

Dear reader,

this version of the article has been accepted for publication and is subject to Springer Nature's AM terms of use (see <https://www.springernature.com/gp/open-research/policies/accepted-manuscript-terms>), but is not the Version of Record and does not reflect post-acceptance improvements, or any corrections. The Version of Record is available online at: http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-91332-2_6

Original publication:

Lehner-Hartmann, Andrea

Geschlechtergerechter Religionsunterricht: Markierungen in unwegsamem Gelände am Beispiel Katholische Religion

Schweiger, Teresa/Hascher, Tina (eds.): Geschlecht, Bildung und Kunst. Chancengleichheit in Unterricht und Schule: 91–119

Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2009

URL: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-531-91332-2_6

Access to the published version may require subscription.

Published in accordance with the policy of Springer Nature:

<https://www.springernature.com/gp/open-research/policies/journal-policies>

<https://www.springernature.com/gp/open-research/policies/book-policies>

Your IxTheo team

Andrea Lehner-Hartmann
Geschlechtergerechter Religionsunterricht: Markierungen in unwegsamem Gelände am Beispiel Katholische Religion

Religionsunterricht – unabhängig von der jeweiligen konfessionellen Ausprägung - hat seinen Ort als Pflichtfach in der Schule, die ihrerseits eingebettet ist in ein bestimmtes gesellschaftliches Umfeld. Das im Titel angesprochene unwegsame Gelände bezieht sich deshalb nicht nur auf theologische und/oder kirchliche Themen- und Handlungsfelder, sondern hat zunächst jene gesellschaftlichen Entwicklungen im Blick, innerhalb deren sich auch die Entwicklungen in den religiösen Institutionen vollziehen. Einige dieser Entwicklungslinien, sollen hier kurz benannt werden.

Österreich als Land der Europäischen Union ist eingebettet in einen Prozess, der das Ziel verfolgt, die Europäische Union als größte Wirtschaftsmacht zu etablieren. „Bildung“ wird auf dem Weg dorthin als ein wichtiger, wenn nicht überhaupt als der wichtigste Faktor gesehen, wie es sich am Titel des Weißbuchs zu Bildung „Towards the Learning Society“¹ (1995), dessen Impulse sich in hohem Maße den beratenden Organisationen aus der Wirtschaft verdanken, ablesen lässt. Dieses Weissbuch setzt sich nicht mit grundsätzlichen Fragen, was Bildung überhaupt ist und wie sie heute aussehen soll, auseinander. Es beschäftigt sich vielmehr mit der Frage, wie eine bestimmte Form von „Bildung“ als Wissen in die Gesellschaft hinein zu bekommen ist, um die angestrebte wirtschaftliche Vormachtstellung zu erreichen. In diesem Vorhaben geht es weniger um den Einzelnen als Person und somit als Subjekt von Bildung. In der sogenannten Wissensgesellschaft erfolgt eine Verobjektivierung des lernenden Subjekts: leitendes Interesse ist, ihn „fit für den Arbeitsmarkt“ zu machen. Wissen soll zur Erreichung von beruflichem Erfolg einzusetzen sein, es soll helfen im konkurrenzorientierten Arbeitsmarkt bestehen zu können und bei Rückschlägen flexibel und zielgerichtet reagieren zu können. Bildung im Sinne von Selbstbildung, der es um Selbsterkenntnis und Lebensbewältigung in Verwiesen- und Angewiesenheit auf andere geht, ist dabei nicht im Blick. Dem Einzelnen kommt lediglich die Rolle als Ressource zur Generierung von „Humankapital“ zu.²

In logischer Folge hat auch Religion in diesem Kontext nur eine funktionale Bedeutung, insofern sie der Kontingenzbewältigung und Sinnggebung und somit der emotionalen Stabilisierung des Einzelnen dient. Eine Funktion kommt ihr zudem auch dort noch zu, wo es um den Dienst am Nächsten geht: in der Armutsbekämpfung, in der Flüchtlingsbetreuung, in der Altenpflege, u. dgl. Als gesellschaftsbestimmende Größe hat Religion an Bedeutung verloren. Da die Kirche(n) keine große Bestimmkraft mehr hat/haben, wird sie immer weniger im öffentlichen, sondern vorwiegend im privaten Raum gelebt.

In Bezug auf die Geschlechterfragen gilt es festzuhalten, dass trotz rechtlicher Gleichstellung auf vielen Ebenen noch keine substanzielle Gleichstellung erreicht werden konnte. Insofern Schule eine fundamentale gesellschaftliche Institution ist, kommt ihr auch in Bezug auf Geschlechtergerechtigkeit eine wichtige Funktion zu. Für den schulischen Unterricht sind zwei Prinzipien maßgeblich. Erstens, mit der Ratifizierung des Amsterdamer Vertrags haben sich die Mitgliedsstaaten der EU dazu verpflichtet, im Prinzip des „Gender Mainstreaming“ ihr

¹ European Commission (ed.): Teaching and Learning: Towards the Learning Society, Luxemburg 1996

² Adolf Muschg macht auf die damit verbundene, oftmals sehr eindimensionale Sicht auf die Wirklichkeit aufmerksam, wenn er sagt: „Was wir heute Wissensgesellschaft nennen, ist eine Form kollektiver Amnesie. Andere Varianten der Lebensgestaltung nehmen wir nicht zur Kenntnis.“ (Muschg, Adolf: Moral hat mit Sitten zu tun, in: Killius, Nelson/Kluge, Jürgen/Reisch, Linda (Hg.): Die Bildung der Zukunft, Frankfurt 2003, 124-128; 126

politisches Tun an der Chancengleichheit für Frauen und Männer zu orientieren.³ Das Anliegen von Gender-Mainstreaming ist einerseits, die unterschiedlichen Voraussetzungen und Bedingungen für Frauen und Männer zu erkennen und andererseits eine geschlechtersensible Sichtweise in alle politischen Konzepte, Entscheidungen und Maßnahmen einzubringen.⁴ Zweitens, auf nationaler Ebene gibt es, speziell für den schulischen Bereich in Österreich zugeschnitten, den Auftrag für LehrerInnen, dem Unterrichtsprinzip zur Erziehung zur Gleichstellung der Geschlechter Rechnung zu tragen. Beide Maßnahmen sollen dem Faktum entgegenwirken, dass Schule als „Schulung fürs Patriarchat“⁵ wirksam wird. Denn nach wie vor lassen sich geschlechtsspezifische Muster in der Wahl der Schultypen und der anschließenden Berufswahl feststellen. Dies hat zur Folge, dass sich sehr schnell Schief lagen zwischen Buben und Mädchen ergeben, z.B. im Bereich der technik- und naturwissenschaftlichen Ausbildungen und in Bezug auf das Einkommen in den gewählten Berufssparten. Nach wie vor als hartnäckig wirksam erweisen sich geschlechtsspezifische Interaktionsmuster, wie sie in der Begegnung der SchülerInnen untereinander und auch in der Begegnung zwischen LehrerInnen und SchülerInnen vorkommen, Rollenstereotypen, wie sie in schulischen Inhalten und Lehrbüchern und durch die symbolische Repräsentanz von Frauen und Männern in bestimmten Fächern und Schultypen transportiert werden.

Betrachtet man nun den kirchlichen und theologischen Kontext aus dem Blickwinkel der Geschlechterfrage, so lässt sich anhand klarer geschlechtsspezifisch orientierter Aufgaben- und somit auch Machtverteilung eine Hierarchie im Verständnis der Geschlechterverhältnisse ausmachen, die lehramtlich gut abgestützt wird. Dabei finden sich Aussagen zur Hochschätzung der Frau parallel neben traditionellen Ehe- und Familienvorstellungen; beides im Dienste eines biologistisch oder essenzialistisch differenzorientierten Verständnisses der Geschlechterordnung. Allerdings lassen sich gegenüber diesem hierarchischen Mainstreamdenken in der Tradition sowohl in biblischen Aussagen als auch in der gelebten Praxis durch die verschiedenen Jahrhunderte hindurch, Anknüpfungspunkte für Modelle und Verständnisweisen finden, die Orientierung für die Gestaltung eines geschlechtergerechten Zusammenlebens geben.

Die Breite dieses gesellschaftlich-kirchlichen Kontextes bildet den Rahmen für unterrichtliches Handeln in Religion. Markierungen für einen geschlechtergerechten Religionsunterricht lassen sich nicht ohne Aufmerksamkeit für diesen Kontext angeben. Denn religionsunterrichtliche Interventionen gehen aus von LehrerInnen, die unterschiedliche biografische Prägungen durch diesen Kontext mitbringen und Professionalisierungsmuster entwickeln, die aus bestimmten theologischen, pädagogischen und gendertheoretischen Reflexionen generiert werden. Sie treffen auf SchülerInnen, die ihrerseits recht unterschiedliche religiöse wie geschlechtsbezogene Sozialisationsmuster mitbringen. Diesen Kontext an manchen Punkten näher auszuleuchten, soll anhand zweier Fragestellungen geschehen:

- 1.) Auf welche Geschlechtermodelle treffen wir in der kirchlichen Tradition in den offiziellen Lehraussagen?
- 2.) Welche Auffälligkeiten zeigen sich in der religiösen Sozialisation und Erziehung unter einer Genderperspektive?

³ Gender-Mainstreaming lässt sich näherhin verstehen als „(Re)Organisation, Verbesserung, Entwicklung und Bewertung des Politikprozesses mit dem Ziel der Integration der Perspektive der Gleichstellung der Geschlechter in alle Politiken, auf allen Ebenen und allen Stufen von allen politischen Akteuren.“³ (Zit. n. Döge, Peter: Gender-Mainstreaming als Modernisierung von Organisationen. Ein Leitfaden für Frauen und Männer, IAIZ-Schriften Band 2, Berlin 2002, 10)

⁴ vgl. Informationsblatt für Schulbildung und Gleichstellung Nr. 13/2002, hg. v. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Wien 2002, 2

⁵ Brehmer Ilse 1991

- 3.) Daran anschließend gilt es die Aufmerksamkeit darauf zu lenken, worauf bei einer Option für einen geschlechtergerechten Religionsunterricht zu achten ist.

