

Schüler/in und Religionslehrer/in - Gender

Elisabeth Naurath

Angaben zur Veröffentlichung / Publication details:

Naurath, Elisabeth. 2013. "Schüler/in und Religionslehrer/in - Gender." In Religionspädagogisches Kompendium, edited by Martin Rothgangel, Gottfried Adam, and Rainer Lachmann, 8. Aufl., 265-76. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Nutzungsbedingungen / Terms of use:

licgercopyright

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

Deutsches Urheberrecht

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

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



Martin Rothgangel / Gottfried Adam /
Rainer Lachmann (Hg.)

Religionspädagogisches Kompendium

8. Auflage

UNIA

Vandenhoeck & Ruprecht



Mit 21 Abbildungen

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

ISBN 978-3-525-70215-4

ISBN 978-3-647-70215-5 (E-Book)

© 2013 Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Göttingen /
Vandenhoeck & Ruprecht LLC, Bristol, CT, U.S.A.
www.v-r.de

Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen
schriftlichen Einwilligung des Verlages. – Printed in Germany.

Gesamtherstellung: ⊕ Hubert & Co, Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier.

K-1413993

XVI.

Schüler/in und Religionslehrer/in – Gender

ELISABETH NAURATH

1. Genderforschung

Der englische Begriff ›gender‹ hat sich im transdisziplinären Diskurs um die Geschlechterfrage etabliert und wird zumeist – da wir im Deutschen keine unterscheidbaren Termini zwischen biologischem (sex) und sozialem (gender) Geschlecht haben – als Ordnungskategorie einer Geschlechtsbestimmung im sozialen, soziokulturellen bzw. politischen Sinn benutzt. Hierbei kann zwischen einer geschlechtsspezifischen Rollenzuschreibung wie auch einer selbsttätigen Konstruktion der eigenen Geschlechterrolle (doing gender) unterschieden werden. Historisch hat sich die Genderforschung aus der (feministischen) Frauenforschung entwickelt, die seit den 1980er Jahren von einem ›kulturellen System der Zweigeschlechtlichkeit‹ (*Carol Hageman-White*) ausgehend geschlechtsspezifische, als männlich und weiblich klassifizierte Rollenzuschreibungen und -normierungen, ideologiekritisch in den Blick nahm.

Im Kontext einer patriarchal bestimmten Geschichte des christlichen Abendlandes führte letztlich der Geist der Aufklärung als Forderung nach sozialer Gleichheit und Emanzipation dazu, auch hinsichtlich der Geschlechterfrage explizite und implizite Hierarchisierungen aufzudecken. Die durch die feministische Bewegung wachsende Kritik an männlich bestimmten Machtverhältnissen in allen gesellschaftlichen Bereichen führte zu einem Bewusstwerdungsprozess der Marginalisierung und Diskriminierung von Frauen. Dass sich hierbei eine Geschlechterhierarchie auch auf die Entwicklung von Jungen und Männern aufgrund einengender Rollenzuschreibungen negativ auswirkt, hatte im Weiteren einen wissenschaftstheoretischen Paradigmenwechsel von der feministischen Theorie zur Gendertheorie zur Folge: Die Bedingungen weiblicher wie männlicher Rollenstereotypisierungen müssen grundsätzlich analysiert und reflektiert werden – ja letztlich sogar bis zu der Frage, ob es diese auf angeblich biologischen Unterschieden basierenden Zuordnungen überhaupt gibt oder ob sie nicht grundsätzlich als die Wirklichkeit erst konstruierend zu enttarnen und aufzulösen sind (Dekonstruktivismus).

1.1 Genderforschung und Theologie

Eine ›genderbewusste‹ Theologie ist bleibende Aufgabe und Herausforderung an die theologische Wissenschaft wie auch die kirchliche Praxis, um mit dem Ziel der Geschlechtergerechtigkeit das Evangelium als Botschaft von der christlichen Freiheit in der Liebe Jesu Christi auch als Befreiung von sozial diskriminierenden Normierungen und Beschränkungen umzusetzen. ›Geschlechtergerechtigkeit‹ wird als ethische Aufgabe im Kontext einer theologischen Anthropologie gesehen, die die Menschenwürde aufgrund der Gottebenbildlichkeit (Gen 1, 27: »Und Gott schuf den Menschen zu seinem Bilde, zum Bilde Gottes schuf er ihn; und schuf sie als Mann und Frau.«) für beide Geschlechter in gleicher Weise zugrunde legt. Insofern ist die Gottesfrage Ausgangspunkt einer gendersensiblen Theologie, indem das personale Gottesbild der Hebräischen Bibel wie auch des Neuen Testaments in seinen weiblich und männlich konnotierten Anteilen als Kritik an einem einseitig patriarchal geprägten Gottesbild fungiert.

