

Andrea Lehner-Hartmann

Perspektiven und Leitlinien für einen genderbewussten Religionsunterricht

Das Bewusstsein, dass Geschlecht eine Bedeutung in Bildungsprozessen zukommt, bringen LehrerInnen gegenwärtig vielfach mit. Unklarheiten und Unterschiede treten aber oft auf, wenn es darum geht, welche Bedeutung den jeweiligen Wahrnehmungen und Deutungen zugrunde gelegt wird. Biografischen Erfahrungen und Alltagstheorien kommt dabei eine prägende und dominante Rolle zu. Ein professionelles genderbewusstes Vorgehen im Religionsunterricht bedarf deshalb neben subjektiv geformten Erkenntnissen einer fundierten theoriebasierten Orientierung. In diesem Beitrag sollen nun nach einer kontextuellen Einbettung die unterschiedlichen Perspektiven, die einen Einfluss auf genderbewusstes Religionunterrichten zeigen, herausgearbeitet und Leitlinien für konkretes Handeln vorgestellt werden.

Zunächst sei angemerkt, dass der Begriff »genderbewusst« für sich genommen noch kein klares theoretisches Programm abgibt. In einer differenztheoretischen Perspektive könnte er bedeuten, dass Differenzen herausgearbeitet, betont und unterschiedliche Wege für den Umgang mit Jungen und Mädchen in Religion beschritten werden. In einem gleichheitsorientierten Verständnis könnte darauf geachtet werden, dass Jungen und Mädchen gleiche Reaktionen für gleiches Verhalten erhalten. Der Begriff wird inhaltlich erst durch theoretische Grundannahmen gefüllt, die zu sehr unterschiedlichen Ergebnissen führen können. Im vorliegenden Text wird der Begriff »genderbewusst« im Austausch mit »geschlechtergerecht« verwendet. Während »genderbewusst« fokussiert, dass der Faktor Geschlecht hinsichtlich seiner Wirkungen für das einzelne Individuum zu beachten ist, gibt »geschlechtergerecht« an, dass es mit der Aufmerksamkeit auch etwas zu erreichen gilt. In der abwechselnden Verwendung soll betont werden, dass es sowohl um einen Weg als auch um ein Ziel geht. Der Weg wird dadurch charakterisiert, dass eine Sensibilität dafür zu entwickeln ist, dass Geschlecht ein alle Lebensbereiche durchwirkender Faktor ist. Das Ziel wäre darin zu sehen, einen barrierefreien Zugang zu Ressourcen und Möglichkeiten der Lebensgestaltung jenseits zweigeschlechtlicher Eingrenzungen zu eröffnen. Als Barrieren können sich dabei sowohl äußere Faktoren, wie Wahrnehmung und Zuschreibung und daraus resultierendes Verhalten und Handeln durch Andere, als auch innere Faktoren, wie Selbstbild, Zutrauen und Interesse, erweisen.

1. Kontextuelle Aufmerksamkeiten

Religionsunterricht in der Schule heißt unterschiedlichen kontextuellen Bedingungen durch Gesellschaft und Schule zu unterliegen, die auch Einfluss auf geschlechtergerechtes Unterrichten haben. Da ist zunächst die Frage: Wer will genderbewussten Religionsunterricht? Handelt es sich um ein Einzelanliegen einer Lehrperson, das von Kollegenschaft, Schulleitung und anderen mehr oder weniger unterstützt wird? Fordern ihn SchülerInnen und Eltern ein? Ist es eine sensibilisierte Fachaufsicht, die den Religionsunterricht damit an gesellschaftlichen Themen anschlussfähig halten möchte? Oder ist es vielleicht die Schulleitung, die gender als Schwerpunktthema für Schulentwicklungsprozesse vorgibt und die einzelnen Fächer herausfordert, sich dementsprechend zu positionieren? Wird gender als modisch und kurzlebig oder als Thema mit Nachhaltigkeit aufgefasst?

In der Praxis sind es meistens Lehrerinnen, vereinzelt auch Lehrer, die aufgrund persönlicher Überzeugungen genderbewusst unterrichten wollen und dies als Einzelanliegen verfolgen. Dabei werden in erster Linie inhaltliche, interaktionale und individuelle Aspekte von Unterricht in den Blick genommen. Dies erscheint unmittelbar beeinflussbar und somit veränderbar zu sein. Vernachlässigt wird dabei gerne die strukturelle Ebene, die als starr erlebt wird. Die Gefahr besteht darin, dass dadurch die Illusion der individuellen Machbarkeit entsteht, die bei Widerständen und Abwehr in Frust mündet.