1. Den theologischen Modellen zur Geschlechteranthropologie anhand lehramtlicher Aussagen auf der Spur

Über die Jahrhunderte hinweg lassen sich drei markante Modelle ausmachen, die in unterschiedlichen Schattierungen und Ausformungen anzutreffen sind und nicht nur in Abgrenzung voneinander, sondern manchmal auch in ziemlich unvermittelter Nähe mit- und nebeneinander existieren.⁶ Bis ins 20. Jahrhundert herauf finden wir bezogen auf das Geschlechterverhältnis in Theologie und Kirche die Vorstellung vorherrschend, die von der Subordination der Frau ausgeht. Die darin festgeschriebenen Annahmen, dass Frauen im Vergleich mit Männern das inferiorere Geschlecht seien, worin auch eine Unterordnung der Frauen unter die Männer begründet erscheint, beziehen sich in ihrer Argumentation immer wieder auf Aussagen aus der Urgeschichte, besonders Gen 1-3. „Keine anderen Texte sind (...) in den christlich-westlich geprägten Teilen der Welt für die Wahrnehmung und Normierung des Geschlechterverhältnisses so entscheidend geworden wie diese allerersten Seiten der Bibel mit ihren Geschichten von Schöpfung und Paradies.“⁷ Dabei wird vorrangig auf Gen 2,21f Bezug genommen, wo Eva aus der Rippe des Adam – so die gängige Lesart – geschaffen wurde und Gen 3,16⁸, wo herausgelesen wird, dass der Mann über die Frau herrschen werde. Adam wird in diesem Verständnis als Name verwendet und die Schaffung der Frau als dem Mann nach- und somit untergeordnet interpretiert. Diese Auslegungstradition durchzieht die Jahrhunderte. Demgegenüber verweisen ExegetInnen feministischer wie nichtfeministischer Prägung darauf, dass ‚adam kein Eigenname ist und auch nicht notwendigerweise auf einen Mann bezogen sein muss, sondern ein geschlechtlich noch undifferenziertes Geschöpf aus der adamah, dem Erdboden darstellt und somit als ‚Erdling‘, ‚Erdgeschöpf‘ bzw. als Mensch im Sinne eines Gattungswesens bezeichnet werden kann. Eine Differenzierung in Mann und Frau erfolgt erst mit bzw. nach der Erschaffung der Frau. ‚Dass die Bezeichnung ‚Mann‘ erst in 2,23, also *nach* dem ‚chirurgischen Eingriff‘ in den ‚Erdling‘ benutzt wird, besagt: Der Mann entsteht, genauer: bleibt zurück, nachdem aus der Rippe des Erdlings die Frau erschaffen wurde. (...) Das Wort ‚Mann‘ (...) gehört zusammen mit dem Wort ‚Frau‘ (...) zur Benennung von etwas Neuem in der Erzählung, der Geschlechtlichkeit des Menschen. Beide Geschlechter entstehen mit- und aneinander.“⁹ So betonen ExegetInnen wie Phyllis Trible und Frank Crüsemann, dass ‚Adam‘ als Inklusivbegriff zu verstehen sei, der nicht auf die Gleichung Mensch=Mann verengt werden darf.¹⁰ Auch bezüglich der Ableitung einer Überordnung des Mannes aus der Reihenfolge bei der Erschaffung weist bereits Elizabeth Cady Stanton in ihrer *Woman’s Bible* von 1896 auf die Brüche in dieser Logik hin, wenn sie in Erinnerung ruft, dass Adam nach den Tieren erschaffen wurde.¹¹

⁶ Vgl. dazu näher Schnabl, Christa: Katholizismus und Feminismus. Kirche im Dialog mit feministischem Denken, in: Quart 1/2005, 21-33 und Schnabl, Christa: Christliche Sozialethik und Katholische Soziallehre zwischen Gleichheit und Differenz, in: Spieß, Christian/Winkler, Katja (Hg.): Feministische Christliche Sozialethik, Münster 2007, 21-49; bes. 33-39 (im Erscheinen)

⁷ Wacker, Marie-Theres: Wann ist der Mann ein Mann – oder: Geschlechterdisput vom Paradiese her, in: Wacker, Marie-Theres/Rieger-Goertz, Stefanie (Hg.): Mannsbilder. Kritische Männerforschung und theologische Frauenforschung im Gespräch, Berlin 2006, 93-114; 93

⁸ Gen 3,17: „Zur Frau sprach er: Viel Mühsal bereite ich dir, sooft du schwanger wirst. Unter Schmerzen gebierst du Kinder. Du hast Verlangen nach deinem Mann; er aber wird über dich herrschen.“

⁹ Wacker, die hier die Position von Phyllis Trible nachzeichnet, Wacker 2006, 96f

¹⁰ Wacker 2006, 99

¹¹ Stanton, Elizabeth Cady et al.: *The Woman’s Bible*, New Hampshire 1991 (Erstausgabe New York 1896/98), 19

Die Argumentationslinie, die dem kirchlichen Subordinationsmodell zugrunde liegt, wird aufbauend auf die schöpfungstheologische Ordnung erlösungstheologisch weiter ausgeführt. Dabei erfolgt eine Parallelisierung des Mannes mit Adam und Christus (als neuem Adam), wobei Gott selber als Urheber und Prinzip aller Schöpfung am Anfang steht. Gleichzeitig erfolgt eine Parallelisierung der Frau mit Eva und Maria (als neuer Eva). Beide Parallelisierungen haben unverkennbar eine androzentrische Perspektive eingeschrieben. In der männlichen wird Gott als Prinzip aller Schöpfung konstituiert, dem Adam als Prinzip aller Menschen entspringt und in Christus als Prinzip der Erlösung ihre Vollendung findet, der wiederum vom Mann abgebildet wird. Im Gefolge dieser Denklinie wird das Priesteramt exklusiv an das Mannsein gebunden. Demgegenüber ist die weibliche Parallelisierung mit Eva als Gehilfin und Verführerin des Mannes, Maria als Gehilfin des Erlösungswerkes, der Kirche als Ort der geschichtlichen Verwirklichung von Erlösung lediglich als Reaktion auf diese Initiation hin konzipiert. Dabei wird Eva dem Adam, Maria ihrem Sohn, die Kirche ihrem himmlischen Bräutigam und somit in der logischen Folge die Frau dem Manne zuarbeitend zugeordnet. Nach Beinert ist diese ableitende Definition der weiblichen Protagonistinnen von den männlichen noch nicht der wichtigste Unterschied. Diesen macht er in der Asymmetrie der Reihen aus. „Die erste beginnt mit Gott, die zweite mit einem Geschöpf. Es legt sich nahe, dem Mann eine unmittelbare Gottesbeziehung zuzuerkennen. Die Frau dagegen kann nur über den Mann zum Schöpfer finden.“¹² Auch diese Begründungslinien lassen sich exegetisch heute nicht mehr unwidersprochen aufrecht erhalten. In einer biblisch orientierten Christologie lässt sich Christus nur als Erlöser aller Menschen entdecken und nicht als Erlöser der Männer, über die dann eine Erlösung der Frauen vermittelt würde.

Dennoch hat dieses Modell von der Unterordnung der Frauen das kirchliche und somit auch das gesellschaftliche Leben nachhaltig geprägt. Abgefedert wird dieses Modell in lehramtlichen Aussagen, die einen Liebespatriarchalismus propagieren. So lesen wir in der Enzyklika von Pius XI. „Casti connubii“ aus dem Jahr 1930: „Die Unterordnung der Gattin unter den Gatten leugnet und beseitigt nun aber nicht die Freiheit, die ihr auf Grund ihrer Menschenwürde und der hehren Aufgabe, die sie als Gattin, Mutter und Lebensgefährtin hat, mit vollem Recht zusteht. Sie verlangt auch nicht von ihr, dass sie allen möglichen Wünschen des Mannes willfahre, auch denen, die vielleicht unvernünftig sind oder der Frauenwürde kaum entsprechen. (...) Was sie aber verbietet, ist Ungebundenheit und übersteigerte Freiheit ohne Rücksicht auf das Wohl der Familie. Was sie verbietet, das ist, im Familienkörper das Herz vom Haupt zu trennen zum größten Schaden, ja mit unmittelbarer Gefahr seines völligen Untergangs. Denn wenn der Mann das Haupt ist, dann ist die Frau das Herz, und wie er das Vorrecht der Leitung, so kann und soll sie den Vorrang der Liebe als ihr Eigen- und Sondergut in Anspruch nehmen.“¹³

Ab der Mitte des 20. Jahrhunderts wurde dieses Modell durch das Polaritätsmodell abgelöst bzw. ergänzt. In diesem Modell wird ausgegangen von der gleichen Personwürde von Mann und Frau, bei gleichzeitiger Betonung unterschiedlicher Natur und unterschiedlichen Wesens von Frauen und Männern.¹⁴ Beide realisieren unterschiedliche Formen des Menschseins, sind aber aufeinander verwiesen, sodass volles Menschsein erst in der gegenseitigen Ergänzung zum Ausdruck kommt. Auffällig bei der Ausformulierung dieses Modells ist, dass die Unter-

¹² Beinert, Wolfgang: Theologie und kirchliches Frauenbild, in: Beinert, Wolfgang (Hg.): Frauenbefreiung und Kirche. Darstellung - Analyse - Dokumentation, Regensburg 1987, 51-76; 66

¹³ zit. n. Beinert 1987, 113

¹⁴ Am elaboriertesten lässt sich dies in den Aussagen von Johannes Paul II auffinden; vgl. Heimbach-Steins, Marianne: Sichtbehinderung. Das Geschlechterverhältnis in der Wahrnehmung christlicher Sozialethik, in: Gentner, Ulrike (Hg.): Geschlechtergerechte Visionen. Politik in Bildungs- und Jugendarbeit, Königstein 2001, 257-392; bes. 281-288

schiedlichkeit in Natur, Wesen, Aufgabenbereiche, Lebensformen weitgehend nur im Hinblick auf die Frau erfolgt. „Weiblichkeit wird durchbuchstabiert, in Bezug auf Männlichkeit unterbleiben normative Festlegungen weitgehend. Weiblichkeit wird zudem häufig im Horizont der Relation zu anderen, besonders zum Mann bestimmt: sie ist Tochter, Braut, Gattin, Mutter, Witwe etc.“¹⁵ Im Beharren auf der natürlichen Unterschiedlichkeit von Mann und Frau bleibt eine androzentrische Sichtweise weitgehend erhalten.

Ein drittes theologisches Modell der Gleichheit hat sich, wie Christa Schnabl beschreibt, in den 60er Jahren im Gefolge der positiven Rezeption der Menschenrechte ausgebildet. Hier erfolgt eine Anerkennung der gleichen Personwürde ohne Betonung einer unterschiedlichen Natur oder eines unterschiedlichen Wesens der Geschlechter, vielmehr finden sich die Forderungen der Frauenbewegung positiv aufgegriffen. So formuliert Johannes XXIII in seiner Enzyklika „Pacem in terris“ 1963: „Die Frau, die sich ihrer Menschenwürde heutzutage immer mehr bewusst wird, ist weit davon entfernt, sich als seelenlose Sache oder als bloßes Werkzeug einschätzen zu lassen; sie nimmt vielmehr sowohl im häuslichen Leben wie im Staat jene Rechte und Pflichten in Anspruch, die der Würde der menschlichen Person entsprechen.“¹⁶ Die Anerkennung der gleichen Personwürde von Mann und Frau bedeutet die Anerkennung gleicher Rechte und mündet in die Forderung, jegliche Art der Diskriminierung zu überwinden. So hält das II. Vatikanische Konzil in der Dogmatischen Konstitution für die Kirche „Lumen Gentium“ im Rückgriff auf biblische Aussagen fest: „Es ist also in Christus und in der Kirche keine Ungleichheit aufgrund von Rasse und Volkszugehörigkeit, sozialer Stellung oder Geschlecht; denn ‚es gilt nicht mehr Jude und Grieche, nicht Sklave und Freier, nicht Mann und Frau; denn alle seid ihr einer in Christus Jesus‘ (Gal 3,28 griech.; vgl. Kol 3,11).“¹⁷

Lehramtlich wird in den letzten 40 Jahren oft parallel und unvermittelt von der gleichen Personwürde und der Betonung der Geschlechterdifferenz gesprochen. Es entsteht dabei so etwas wie eine Double-bind-Botschaft mit unglaublichem Nachgeschmack. Die differenzbetonenden Ausführungen in ihren hierarchiefestigenden Implikationen schwächen vielfach die Überzeugung von der gleichen Personwürde und deren strukturelles Änderungspotenzial.