Insbesondere die Handlungsfelder der Praktischen Theologie in ihren Bereichen von Seelsorge, Religionspädagogik, Homiletik und Gemeindeaufbau bedürfen einer genderorientierten Reflexion, da sowohl die haupt- bzw. ehrenamtlich Handelnden als auch die Adressaten/innen als Personen, in ihren Rollen wie auch Beziehungen (Geschlechterkonstellationen) sozial und damit genderspezifisch determiniert sind. Insofern ist der Parameter Geschlecht in seinem Einfluss auf alle Bereiche religiöser Bildungsprozesse – der religiösen Sozialisation in Familie und Gesellschaft, der kirchlichen Kinder- und Jugendarbeit, dem RU und der kirchlichen Erwachsenenbildung – zu thematisieren.

1.2 Genderforschung und Religionspädagogik

Grundsätzliche Forderungen der sich kontextuell verstehenden Feministischen Theologie verstärkten für die Genderforschung im Bereich der Religionspädagogik den Anspruch, den Erfahrungsbezug und die Lebenswirklichkeit im theologischen Denken und kirchlichen Handeln grundsätzlich einzubeziehen. Dem wird im konstruktiv-kritischen Dialog der Religionspädagogik mit Human- und Sozialwissenschaften als Ausrichtung religiöser Erziehung und Bildung in der Konvergenz von Theologie und Pädagogik Rechnung getragen. Da die Internalisierung von Geschlechterrollen als ein Wechselspiel von Außen und Innen, von Übernahme bzw. Anpassung und eigener Konstruktion (gender doing) zu sehen ist, verwies religiöse Sozialisationsforschung auf den prägenden Einfluss der Religion hinsichtlich der geschlechtsspezifischen Identität

von Jungen und Männern bzw. Mädchen und Frauen.¹ Zugleich wurde jedoch erkannt, dass die Vielfalt von Lebensentwürfen und religiösen Deutungsmustern vereinheitlichende Sozialisierungstheorien in Frage stellen muss, so dass mit Hilfe des Strukturmusters ›Gelebte Religion‹ insbesondere in empirisch-qualitativ angelegten Studien die Erforschung der Religiosität von Mädchen und Frauen in unterschiedlichen Kontexten begonnen hat, während die Jungen- und Männerforschung in diesen Fragen noch als ›terra incognita‹ zu bezeichnen ist.

So galten beispielsweise Frauen bislang als dominierende Tradentinnen des christlichen Glaubens und gelebter Glaubenspraxis (im Blick auf die Weitergabe einer christlich geprägten Familienreligiosität wie bspw. einer häuslichen Gestaltung christlicher Feste, Gebete und Lieder). Aktuelle Studien stellen dies jedoch via empirischer Forschungsmethoden deutlich in Frage, wenn beispielsweise *Petra-Angela Ahrens* und *Ingrid Lukatis* in ihrer quantitativ angelegten Untersuchung zeigten: »Wo Frauen Zugang zu Lebensräumen haben, die nicht dem traditionellen Geschlechterrollenmuster entsprechen (Erwerbstätigkeit, höhere Schulbildung), da geht eine solche Lebenssituation mit tendenziell geringerer Nähe zu Religion und Kirche einher.«² So wurde Differenzierung zum wegweisenden Kriterium des Geschlechterdiskurses: schon längst – und stärker als oft wahrgenommen – hat sich insbesondere die religiöse Frauenforschung auf den langen und beschwerlichen, aber der Komplexität der Phänomene einzig gerecht werdenden Weg der subjektorientierten und kontextuellen Perspektive gemacht.³ Hierbei zeigt sich innerhalb der letzten hundert Jahre eine deutliche Tendenz zur Privatisierung, sprich der Betonung subjektiver Religiosität(en), so dass auch die Fragen einer Familienreligiosität im Kontext der sich wandelnden Sozialgeschichte differenziert betrachtet werden müssen und die Heterogenitätsforschung auch in die kirchliche Bildungs-

