

Werte-Bildung bei Mädchen und Jungen –eine genderorientierte Perspektive

Elisabeth Naurath

Angaben zur Veröffentlichung / Publication details:

Naurath, Elisabeth. 2011. "Werte-Bildung bei Mädchen und Jungen –eine genderorientierte Perspektive." In *Geschlechter bilden: Perspektiven für einen genderbewussten Religionsunterricht*, edited by Andrea Qualbrink, Annebelle Pithan, and Mariele Wischer, 245–55. Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus.

https://comenius.de/wp-content/uploads/2019/06/Geschlechter-bilden_open-access.pdf.

Nutzungsbedingungen / Terms of use:

licgercopyright

Dieses Dokument wird unter folgenden Bedingungen zur Verfügung gestellt: / This document is made available under these conditions:

Deutsches Urheberrecht

Weitere Informationen finden Sie unter: / For more information see:

<https://www.uni-augsburg.de/de/organisation/bibliothek/publizieren-zitieren-archivieren/publiz/>



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 Theologie¹ und Religionspädagogik² 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 beispielsweise

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 Moralformen 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 – wohlgermerkt 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 Forschungsthese 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* unterstellt⁸ 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 beschäftigen. 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 zuschreibt. 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 Donata 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 depriviert wurde.

Betrachten wir nun im Blick auf die Wertebildung die beiden grundlegenden Ansätze einer strukturgegenetisch-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 strukturalistischen Entwicklungstheorien für die Religionspädagogik¹⁵, 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 unaufgebbare 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 Trösterbereitschaft 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. Hoffman²² 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 Trautner²⁴, 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 religionspädagogische²⁷ 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 kontext-bezogen 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, Locumer 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 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 ³2010.
- OSER, FRITZ/GMÜNDER, PAUL, Der Mensch. Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturalistischer Ansatz, Zürich u. a. 1984.
- PAHNKE, DONATE, Ethik und Geschlecht. Menschenbild und Religion im Patriarchat und Feminismus, Marburg ²1992.
- 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: Boschi, 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 Mitgefühlsebene im Jugendalter, in: Zeitschrift für Psychologie in Erziehung und Unterricht 55 (2008), H.1, 27–38.