ReligionslehrerInnen unterrichten ihr Fach im Rahmen eines bestimmten Schulsystems und einer konkreten Schulform, die eingebettet ist in gesellschaftliche Entwicklungen und Diskursräume zu Religion und religiöser Bildung. Religion hat im europäischen Raum in den letzten Jahrzehnten in ihren institutionalisierten Formen ihre vormals prägende Kraft gesellschaftlichen Lebens verloren. Sie wird vorrangig als private Angelegenheit angesehen. Während soziales Engagement der Kirchen ein gewisses Maß an Anerkennung genießt, lösen religiöse Zeichen, Bekenntnisse und religiöses Handeln im öffentlichen Raum oftmals Befremden und Ablehnung aus, wie die Debatten um Schulkreuze und um Ethik- versus Religionsunterricht zeigen. Religion als gestaltender öffentlicher Kraft wird zunehmend Raum und Bedeutung verwehrt und somit aus dem einflussreichen, männlich konnotierten Hegemoniebereich des Öffentlichen ausgeschlossen. Verwiesen auf den privaten, weiblich konnotierten Bereich, geht damit auch eine Entpolitisierung einher. Religion mutiert zur »weichen«, persönliche emotionale Bedürfnisse befriedigenden Angelegenheit.¹ Übersehen wird dabei vielfach, dass das

1. Vgl. dazu die Daten der aktuellen Wertestudie aus Österreich (ein Vergleich mit anderen europäischen Daten ist derzeit noch in Ausarbeitung), die eine rasante Abnahme religiösen Selbstverständnisses aufzeigen, welches vor allem in der Gruppe der Jüngeren und der Männer auffällig war. Da in Österreich »religiös sein« mehrheitlich »katholisch sein« bedeutet, spiegelt dies auch einen Prozess der Entkirchlichung wider. Während die Zahl derer, die sich als religiös im Sinne von institutionell eingebundenem Bekennen und Handeln verstehen, schwindet, lassen sich die Angaben zu religiösen Vollzügen wie Beten, religiöser Erfahrung, Trost aus Glauben und Nachdenken über religiöse Themen nicht auf die Gruppe der sich als religiös Bezeichnenden eingrenzen. Zudem werden sie von Frauen öfter angeführt. Weiter zeigt sich, dass Kirchengelobene ein

Abdrängen von Religion in den Bereich des Privaten zwar nicht das Verschwinden, sehr wohl aber ihre Unsichtbarkeit und somit auch ihre Unkontrollierbarkeit zur Folge hat.²

Diese gesellschaftliche Entwicklungstendenz, Religion in den weiblichen, privaten Bereich zurückzudrängen, spiegelt sich auch im schulischen Bereich wider. So erhält Religion als Dimension gesellschaftlichen und somit schulischen Lebens – die sich nicht in einem Fach fassen lässt – kaum Aufmerksamkeit, obwohl LehrerInnen und SchülerInnen ihre religiösen Überzeugungen und Haltungen nicht am Schultor zurücklassen. Dem Fach Religion kommt im Fächerkanon eine Randbedeutung zu. Demgegenüber sind in unserer westlichen technik- und wirtschaftsorientierten Welt Mathematik, Physik, Chemie männlich konnotierte Fächer. Dies zeigt sich sowohl in der Einschätzung von LehrerInnen als auch von SchülerInnen, der didaktischen Präsentation des Faches, den Interessen und der Leistungszuschreibung, was nicht gleichbedeutend mit Leistungserbringung sein muss. Fächer wie beispielsweise Musik-, Bildnerische Erziehung und Religion werden weiblich konnotiert und somit den »schwachen« Fächern zugeordnet, was sich gleichfalls in unterschiedlicher Motivations- und Interessensentwicklung für das Fach niederschlägt.³ In bestimmten Schultypen bzw. Schulstufen muss man sogar zwischen den Fächern auswählen oder sie kommen überhaupt nicht mehr vor. In Religion kann man sich abmelden.⁴ Welche Auswirkungen Klassifizierungen als »hartes« oder »weiches« Fach haben können, erfahren jene Lehrpersonen, die Fächerkombinationen wie Mathematik und Religion oder Physik und Musik unterrichten. »Weiche« Fächer werden als disziplinar schwierige Fächer ausgewiesen. Dies hat u. a. mit der Bewertung, die über die Konnotierung »weiblich« erfolgt und Abwertung impliziert, zu tun.

