

# Geschlechtergerechtigkeit als Herausforderung

Grundpositionen – Perspektiven – Leitlinien

**Geschlechtergerechter Religionsunterricht lässt sich nicht allein mit guten Materialien erzielen. Vielmehr sind Wahrnehmungs- und Reflexionsfähigkeit sowie gendertheoretische Kenntnisse die Grundlagen, mit denen alltägliche Routinen, vorhandene Materialien oder Themenvorgaben auf eingeschriebene (geschlechter-)ungerechte Implikationen anzufragen sind.**

Andrea Lehner-Hartmann, Assistenzprofessorin für Religionspädagogik, Wien  
 Petra Ganglbauer, Forschungsassistentin, Wien (Mitarbeit)

Ein wichtiges Merkmal jedes guten Unterrichts ist die Schülerinnen- und Schülerorientierung, auch im Religionsunterricht. Um diesem Anspruch annähernd gerecht werden zu können, ist es notwendig, den gewohnten geschlechtsneutralen Blick zu überwinden. Die Aufmerksamkeit ist auf die unterschiedlichen Bedürfnisse, Interessen, Lernvoraussetzungen und -formen zu lenken, die sich auch entlang der Geschlechtergrenzen abzeichnen können. Wie diese Differenzen im Schulalltag wahrgenommen werden und welche Handlungskonsequenzen daraus folgen, hängt wesentlich damit zusammen, welche theoretischen Annahmen zugrunde liegen.

## I. Grundpositionen

### *Defizitansätze*

Quer durch die Geschichte bis herauf ins 20. Jh. versuchte man die Mann-Frau-Beziehung hierarchisch zu begründen. Als Norm galt der Mann/das Männliche, dem Frauen und Kinder als (noch) Nicht-Männer untergeordnet wurden. Während die männliche Lebenswelt den Ausgangspunkt allgemeinen Denkens und Handelns darstellte, wurden weibliche Lebensentwürfe nur in Zuordnung zur männlichen Lebenswelt gedacht und Frauen als defizitäre Wesen ausgewiesen. Diese androzentrische Sichtweise finden wir auch in biblischen Texten. Die Über- bzw. Unterordnung von Männern und Frauen wurde mit Verweis auf Genesis 1–3 kirchlicherseits erfolgreich begründet und verteidigt. Wer einem Defizitansatz folgt, wird guten Gewissens Jungen als das überlegenere Geschlecht fördern

und stärken. Die Bedürfnisse der Mädchen werden übersehen bzw. müssen sich dem männlichen Förderprogramm unterordnen.

### *Differenzansätze*

In den Differenzansätzen richtet sich der Fokus auf die Unterschiedlichkeit zwischen Frauen und Männern als Grunddifferenz im Menschsein. Anliegen ist die Anerkennung zweier gleichwertiger Lebens- und Denkweisen und die Überwindung hierarchischer Beziehungen. Kritisiert wird bei Differenzansätzen immer wieder, dass sie der Gefahr einer biologistisch-essenzialistischen Engführung unterliegen, wie dies an mytho-poetischen Ansätzen im Bereich der Männerforschung oder an pseudowissenschaftlichen Erklärungen, z. B. warum Männer nicht zuhören und Frauen schlecht einparken können, deutlich wird. Wer in seinem unterrichtlichen Handeln differenzorientierten Überlegungen folgt, wird versuchen, mädchen- und jungenspezifische Interventionen zu setzen. Offen bleibt, wie jene Bedürfnisse von Mädchen und Jungen wahrgenommen werden können, die nicht «geschlechtstypisch» sind.