-
- 1 Vgl. z.B. *S. Becker / I. Nord* (Hg.), *Religiöse Sozialisation von Mädchen und Frauen*, Stuttgart u. a. 1995; *S. Klein*, *Religiöse Sozialisation*, in: *I. Leicht / C. Raket / St. Rieger-Goertz* (Hg.), *Arbeitsbuch Feministische Theologie. Inhalte, Methoden und Materialien für Hochschule, Erwachsenenbildung und Gemeinde*, Gütersloh 2003, 198–221; *Dies.*, *Religiöse Tradierungsprozesse in Familien und Religiosität von Männern und Frauen*, in: *RpB* 43 (1999), 25–40.
 - 2 *P.-A. Ahrens / I. Lukatis*, *Religion in der Lebenswelt von Frauen. Eine Annäherung über Ergebnisse quantitativer Forschung*, in: *E. Franke / G. Matthiae / R. Sommer* (Hg.), *Frauen, Leben, Religion. Ein Handbuch empirischer Forschungsmethoden*, Stuttgart u. a. 2002, 159–212.
 - 3 Vgl. *A. Pithan*, *Differenz als hermeneutische Kategorie im Vermittlungs- und Aneignungsprozess*, in: *A. Pithan / V. Elsenbast / D. Fischer* (Hg.), *Geschlecht – Religion – Bildung. Ein Lesebuch*, Münster 1999, 9–15.

arbeit (zuletzt in der empirischen Erforschung der Konfirmationszeit) ihren Eingang gefunden hat.⁴

Gesellschaftliche Pluralisierungsprozesse verändern auch theologische, spirituelle und ästhetische Bedürfnisse im Kontext eines Individualisierungstheorems, das in wachsendem Maße zu gesellschaftlich virulenten Formen von Religiosität bei abnehmender Kirchlichkeit führt. Insofern hat der RU für die meisten Bundesländer in Deutschland bleibend hohe Relevanz, da hier auch nicht oder wenig kirchlich sozialisierte Kinder und Jugendliche für religiöse Bildungsprozesse erreicht werden können.

2. Genderforschung und Religionsunterricht

Will christliche Religionspädagogik zukunftsfähig sein, kann sie nicht am Lebensbezug ihrer Adressaten und Adressatinnen vorbeisehen.⁵ Subjektorientierung schließt Gender-Orientierung ein, denn es gibt keine geschlechtsneutrale Identitätsentwicklung. Nur eine Religionspädagogik, die sowohl in der Theorie als auch Praxis den Parameter Geschlecht einbezieht, wird sich im Bildungsprozess als relevant behaupten. Hierbei kann es nicht um eine Assimilierung als Gleichmacherei der Geschlechter gehen: Vielmehr ist nach dem Modell der Pädagogin *Annedore Prengel* ein emanzipatorisches Konzept von Verschiedenheit zu entwickeln.⁶ Das bedeutet für den RU, geschlechtsspezifische Identitäten in ihren Verschiedenheiten wahrzunehmen und zuzulassen, gleichzeitig jedoch für die Persönlichkeitsentwicklung einengende Rollenmuster bewusst zu machen und befreiende Impulse zu setzen.⁷

4 E. Naurath, Heterogenität und Differenzierung, in: *Tb. Böhme-Lischewski / V. Elsenbast / C. Haesken / Tb. Ilg / F. Schweitzer* (Hg.), Konfirmandenarbeit gestalten. Perspektiven und Impulse für die Praxis aus der Bundesweiten Studie zur Konfirmandenarbeit in Deutschland, Gütersloh 2010, 102–111.

5 Vgl. zum Folgenden auch: E. Naurath, Religionsunterricht und Gender-Perspektive, in: *G. Lämmermann / E. Naurath / U. Pohl-Patalong* (Hg.), Arbeitsbuch Religionspädagogik. Ein Begleitbuch für Studium und Praxis, Gütersloh 2005, 95–100.

6 Vgl. A. Prengel, Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik, Opladen 1993.

7 Vgl. H. Kohler-Spiegel, Gender im Religionsunterricht – Mädchen / Jungen im Religionsunterricht, in: *JRP* 18 (2002), 157–170.

2.1 Gender als Kategorie der Unterrichtsforschung

Gegenwärtig wird die Genderfrage unterrichtspraktisch im Kontext der so genannten Heterogenitätsforschung diskutiert.⁸ Hierbei ist allerdings auf die Problematik hinzuweisen, dass erstens diesbezüglich ein Desiderat grundlegender, schulartenspezifischer Erforschung des RU besteht und zweitens die Unklarheit einer Definition von Heterogenität den Diskurs erschwert. So weist der Begriff der Heterogenität zwar auf plurale Unterrichtsbedingungen wie Geschlecht, Sprache, kulturellen und religiösen Hintergrund, soziale Schicht, Bildungsvoraussetzungen, Familienformen und Wertehorizonte hin, vernachlässigt aber nicht selten damit einhergehende Hierarchisierungen. Der kritische Blick auf Herrschaftsstrukturen ist jedoch als nicht aufzugebendes Erbe der der Genderforschung zugrunde liegenden feministischen Theorie zu bewahren.

