anm. 2), 81–87, 82.

13 Ebd., 131.

Wahrnehmen eigener Bedürfnisse. Die Instanz zur Bewertung von Entscheidungen wird nach innen verlegt.

Stadium 3: Moral der Gewaltlosigkeit und Beziehungsdynamik. Bedürfnisse anderer und eigene Bedürfnisse werden gleichberechtigt in den Blick genommen.¹⁴

Die Kritik wiederum an Gilligan liegt auf der Hand: Das Konzept »Weiblicher Moral« verstärkt die Zweigeschlechtlichkeit, das Klischee der »guten Frau, die nur an die anderen denkt«, wird massiv in Frage gestellt, Sozialisationsfaktoren und andere Aspekte müssen stärker berücksichtigt werden. Zugleich kann moralische Entwicklung nicht mehr ohne Genderfragen bedacht und diskutiert werden.

1.3 Weiterentwicklungen

Gilligan weist auf den Unterschied bei Stufe 3 und 4 und die Höherbewertung von Stufe 4 durch Kohlberg hin: Frauen argumentieren eher auf Stufe 3, Männer eher auf Stufe 4. Nunner-Winkler und Walker aber konnten nachweisen, dass dieser Unterschied vor allem bei Frauen mit sog. traditionellen Lebensentwürfen vorgefunden wird. Und sie konnten nachweisen, dass dieser Unterschied verschwindet, wenn Männer und Frauen mit vergleichbarem Ausbildungsniveau und beruflicher Stellung miteinander verglichen werden.¹⁵

Nunner-Winkler konnte auch zeigen, dass die ethische Argumentation sich je nach personaler Betroffenheit verändert, grundsätzlich-rigide Haltungen werden sowohl von Männern als auch von Frauen dann eingenommen, wenn sie selbst nicht vom direkten Konflikt betroffen sind. »Dabei hat sich gezeigt, dass Geschlechtszugehörigkeit nicht die ihr zugeschriebene Erklärungskraft besitzt.«¹⁶

In Folge davon entwickeln sich verschiedene Ansätze, die die Zweiteilung der Geschlechter zu überwinden versuchen und Urteilen und Handeln nicht mehr nach abstrakter »Gerechtigkeit« bewerten, sondern im Kontext lebendiger Beziehungen.¹⁷ Gertrud Nunner-Winkler konnte nachweisen, dass das kindliche Urteilsvermögen sich früher differenziert: Moralische Entwicklung geschieht in einem zweistufigen Lernprozess. Im ersten universellen frühen Lernprozess erwerben Kinder ein

14 Vgl. *Standop* (Anm. 9), 52–56.

15 Vgl. *Gertrud Nunner-Winkler*, Gibt es eine weibliche Moral?, in: *Gertrud Nunner-Winkler* (Hg.), *Weibliche Moral. Die Kontroverse um eine geschlechtsspezifische Ethik*, München 1995, 147–161; vgl. Walker 1991, zit. nach *Bischof-Köhler* (Anm. 8), 366.

16 *Nunner-Winkler* (Anm. 12), 85.

17 Vgl. *Ina Prätorius*, Leben in Vielfalt und (Geschlechter-)Gerechtigkeit. Ethische Reflexionen, in: *Annebel Pithan u.a.* (Hg.), *Gender – Religion – Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt*, Gütersloh 2009, 106–112.

Verständnis einfacher Regeln und verstehen ihre Gültigkeit unabhängig von Bestrafung oder Autoritäten. Bereits 4–5-jährige Kinder kennen die Regeln und verstehen sie. Der Aufbau moralischer Motivation aber geschieht in einem zweiten, langsameren Lernprozess. Die Motivation, nach diesen Regeln auch zu handeln, verlangt moralische Anstrengungsbereitschaft (wie Verzicht, Rücksichtnahme ...). Hierbei sind zwar Altersdifferenzen, aber keine Geschlechterdifferenzen nachweisbar.¹⁸

2 Gender in Sozialisation und Entwicklung

Weiterhin zentralen Einfluss auch auf ethische Entwicklung haben sozialisationsbedingte und entwicklungspsychologische Aspekte. Ein kurzer Blick darauf soll diese Faktoren in den Blick nehmen.