### *Gleichheitsansätze*

Gleichheitsansätze betonen gegenüber den Differenzansätzen, dass Frauen und Männer das Gleiche tun können und somit gleich behandelt werden sollen. Mittlerweile hat sich auf europäischer Ebene eine formelle Gleichheit beider Geschlechter vor dem Gesetz durchgesetzt, wenngleich dies noch lange nicht gleichbedeutend mit

einer substanziellen Gleichheit ist, die in der gleichen Verteilung von Gütern und dem gleichen Recht zur Entfaltung von Lebenschancen bestehen würde. An Gleichheitsansätzen wird kritisiert, dass Bedürfnisse und Rechte von Frauen zu sehr an männlich definierten Maßstäben ausgerichtet werden: Während Frauenleben einseitig männlichen Lebensentwürfen angepasst werden, erfahren männliche Lebenswelten keine Änderung. Im Hinblick auf Unterricht wird von Gleichheitsansätzen her darauf geachtet, dass Mädchen wie Jungen in gleichem Masse zu denselben Tätigkeiten ermuntert werden. Förderprogramme wie «Mädchen in die Technik» sind dafür charakteristisch. Ähnlich gelagerte Programme, die Jungen für den Erwerb erzieherisch-pflegerischer Fähigkeiten begeistern sollen, hinken etwas hinterher.

### *(De-)konstruktivistische Ansätze*

Konstruktivistisches Denken äussert sich zur Bedeutung von Geschlecht, ohne diese an körperlichen oder Wesensmerkmalen festzumachen. Entscheidend ist die Unterscheidung von Sex und Gender: Sex bezeichnet dabei das biologische Geschlecht, das anhand der Genitalien oder Chromosomen bestimmbar ist, Gender beschreibt das soziale Geschlecht, das wir in Auseinandersetzung mit Wahrnehmungen, Zuschreibungen, Interaktionen und Strukturen entwickeln. Damit lässt sich die starre Struktur der Zweigeschlechtlichkeit, die unser Leben charakterisiert, als sozial, kulturell und geschichtlich vermittelt und geformt und somit als veränderbar heraus-

stellen. Der Sprache als Konstruktionsmittel kommt dabei eine wichtige Funktion zu. Es charakterisiert (de-)konstruktivistische Ansätze, dass sie einerseits herkömmliche Konstruktionen in ihren Festschreibungen entlarven und ihnen andererseits neue Konstruktionen entgegensetzen. An konstruktivistischen Ansätzen wird kritisiert, dass Sex als biologische Voraussetzung zu selbstverständlich angenommen wird und dabei dem Körper lediglich die Funktion des «stummen Dieners» zukomme. Demgegenüber wird betont, dass auch dem Körper kulturelle und historische Entwicklungen eingeschrieben sind und erlernte Verhaltensmuster nicht von heute auf morgen abgelegt werden können.

### **Geschlechtsrollen- und Identitätskonzepte**

Die konventionelle Rollentheorie mit ihrem prominenten Vertreter Talcott Parsons geht davon aus, dass die Gesellschaft dem einzelnen Menschen vorgibt, wie er seine verschiedenen Rollen im privaten und öffentlichen Leben auszugestalten hat. Diesen rollentheoretischen Annahmen liegt ein komplementäres Geschlechterverständnis zugrunde, wonach Durchsetzungsvermögen und rationales Vorgehen die männliche Rolle und gefühlsbetontes und fürsorgliches Vorgehen die weibliche Rolle charakterisieren. Mit diesem Konzept lässt sich nicht beschreiben, wie die jeweilige Person die gesellschaftlichen Vorgaben individuell prägt und formt. Veränderungen lassen sich in der Rollentheorie folgerichtig nur durch soziale Veränderungen von aussen bewirken; durch technischen Fortschritt, ökonomische Veränderungen, Veränderungen in Familie oder Schule. Die Frage nach den Machtverhältnissen ist mit dem Geschlechtsrollenkonzept nicht klärbar.