2.2 Gender im Blick auf die Lebens- und Vorstellungswelten heutiger Schüler und Schülerinnen

Während *Christine Lehmann* noch 2003 konstatierte, dass die Erkenntnisse der feministisch-theologischen Forschung in der Praxis des RU zu wenig umgesetzt würden,⁹ lässt sich heute sagen, dass zwar ›Geschlechtergerechtigkeit‹ als grundlegendes Prinzip in Bildungsplänen und Curricula postuliert wird, die Impulse zur praktischen Umsetzung jedoch sehr vom genderbewussten Reflexionsvermögen bzw. der Persönlichkeitsbildung der Lehrperson abhängen. Erschwerend kommt hinzu, dass die Perspektive forschenden Lehrens im Blick auf die Schüler/innen hinsichtlich auch einer gendersensiblen Subjektorientierung im RU noch zu wenig im Blick ist. So wird beispielsweise erst langsam die Perspektive der Jungen im Kontext einer gendersensiblen Religionspädagogik entdeckt. Während Impulse von Seiten der Feministischen Religionspädagogik die weibliche religiöse Sozialisation, den Einfluss eines patriarchal geprägten Gottesbildes auf die weibliche Religiosität bzw. die Identitätsentwicklung von Mädchen die Notwendigkeit einer geschlechtlichen Differenzierung ins Bewusstsein brachten, um die sublimale Gleichsetzung von ›männlich‹ als ›menschlich‹ zu enttarnen, bleiben jungen- und männerspezifische Forschungen zur Religion weiterhin ein Forschungsdesiderat.

8 Vgl. beispielsweise *H. Faulstich-Wieland / M. Weber / K. Willems*, Doing gender im heutigen Schulalltag, Weinheim 2004.

9 Vgl. *C. Lehmann*, Heranwachsende fragen neu nach Gott. Anstöße zum Dialog zwischen Religionspädagogik und Feministischer Theologie, Neukirchen 2003.

Auch wenn subjektorientierte Religionsdidaktik den Blick auf die einzelne Person in deren Lebenssituation wie auch in deren lebensgeschichtlichen Kontext fordert und zudem gerade der Genderdiskurs die Rollenzuschreibungen kritisch in Frage stellt, soll im Folgenden der Versuch unternommen werden, hinsichtlich der Schüler/innen als Mädchen und Jungen zu differenzieren, um auf grundlegende geschlechtsspezifische Problematiken zu verweisen. Schließlich kann nicht die Nivellierung der Geschlechterrollen, sondern vielmehr ihre Bewusstmachung weiterführend sein, um Geschlechtergerechtigkeit als Befreiung von einengenden Rollenzuschreibungen auf beiden Seiten zu intendieren. Dennoch muss angesichts des ›gender doing‹ (der Konstruktion von Geschlechtlichkeit) immer im Blick bleiben, dass der Kontextbezug Pluralitäten zur Folge hat und letztlich immer individuelle Differenzierungen notwendig macht.

2.2.1 Mädchen im RU

Der Beitrag des RU zur Identitätsentwicklung impliziert die Möglichkeit kritischer Selbstreflexion, um eigene Lebensdeutungen und Sinnorientierungen zu eruieren. Für die religiöse Entwicklung der Mädchen sind hierbei beispielsweise Fragen der sozialen Rollenzuschreibung, die Bedeutung der Leiblichkeit im Kontext weiblicher Körperbiographie oder die Suche nach biblisch (bzw. religiös) bedeutsamen Identitätsfiguren relevant.

Als zentral erweist sich für theologische und ethische Einstellungen das Gottesbild: Da bis ins Jugendalter zumeist konkrete (oft als anthropomorph bezeichnete) Bilder eines personalen Gottesverständnisses im Vordergrund stehen, scheint die Gleichgeschlechtlichkeit nicht ohne Folgen für das eigene Selbstwertgefühl zu sein. Angesichts vorwiegend männlich konnotierter Gottesattribute (wie Gott als Richter, Herr, Hirte, Vater etc.) wirft dies für Mädchen Probleme auf. So zeigte *Stefanie Klein* in ihrer vielbeachteten Studie, dass Mädchen offensichtlich weibliche Züge ihres gemalten Gottesbildes aus Konformitätsgründen im Nachhinein als männlich klassifizierten.¹⁰ Deutlich wird hieran, dass es für die weibliche religiöse Entwicklung problematisch sein kann, die eigentlich (gewünschte) Vorstellung von Gott in deutlicher Diskrepanz zur gesellschaftlich normierten zu sehen. Wie relevant die Thematisierung weiblicher Züge in den biblischen Aussagen zu Gott für die Identitätsentwicklung (insbesondere im Blick auf eine Stärkung des Selbstbewusstseins) der Mädchen sein dürfte, ist bislang weitgehend unerforscht. Aufgrund einiger empirischer

10 *S. Klein*, Gottesbilder von Mädchen. Bilder und Gespräche als Zugänge zur kindlichen religiösen Vorstellungswelt, Stuttgart 2000.