2.1 Sozialisationsbezogene Aspekte und Gender

Geschlechtsspezifische Sozialisation bleibt ein zentraler Einflussfaktor auch für moralische Entwicklung. Marianne Grabrucker¹⁹ spricht von fünf Ebenen der Vermittlung geschlechtsspezifischen Verhaltens, auf diese Arten wird »Geschlecht« gelernt: die Ebene bewussten Vermitteln geschlechtsspezifischen Verhaltens, die Ebene unbewussten Vermitteln geschlechtsspezifischen Verhaltens, die Ebene der Imitation geschlechtsspezifischen Verhaltens, die Ebene der Klassifizierung weiblichen und männlichen Verhaltens sowie die Ebene der Identifikation. Der letzte Aspekt wird oft übersehen: »Selbstsozialisation« ermöglicht einem Kind, in seinem Geschlecht gesehen und erkannt zu werden – und sich zum eigenen oder zum bevorzugten Geschlecht zugehörig wissen.

2.2 Entwicklungsbezogene Aspekte und Gender

Mit ca. drei Jahren besitzen Kinder heute eine ausgeprägte Geschlechtsidentität, die sie auch nach außen verteidigen. Ihre Vorstellungen von Weiblichkeit und Männlichkeit sind 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 geringerem Bewegungsspielraum eingebunden

18 Vgl. Gertrud Nunner-Winkler, Zum Verständnis von Moral – Entwicklungen in der Kindheit, in: Detlef Horster (Hg.), *Moralentwicklung von Kindern und Jugendlichen*, Wiesbaden 2007, 51–76.

19 Vgl. Marianne Grabrucker, »Typisch Mädchen ...« Prägung in den ersten drei Lebensjahren. Ein Tagebuch, Frankfurt a.M. 1985.

werden.²⁰ Überraschend das Ergebnis einer Untersuchung von Nickel und Schmidt-Denter von 1980²¹, bei der über 400 Kinder im Alter von drei bis fünf Jahren aus traditionell geführten Kindergärten und auf faktisch allen bestehenden Kinderläden befragt wurden. Die Dominanz der Jungen über die drei- bis vierjährigen Mädchen war eindrücklich. »In den Kinderläden dagegen traten die Mädchen signifikant häufiger den Rückzug an und wurden von den Jungen massiv dominiert.«²²

Gendersensibles Arbeiten reflektiert Wahrnehmungen und Interventionen im Blick auf die Heterogenität zwischen und innerhalb der Geschlechter. Exemplarisch genannt sei: Jungen reagieren stärker auf die Frage, wer hier der Chef ist, es braucht die Akzeptanz als »Rudelführer/in«, der bzw. die die Spielregeln nicht nur vorgibt, sondern auch einfordert. Es braucht klare Worte, »Ansagen« und »Befehle« statt Diskussion und Bitten. Es braucht manchmal mehr den Schiedsrichter als den Streitschlichter. Und braucht den Mut, sich den Machtkämpfen zu stellen ...²³

Im Schulalter und in der Pubertät rückt das subjektive Körpergefühl in den Mittelpunkt des Interesses der Heranwachsenden. Jungs holen sich das teilweise über Raufen, körperbetonte Spiele und körperbetonte Sportarten. Zur Orientierung ist bei Jungs die Clique wichtig, der Platz in der Gruppe.²⁴ Beide, Mädchen wie Buben, müssen 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 stärkere Rolle als Peers. Untersuchungen ergaben, dass die Mädchenfreundschaften wichtige Stabilisierungsfunktion haben, sie geben emotionalen Halt im Klassenverband und

20 Vgl. Karin Flaake / Vera King (Hg.), *Weibliche Adoleszenz. Zur Sozialisation junger Frauen*, Frankfurt 2. Aufl. 1993. Vgl. exemplarisch: Helga Kohler-Spiegel, *Gender im Religionsunterricht – Mädchen/Jungen im Religionsunterricht*, in: Christoph Bizer u.a. (Hg.), *Religionsdidaktik. Jahrbuch der Religionspädagogik* 18, Neukirchen-Vluyn 2002, 157–170.