Geschlechtsidentitätskonzepte verstehen Identität im Anschluss an George Herbert Mead als die Fähigkeit des Ich, sich gegenüber der Gesamtheit der Erwartungen der anderen zu verhalten. Identitätsbildung wird dann als gelungen angesehen, wenn jemand mit sich selbst «eins» ist. Hinsichtlich der geschlechtlichen Identität bedeutet dies, dass sich jemand eindeutig als Mann oder Frau versteht, indem er oder sie die Erwartungen anderer und die Fähigkeit, sich zu diesen Erwartungen zu verhalten, in Einklang bringt. Identität kommt somit die Aufgabe zu, sowohl Kontinuität im Lebensprozess als auch die Abgrenzung von anderen zu sichern. Seit den Identitätsdebatten der 1990er Jahre wird immer wieder betont, dass Identitäten keine sub-

stanziellen Eigenschaften von Individuen darstellen, wo man ein für alle Mal etwas hat oder ist, sondern komplexe, vielschichtige und widersprüchliche Gebilde.

### **«Doing gender»**

Im Rahmen der Unterrichts- und Schulforschung versucht man der Unzulänglichkeit der Rollen- und Identitätskonzepte durch den «doing gender»-Ansatz zu entkommen. Den Ausgangspunkt bildet dabei nicht die Frage, was Frauen oder Männer sind, sondern wie Zuschreibungen, Wahrnehmungen und Darstellungen als Frau oder Mann im Alltag geschehen. Als entscheidend wird nicht das individuelle Verhalten angesehen, sondern die Interaktionen, in denen «Geschlecht» wahrgenommen und gelebt wird. Damit gerät die selbstverständliche Rede von Geschlechtszugehörigkeit oder Geschlechtsidentität ins Wanken, weil Geschlecht in dieser Sichtweise nicht einfach vorfindlich ist, sondern erst durch Interaktionen konstituiert wird. In Anlehnung an identitätskritische Diskurse geht es darum, das Flüchtige, Kontingente und Plurale in den Blick zu nehmen. In diesem Sinne kommt identitätskritischer Arbeit eine wichtige Aufgabe zu, die darin besteht, eine Sensibilität für die veränderlichen, bisweilen widersprüchlichen und konflikthaften geschlechtlichen Inszenierungen zu entwickeln. Als zentral wird dabei die Selbstreflexionsfähigkeit der pädagogisch handelnden Personen hinsichtlich ihrer eigenen Geschlechtskonstruktionen angesehen. Der Kritik, dass «doing gender» ausschliesslich auf Interaktionen fokussiert und individuelle wie strukturelle Einflussfaktoren und somit Machtverhältnisse und Hierarchien übersieht, wird in neueren Ansätzen durch eine Perspektivenerweiterung zu entgegen versucht.

### **II. Perspektiven**

Wenn Geschlecht in seiner Bedeutung für den (Religions-)Unterricht erkannt werden soll, benötigen Lehrerinnen und Lehrer Genderkompetenz, damit eine fundierte Analyse möglich ist. Zunächst bedeutet dies, dass Lehrerinnen und Lehrer ihr Sein und Gewordensein im Lichte der Geschlechterverhältnisse reflektieren können. In einem nächsten Schritt geht es darum, geschlechterspezifische Zuschreibungen und Machtverhältnisse wahrzunehmen, zu benennen und zu bearbeiten. Dabei gilt es nicht nur das individuelle Handeln in den Blick zu nehmen, sondern das Zusammenwirken verschiedener Ebenen zu bedenken, hier vorgestellt als strukturelle, didaktische, interaktionale und individuelle Ebene. Um

geeignete Vorgehensweisen erarbeiten zu können, sind die folgenden Analysefragen sicherlich hilfreich.

### **Strukturelle Ebene**

- Um welchen Schultyp mit welchem Ausbildungsschwerpunkt handelt es sich?
- Wie sieht die Geschlechterverteilung im Lehrkörper und in Bezug auf Funktionen und Aufgaben in der Schule aus?
- Welche Bedeutung hat Gender in der Schule, vor allem bei der Leitung und im Kollegium?
- Welchen Stellenwert hat Religion als Dimension schulischer Realität und als Fach?
- Welche Sprache wird verwendet?
- Welche Fächer und Personen geniessen hohes Ansehen?
- Welches Verhalten gilt als erwünscht und was wird als Leistung angesehen?