Studien zur gelebten Religion von Frauen ist allerdings zu vermuten, dass die Wechselwirkungen von Geschlecht, Lebensgeschichte und Religion vermehrt zu individuellen und oft auch kirchenkritischen Formen weiblicher Frömmigkeit führen.¹¹ Von der Kritik an patriarchalen Gottesbildern und androzentrischen Kirchenstrukturen bis zur Suche nach weiblichen Bildern für das Heilige sind Neuorientierungen in unserer Gesellschaft auszumachen, in denen vorwiegend Frauen nach einer religiösen Bestärkung veränderter Selbstbilder und Sinnhorizonte suchen. Vieles deutet darauf hin, dass innerhalb der Kirchen Pluralisierungsprozesse im Gange sind, die theologische, spirituelle, aber auch ästhetische Bedürfnisse von Frauen in praktisch-theologisches Handeln umzusetzen versuchen: Frauenfreundliche Sprache im Gottesdienst, weibliche Gottesbilder, Frauenliturgiebewegung oder die Forderung nach kreativer und körperorientierter Verlebendigung der biblischen Botschaft mögen als Beispiele genügen.

Insofern ist die Thematisierung von mädchen- und frauenspezifischen Erfahrungen in der Erarbeitung von biblischen Figuren, historischen Gestalten oder (ethischen) Themengebieten der Gegenwart für die Schülerinnen im RU identitätsfördernd. Die selbstverständliche Sichtbarmachung von weiblichen Dimensionen im christlichen Gottesbild wie auch von Frauen getragenen Frömmigkeitsbewegungen und religiösen Lebensentwürfen (Sinndeutungen) kann Schülerinnen helfen, eigene religiöse Fragen zu klären. Als grundlegend hat sich aus Sicht der theologischen Frauenforschung die Integration leibbezogener Themen und Methoden erwiesen: nicht nur im Blick auf die Theologie- und Geistesgeschichte, sondern auch hinsichtlich der eigenen Körperbiographie birgt der Themenbereich ›Leiblichkeit und Theologie‹ für die weibliche Religiosität Anknüpfungspunkte, die nach einer Ergänzung der vorherrschend kognitiven Gehalte durch kreative und emotionale Lerndimensionen (z.B. in bibeldidaktischer Hinsicht durch die Umsetzung biblischer Geschichten mit bibliodramatischen Elementen oder Bibliolog) verlangt. Auch ein Wechsel der Unterrichtsformen bzw. der Zusammensetzung der Lerngruppe durch koedukative bzw. geschlechtergetrennte Phasen hat sich hinsichtlich einer Genderreflexivität als sinnvoll erwiesen.

11 R. Sommer, *Lebensgeschichte und gelebte Religion von Frauen. Eine qualitativ-empirische Studie über den Zusammenhang von biographischer und religiöser Orientierung*, Stuttgart 1998; A. Kaupp, *Junge Frauen erzählen ihre Glaubensgeschichte. Eine qualitativ-empirische Studie zur Rekonstruktion der narrativen religiösen Identität katholischer junger Frauen (Zeitzeichen 18)*, Ostfildern 2005; A. Reese, ›Ich weiß nicht, wo da Religion anfängt und aufhört.‹ Eine empirische Studie zum Zusammenhang von Lebenswelt und Religiosität bei Singlefrauen (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 8), Gütersloh 2006.