Neben der Bedeutungszuschreibung eines Faches kommt auch der Präsentation durch die jeweilige Lehrperson eine wichtige Funktion zu. Wie jemand sein Fach präsentiert, wird aber nicht nur vom jeweiligen Selbstverständnis des Faches und der LehrerInnenrolle abhängen, sondern darin spiegeln sich auf antizipierende Weise die Erwartungen an das Fach und die Wahrnehmungen der Lehrperson durch SchülerInnen, Eltern und KollegInnen wider. In der Unterrichtsgestaltung lassen sich folgerichtig unterschiedliche Schwerpunktsetzungen entlang der Geschlechtergrenzen ausmachen, wie dies Dietlind Fischer zu einer von Andreas Feige u. a. durchgeführten Studie herausarbeitet. Auffällig dabei ist, dass das Muster einer »lehrmäßigen Vermittlung von Religion«,

Indiz dafür ist, dass sich Menschen in höherem Maße in kirchlichen und zivilgesellschaftlichen Organisationen engagieren, d. h. politisch tätig sind (vgl. ausführlicher Friesl/Polak/Hamachers-Zuba, *ÖsterreicherInnen*, 157ff.).

2. Offen bleibt, wie gesellschaftlich der Pluralisierung von Religion(en) adäquat begegnet werden kann, sodass das Menschenrecht auf Religionsfreiheit und freie Religionsausübung gewährt wird, gleichzeitig aber unterschiedliche, eventuell konfliktvolle Überzeugungen zu Lebensgestaltung und friedlichem Zusammenleben ansprech- und verhandelbar werden.
3. Vgl. Keller, *Geschlechterdifferenzen*; Hoppe/Kampshoff/Nyssen, *Fachdidaktische Konsequenzen*, 12f.
4. Auch dort, wo Religion durch das Konkordat abgesichert ist, stimmen die SchülerInnen – vorwiegend in den berufsbildenden Schulen, wo berufsorientierte Fächer wie Technik, Präsentationen u. ä. prioritär angesehen werden – mit den Füßen ab, indem sie sich abmelden.

bei dem Religion in erster Linie durch Inhalte, Themen, Lehrsätze und Theologumena repräsentiert ist, gehäuft bei Männern vorkommt, das Muster ›affektiv-gestalterische Erschließung von Religion‹, bei dem Religion in erster Linie als ein Erlebnis- und Erfahrungsraum wahrgenommen wird, nur bei Frauen vorfindlich ist. Darüber hinaus haben Lehrerinnen den Anspruch, die ›Selbstfindung‹ ihrer Schüler und Schülerinnen fördern zu wollen.⁵ Vergleichbar dazu konnte bereits Geschwendtner-Blachnik in ihrer Pilotstudie feststellen, dass Religionslehrerinnen ihr pädagogisches Selbstverständnis vorrangig am Engagement für die Probleme und Fragen der SchülerInnen orientieren.⁶ Die schwerpunktmäßige Aufteilung in Inhalts- und Erfahrungsorientierung zwischen männlichen und weiblichen Lehrpersonen unterscheidet die ReligionslehrerInnen nicht wesentlich von anderen LehrerInnen.⁷

Diese Muster bilden die Hierarchie zwischen Fachdidaktik und Fachwissenschaft ab.

»Während die Fachwissenschaft die spezifischen Sachverhalte ihrer Disziplin erforscht, reflektiert die Fachdidaktik die Bedeutung dieser Sachverhalte für Lernende wie für die Gesellschaft, sie muss also das Zusammenwirken von Fachwissenschaft, pädagogischer Forschung und der gegenwärtigen und zukünftigen Lebenswelt der SchülerInnen sichern.«⁸

Fachdidaktisch gefordert wäre sowohl eine Aufmerksamkeit für die am Lernprozess beteiligten Subjekte als auch für die fachwissenschaftlich abgesicherten Inhalte zu entwickeln⁹, wobei letztere in der Praxis auf Kosten der Subjektorientierung stärker in den Vordergrund treten. Dass dies geschlechtermäßig nochmals unterschiedlich geformt wird, weisen die referierten Ergebnisse auf. Da hegemonial männliches Denken auch unsere Bildungsvorstellungen dominiert, ist anzunehmen, dass der Wissensvermittlung im Religionsunterricht in der Beurteilung der SchülerInnen gegenüber der Erfahrungs- und Lebensrelevanzorientierung ein höherer Stellenwert zukommt.

Lehrer können zusätzlich in der Konstruktion der Lehrerrolle deren normativen Bonus nützen, indem sie ihre Position durch eine »doppelte Hierarchie«, nämlich Autoritäts- und Geschlechterhierarchie, festigen. Demgegenüber kann es bei Lehrerinnen

5. Feige u. a., »Religion« bei ReligionslehrInnen, 414f.; Fischer, Doing gender, 76.

6. Geschwendtner-Blachnik, Frauen als Lehrerinnen.

7. In einer von Schümer durchgeführten Studie ließen sich idealtypische Auffälligkeiten bei LehrerInnen in Grundschule und Sekundarstufe I quer durch die Fächer Deutsch, Englisch, Mathematik und Sachkunde beobachten. »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.« (Horstkemper, Geschlecht und Professionalität, 96) 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 (ebd.).