21 Horst Nickel / Ulrich Schmidt-Denter, *Sozialverhalten von Vorschulkindern*, München 1980.

22 Doris Bischof-Köhler, *Geschlechtstypisches Verhalten von Jungen aus evolutionstheoretischer und entwicklungspsychologischer Perspektive*, in: Michael Matzner / Wolfgang Tischner (Hg.), *Handbuch Jungen-Pädagogik*, Weinheim 2008, 18–33, 20f.

23 Vgl. Matzner/Tischner (Anm. 22); Thorsten Knauth, *Jungen in der Religionspädagogik. Bestandsaufnahme und Perspektiven*, in: Pithan u.a. (Anm. 17), 72–94. Vgl. auch: Markus Hofer, *Versteh' eine die Jungs. Gebrauchsanweisung für Buben und Burschen*, Broschüre der katholischen Kirche Feldkirch 2012; Allan Guggenbühl, *Kleine Machos in der Krise. Wie Eltern und Lehrer Jungen besser verstehen können*, Freiburg i.Br. 2006; Reinhard Winter, *Jungen – eine Gebrauchsanweisung. Jungen verstehen und unterstützen*, Weinheim 2011.

24 Vgl. Melitta Walter, *Jungen sind anders, Mädchen auch. Den Blick schärfen für eine geschlechtergerechte Erziehung*, München 2005, vgl. Barbara Rendtorff / Vera Mosera (Hg.), *Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*, Opladen 1999.

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.« So kann sich die erste Bezugsperson »Mutter« weiterentwickeln und relativieren durch die »beste Freundin«.²⁵

3 Konkret: Macht Gender einen Unterschied? Schule als Erfahrungsraum für ethisches Lernen

3.1 Im Kontext von Schule ...

Szene: Jungs in einer Pause sind in kleinere »Rauf-Kämpfe« verwickelt. Die Intervention der Lehrperson weist darauf hin, dass sie einander nicht verletzen sollen, es gilt aber als akzeptiert, dass Jungs körperbezogene kleine Kämpfe brauchen. Wenn Mädchen in der Pause ähnlich körperbezogen raufen, wird dies schnell gestoppt durch Sätze wie: »Aber Mädchen raufen doch nicht ...«

Im Kontext von Schule und Schulentwicklung prägen gesellschaftliche Bilder und Erwartungen die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, also auch geschlechtsbezogene Vorstellungen. Pädagogisches Handeln ist nie »neutral«, es ist immer einem normativen Bezugsrahmen verpflichtet. Mitte der 90er Jahre wurde Koedukation kritisch reflektiert. Zahlreiche Untersuchungen zeig(t)en, dass trotz höherer Leistungen der Mädchen beide Geschlechter die Leistung der Mädchen geringer einschätzten. Mädchen erbringen in reinen Mädchenklassen die besseren Leistungen, Buben in gemischten Klassen. Die Benachteiligung von Mädchen in der formal koedukativen Schule ist hinreichend bekannt, statt formaler Koedukation wurde über »bewusste Koedukation« zur Lernförderung von Mädchen und Jungen nachgedacht. Alle schulbezogenen Themen (Weiterentwicklung des Systems Schule, Schulkultur und Führungsaufgaben ...) sind geschlechterbewusst zu bedenken.²⁶

Heute ist von der Benachteiligung der Jungs im Schulsystem die Rede. In der SZ vom 7.1.2013 heißt es: »Wenn Jungs sich in der Schule wie

25 Vgl. dazu exemplarisch: *Luce Irigaray*, *Genealogie der Geschlechter*, Freiburg i.Br. 1993, 93ff.

26 Vgl. *Leonie Herwartz-Emden* u.a. (Hg.), *Mädchen in der Schule. Empirische Studien zu Heterogenität in monoedukativen und koedukativen Kontexten*, Leverkusen 2010. Vgl. zur bewussten Koedukation exemplarisch: *Landesschulrat für Vorarlberg* (Hg.), *Bewusste Koedukation. Anregungen zum gemeinsamen Unterricht von Mädchen und Buben*, Bregenz 1997; *Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten* (Hg.), *Aus der Rolle fallen. Praxishilfen für eine geschlechtsspezifische Pädagogik in der Schule*, Wien 1995.