2.2.2 Jungen im RU

Im Zuge der ›Genderisierung‹ sozialwissenschaftlicher Forschungen wird nicht selten die kritische Jungen- und Männerforschung verkürzt rezipiert.¹² Hierbei fallen drei Stoßrichtungen der Argumentation auf: der ›Arme-Jungen‹-Diskurs, der ›Die-Schule-versagt‹-Diskurs und der ›Wie-Jungen-sind‹-Diskurs.¹³ Die Probleme männlicher Identitätsentwicklung fokussiert der ›Arme-Jungen-Diskurs‹, indem resümiert wird, dass der Wandel der Geschlechterrollen für die heranwachsenden Jungen zu einem unlösbaren Paradox geführt habe: Einerseits sollten sie Stärke nach dem Muster traditioneller Männlichkeitsvorstellungen und andererseits emotionale Kompetenzen wie Sensibilität und Einfühlungsvermögen entwickeln. Die Konfrontation mit zwei einander widersprechenden Männerbildern führe jedoch zu starker Verunsicherung, welche sich wiederum in wachsender Aggression und Gewaltneigung ausdrücken kann. Daran anknüpfend sieht der ›Die-Schule-versagt‹-Diskurs eine deutliche Benachteiligung der Jungen in schulischen Lerninhalten und -formen sowie Leistungsmaßstäben, da die Unterrichtsorganisation den eher extrovertierten und raumgreifenden männlichen Interessen entgegenstünde. Auch diese in gewissem Sinn falschen Anforderungen an Heranwachsende männlichen Geschlechts bergen ein eklatantes Konfliktpotenzial in sich, die aufgrund der biologischen Disposition – hier wird vor allem mit dem erhöhten Testosteronspiegel als ›Männlichkeitshormon‹ argumentiert – die Gewaltbereitschaft der Jungen stark erhöhe. Diese Argumentation des ›Wie-Jungen-sind‹-Diskurses hat im pädagogischen Kontext eine auf besonders problematische Weise ›entlastende‹ Funktion, die ideologiekritisch zu entlarven ist: Der angeblich erhöhte Testosteronspiegel von heranwachsenden Jungen darf nicht die grundsätzliche Akzeptanz eines wachsenden Aggressionspotenzials legitimieren.

Demgegenüber verweisen Studien der kritischen Jungen- und Männerforschung darauf, Gewalt nicht vorschnell als Form männlicher Lebensweise bzw. -bewältigung anzusehen, sondern gesellschaftspolitische Zusammenhänge einer »hegemonialen Männlichkeit«¹⁴ bzw. die weiterhin

12 Vgl. zum Folgenden: E. Naurath, Religion, Gewalt, Geschlecht. Gender als vernachlässigte Frage im Diskurs religiöser Gewaltforschung, in: ZfWuF 26 (2008), 40–43.

13 Vgl. K. Schultheis / Th. Fuhr, Grundfragen und Grundprobleme der Jungenforschung, in: K. Schultheis / G. Strobel-Eisele / Th. Fuhr (Hg.), Kinder: Geschlecht männlich. Pädagogische Jungenforschung, Stuttgart 2006, 12–79.

14 W. Kassis, Wie kommt die Gewalt in die Jungen? Soziale und personale Faktoren der Gewaltentwicklung bei männlichen Jugendlichen im Schulkontext, Bern-Stuttgart-Wien 2003, 149.

evidente Rolle von Männlichkeitsmythen in den Blick zu nehmen. Religiös begründete Mythen hegemonialer Männlichkeit sind insofern ideologiekritisch zu entlarven, als ihnen marginalisierte Gottesbilder gegenüberzustellen sind: Der biblische Fundus weiblicher bzw. mütterlicher Gottesbilder, aber auch eines mitfühlend bzw. fürsorglich konnotierten Vaterbildes (beispielsweise im Gleichnis vom ›Barmherzigen Vater‹ in Lk 15, 11–32) bietet hier eine Fülle möglicher Ansatzpunkte.

Desweiteren ist der Dreischritt ›Degendering, Engendering und Regendering‹ auch auf theologische Forschungen transferierbar, indem zunächst geschlechtliche Zuschreibungen aufgedeckt (Degendering), dann im Sinne einer Weitung der Handlungsspielräume problematisiert (Engendering) und schließlich durch – der Komplexität der Wirklichkeit gerechter werdende – differenzierende Symbole (Regendering) ersetzt werden.¹⁵ Folglich müssten also rollenspezifische Denkmuster verändert werden, die wiederum von alltäglich gelebten Zuschreibungen bestimmt sind. Wenn Jungen beispielsweise in ihrer frühkindlichen, sowohl für die emotionale und damit auch für die religiöse Entwicklung zentralen Lebensphase in stärkerem Maß männlich-fürsorgliche Bezugspersonen mit dezidiert induktivem Erziehungsstil erlebten, könnten traditionelle, an Dominanzverhalten gebundene Männlichkeitsmythen im wahrsten Sinne des Wortes aufgeweicht werden. Ebenso ist auch die religiöse Bildung in deutlichem Zusammenhang zur emotionalen Entwicklung zu sehen: Weil religiöse Sozialisation überwiegend von Frauen (Müttern, Großmüttern, Erzieherinnen, Grundschullehrerinnen, Kindergottesdienstmitarbeiterinnen etc.) tradiert wird und nicht selten männliche Identität in Abgrenzung zu einer stärker an Emotionalität geknüpften Religion von Frauen vollzogen wird, liegt für Jungen eine größere Hürde in der Entwicklung ihrer Religiosität.