### **Didaktische Ebene**

- Welche Vorprägungen bewirken Lehrpläne und Unterrichtsmaterialien?
- Welche Themen und Inhalte werden ausgewählt?
- Welche Resonanz rufen sie bei Jungen und Mädchen hervor?
- Welche Unterrichtsformen, -methoden und -medien werden gewählt?

### **Ebene der Interaktion**

- Wie gehen die Schülerinnen und Schüler miteinander um?
- Wie inszenieren sich Mädchen und Jungen?
- Wie gestalten sie ihre Rolle?
- Wie werden diese Rollen wahrgenommen und empfunden?

### **Individuelle Ebene**

- Wie inszeniere ich mich selbst in der Klasse/n, in der Schule, im Kollegium usw. sowohl hinsichtlich Geschlecht als auch Lehrerinnen-/Lehrerrolle?
- Was sind meine Ziele und was erwarte ich als Lehrerin oder Lehrer von einem genderbewussten Religionsunterricht?
- Warum lösen bestimmte Verhaltensweisen meinerseits oder von Seiten der Schülerinnen und Schüler gewisse Reaktionen aus?

### **Analyse**

Eine fundierte Analyse des Kontextes bietet die Basis, um die Strategie des geschlechtergerechten Unterrichts planen zu können. Dabei ist es hilfreich, das Zusammenspiel

der unterschiedlichen Ebenen nicht aus den Augen zu verlieren, um «Erfolge» und «Misserfolge», irritierende Reaktionsweisen, Widerstände usw. richtig zuordnen zu können und nicht vorschnell als individuelles Versagen missverstehen zu müssen. Zudem weitet es den Blick, geschlechtergerechten Religionsunterricht nicht nur als individuelles Projekt zu sehen, sondern die Suche nach Verbündeten (Leitung, Kollegium, Schülerinnen und Schüler, Eltern) bewusst und aktiv zu betreiben. Unbestritten haben Massnahmen, die auf breiter Basis z. B. im Rahmen von Schulentwicklung, als Klassenprojekt, als Fachprojekt usw. angelegt werden, die grösste Chance auf nachhaltige Effekte.

### III. Leitlinien

Nach analysierender Erkundung steht die Frage nach dem Wie des geschlechtergerechten Unterrichtens an. Kurz zusammengefasst lässt sich das Vorgehen folgendermassen beschreiben: Es geht um geschlechtsempathisches Wahrnehmen, dem geschlechts(de-)konstruktives Bearbeiten folgt, indem das Gewohnte irritiert und zum Ausprobieren bisher tabuisierter Denk- und Verhaltensweisen animiert wird.

#### *Geschlechtsempathisches Wahrnehmen*

Geschlechtsempathisches Wahrnehmen bedeutet auf individueller Ebene, unbewusste Wahrnehmungsmuster ins Bewusstsein zu holen: Wie nehme ich Frauen und Männer, meine Schülerinnen und Schüler wahr? Welche Ausdrucks- und Verhaltensweisen irritieren mich, erfreuen mich, stossen mich ab? Wie reagiere ich darauf? Dem eigenen Sein und Gewordensein unter Geschlechterperspektive auf den Grund zu gehen, ist ein erster wichtiger Schritt, um den eigenen «doing gender»-Reflexen auf die Spur zu kommen und ihnen nicht ständig zu unterliegen. Selbstreflexives Bewusstsein ist notwendig, um den Schülerinnen und Schülern einen transparenten Zugang zu den Mechanismen und Funktionen des «doing gender» im Alltag zu gewähren.

Geschlechtsempathisches Wahrnehmen bedeutet auf interaktionaler Ebene, die Verhaltens- und Inszenierungsweisen der Mädchen und Jungen zunächst der geschlechtsspezifischen Sozialisation zu «verdächtigen», d. h. ihr angenehmes oder auch unangenehmes Verhalten nicht nur als Produkt ihrer Individualität, sondern auch ihrer psychosozialen «Zurüstung» als Mädchen oder Junge zu sehen. Dies aber nicht zum Zweck, sie darin festzuschreiben, vielmehr geht es darum, sie als veränder- und wandelbar wahrzunehmen und

ihnen den nötigen Raum zum Erkunden und Erproben neuer Verhaltens-, Kommunikations- und Darstellungsweisen anzubieten.