Die theologische Bedeutung der Kategorie Geschlecht zeigt nicht nur im Hinblick auf die Konzeptionierung der Anthropologie ihre Auswirkungen, sondern durchwirkt auch die anderen theologischen Disziplinen, wie Gotteslehre, Erlösungslehre, Christologie, Ekklesiologie, Sozialethik, Moraltheologie,... Dabei müsste es um mehr als nur um „theologische Geschlechterforschung“ im engeren Sinne gehen, wo Theologie explizit mit der Kategorie Geschlecht verbunden wird. Vielmehr muss es darum gehen, eine Aufmerksamkeit für die Bedeutsamkeit und Wirksamkeit von Geschlecht quer durch die einzelnen theologischen Disziplinen gehen. Christa Schnabl und Erich Lehner schlagen deshalb vor, von „geschlechterbewussten Theologie“ zu sprechen, die „(zumindest) auf zwei Ebenen zu vollziehen ist: erstens im Blick auf den Gegenstandsbereich und zweitens im Blick auf die forschenden Subjekte.“¹⁸ So geht es in einer geschlechterbewussten Theologie sowohl um Fragestellungen, wie „Welche Bedeutung kommt den Erfahrungen und Zeugnissen von Frauen und Männern in der theologischen Reflexion zu?“ oder „Welche Bedeutung und Wirkweisen haben die verschiedenen theologi-

¹⁵ Schnabl 2005, 25

¹⁶ Pacem in terris Nr. 41, zit. n. Beinert 1987, 130

¹⁷ Lumen Gentium Nr. 32 zit. n. Rahner, Karl/Vorgrimler, Herbert: Kleines Konzilskompendium, Freiburg 1981, 162

¹⁸ Schnabl, Christa/Lehner, Erich: Perspektiven für eine geschlechterbewusste Theologie. Bündelung und Ausblick, in: Wacker, Marie-Theres/Rieger-Goertz, Stefanie (Hg.): Mannsbilder. Kritische Männerforschung und theologische Frauenforschung im Gespräch, Berlin 2006, 319-343; 328

schen Konzepte, wie Sünde, Vergebung, Erlösung,... für Frauen und Männer?“ als auch um Fragestellungen, die auf den ersten Blick nicht sofort erkennbar mit Geschlecht verbunden sind, aber durch diesen Faktor mitbestimmt sind, wie „Welche Erfahrungen und Geschichten haben in der christlichen Tradition Bedeutung erlangt? Wie wird von Gott, Jesus, Hl. Geist, Maria etc. in den verschiedenen Erzähltraditionen gesprochen?“¹⁹

Nachdem der anthropologisch-theologische Rahmens zum Verständnis und der Bedeutung von Geschlecht skizziert wurde, gilt es nun spezieller die Bedingungen religiösen Lernens, wie sie in genderspezifischen Auffälligkeiten in religiöser Sozialisation und in den Bedingungen religiösen Lernens im Fach Religion in der Schule zutage treten, zu fokussieren, um von diesen Kontexten her nach möglichen Markierungen für geschlechtergerechtes Unterrichten in Religion suchen zu können.

2. Religiöse Sozialisation und Erziehung in familiärem und schulischem Kontext

Vorweg gilt es festzuhalten, dass es forschungsmäßig noch große weiße Flecken gibt, was das Wissen über die religiöse Sozialisation – vor allem im Hinblick auf familiäre religiöse Sozialisation – unter Genderperspektive anlangt. Wenngleich auch sehr bruchstückhaft, so zeichnen die vorhandenen Daten dennoch einige markante Linien nach, die es zu beachten lohnt. Stephanie Klein arbeitet anhand ihrer Untersuchungen drei signifikante Merkmale heraus, die die Religiosität von Frauen und Männern in der Familie kennzeichnen: „Die Bedeutung der Mutter und Großmutter für die Weitergabe des Glaubens, die Abwesenheit des Vaters bei dem gemeinsamen Vollzug von Religiosität in der Familie sowie das argumentative und instituti- onsbezogene Profil von Religiosität des Vaters.“²⁰ Anzunehmen ist, dass diese geschlechts- spezifische Ausformung gelebter Religiosität nicht ohne Auswirkung für die religiöse Soziali- sation und die Bedeutung von Religion für Buben und Mädchen bleibt.

Detaillierter betrachtet bedeuten diese Merkmale, dass Frauen vor allem in der Inszenierung und Organisierung religiöser Rituale und Feste verantwortlich zeichnen. Sie bereiten die reli- giösen Feste, wie Weihnachten und Ostern, vor: kochen, backen, schmücken das Haus, su- chen Texte und Gebete aus. Sie kümmern sich um Tischgebete und entwickeln mit ihren Kin- dern Einschlafrituale, wie Segnen, Abendgebete, wo eine Rückschau auf den Tag und eine religiöse Deutung des Erlebten erfolgen. Die existenzielle Bedeutung dieses Rituals im Über- gang vom Tag zur Nacht, von der Bewegung zum Ausruhen, erhält noch zusätzlich eine inti- me Dimension durch die Einbeziehung des Körpers, wie über den Kopf streicheln, Kreuz auf die Stirn geben, küssen, zudecken, etc. Dadurch erfahren Kinder Religiosität sowohl als sinn- liches, den Körper einbeziehendes als auch als reflexives Geschehen. Daneben übernehmen Frauen auch diakonische Funktionen, wie die Pflege kranker und alter Angehöriger, die Or- ganisation von Besuchen und Einladungen, das Zuhören in Nöten, das Trösten in Trauer und Schmerz, einen Gruß, eine kleine Aufmerksamkeit, etc. „Obwohl Frauen selbst diese Tätig- keiten als Ausdruck ihrer gelebten Religiosität sehen, werden sie gesellschaftlich als Teil der

¹⁹ Die Rede von Gott als Vater, allmächtigem Herrscher, von Jesus als Held, der für uns gestorben ist und uns im Kampf gegen das Böse voranzieht, von Maria als Jungfrau, Mutter und demütiger Magd bilden Vorstellungen ab, die uns geprägt haben und - oftmals unbewusst - noch immer prägen. Vergessen wird dabei die vielfältige biblische Redeweise von Gott, die nicht nur einseitig männlich hegemonial geformt ist. Ausgeblendet wird zudem in der Jesusfigur die schwache Dimension, die in der Schande des Kreuzes liegt und wie sie sich in der überlieferten Form seines Sterbens ausdrückt („Mein Gott, mein Gott, warum hast du mich verlassen?“). Bei Maria hingegen erlangt die kraftvolle politische Dimension, wie sie sich im Magnificat ausdrückt („Die Mächti- gen stürzt er vom Thron“) kaum Beachtung. Und ganz in Vergessenheit geriet vielfach die Geistdimension, wie sie in der Sofia-Tradition vorhanden ist und von der feministischen Theologie erst vor kurzem wieder ins Be- wusstsein geholt wurde.

²⁰ Klein, Stephanie: Religiöse Tradierungsprozesse in Familien und Religiosität von Männern und Frauen, in Religionspädagogische Beiträge 43/1999, 25-40; 25

Frauenrolle und damit als quasi naturgegeben angesehen und theologisch nicht als ein Bereich der Diakonie reflektiert.²¹

Während Religiosität von Frauen eher gemeinschaftsbezogen – in der Familie mit den Kindern, in Frauengruppen, in der Gemeinde – gelebt wird, tendieren Männer dazu, ihre Religiosität viel zurückgezogener, individueller und autonomer zu leben. Ihre Religiosität erscheint oft als „argumentativ, rational und institutionsbezogen oder –kritisch (...). Männer verteidigen im sozialen Nahbereich die Kirche als Institution oder kritisieren sie, diskutieren über inhaltliche Glaubensfragen, weichen aber häufig der gemeinsam vollzogenen Frömmigkeit in der Familie aus.“²² Den diakonischen Aspekt leben sie eher im öffentlichen und institutionellen Bereich- z.B. im Organisieren von Hilfsaktionen.

Für die religiöse Sozialisation von Buben und Mädchen bedeutet dies, dass sie Religion vielfach in einer intensiveren Beziehung zu Frauen (Mütter, Großmütter, Kindergärtnerinnen, Religionslehrerinnen) erfahren, während für sie die Religiosität von Männern weniger erlebbar und somit auch weniger fassbar wird. Beide Formen der Religiosität stehen nicht gleichwertig oder einander ergänzend nebeneinander. Ihnen ist vielmehr ein hierarchisches Verhältnis eingeschrieben. Dies zeigt sich nicht zuletzt an den Bewertungen, die ihnen anhaften. Die von den Müttern organisierten Rituale und Feste werden oft von abwertenden Bemerkungen der anderen Familienmitglieder begleitet, wenn nicht gar durch Verweigerung sabotiert. Auch in der theologischen Wahrnehmung ist diese Form gelebter Religiosität bisher unbeachtet und somit unsichtbar geblieben. Das Nichterleben väterlicher Religiosität bis hin zum Verweigern und die starke Verknüpfung des religiösen Handelns mit der weiblichen „Natur“ lässt auch Kinder im Laufe ihrer Entwicklung - und hier vor allem Buben – zusehends auf Distanz gehen bzw. in eine Abwertung dieses Handelns flüchten. Während den Buben oft durch die fehlende männliche Identifikationsfigur der Zugang zu den emotionalen, intimen und expressiven Dimensionen von Religion versperrt wird, erweist sich die Situation für Mädchen als ambivalent. In der Abwertung der Mutter erfahren sie selber die Abwertung qua Geschlecht; Mittun bedeutet die Abwertung weiblicher Religiosität zu übernehmen. Kollaborieren mit dem väterlichen Verhalten ist der Versuch, sich im Bereich des Mächtigeren (probeweise) zu verorten. Für Mädchen besteht die größere Chance, in den Bereich der emotional gelebten Religion zurückzukehren als für Buben.

Väter, die dem hier gezeichneten Bild nicht entsprechen und die, außerhalb der beruflich vordefinierten Rollen wie Pfarrer und Religionslehrer, sich bewusst religiös erziehend betätigen und dabei auch die emotionalen, intimen und pflegenden Dimensionen nicht aussparen, werden (noch) nicht als Normalität wahrgenommen.²³ Die Reaktionen von Kindern wie Erwachsenen zeigen, dass sie angesiedelt werden zwischen Bewunderung, Irritation und Ablehnung.

Die geschlechterstereotypen Prägungen, die in der familiären religiösen Entwicklung deutlich geworden sind, finden auf schulischer Ebene im Fach Religion ihre Fortsetzung. Religion gilt im Fächerkanon als weiches und somit als „weibliches“ Fach. Dahinter schimmert das in der Aufklärung entwickelte Modell der Geschlechtscharaktere durch, das private/weibliche und öffentliche/männliche Sphäre voneinander trennte und Eigenschaften wie Tätigkeiten diesen Sphären zuordnete. So findet sich Religion – im Gegensatz z.B. zum Bereich Politik – ange-

²¹ Klein 1999, 27

²² Klein 1999, 28

²³ In den beiden österreichische Männerstudien, durchgeführt 1992 und 2002, rangiert der Faktor „Mit Kindern beten“ in der Gruppe der Tätigkeiten mit Kindern konstant an letzter Stelle. (Zulehner Paul M. (Hg.): Mannsbilder. Ein Jahrzehnt Männerentwicklung, Ostfildern 2003, 88)

siedelt im privaten, weiblich konnotierten Bereich.²⁴ Die Klassifizierung von Religion als weiches, weibliches Fach kann verstärkt oder durchbrochen werden durch die symbolische Repräsentanz im Geschlecht der Lehrperson und durch die didaktische Formung des Gegenstandes.