Jungs benehmen, gelten sie als verhaltensauffällig.«²⁷ Schule ist stark sprachorientiert, Sprache ist ein zentrales Werkzeug von Schule. Im Gymnasium ist die Sprachfähigkeit höher angesiedelt als die mathematischen Noten, wie Untersuchungen zeigen. Wer also in Deutsch mit Gut und in Mathe mit Befriedigend ins Gymnasium kommt, ist im Verlauf erfolgreicher als jemand, der in Deutsch mit Befriedigend und in Mathe mit Gut kommt.²⁸ Marcel Helbig vom Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB) betont, dass das eigentliche Problem die »Selbstüberschätzung der Jungen« sei, die glaubten, sie müssten sich nicht anstrengen, um Erfolge zu haben. Schließlich sehen sie, dass die meisten Spitzenpositionen auch so von Männern besetzt sind. Fleiß gilt unter Jungs als uncool, bei Mädchen wird es positiv akzeptiert, weil Anstrengung und Fleiß als Haltungen bei Mädchen auch später sinnvoll sind.²⁹ Haltungen werden geschlechterbezogen wahrgenommen und entwickelt, Heterogenität zwischen den Geschlechtern sowie innerhalb der Geschlechter erfordert eine »Pädagogik der Vielfalt«.³⁰

3.2 Zur Person der Lehrerin, des Lehrers

Ethisches Lernen geschieht im Schulalltag häufig ohne differenzierte Reflexion. Unter Genderaspekten müssen auch die sogenannte »weibliche Prägung« des Lehrberufs und die damit verbundenen Rollenmodelle bedacht werden, inklusive der häufig zumindest latenten Unterstellung, die Feminisierung von Schulen schade den Jungs. Dass dem nicht so ist, zeigen historische Daten: Buben hatten bereits durchschnittliche schlechtere Noten, als Schule von Männern dominiert war. Ohne Anspruch, alle Aspekte genderbewusster Reflexion auf Ebene der Lehrpersonen, sei exemplarisch verwiesen auf die notwendige Reflexion eigener biografischen Erfahrungen, Sozialisation und Prägungen³¹.

27 Marcel Helbig, in: SZ vom 7.1.2013, zit. nach <http://www.sueddeutsche.de/bildung/unterschiede-beim-lernen-wieso-jungen-schlechtere-noten-bekommen-1.1566498>, Zugriff: 1. März 2015.

28 Vgl. Linda Mantovani Vögeli, *Fremdbestimmt zur Eigenständigkeit. Mädchenbildung gestern und heute*, Chur 1994.

29 Vgl. Helbig (Anm. 26).

30 Vgl. Annedore Prengel, *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*, Opladen 2. Aufl. 1995. Vgl. auch Elisabeth Glücks / Franz Gerd Ottemeier-Glücks (Hg.), *Geschlechtsbezogene Pädagogik. Ein Bildungskonzept zur Qualifizierung koedukativer Praxis durch parteiliche Mädchenarbeit und antisexistische Jungenarbeit*, Münster 2. Aufl. 1996.

31 Vgl. Helga Kohler-Spiegel, In der Schule leben und überleben, in: Ludwig Rendle (Hg.), *Ganzheitliche Methoden in der Schulpastoral*, München 2013, 34–44; Rudolf Englert, Der Religionslehrer – Zeuge des Glaubens oder Experte für Religion?, in: *Religionspädagogische Beiträge* 68/2012, 77–88. Vgl. Andreas Feige u.a.

4 Exemplarische Konkretionen: Ethisches Lernen und Gender

Ein paar wenige Impulse zur Konkretisierung seien genannt, die Einzelaspekte mögen den Blick für das Thema insgesamt schärfen.

4.1 Wahrnehmen – den Blick schärfen

Die eigene Wahrnehmung wird geschult, wenn z.B. für ein paar Tage die Nachrichten unter dem Aspekt gehört werden, was die jeweilige Meldung für davon betroffene Frauen (und evtl. auch für die Kinder) bedeutet. Wahrnehmung wird geschult, indem die eigenen, manchmal auch ambivalenten Bilder bzgl. Männer und Frauen, dem »eigenen« und dem »fremden Geschlecht« gegenüber sowie im Blick auf die eigenen Gottesbildern reflektiert werden.