#### *Geschlechts(de-)konstruktives Bearbeiten*

Um mit den Wahrnehmungen geschlechts(de-)konstruktiv arbeiten zu können, gilt es auf interaktionaler Ebene Folgendes zu beachten:

- Schülerinnen und Schüler sollten als Individuum (Sabine, Lena, Peter, Ali) und nicht als Geschlechtsgruppe (die Jungen/die Mädchen) angesprochen werden. Das kollektive Adressieren von Problemen und Auffälligkeiten verschleiert, dass viele Mädchen und Jungen diesen Zuschreibungen nicht entsprechen.
- «Doing gender»-Praktiken (verlegenes Kichern, machohaftes Auftreten usw.) gilt es in ihren festgefahrenen Selbstverständlichkeiten zu befragen, bewusst zu irritieren, zu verwirren und zu verunsichern, um sie ihrer eindeutigen Zuordnung zu entheben.
- Falsche Identitätssicherheiten (ein Mann/eine Frau ist/tut usw.) gilt es aufzulösen, damit neue/andere Sicht- und Lebensweisen erkannt werden können.

Auf didaktischer Ebene gilt es zu beachten, dass ...

- das didaktische Setting Geschlechterhierarchien nicht verstärkt, sondern zum Erkunden neuer Perspektiven und zum Erproben unterschiedlicher Denk- und Handlungsweisen anregt.
- lehrerinnen-/lehrerzentrierter Unterricht (Vortrag, gelenktes Gespräch) vermehrt zu einem schülerinnen-/schülerzentrierten Unterricht (Gruppenarbeit mit klaren Arbeitsaufträgen und Rollenverteilungen, Einbezug bei Themenauswahl und Planungen der Themeneinheiten, spielerischer Umgang mit anderen Per-

spektiven und Rollen usw.) umgewandelt wird, so dass jene, die übersehen und überhört werden, mehr Chancen erhalten.

- implizites Vorgehen, welches Machtverhältnisse auf unterschiedlichen Differenzebenen analysiert (jung/alt, Mann/Frau, arm/reich, Nord/Süd usw.) dem expliziten und exklusiven Thematisieren von Geschlechterungerechtigkeiten vorzuziehen ist.

Inhaltlich geschlechts(de-)konstruktiv zu arbeiten bedeutet:

- Androzentrismen in biblischen, theologischen und kirchlichen Texten wie deren Rezeptionsgeschichte z. B. in Schulbüchern aufzuspüren und aufzudecken. Leitfragen dazu können sein: Wer handelt? Wie? Mit welchen Ressourcen? Unter welchen Grundannahmen? Mit welchen Auswirkungen auf die betroffenen Individuen und Gruppen?
- Texte, Handlungen neu zu kontextualisieren, (d. h. sie in eine andere Zeit zu versetzen, Rollen und Geschlechterrollen zu tauschen, zu verfremden usw.) um Machtverhältnisse zu verdeutlichen und neu denken zu lernen.
- (De-)konstruktive Spuren in solchen biblischen Erzählungen und theologischen Texten zu erkunden, in denen vorherrschende Muster durchkreuzt, angefragt oder auf den Kopf gestellt werden (wie z. B. in der Bergpredigt).

Genderbewusst Religion zu unterrichten ist zum gegenwärtigen Zeitpunkt vorrangig als experimentelles Lernen im Prozess anzulegen und aufzufassen. Dabei ist mit Missverständnissen, Umwegen und Scheitern zu rechnen. Diese sind als Quelle für eine neue, vielleicht vertiefere Auseinandersetzung auf dem Weg zu einem geschlechtergerechten Religionsunterricht anzuerkennen.