Männliche Lehrer können ihre Position durch eine „doppelte Hierarchie“ festigen: Die Autoritätshierarchie als Lehrperson verzahnt sich mit der Geschlechterhierarchie. Insofern kann die Tatsache, dass eine anerkannte männliche Autorität Religion unterrichtet, bewirken, dass SchülerInnen für die Sache und das Fach Interesse und Aufmerksamkeit aufbringen. Bei einer Qualifizierung als „unmännlich“ kann dies vollkommen anders aussehen und zu permanenten Aushandlungsprozessen und Machtkämpfen führen, wie dies viele Lehrerinnen auch erleben. Denn bei Lehrerinnen kann die Autoritätshierarchie leicht mit der Geschlechterhierarchie konfliktieren.²⁵ Wenn ihr in den Kommunikations- und Interaktionsprozessen – im Speziellen von Seite der männlichkeitsorientierten SchülerInnen²⁶ – signalisiert wird, dass sie als statusniedriger gegenüber den Burschen wahrgenommen wird, dann kann dies im unterrichtlichen Handeln schnell zu Hierarchieverwirrungen führen. Viele – mehr oder weniger – kleine Machtkämpfe sind die Folge. Dass die Klassifizierung eines Unterrichtsgegenstandes als „hartes“ oder „weiches“ Fach einen Einfluss nehmen kann - entweder im Sinne eines Ausgleichs von Statusunterschieden auf der Ebene der Geschlechterhierarchie oder aber im Sinne einer Verstärkung der Hierarchieverwirrung -, das erleben vor allem Frauen, die beispielsweise Fächerkombinationen wie Mathematik und Religion oder Physik und Musik unterrichten. Dass „weiche“ Fächer wie Musik, Bildnerische Erziehung, Religion als disziplinar schwierige Fächer gelten, hat u.a. mit der geschlechtlichen Konnotation als weiblich und der ihr immanenten Bewertung zu tun.

Einen weiteren wichtigen Beitrag stellt auch die didaktische Konzeptionierung im Fach Religion dar. Was die Inhalte anlangt, so wünschen sich beide Geschlechter einen informativ-existenziellen Religionsunterricht, der Fragen der Lebensbewältigung, die Frage nach dem Tod, die Frage nach Gott oder die Kenntnis verschiedener Religionen beinhaltet²⁷, wenngleich Mädchen dies etwas stärker betonen als die Burschen, vor allem in Bezug auf persönlich existenzielle Fragen und religiöse, religionskritische Fragestellungen.²⁸ Auch in der methodischen Herangehensweise lassen sich bemerkenswerte Differenzen entdecken: Das Arbeiten mit Tüchern und Kerzen, wie insgesamt die Aufbereitung der Themenfelder unter Einbeziehung kreativer Materialien, werden vor allem von den Burschen belächelt und abgelehnt, während Mädchen sich sehr gerne kreativ mit den Inhalten des Religionsunterrichts auseinandersetzen. Demgegenüber zeigen Burschen eher ein Interesse an Zahlen, Daten und Fakten; diskutieren

²⁴ Dies unabhängig von der exklusiv männlichen Repräsentanz in kirchlichen Ämtern. So kommt den klerikalen Kirchenmännern zwar eine exklusive hierarchische Position innerhalb des Kirchenkontextes zu, in der Männerhierarchie kommt ihnen aber eine untergeordnete Rolle zu.

²⁵ Vgl. Glücks, Elisabeth/Ottemeier-Glücks, Franz Gerd: Was Frauen Jungen erlauben können. Was Männer Mädchen anzubieten haben. Chancen und Grenzen der pädagogischen Arbeit mit dem anderen Geschlecht, in: Rauw, Regina et al. (Hg.): Perspektiven geschlechtsbezogener Pädagogik. Impulse und Reflexionen zwischen Gender, Politik und Bildungsarbeit, Opladen 2001, 67-87; 74f

²⁶ Auch Mädchen werten Frauen und „weiblich“ Konnotiertes ab und orientieren sich gerne an den Statushöhen. Die Anerkennung für bspw. mathematische Leistungen durch einen männlichen (auch im Sinne von männlichkeitsorientierten) Lehrer ist mehr „wert“ als die Anerkennung durch eine weibliche Lehrerin, wenn ihre Aussage vielleicht sogar noch unter den Verdacht der „Mädchenförderung“ fällt.

²⁷ Riegel, Ulrich: Gerecht – spannend – anspruchsvoll. Der ideale Religionsunterricht in den Augen von Schülerinnen und Schülern, in: Bizer, Christoph et al. (Hg.): Was ist guter Religionsunterricht? Jahrbuch der Religionspädagogik Bd.22/2006, 113-123; 115f Ulrich Riegel nimmt hier Bezug auf eine Zusammenschau verschiedener Studien aus unterschiedlichen Schultypen (Gymnasium, Berufsschule, Grundschule) in Deutschland.

²⁸ Riegel 2006, 118

verschiedene Positionen, lassen sich aber weniger gern auf persönliche Gespräche ein.²⁹ So verwundert es auch nicht, dass der Religionsunterricht bei Mädchen beliebter ist als bei Burschen, die ihn allgemein eher ablehnen³⁰ und auch eine größere Neigung zeigen, sich von ihm abzumelden.³¹ Mädchen fällt es anscheinend leichter, sich für religiöse Fragestellungen zu interessieren.³²

Auch die unterschiedlichen Präferenzen in der Präsentation des Faches und seiner Inhalte und im Selbstverständnis von ReligionslehrerInnen verweisen auf Geschlecht als Strukturkategorie. So findet sich in einer von Andreas Feige durchgeführten Studie „das Muster einer ‚lehrmäßigen Vermittlung von Religion‘, bei dem Religion in erster Linie durch Inhalte, Themen, Lehrsätze und Theologumena repräsentiert ist, (...) gehäuft bei Männer. (...) Das Muster ‚afektiv-gestalterische Erschließung von Religion‘, bei dem Religion in erster Linie als ein Erlebnis- und Erfahrungsraum wahrgenommen wird, ist nur bei Frauen vorfindlich. (...) Darüber hinaus stellen Lehrerinnen an sich deutlich den Anspruch, die ‚Selbstfindung‘ ihrer Schüler und Schülerinnen fördern zu wollen.“³³ Dies bestätigt auf Seiten der ReligionslehrerInnen jene idealtypischen Auffälligkeiten, die sich auch in einer deutschen Studie von Schümer bei LehrerInnen in Grundschule und Sekundarstufe I quer durch die Fächer Deutsch, Englisch, Mathematik und Sachkunde beobachten ließen. „Frauen sind unter den Lehrkräften überrepräsentiert, die ihren Unterricht lebendig und abwechslungsreich gestalten und sich bemühen, die Schülerinnen und Schüler zu motivieren und zu selbständigem Lernen anzuregen.“³⁴ Diese Form der Planung ist mit hohem kreativem Aufwand verbunden. Dazu kommt, dass Frauen wesentlich intensiver mit anderen KollegInnen kooperierten; sich gegenseitig berieten, Unterrichtsmedien, -materialien und –vorbereitungen austauschten oder gemeinsam entwickelten. Demgegenüber fiel auf, dass Männer sich viel stärker mit dem Lehrbuch zufriedengaben, es verhältnismäßig häufig im Unterricht zu Übungszwecken einsetzten und die Hausaufgaben danach ausrichteten.³⁵

Vor dem Hintergrund der bisher getätigten Überlegungen zum Geschlechterverständnis im offiziellen kirchlichen Kontext, zu familiären Prägungen in der religiösen Sozialisation, der Positionierung des Faches Religion im Fächerkanon, den Erwartungen von SchülerInnen und den Idealtypisierungen des Faches durch Religionslehrerinnen und –lehrer steht nun die Klärung der Frage an, welche Perspektiven sich für ein geschlechtergerechtes Unterrichten in Religion entwickeln lassen.

3. Fachdidaktische Perspektiven für geschlechtergerechtes Unterrichten in Religion

Zunächst gilt es den strukturellen Voraussetzungen und Bedingungen des Unterrichts Beachtung zu schenken. Viele (Religions)LehrerInnen sind es gewohnt, den inhaltlichen, inter-

²⁹ Riegel 2006, 119

³⁰ Ziebertz, Hans-Georg/Kalbheim, Boris/Riegel, Ulrich: Religiöse Signaturen heute. Ein religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendforschung, Gütersloh 2003, 211

³¹ Riegel 2006, 118

³² Schweitzer Friedrich et al.: Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie. Elementarisierung in der Praxis, Gütersloh 1995 und ders.: Pädagogik und Religion. Eine Einführung, Stuttgart 2003, 95

³³ Fischer, Dietlind: Doing gender – under cover? Genderaspekte in der Religionslehrerstudie, in: Dressler, Bernhard/Feige, Andreas/Schöll, Albrecht (Hg.): Religion – Leben, Lernen, Lehren. Ansichten zur ‚Religion‘ bei ReligionslehrerInnen“, Münster 2004 67-81; 76; Ähnlich hat Gschwendtner-Blachnik in ihrer Pilotstudie herausgearbeitet, dass Religionslehrerinnen ihr pädagogisches Selbstverständnis vorrangig am Engagement für die Probleme und Fragen der SchülerInnen orientieren. Gschwendtner-Blachnik, Inge: Frauen als Lehrerinnen im katholischen Religionsunterricht. Eine Pilotstudie, Frankfurt 1995

³⁴ Horstkemper, Marianne: Geschlecht und Professionalität. Lehrer und Lehrerinnen – Über die Bedeutung der Geschlechterdifferenz, in: Bastian, Johannes et al. (Hg.): Professionalisierung im Lehrerberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität, Opladen 2000, 87-105; 96

³⁵ Ebd.

aktionalen und individuellen Aspekten Bedeutung zuzuschreiben, lassen aber systemimmanente strukturelle Bedingungen vielfach außer Acht und riskieren Frust und Enttäuschung. Wer im Hinblick auf Geschlechterfragen etwas erreichen möchte, ist besonders aufgefordert, strukturell denken zu lernen, um einer Individualisierung der Problematik („Jede/r kann, der/die will“) bzw. einer rein beziehungsorientierten Aufmerksamkeit, die der Annahme folgt, dass erzieherische Interventionen im familiären und schulischen Bereich größte Wichtigkeit zukomme („Ich/wir erziehe/n nicht geschlechterstereotyp“), zu entgehen. Dies bedeutet zunächst, um die Gesetzeslage und die daraus resultierenden Konsequenzen für die Gestaltung von Schule insgesamt zu wissen. In unserem Falle wäre dies, Kenntnis über das Prinzip „Gender Mainstreaming“ als strategisches Instrument zur Veränderung von Gesellschaft zu erlangen, um auseinanderhalten zu können, welche Maßnahmen auf Schulebene, von der Schulleitung bzw. einer dafür installierten Arbeitsgruppe zu initiieren oder an deren Verantwortlichkeit zu adressieren sind und welche Maßnahmen auf Ebene des einzelnen Faches, der jeweiligen Schulklasse durch die einzelne Lehrperson zu setzen sind. Dazu ist es auch notwendig, den Kontext von Schule zu beachten: Unterschiedliche Schultypen in urbaner oder ruraler Umgebung mit unterschiedlichen sozialen und ethnischen Herkünften, benötigen unterschiedliche Planungs- und Handlungsweisen: in einer Schule für Kindergartenpädagogik müssen andere Fragen und Problemstellungen für einen geschlechtergerechten Religionsunterricht leitend sein als in einer HTL, Abteilung Maschinenbau. Eine Aufmerksamkeit für den Kontext zu entwickeln, bedeutet auch, wahrzunehmen, wie die Geschlechterverteilung im Lehrkörper aussieht, wer die einflussreichen Positionen im Schulleben einnimmt, welcher Stellenwert Religion als Dimension schulischen Lebens und als Fach und welcher gender zukommt.