Wahrnehmen, wie sich Jungs und Mädchen in der Klasse verhalten, sensibel werden für die Welt der Geschlechterrollen. Was wäre, wenn die Geschlechterrollen getauscht werden? Das kann eine Frage an die Schülerinnen und Schüler sein. Was wäre anders, wenn ich ein Mann, eine Frau wäre? Was müsste ich mehr, was weniger? Worum würde ich mich mehr kümmern, worum weniger? Und warum eigentlich? Natürlich können auch Rollen-Wechsel-Spiele anregend sein und Spaß machen.

Wenn es um Beziehungen geht: Welche Erwartungen habe ich an einen Jungen, an ein Mädchen? Auch Erwachsene kennen die Ambivalenz, empathisch und stark und fürsorglich und durchsetzungsfähig und anhänglich und unabhängig zugleich zu sein. Wahrnehmen, wo überall Geschlecht »konstruiert« wird, wo Geschlecht unterschiedlich wahrgenommen und bewertet wird.

4.2 Narrative und spielerische Zugänge

Auf der Basis der Erkenntnisse von Nunner-Winkler³² ist daran zu erinnern, dass es nicht nur darum geht, die Regeln zu kennen, sondern auch motiviert zu werden, nach diesen Regeln zu handeln. Diese Bereitschaft zur Anstrengung kann durch narrative Zugänge, durch personale Bezüge und Identifikationen erleichtert werden, handlungs- und erfahrungsbezogene Lernformen (Projekte, Begegnungsprogramme ...) sind förderlich.

(Hg.), Religionslehrerin oder Religionslehrer werden. Zwölf Analysen berufsbiografischer Selbstwahrnehmungen, Ostfildern 2006.

32 Vgl. Nunner-Winkler (Anm. 18).

4.3 Role models für Mädchen und für Jungs

Jungen und Mädchen entwickeln durch attraktive, lebensnahe Vorbilder stärkeres Vertrauen in ihre Fähigkeiten, sind selbstbewusster und treten klarer für ihre eigenen Wünsche ein.³³ Eine umfangreiche Forschungsarbeit zu Werthaltungen bei den 14–16jährigen Jugendlichen zeigt deutlich, dass die nahen Vorbilder wichtig sind.³⁴ Impulse können z.B. sein: Ich möchte so werden wie ... Wer ist für mich ein Vorbild? Oder: Im eigenen Ort schauen, welche Straßennamen nach Männern und welche nach Frauen benannt sind. Können Sie aus dem Stand Denkmäler in ihrer Region nennen? Sind diese für Männer oder für Frauen? Wer bestimmt, für wen ein Denkmal errichtet wird? Was passiert, wenn wir über zwei Wochen hinweg Männer und Frauen bewusst und ausdrückliche benennen?

5 Schluss

In der Diskussion ist »Gender« zu einem der Differenzkriterien im Kontext von Diversität und Heterogenität geworden. Neben Alter, Kultur, Religion u.a. ist auch Geschlecht eine Variable, anhand der sich Menschen unterscheiden.³⁵ Gleichzeitig wird dafür plädiert, dass in einer »Pädagogik der Vielfalt« auch die Kategorie Geschlecht weiterhin zur Differenzierung zentral bleiben muss.

33 Vgl. *Hans Mendl*, Modelle – Vorbilder – Leitfiguren. Lernen an außergewöhnlichen Biografien, Stuttgart 2015. Vgl. *Andreas Obenauer*, Reli für Jungs. Didaktische Impulse für einen jugendgerechten Religionsunterricht, Göttingen 2014.

34 Vgl. *Gabriele Böheim / Helga Kohler-Spiegel*, Lebenswelten – Werthaltungen junger Menschen in Vorarlberg, Innsbruck 2011.

35 Vgl. *Ulrich Riegel*, Männlichkeit(en) – das vergessene Andere der religionspädagogischen Genderdebatte, in: Religionspädagogische Beiträge 72/2015, 15–21 und *Angela Kaupp*, Geschlechtersensibilität als unverzichtbare Dimension einer »Religionspädagogik der Vielfalt«, in: Religionspädagogische Beiträge 72/2015, 22–29.