All diese Beschreibungsversuche deuten auf ein Komplexitätsproblem als Dilemma der Jungenforschung:

»Je mehr die Gewissheit über die Jungen schrumpft, desto größer ist die Gefahr, eben auch im Hinblick auf die Jungenarbeit Geschlechterstereotypen zu reproduzieren [...] und damit das zu verfehlen, was für eine jungenbezogene und geschlechtergerechte Religionspädagogik gerade von Nöten wäre.«¹⁶

Insofern bedarf es zum einen einer dezidierten Subjektorientierung, die den einzelnen Jungen im Kontext seiner sozialen Bedingungen in den

15 Vgl. E. Wölfl, *Gewaltbereite Jungen – was kann Erziehung leisten? Ansätze zu einer genderorientierten Pädagogik*, München 2003.

16 Th. Knauth, *Jungen in der Religionspädagogik – Bestandsaufnahme und Perspektiven*, in: A. Pithan / S. Arzt / M. Jakobs / Th. Knauth (Hg.), *Gender, Religion, Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt*, Gütersloh 2009, 72–94, hier 76.

Blick nimmt und andererseits eines forschenden Lehrens, das zusätzlich Erkenntnisse der gegenwärtigen Jungenforschung in die genderspezifischen Sichtweisen konstruktiv, aber auch kritisch integriert.¹⁷ Insbesondere Fragen der männlichen Identitätsentwicklung sind hier im Fokus gegenwärtiger Sozialforschung zu thematisieren: Was heißt es beispielsweise heute angesichts der Auflösung traditioneller Anforderungen an männliche Sozialisation, weniger als Ernährer der Familie denn als liebevoller und anwesender Vater der eigenen Kinder gesehen zu werden? Welche Vorbilder oder für genderspezifische Reflexionsprozesse geeignete (biblische) Texte können im RU bearbeitet werden, um zum einen Stärke und Selbstbewusstsein aufzubauen und zum anderen auch vermeintliche Schwächen umzudeuten? Hier bietet doch gerade das christliche Wirklichkeitsverständnis Möglichkeiten einer In-Frage-Stellung gesellschaftlicher Normen angesichts einer die sozialen Schranken durchbrechenden Werteverstärkung durch die Erwartung des kommenden Reiches Gottes.

Zudem kann auch der RU durch sein vieldimensionales Methodenrepertoire, das auch Wahrnehmungsschulung, ästhetische Bildungsprozesse, kreative Ausdrucksformen und spielerische Umsetzungsformen erlaubt, geeignet sein, Fragen eines jungen- und männerspezifischen Umgangs mit dem eigenen Körper zu thematisieren. Mehr denn je ist es für heutige Jungen wichtig, den Körper durch ausgewählte Kleidung, Frisuren, aber auch sportliche Fitness selbst als männlich zu inszenieren.

Selbstverständlich muss der Umgang mit Aggressionen und gewalttätigem Verhalten (ebenso wie bei den sublimierten Formen der Mädchen) im Rahmen ethischer Bildungsprozesse im RU aufgenommen werden. Hier dürfte nicht zuletzt auch die Auseinandersetzung mit den ›dunklen‹ Seiten Gottes bzw. mit Gewalttexten der Bibel dazu geeignet sein, negative Gefühle (wie Wut, Aggression, Neid, Hass) auch als typisch menschlich (männlich und weiblich) im RU zu behandeln und zu konstruktiven Verhaltensformen zu finden, nach dem Motto: ›Alle Gefühle sind erlaubt, aber nicht alle Verhaltensweisen‹! Demnach ist die didaktische und methodische Betonung der meist marginalisierten emotionalen Lerndimension sowohl für Jungen wie auch für Mädchen im RU zukunftsweisend, um genderspezifische Entwicklungsprozesse voranzubringen. Dies besonders deshalb, weil emotionale Dimensionen religiöser Bildungsprozesse eher körperliche und körperbiographische Funktionen aufgreifen und rationalisierenden Verdrängungsmechanismen Vorschub leisten können.¹⁸

17 Vgl. auch A. Pitban, Arme Jungs oder kleine Machos? Die Lebenswelten von Jungen als religionspädagogische Herausforderung, in: Theo-Web 7 (2008), H. 1, 259–274.

18 Vgl. E. Naurath, Mit Gefühl gegen Gewalt. Mitgefühl als Schlüssel ethischer Bildung in der Religionspädagogik, Neukirchen ³2010.

2.3 Gender als Frage nach der Rolle der Religionslehrkraft

Gendersensible Religionsdidaktik verlangt eine Lehrerpersönlichkeit, die auch selbstreflexive Kompetenzen hinsichtlich ihrer geschlechtsspezifischen Identität entwickelt hat. Was im RU Wirklichkeit werden soll, müsste demnach zunächst in der Lehrer- und Lehrerinnen-Bildung an den Universitäten beginnen. Doch solange es an der Tagesordnung ist, dass eine Studentin (!) ganz selbstverständlich von sich behauptet, dass sie »ein Lehrer« wird, muss der Erfolg einer genderbewussten Persönlichkeitsbildung in Zweifel gezogen werden.