Kenntnisse in diesen und Aufmerksamkeit für diese angesprochenen strukturellen und kontextuellen Fragen bilden einen wichtigen Bezugspunkt für die jeweiligen fachdidaktischen Überlegungen, wenn diese nachhaltige Wirkungen zeigen sollen. Wenn geschlechtergerechtes Unterrichten lediglich als Hobby einzelner LehrerInnen angesehen wird, dann kann es jederzeit durch eine unbedachte Bemerkung von KollegInnen oder deren Verhalten karikiert werden. Wird Geschlechtergerechtigkeit aber zu einem Thema von Schulentwicklung, wodurch die Schulleitung signalisiert, dass das Ziel geschlechtergerechten (Zusammen)Lebens zum pädagogischen Programm dieser Schule gehört, muss sich jede Lehrperson überlegen, was das für ihr Verhalten und ihre Unterrichtsgestaltung bedeutet. Sowohl Leitung wie die einzelnen LehrerInnen müssen Gender-Kompetenz entwickeln. „Zum gegenwärtigen Zeitpunkt bedeutet dies vor allem Kompetenzen zu entwickeln, die eine fundierte Analyse ermöglichen. Dazu ist es in einem ersten Schritt notwendig, dass LehrerInnen die Fähigkeit (weiter-)entwickeln, selbstreflexiv ihr Sein und Gewordensein im Lichte der Geschlechterverhältnisse zu bedenken. In einem nächsten Schritt geht es um die Fähigkeit, in den Beziehungen mit den SchülerInnen geschlechtliche Konnotationen und damit verbunden Machtverhältnisse professionell wahrzunehmen, zu artikulieren und als gestaltbar zu erkennen.“³⁶

Diese unterschiedlich gelagerten Voraussetzungen immer einbeziehend, gilt es weiterzudenken, was nun im konkreten Religionsunterricht getan werden kann. Generell steht man bei der Frage, wie geschlechtergerechtes Unterrichten aussehen könnte, vor einem Dilemma. Richtet man die Aufmerksamkeit stark auf die Differenzen, indem man beispielsweise die Unterschiede im Verhalten, in den Vorlieben und in den Leistungen der Mädchen und Buben betont oder indem man weibliche Gestalten in Bibel und Kirchengeschichte besonders hervorhebt und sie als die moralisch besseren Menschen hervorhebt oder indem man Mädchen und Buben auffallend unterschiedlich behandelt, dann besteht die Gefahr, dass Mädchen und Buben

³⁶ Lehner, Erich: Gender Mainstreaming aus kritischer Männersicht, in: Falkinger, Barbara et al.: Mit dem Strom gegen den Strom. Gender Mainstreaming an der Schule. Schulheft 122/2006, 26-36; 34

vor dem Hintergrund bestimmter Stereotypen wahrgenommen und darauf festgelegt werden. Individuelle kreative Aus- und Neugestaltungen von Geschlecht finden darin keine Beachtung. Auch im umgekehrten Fall - wenn vorhandene Differenzen nicht gesehen, geleugnet oder eingeebnet werden – besteht das Dilemma fort. Hier ist die Gefahr, dass Ungerechtigkeiten aufgrund unterschiedlicher Machtverhältnisse übersehen werden und Veränderungen allein in den Bereich individueller Anstrengungen verschoben werden. Ein Ausweg aus dem Dilemma besteht nun nicht im kategorischen Entweder-Oder, sondern dass einerseits mit Unterschieden zwischen den Geschlechtern und innerhalb der Geschlechtergruppe gerechnet werden kann/muss, diese aber nicht fixiert werden dürfen. Als Kurzformel ließe sich festhalten: Es gilt die konkreten Mädchen und Buben geschlechtsempathisch wahrzunehmen; im Handeln aber geschlechtsde-konstruktiv vorzugehen.³⁷ Es ist notwendig, durch die Geschlechterbrille durchzusehen, nicht um dabei fixierend stehen zu bleiben, sondern um dahinter das einzelne Individuum besser entdecken zu können. So kann es nicht mehr nur um die/das „Mädchen“ gehen, sondern um die konkrete Lisa, Melanie, Rebecca und Maria, die sehr unterschiedlich in die Kategorie „Mädchen“ passen. Es geht nicht darum Geschlecht ständig explizit zu thematisieren, indem Themen als Mädchen- oder Bubenthemen etikettiert werden oder Tätigkeiten und Verhaltensweisen als „typisch die Mädchen/die Buben“ ausgewiesen werden. Viel wichtiger hingegen ist es, wahrzunehmen, wie die konkreten Mädchen und Buben auf bestimmte Themen reagieren, welche Vorstellungen sie zu Glaube, Welt, Gott, Tod etc. mitbringen, wie sie in der Klasse agieren, welchen Status die einzelnen in und zwischen den Geschlechtergruppen einnehmen und wie die Kommunikationen zwischen den verschiedenen Hierarchieebenen laufen³⁸. Wirksam ist es zudem auch, eingefahrene Verhaltensmuster und Zuordnungen in ihrer Unumstößlichkeit zu irritieren. Die Fragen nach dem Warum und Wozu können dazu die Leitfragen abgeben, um stereotype Geschlechtergrenzen zum Fließen zu bringen und damit dem/der einzelnen SchülerIn Zugang zu einem erweiterten Repertoire an Verhaltens-, Denk- und Lebensweisen zu ermöglichen. Dazu gilt es auch Lernarrangements zu initiieren, die nicht nur aus Lehrermonologen unter Einbeziehung einzelner besonders interessierter SchülerInnen – wie es das beliebte Lehrer-Schüler-Gespräch in den meisten Fällen ist – bestehen, die in die Konkurrenz mit den MitschülerInnen treiben, sondern die zu reflektierenden Auseinandersetzungen über Gott und die Welt führen.

Geschlechtsempathisch wahrnehmen und geschlechtsde-konstruktiv im Sinne von Irritieren von Gewohntem und Animieren zum Ausprobieren bisher tabuisierter Denk- und Verhaltensweisen kann/muss auf verschiedenen Ebenen erfolgen: auf der Ebene der Interaktionen zwischen SchülerInnen und zwischen SchülerInnen und LehrerInnen, auf der Ebene der Inhalte und auf der Ebene des jeweiligen Individuums.

Wenn LehrerInnen sich mit der Frage nach geschlechtergerechtem Religionsunterricht auseinandersetzen, ist ihre Suche zumeist auf dafür geeignete Unterrichtsmaterialien gerichtet. Dabei werden sie zwar fündig im Bereich der feministischen Mädchenarbeit³⁹, stoßen aber

³⁷ Maria Anna Kreienbaum und Tamina Urbanek benennen bei ihrer Bilanz zum Stand der Koedukationsforschung drei Vorgehensweisen, die sich als ungeeignet herausgestellt haben, um Geschlechtergerechtigkeit zu verwirklichen: „1. Differenztheoretische Vorstellungen und Modelle greifen zu kurz. 2. Kompensatorische Ansätze verkennen die immer vorhandene Vielfalt. 3. Das Geschlechterverhältnis zum Thema zu machen ist kontraproduktiv.“ (Kreienbaum, Maria Anna/Urbanek, Tamina: Jungen und Mädchen in der Schule. Konzepte der Koedukation, Berlin 2006, 139)

³⁸ Ausführlicher zu geschlechterbewusste Wahrnehmung in der Religionspädagogik vgl. Büchel-Thalmeier, Sandra: Dekonstruktive und Rekonstruktive Perspektiven auf Identität und Geschlecht. Eine feministisch-religionspädagogische Analyse, Münster 2005, 396f

³⁹ Exemplarisch dazu: Jakobs, Monika/Löffler-Mayer, Irene/Rembold, Annette: Vater Gott und Mutter Kirche. Bausteine für den feministischen Religionsunterricht, Münster 1995; Kohler-Spiegel, Helga/Schachl-Raber, Ursula: Wut und Mut. Feministisches Materialbuch für Religionsunterricht und Gemeindegarbeit, München 1991

schnell an Grenzen, wenn sie Materialien suchen, die Geschlecht und seine Bedeutung auch aus männlicher Perspektive kritisch thematisieren.⁴⁰ Die Verwendung geeigneter Unterrichtsmaterialien garantiert zudem noch lange keinen geschlechtergerechten Religionsunterricht. Wesentlicher als bestimmte Inhalte und Methoden ist die bereits angesprochene Wahrnehmungsfähigkeit. Um diese Fähigkeit im Blick auf Interaktionen, Situationen und Themen entwickeln zu können, bedarf es in erster Linie einer Reflexionsfähigkeit und –bereitschaft bei den betreffenden LehrerInnen, sowohl im Hinblick auf ihre eigenen Prägungen und habituellen Muster, als auch im Bezug auf Schülerverhalten und Inhalte. Dies hat sich auch in einer Pilotstudie mit Wiener ReligionslehrerInnen bestätigt.⁴¹ Ausgehend vom aktuellen Lehrplan und den aktuellen Lehrbüchern zum Thema „Passion und Auferstehung“ versuchte man hier unter der Geschlechterperspektive den darin angebotenen Inhalten, Fragen und Zielen mit einer „Hermeneutik des Verdachts“ (Elisabeth Schüssler-Fiorenza) zu begegnen. Erkenntnisleitendes Interesse bei dieser Vorgehensweise war, LehrerInnen für geschlechterbewusstes Vorgehen zu sensibilisieren ohne dass sie ständig Neues erfinden müssen, was LehrerInnen im Alltag komplett überfordern und einer Nachhaltigkeit bei der Etablierung dieser Perspektive entgegenstehen würde. Als wichtig erwies sich dabei, dass die gewohnten Wege theologischen Denkens im Hinblick auf herrschaftsstabilisierende und befreiende Elemente kritisch angefragt und analysiert wurden. So wurde vor dem Hintergrund feministischer Theologien deutlich, dass traditionelle Opfertheologien für Frauen die Gefahr einer Fixierung auf die Position der Leidenden und Aufopfernden enthält, während die Stilisierung des Todes Jesu als universalistisch und exklusiv für Männer die Möglichkeit bereithält, sich in diesem Windschatten selbst als Helden stilisieren zu können und die Momente der Ausbeutung durch Missionierung, Rassismus und Sexismus quer durch die Geschichte übersehen lassen. An diesem Beispiel wurde klar, dass die Botschaft vom Reich Gottes in seiner befreienden Perspektive nur sichtbar werden kann, wenn Geschlecht als strukturwirksamer Faktor - neben anderen Perspektiven, wie sozialer, ethnischer und religiöser Zugehörigkeit – einbezogen wird. Unter der Geschlechterbrille können androzentrische Perspektiven frei und offen gelegt und SchülerInnen angeleitet werden, gewohnte Sicht- und Verhaltensweisen kritisch anzufragen und so den befreienden Elementen der Botschaft auf die Spur zu kommen. Daraus folgend galt es fachdidaktisch weiter zu überlegen, welche Sozialform und welches methodische Vorgehen zu dieser befreienden Botschaft im Hinblick auf die je konkrete Klasse mit ihren Individuen passt. Dazu wurden die Modelle, die die LehrerInnen zu dem Thema in ihren Klassen entwickelten und ihre Wahrnehmungen und nachträglichen Reflexionen herangezogen. Auffällig dabei war, dass die Lehrpersonen, die geschlechtsbewusst unterrichten, aber nicht mit dem Thema „Mann-Frau“ sofort ins Haus fallen wollten, eine didaktische Vorgehensweise wählten, die die SchülerInnen als AkteurInnen ihres Handelns besser hervortreten ließen. Beispielsweise wurden Gruppenarbeiten, assoziative Formen zum Thema, kreative Textarbeiten, Beziehungsdiagramme zu einschlägigen Bibeltexten, etc. häufig verwendet, Lehrervorträge finden sich – wenn überhaupt – oft nur in Form einer kurzen Hinführung zum Thema, das

⁴⁰ Vgl. dazu Lehner-Hartmann, Andrea/Lehner, Erich: Ist Gott wie ein Mann? Wie eine Frau? Oder doch ganz anders, in: Biesinger, Albert/Kohler-Spiegel, Helga: Gibt's Gott? Die großen Themen der Religion. Kinder fragen – Forscherinnen und Forscher antworten, Kösel 2007, 130-139

⁴¹ Dieses Projekt wurde im SS 2003 zum Thema Passion und Auferstehung und im WS zum Thema Advent-Weihnachten in einer geschlechtsparitätisch besetzten Gruppe von 10 ReligionslehrerInnen durchgeführt. Ausgewogene symbolische Repräsentanz war uns auch in der Leitung wichtig: Perspektive Männer- und Geschlechterforschung wurde durch Erich Lehner abgedeckt, Perspektive Frauen- und Geschlechterforschung durch mich. Das Projekt erfolgte in drei Teilen: 1.) zweitägiges Seminar zu biografischer Prägung, vorhandenen Männer-, Frauenbilder, gesellschaftlich vorfindbaren Bedingungen, reflektiert vor dem Hintergrund unterschiedlicher Geschlechtertheorien; geschlechtsspezifische Prägungen durch Sozialisation und Erziehung und den daraus resultierenden Konsequenzen für die Arbeit mit jungen Menschen 2.) einhalbtägiges Seminar zu „Tod und Auferstehung“ im Vergleich von traditionellen Theologien mit feministischen Theologien, 3.) Praxistransfer in die eigenen Klassen: Themenplanung und Protokoll des Unterrichtsverlaufs; eintägiges Seminar mit Reflexion von Planung und Durchführung in der mittlerweile entstandenen ExpertInnengruppe

beliebte Lehrer-Schüler-Gespräch wird in ein lehrermoderiertes Schüler-Schüler-Gespräch umgewandelt. Auffällig war weiters, dass die Lehrpersonen im Wahrnehmen ihrer SchülerInnen selber sehr oft mit Vorurteilen zu kämpfen hatten und so z.B. vor allem Mädchen und deren Outfit und Verhalten, das nicht ihren Vorstellungen entsprach, sehr abwertend beschrieben. Die Reflexionsrunden, wo die Didaktik der Themenplanung ebenso besprochen wurde wie die Beschreibungen der Reaktionen von den jeweiligen SchülerInnen und die erzählten Interaktionen, gaben nochmals die Chance, das in Gendertheorie und aus der Sozialisationsforschung Gehörte mit der gelebten Praxis zusammenzudenken, Stolpersteine aufzudecken und Verhalten anfragen zu lassen und zu verändern. Erst durch diese Reflexionsrunde wurde vielen deutlich, dass es nicht um das explizite Thematisieren von Geschlechterfragen geht, sondern dass es gilt, Geschlecht als Strukturmerkmal und strukturierendes Merkmal zu erkennen, das im beharrlichen Thematisieren von Lebenszusammenhängen, im Einnehmen verschiedener Perspektiven in aller Schärfe deutlich werden kann, ohne dass es ständig explizit gemacht werden muss. Vielmehr lassen sich dadurch Abwehr- und Widerstandsverhalten vermeiden, die Etikettierungen als „feministisch“, „männlich“, „weiblich“ oft hervorrufen.

4.) Fachdidaktische Konkretisierung – ein Vergleich von zwei Textbeispielen

Abschließend sei an zwei Liedtexten, die zum allgemeinen kirchlichen Liedgut beider christlicher Kirchen gehören, verdeutlicht, wie unterschiedliche biografische Erfahrungen von zwei Männern unterschiedliche Vorstellungen zu Welt- und Gottes-/Christusbild hervorbringen und welche Wirkmacht in ihnen liegt.

In Anlehnung an die in der feministischen Exegese gebräuchliche Methode des Befragens von Texten nach zwei Kontexten, dem damaligen und dem heutigen⁴², soll hier gleichfalls in einem ersten Schritt dem Verfasser, seiner Zeit, den Umständen, in denen er damals lebte, die Aufmerksamkeit gewidmet werden und in einem zweiten Schritt die Frage nach dem eigenen historischen Ort der LeserInnen, ZuhörerInnen und SängerInnen dieser Liedtexte und dem gegenwärtigen „Sitz im Leben“ gestellt werden.

1. Beispiel: Angelus Silesius „Mir nach spricht Christus, unser Held“

Der erste Text handelt von Angelus Silesius, der mit bürgerlichem Namen Johannes Scheffler hieß und in der Mitte des 17. Jahrhunderts, von 1624-1677, lebte.⁴³ Er gehörte mit Friedrich von Spee zu den bedeutendsten geistlichen Dichtern seiner Zeit. Er stammte aus gut bürgerlichem Hause und wuchs mit seinen zwei jüngeren Geschwistern in Breslau in protestantischem Geiste auf. Noch keine dreizehn Jahre alt verlor er seinen Vater und zwei Jahre später seine Mutter. Die Zeit, in der Johannes Scheffler aufwuchs, war gekennzeichnet durch Krieg. Immer wieder fallen kriegsführende Parteien in Schlesien ein, morden, brandschatzen und verwüsten das Land. Eine andere Geisel, die das Land plagte, war die Pest. Wenngleich Johannes Scheffler in Breslau relativ geschützt aufwuchs und nicht direkt in die Kriegsgeschehen eingebunden war, werden dennoch die Erzählungen und Atmosphären zu den kriegerischen Auseinandersetzungen seine Kindheit geprägt haben. Der frühe Tod seiner Eltern zerriss in dieser labilen Zeit auch noch den familiären Schutz und Halt. Abgestützt durch ein gutes soziales Netzwerk, wofür seine Eltern früh genug gesorgt hatten, konnte er dennoch

⁴² Für Dorothee Sölle und Luise Schottroff stehen beide Kontexte (Kontext der Entstehung und gegenwärtiger Kontext) in engem Zusammenhang und sind nicht zu trennen. „Diese sozialgeschichtlichen Fragen können wir aber nur stellen, wenn wir auch unseren eigenen historischen Ort analysieren und benennen. (...) Wir betrachten die biblischen Traditionen nicht mit der immer noch verbreiteten Behauptung der Objektivität, die in Wahrheit die Perspektive weißer, machtorientierter Männer der ‚ersten‘ Welt ist. Wir betrachten die Bibel von unserem Ort aus – als Frauen im Reichtum des kapitalistischen Wohlstands, ...“ (Schottroff, Luise/Sölle, Dorothee: Hannas Aufbruch. Aus der Arbeit feministischer Befreiungstheologie: Bibelarbeiten, Meditationen, Gebete, Gütersloh 1990, 11)

⁴³ Pagel, Hans-Joachim: Dichter der christlichen Gemeinde Angelus Silesius, Stuttgart 1985

eine der besten Schulen im Land besuchen und seine Studien an verschiedenen europäischen Universitäten (Straßburg, Leiden) absolvieren. Als junger Arzt kehrte er nach Schlesien zurück und schaffte es bis zum fürstlichen Leibarzt beim Herzog von Oels. Die religiöse Stimmung damals war streng lutherisch, man rüstete sich zum geistigen Widerstand gegen die habsburgischen Katholiken. In den eigenen Reihen achtete man auf Geschlossenheit, indem man an der Reinheit der Lehre streng festhielt und keine Abweichler duldete. Johannes Scheffler war dieses Denken fremd und die damit verbundene Polemik stieß ihn ab. Ihn interessierte weniger die Wahrheit in Lehrsystemen als die in überzeugend gelebter Frömmigkeit, in der Mystik. Für ihn prägend waren dabei Beziehungen zu „väterlichen“ Freunden, die ihn in mystisches Denken einwiesen. Dadurch wurde Johannes Scheffler immer mehr zum Dichter Angelus Silesius⁴⁴. Erfahrungen mit Repressionen gegen seine Freunde und schlussendlich die Verweigerung zur Druckfreigabe von seinen Schriften veranlassten ihn zum Wechsel der Konfession: Er trat zur katholischen Kirche über, was in seiner Stellung ziemliches Aufsehen erregte. Anlass war weniger eine inhaltliche Überzeugung vom Katholizismus, denn der „Protest gegen die im neuscholastischen Dogmatismus erstarrte Orthodoxie (...); zum überzeugten, dann fanatischen Katholiken wird er erst später.“⁴⁵ Die öffentliche Konversion brachte mit sich, dass die neue Glaubensgemeinschaft Erwartungen an ihn hegte, beim Kampf gegen den Unglauben der von der Kirche Abgefallenen tatkräftig mitzuwirken. Seine Kontakte zu den Jesuiten, die Suche nach äußerem Halt und wiederum die Beziehung zu einem „väterlichen“ Freund lassen ihn kontinuierlich zu einem überzeugten Katholiken werden. Mit einer Wallfahrt tritt er – ganz in missionarischem Geiste - wieder an die Öffentlichkeit. „Bei dieser Wallfahrt, erzählt Daniel Schwartz, ist Scheffler einer großen Schar ‚vorangegangen... als ein Engel und Gottes-Both, unerschrocken und unüberwindlich... mit einer brennenden Fackel in der Linken, mit einem Crucifix in der Rechten, mit einer dörneren Cron auff dem haupt, mit einem Seraphischen Eyfer und resolution im Herzen‘. Hat er dabei sein Lied ‚Mir nach, spricht Christus, unser Held‘ auf den Lippen? Es scheint wie gemacht für solchen Auftritt.“⁴⁶ Er nimmt den Kampf gegen die von der Kirche Abgefallenen auf und verfasst protestantenfeindliche Schriften. Die Reaktionen bleiben nicht aus. Auf der Gegenseite beginnt man mit Polemiserungen, die aber nicht auf argumentativer Ebene geführt werden, sondern auch seine Person verleumdete. Scheffler quittiert diese Reaktionen nicht mit Schweigen oder besonnenen Gegenargumenten, sondern polemisiert gleichfalls auf immer fanatischere Weise, was selbst bei Freunden im eigenen Lager auf Kritik stößt.