Hinsichtlich einer individuellen Professionalisierung angehender RL wird die Aufgabe theologisch-religionspädagogischer Kompetenzentwicklung so beschrieben, dass die berufliche Identität eng an die Reflexionsfähigkeit der Lebenssituation, der eigenen Lebensgeschichte wie auch der religiösen Entwicklung und Sozialisation geknüpft ist:

»Von der eigenen Beziehung zum christlichen Glauben und zur evangelischen Kirche werden das berufliche Selbstkonzept, das Berufsethos, die Werthaltungen und die Wahrnehmung der eigenen Rolle als Religionslehrerin oder Religionslehrer ebenso beeinflusst wie die Gestaltung des Unterrichts und die Realisierung der über den Unterricht hinausgehenden Funktionen und Aufgaben.«¹⁹

Selbstverständlich ist hinsichtlich einer subjektorientierten, die Persönlichkeitsbildung in den Blick nehmenden Lehramtsausbildung in all ihren Phasen die theologische wie auch religionspädagogische Thematisierung der Genderfrage zu ergänzen. Hier müssen zukünftig hochschuldidaktische Initiativen entwickelt werden, die auch geschlechtsspezifische Kontexte in ihrem strukturellen Einfluss auf die Hochschule als Lebenswelt und Bildungsort kritisch in den Blick nehmen.

Die Integration des Anspruchs einer Förderung gendersensibler Kompetenzen in den Aus- und Fortbildungsrichtlinien von RL sollte daher auch die Einübung einer konstruktiv-kritischen Sichtung von Unterrichtsmaterial, Lehrbüchern und Themen beinhalten, so dass durchgängig eine »Hermeneutik des Verdachts« (nach *Elisabeth Schüssler-Fiorenza*) auch in didaktischer Perspektive vollzogen werden kann, z. B. konkret: Welche Inhalte werden ausgewählt und inwiefern zeigt sich schon an der Auswahl eine Vernachlässigung bzw. Vereinseitigung geschlechtsspezifischer Dimensionen?

19 *Kirchenamt der EKD* (Hg.), *Theologisch-Religionspädagogische Kompetenz. Professionelle Kompetenzen und Standards für die Religionslehrausbildung*. EKD-Texte 96, Hannover 2008, 17 f.

Besonders bedeutsam ist die Wahrnehmungs- bzw. Diagnosekompetenz für RL im Blick auf deren Schüler/innen, um auf geschlechtsspezifische Dimensionen biographischer oder auch lebenssituativer Zusammenhänge sensibel reagieren zu können. Um Raum zur Reflexion der eigenen, auch geschlechtsspezifisch bestimmten Religiosität geben zu können, bedarf es einer Offenheit für ›forschendes Lehren‹, die neben *hermeneutischen Qualitäten* (wie gut verstehe ich eigentlich meine Schüler/innen?) auch *didaktische* (welche Themen und Fragen sind für die einzelnen Mädchen und Jungen in ihren Lebenskontexten relevant?) und *methodische* (welche Lernwege bzw. Lernatmosphären sind für eine subjekt- und damit auch genderorientierte Didaktik motivierend und hilfreich?) *Fähigkeiten* erfordert. Für eine zukunftsfähige, gendersensible Religionspädagogik ist die Integration seelsorgerlicher Dimensionen im Blick auf den RU, aber auch als Aufgabe und Herausforderung der RL im Blick auf den Lern- und Lebensort Schule von hoher Bedeutung, um kontextbezogen auf den einzelnen Schüler und die einzelne Schülerin eingehen zu können.

Literaturhinweise

- A. Pithan / S. Arzt / M. Jakobs/ Th. Knauth (Hg.), Gender, Religion, Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt, Gütersloh 2009.
- U. Riegel, Gott und Gender. Eine empirisch-religionspädagogische Untersuchung nach Geschlechtsvorstellungen in Gotteskonzepten (Empirische Theologie 13), Münster 2004.
- A. Volkmann, ›Eva, wo bist du?‹ Die Geschlechterperspektive im Religionsunterricht am Beispiel einer Religionsbuchanalyse zu biblischen Themen, Würzburg 2004.
- A. Pithan / A. Qualbrink / M. Wischer (Hg.), Geschlechter bilden. Perspektiven für einen genderbewussten Religionsunterricht, Gütersloh 2011.