Mir nach spricht Christus unser Held (1668)

1. „Mir nach“, spricht Christus unser Held, „mir nach ihr Christen alle!
Verleugnet euch, verlasst die Welt, folgt meinem Ruf und Schalle;
Nehmt euer Kreuz und Ungemach auf euch, folgt meinem Wandel nach.

2. Ich bin das Licht. Ich leucht euch für mit meinem heiligen Leben.
Wer zu mir kommt und folget mir, darf nicht im Finstern schweben.
Ich bin der Weg, ich weise wohl, wie man wahrhaftig wandeln soll.

3. Fällt's euch zu schwer? Ich geh voran, ich steh euch an der Seite.
Ich kämpfe selbst, ich brech die Bahn, bin alles in dem Streite.
Ein böser Knecht, der still kann stehn, sieht er voran den Feldherrn gehen.

⁴⁴ Die Änderung seines Namens, die bei seiner Konversion erfolgte, soll Ausdruck für eine größere Wandlung sein, der Erhebung von der niederen Seinsstufe zur höheren. Maier, Erich Joseph: *Mystik: die verborgene Sinnchance*. Mit Interpretation des „Cherubinischen Wandersmanns“ von Angelus Silesius, Puchheim 2002, 61f

⁴⁵ Pagel 1985, 38

⁴⁶ Pagel 1985, 50

4. Wer seine Seel zu finden meint, wird sie ohn mich verlieren.
Wer sie um mich verlieren scheint, wird sie nach Hause führen.
Wer nicht sein Kreuz nimmt und folgt mir, ist mein nicht wert und meiner Zier.“

5. So lasst uns denn dem lieben Herrn mit unserm Kreuz nachgehen
und wohlgemäß, getrost und gern in allen Leiden stehen.
Wer nicht gekämpft, trägt auch die Kron des ewgen Lebens nicht davon.

Wer diesen Text vor der Folie der Lebensgeschichte Angelus Silesius' liest, kann unschwer erkennen, dass die Feldherrn- und Kampfmetapher für Jesus und das Christsein in dieser Welt zentral sind. Gemäß dieser Metapher gibt es nur vollkommene Hingabe und blinden Gehorsam gegenüber einem: Christus. Wer ihm nicht folgt, verwirkt die Zuwendung (ist seiner nicht wert und seiner Zier) und kann nicht ins ewige Leben eingehen. Heil erlangen kann nur, wer sich selbst verleugnet, nicht selbstmächtig seine Seele zu finden sucht, sein Kreuz auf sich nimmt und bereitwillig, „getrost und gern“ alles Leiden erduldet (und nicht seiner Selbstbestimmung auf die Spur zu kommen sucht). Wer als Feldherr kämpft braucht ein Gegenüber: diese Welt (verlasst die Welt). Zur Zeit Angelus Silesius ist es die Welt, in der Krieg und Pest wüten und die durch die Ver(w)irrungen zwischen Protestanten und Katholiken gekennzeichnet ist. Die Stilisierung von Christus als Held und der blinde Gehorsam der Knechte versprechen einen erfolgreichen Kampf. Wer diese „männliche“ Hegemoniallogik in Frage stellt (wer still steht und nicht blind folgt) wird als „böser Knecht“ angeprangert. Der, der dieser „männlichen“ Logik nicht folgt, ist ein „böser Knecht“.

2. Beispiel: Friedrich von Spee „O Heiland reiß die Himmel auf“

Demgegenüber enthält der Liedtext von Friedrich von Spee, den wir in der Adventzeit singen, komplett andere Metaphern für Gott, Jesus und Welt. Friedrich von Spee entstammte einem Adelsgeschlecht und lebte in der Zeit von 1591-1635.⁴⁷ Bereits mit zwölf Jahren kam er zu den Jesuiten und trat dort dann auch in den Orden ein. Seine Lebenszeit ist gleichfalls durch Kriegserfahrungen gekennzeichnet; so fällt seine Wirksamkeit in die Zeit des Dreißigjährigen Krieges. Gleichzeitig war es auch die Zeit der Gegenreformation, wo die Feindschaft zwischen den Konfessionen nicht nur auf intellektuell redliche Weise ausgetragen wurde. Die durch Hunger und Krankheit bedrohte Bevölkerung wurde noch zusätzlich durch Aberglaube und Angst, beispielsweise vor einer ungerechtfertigten Anklage wegen Hexerei, auf geistig-religiöser Seite verunsichert. Spee wird als glühender Jesuit beschrieben, der sein Christsein in kühner heldenhafter Missionierungsarbeit in Indien verwirklichen wollte. Dieser Wunsch wurde ihm vom General der Jesuiten aber verweigert. Er wurde zunächst als Moraltheologe in Paderborn eingesetzt, wo traditionell gesinnte Patres starken Zweifel an seiner Rechtgläubigkeit hegten und dann als Volksmissionar beauftragt, um die protestantische Bevölkerung wieder zum alten Glauben zurückzuführen. Dabei erwies er sich nicht als nötiger Fanatiker, sondern versuchte mit Argumenten zu überzeugen. Seiner Überzeugung nach war ein erzwungener Glaube kein wahrer Glaube. Die größte existenzielle und religiöse Herausforderung für Spee sollte aber seine Bestimmung zum Beichtvater für die verurteilten Hexen sein. Seinen Gang in den Kerker schildert Spee als unbeschreibliches Grauen sowohl was die örtlichen Umstände, die körperliche Verfasstheit der Frauen als auch deren psychische und religiöse Situation betraf. Seine erste Aufgabe bestand darin, dem Misstrauen der Frauen zu begegnen und ihnen zu beweisen, dass sie von ihm nichts zu befürchten hatten. Im Rahmen der Beichte gestanden die Frauen, dass das, was sie vor den Inquisitoren ausgesagt hätten, alles gelogen war. Nie wären sie Hexen gewesen und seien auf einem Besen zum Hexentanz geflogen oder mit dem Teufel im Bunde gestanden oder hätten einem Nachbarn Schaden zugefügt.

⁴⁷ Nigg, Walter: Friedrich von Spee: Ein Jesuit kämpft gegen den Hexenwahn, Paderborn 21991

Dies hätten sie nur unter der Folter gestanden. Spee war zutiefst betroffen von diesen Aussagen, die alle Frauen, ohne Ausnahme, in der Beichte widerriefen. Die Angst der Frauen, ob sie nun verdammt seien, wegen der erpressten Denunziation von anderen, quittierte Spee mit der Lossprechung, die letztendlich aber nicht wirklich beruhigen konnte. „Die angeblichen Hexen befanden sich in einer namenlosen Verzweiflung. Viele Frauen wollten wissen, warum sie dieses schreckliche Schicksal erleiden müssten, da sie sich doch stets eines frommen Lebenswandels befließigt hätten. (...) Auf diese schwere Frage nach dem Warum wusste Spee keine Antwort, denn auch ihm war es nicht möglich, in diesem grauenhaften Unsinn noch irgendeinen Sinn wahrzunehmen.“⁴⁸ Spees Aufgabe war mit Abnahme der Beichte nicht beendet; er musste die Verurteilten auf ihrem letzten Weg zur Vollstreckung begleiten. Die Erfahrung, dass hier Unschuldige gefoltert und hingerichtet wurden, quälte ihn sehr. Schlaflosigkeit, die Überzeugung, nie mehr fröhlich sein zu können und ein Ergrauen in frühen Jahren waren die Folge. Auf dieses Unrecht aufmerksam zu machen, ohne sich selber in Todesgefahr zu bringen, war in einem derart rechtlosen und willkürlichen System fast unmöglich. Friedrich von Spee hielt es aber nicht aus, passiv zu bleiben. Er holte sich die Erlaubnis, bei den Verhören anwesend sein zu dürfen, versuchte erfolglos mit den Richtern ins Gespräch zu kommen und war schockiert über die mörderische Zusammenarbeit zwischen Juristen und Theologen. Seine Erkenntnisse schrieb Spee dann auch in seiner „Cautio criminalis“⁴⁹ nieder, wo er in erster Linie juristisch – wenngleich auch nicht ohne emotionale Beteiligung – gegen Inquisition und Hexenwahn und hier wieder insbesondere gegen die Folter zu argumentieren versuchte. Die Veröffentlichung musste aus Gründen der Sicherheit und weil Spee befürchtete, keine Erlaubnis vom Orden zu erhalten, anonym erscheinen. Selbst im eigenen Orden standen sich Gegner und Befürworter von Hexenprozessen gegenüber. Zustimmung und Ablehnung ging zudem quer durch alle Konfessionen und Parteien. Auch wenn in der Öffentlichkeit die Autorenschaft Spees nicht bekannt wurde, wusste man in kirchlichen Kreisen sehr bald um den Autor Bescheid.

O Heiland reiß die Himmel auf (1622)

1. O Heiland, reiß die Himmel auf, / herab, herab vom Himmel lauf. / Reiß ab vom Himmel Tor und Tür, / reiß ab, wo Schloss und Riegel für.
2. O Gott, ein' Tau vom Himmel gieß, / im Tau herab, o Heiland fließ. / Ihr Wolken, brecht und regnet aus / den König über Jakobs Haus.
3. O Erd, schlag aus, schlag aus, o Erd, / dass Berg und Tal grün alles werd. / O Erd, herfür dies Blümlein bring, / o Heiland, aus der Erden spring.
4. Wo bleibst du, Trost der ganzen Welt, / darauf sie all ihr Hoffnung stellt? / O komm, ach komm vom höchsten Saal, / komm tröst uns hier im Jammertal.
5. O klare Sonn, du schöner Stern, / dich wollten wir anschauen gern; / o Sonn, geh auf, ohn deinen Schein / in Finsternis wir alle sein.
6. Hier leiden wir die größte Not, / vor Augen steht der ewig Tod. / Ach komm, führ uns mit starker Hand / vom Elend zu dem Vaterland.

⁴⁸ Nigg ²1991, 54

⁴⁹ Spee, Friedrich: Cautio Criminalis oder rechtliche Bedenken wegen der Hexenprozesse, deutsche Ausgabe v. Joachim-Friedrich Ritter, Weimar 1939

Auch hinter diesem Liedtext lassen sich unschwer die bedrückenden Erfahrungen von Friedrich von Spee erkennen. Viel prägender als die Kriegsmetaphern, wie sie im jesuitischen Denken durchaus gerne verwendet wurden, scheinen für ihn die Erlebnisse als Beichtvater der als Hexen Verurteilten und als ihr Begleiter am letzten Weg zu sein. Er ruft Christus, im Gegensatz zu Silesius, nicht als Held, sondern als Heiland an. Er wendet sich nicht unterwürfig an den, der allen vorangeht und zur freudigen Übernahme jeglichen Leidens aufruft, sondern fleht ihn verzweifelt und zweifelnd an, hier und jetzt Heil widerfahren zu lassen. Der Blick wird zudem in erster Linie nicht auf das ewige Leben und die Flucht aus dieser Welt gerichtet, sondern auf das Elend im Diesseits. Christus wird im Elend dieser Welt zu verorten versucht. Es geht nicht darum, dem über allen leuchtenden erstrahlenden Christus in blindem Gehorsam in und aus dieser Welt zu folgen, sondern die Situation wird umgedreht: Christus wird die Not der gefolterten Frauen entgegeng gehalten („wo Schloss und Riegel für“; „tröst uns hier im Jammertal“; „in Finsternis wir alle sein“; „hier leiden wir die größte Not, vor Augen steht der ewig Tod“). Anknüpfend an die überlieferten Erfahrungen von Trost und Hoffnung werden diese auch für die jetzige Situation erlebt. Spee will den Heiland fragend und bittend aus dem Himmel förmlich auf die Erde zwingen („im Tau herab, o Heiland fließ“; „o Heiland aus der Erden spring“; „o komm, ach komm vom höchsten Saal“; „o Sonn, geh auf“; „wo bleibst du, Trost der ganzen Welt, darauf sie all ihr Hoffnung stellt?“). Unschwer lässt sich erkennen, welche Schlösser und Riegel abgerissen werden sollen, und dass auch in den finstersten, mit Ungeziefer und Dreck übersäten Kerkerlöchern, in denen die von Spee aufgesuchten Frauen eingesperrt waren, die Sonne aufgehen und die Erde wieder sprießen soll. Das „Jammertal“ ist hier nicht die negative Sicht eines Weltflüchtigen, sondern die erlebte Realsituation, in der Kirche und Gesellschaft in Finsternis wandeln und die in die Verzweiflung treibt und nach Hoffnung und Trost schreit. Wenn dieser Text in der Adventzeit gesungen wird, geht es nicht nur um die Ersehnung der Ankunft des niedlichen Gotteskindes, sondern es geht im Vorgriff auf Leben und Tod Jesu um die heilenden und erlösenden Aspekte seiner Botschaft. Weihnachten und Ostern werden hier untrennbar verbunden.

Wir haben hier zwei unterschiedliche Formen der Vorstellungen von dem, was und wer der Mensch vor Gott ist und wie Christus vorgestellt wird. Die biografischen und sozialgeschichtlichen Notizen können den ersten Kontext erhellen und einen Zugang zu den Texten schaffen.

Um den zweiten Kontext zu erschließen, gilt es den LeserInnen – SchülerInnen – die Möglichkeit zur Auseinandersetzung mit den eigenen Assoziationen, der Zustimmung und Ablehnung zu bestimmten Metaphern und Überzeugungen, die sich dahinter aufbauen, zu gewähren. In welcher Reihenfolge die Erschließung des ersten und zweiten Kontextes erfolgen sollen, muss an dieser Stelle nicht entschieden werden.

Eine methodische Möglichkeit, diesen zweiten Kontext zu erschließen, besteht darin, dass man die Substantiva, Verben und Adjektiva, die in den jeweiligen Texten verwendet werden, ausschreibt/ausschreiben lässt und den SchülerInnen schriftlich/mündlich/allein/in Gruppen die Möglichkeit gibt, die Erfahrungen und Assoziationen, die sie mit diesen isolierten Begriffen verbinden, zu artikulieren. In einem nächsten Schritt können in einem Akt der spielerischen Auseinandersetzung Substantiva, Verben und Adjektiva zu neuen Sinnkombinationen zusammengefügt und vorhandene Hemmungen im Umgang mit der befremdlich empfundenen Sprache der Texte abgebaut werden.

	Silesius	Spee
<i>Substantiva</i>	Held, Christen, Welt, Ruf, Schalle, Kreuz, Ungemach, Wandel, Licht Leben, Weg, Seite, Bahn, Streite,	Heiland, Himmel, Himmel, Himmel, Tor, Tür, Schloss, Riegel, Gott, Tau, Himmel, Tau, Heiland, Wolken, König,

	Knecht, Feldherr, Seele, Kreuz, Zier, Herrn, Kreuz, Leiden, Kron, Leben	Jakobs Haus, Erd, Erd, Berg, Tal, Erd, Blümlein, Heiland, Erden, Trost, Welt, Hoffnung, Saal, Jammertal, Sonn, Stern, Sonn, Schein, Finsternis, Not, Augen, Tod, Hand, Elend, Vaterland
<i>Verben</i>	spricht, verleugnet, verlasst, folgt, folgt, leucht, folget, schweben, weise, wandeln, fällt, geh, steh, kämpfe, brech, bin, stillstehn, sieht, gehen, finden, verlieren, verlieren, führen, nimmt, folgt, lasst nachgehen, stehen, gekämpft, trägt	reiß auf, lauf, reiß ab, reiß ab, gieß, fließ, brecht, regnet aus, schlag aus, schlag aus, wird, bring, spring, bleibst, stellt, komm, komm, komm, tröst, wollten, anschauen, geh auf, sein, leiden, steht, komm, führ
<i>Adjektiva</i>	heilgen, wohl, wahrhaftig, zu schwer, böser, wert, lieben, wohl-gemut, getrost, gern, ewgen	grün, all, höchsten, klare, schöner, größte, ewig, starker

In der hier vorgestellten Annäherung an Text und Sinngehalte, die den unterschiedlichen Begriffskombinationen innewohnen, kann es gelingen, den SchülerInnen die unterschiedlichen dahinterliegenden Deutungen und Bedeutungen, die dem Text beim Hören von den RezipientInnen unterlegt werden, bewusst werden zu lassen. Die Aufmerksamkeitslenkung, die dadurch erreicht wird, macht deutlich, dass Metaphern nicht immer eindeutig und schon gar nicht neutral verwendet werden. Sie verbinden sich vielmehr mit bestimmten Bildern, die nicht ohne Wirkkraft beim einzelnen Individuum bleiben. So können diese Bilder und ihre Assoziationen aus unterschiedlichen Perspektiven nochmals neu betrachtet werden: was verbindet beispielsweise ein/e aus dem Kriegsgebiet geflüchtete/r Schüler/in mit Feldherr, Held, Ungemach, Streit, Leiden, Leben, ... oder mit Heiland, Schloss, Trost, Hoffnung, Jammertal, Vaterland, was verbindet ein Junge/Mädchen mit einer sozial guten Position in der Klasse und was mit einer sozial untergeordneten Position, etc. mit diesen Begriffen? An diese Explikation lässt sich mit einer differenzierten Analyse des Welt-, Gottes- bzw. Christusbildes im Hinblick auf Macht-, Dominanz- und Ohnmachtserfahrungen gut anschließen. Das Hören und Bearbeiten der Texte, das Assoziieren und Reflektieren eigener Bilder, das spielerische Neugestalten, wie auch das Einlassen auf unterschiedliche Perspektiven macht vielleicht neugierig auf den Entstehungskontext- sofern er nicht bereits bekannt ist-, weckt Sensibilität im Umgang mit Sprache und Bildern und erweitert den Interpretationsrahmen vor dem Hintergrund vielfältigster Lebensperspektiven und bereitet somit den Boden, um die Wirkmächtigkeit von Männlichkeitskonstruktionen mit den darin implizierten Konstruktionen für Frauen, Kinder und andere marginalisierte Gruppen auf Welt-, Menschen- und Gottesbild aufscheinen zu lassen.

Aus diesen fachdidaktischen Überlegungen und Konkretisierungen heraus lassen sich im Bewusstsein um den gesellschafts- und kirchenpolitischen Kontext und den jeweiligen strukturellen Gegebenheiten der konkreten Lehr-Lern-Situationen für ein geschlechtergerechtes religiöses Lernen folgende Markierungen zusammenfassend festhalten:

- 1.) Im Hinblick auf den Gegenstand Religion gilt, dass SchülerInnen vielfältige Möglichkeiten zur Auseinandersetzung mit Religion und religiösen Fragen erhalten sollen, um Religion einer engen „weiblichen“ (und somit unmännlichen) Konnotation möglichst zu entheben.
- 2.) Androzentrismen sind sowohl in biblischen Texten und ihrer Rezeptionsgeschichte als auch in den kirchlichen Dokumenten und Traditionen aufzudecken. Die Texte sind bewusst auf die vergessenen Seiten und Perspektiven hin zu befragen (lernen).

- 3.) Die biblische Botschaft vom Reich Gottes, das allen (unabhängig von Geschlecht, Status, Religion,...) verheißen ist, ist in ihren gesellschaftskritischen Implikationen in Vergangenheit und Gegenwart durchzudenken: Gerechtigkeit und Befreiung gilt es dabei als Wesensmerkmale christlicher Existenz herauszuarbeiten und Optionen für eine gerechte Umsetzung zu entwickeln. .
- 4.) SchülerInnen müssen mit ihren existenziell-religiösen Fragen und Ausdrucksformen Raum und Zeit erhalten. Ihnen sollen ein möglichst großes Repertoire an Auseinandersetzungs- und Vollzugsformen zugänglich gemacht werden. Geschlechterstereotypisierende Verhaltens- und Denkweisen gilt es anzufragen.
- 5.) Strukturelle Ungleichheiten sind zu thematisieren, biblisch und theologisch begründete Optionen zur De-konstruktion zu erarbeiten.
- 6.) Dort, wo durch Geschlechterstereotypisierungen eine Fixierung erfolgt, müssen Wege zur Öffnung verengter Sichtweisen erkundet werden. Ein erster Schritt dazu ist die Methode der Geschlechterverwirrung, indem beispielsweise mit vertauschten Geschlechterzuordnungen gearbeitet oder eindeutig zuordenbare Lebens- und Verhaltensweisen irritierend angefragt und so ihrer Eindeutigkeit enthoben werden.⁵⁰

An diesen Markierungen für geschlechtergerechtes Unterrichten wird deutlich, dass religiöses Lernen durchgehend unter einer bestimmten Perspektive zu erfolgen hat und es eben nicht ausreicht, dem „normalen“ Unterricht Sondereinheiten additiv anzufügen.⁵¹ Die Fokussierung auf Gerechtigkeit tangiert dabei auch andere Perspektiven und Differenzen⁵² und zielt auf die Stärkung und Entwicklung einer Wahrnehmungs- und Reflexionsfähigkeit sowohl im Hinblick auf die eigene Person als auch im Umgang mit Anderen.

⁵⁰ Vgl. Butler, Judith: Hass spricht. Zur Politik des Performativen, Berlin 1998, bes. 225ff; Hartmann Jutta: De-konstruktive Perspektiven auf das Referenzsystem von Geschlecht und Sexualität – Herausforderungen der Queer Theory, in: Glaser, Edith et al. (Hg.): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft, Bad Heilbrunn 2004, 255-271; bes. 260f

⁵¹ Wenn der „normale“ Unterricht auf vorgegebene Inhalte und Unterrichtsmaterialien zurückgreift, denen eine androzentrische Perspektive eingeschrieben ist, dann bewirken Spezialeinheiten zu „Geschlecht“ oftmals das Gegenteil und verfestigen Geschlechterstereotypen, weil die SchülerInnen spüren, dass diese mit dem „normalen“ Unterricht nicht kompatibel sind.

⁵² Vgl. Prengel, Annedore: Zwischen Gender-Gesichtspunkten gleiten – Perspektivitätstheoretische Beiträge, in: Glaser, Edith et al. (Hg.): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft, Bad Heilbrunn 2004, 90-101