8. Hoppe/Kampshoff/Nyssen, Fachdidaktische Konsequenzen, 235.

9. Burrichter, Feministische Theologie, 26.

leicht zu Konflikten zwischen Autoritätshierarchie und Geschlechterhierarchie kommen¹⁰, wenn sie im Vergleich mit männlichen Kollegen und Schülern als statusniedriger angesehen werden.¹¹ Dies kann zu Hierarchieverwirrungen führen, die sich darin äußern, dass Person, Inhalte und Vorgehensweisen in Frage gestellt werden und permanente Aushandlungsprozesse und Machtkämpfe entstehen. Ähnlich kann es auch Lehrern ergehen, deren Auftreten und Verhalten als »unmännlich« identifiziert wird. Andererseits kann für Lehrerinnen eine Akzeptanz durch Jungen, die als dominant oder auch als »schwierig« gelten, eine verstärkende Wirkung auf Autoritätsebene darstellen.¹² Symbolische Repräsentanz kann die geschlechtliche Konnotation des Faches und somit die Ablehnung verstärken oder durchbrechen.

In der Unterrichtsgestaltung nehmen neben den biografischen Mustern der Lehrperson auch ihre theologischen, pädagogischen und gendertheoretischen Wissensbestände und Überzeugungen einen Einfluss darauf, welche Themen sie auswählt, wie sie Personen und Situationen wahrnimmt und Interaktionen gestaltet. Die Entscheidungen und Interventionen, die Lehrpersonen setzen, treffen dabei wieder auf bestimmte (religiöse) Sozialisationsmuster von Kindern und Jugendlichen, die – soweit empirisch belegbar – bestimmte geschlechtsspezifische Vorprägungen enthalten. Skizzenhaft lässt sich mit Stephanie Klein darauf hinweisen, dass für die Glaubensbildung von Kindern vor allem der Mutter und Großmutter eine besondere Bedeutung zukommt. Sie leben ihren Glauben und ihre diakonische Praxis eher gemeinschaftsbezogen; sie vollziehen religiöse Rituale, inszenieren und organisieren religiöse Feste, – vielfach ohne Zutun der Väter, die beim gemeinsamen Vollzug von Religiosität in der Familie bestenfalls mittun, oft aber auch abwesend sind oder sogar offen dagegen opponieren. Die Väter charakterisiert ein eher argumentatives und institutionsbezogenes Handeln, sei es kritisierend-ablehnend oder akzeptierend-verteidigend. Beide Formen gelebter Religiosität stehen nicht gleichwertig nebeneinander, sondern werden schon aufgrund ihrer Ausformungen unterschiedlichen Bewertungen unterworfen. Die gemeinschaftsbezogenen Formen, die von Männern vielfach direkt oder auch indirekt – durch Abwesenheit oder geringes Engagement – abgewertet oder verweigert werden, senden Jungen und Mädchen unterschiedliche Signale. Einerseits versperren sie den Jungen – zumindest ab einer bestimmten Altersgrenze, wo sie vermehrt durch Identitätssuche herausgefordert und durch gesellschaftliche Normen zu einer geschlechtlichen Identitätsfindung gedrängt werden – den Zugang zu den emotional besetzten Seiten von Religion. Für Mädchen bewirken sie eine gewisse Ambivalenz. Durch die Geringschätzung müt-

10. Vgl. Glücks/Ottemeier-Glücks, Chancen und Grenzen, 74f.

11. Auch Mädchen werten Frauen und »weiblich« Konnotiertes ab und orientieren sich gerne an den Statushöheren. Die Anerkennung für beispielsweise 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.

12. Dass auch viele Frauen den Umgang mit »schwierigen« Jungen als interessanter ansehen, mag seinen Grund darin haben, dass der Umgang mit ihnen als besondere Herausforderung angesehen wird, die bei Gelingen einen Autoritäts- und Statuszugewinn verspricht. Die Anerkennung und der Respekt von KollegInnen, Schulaufsicht und Eltern für gelingenden Unterricht mit herausfordernden Jungen signalisiert mehr Hochachtung als der gelingende Umgang mit Mädchen.

terlichen Tuns erfahren diese selbst eine Abwertung qua Geschlecht, wodurch die Gefahr besteht, sich entweder auf der Seite der Abwertung zu verorten oder sich durch Kollaboration mit dem Vater einen Platz auf der hegemonial männlichen Seite zu sichern. Väter und Männer, die bewusst die gemeinschaftlichen und emotionalen Formen gelebter Religion pflegen (wollen), erfahren jene Bandbreite an Reaktionen, die sich einstellen, wenn normative Vorgaben verlassen werden. Sie lösen Bewunderung, Irritation bis hin zu Ablehnung aus; Reaktionen, die das jeweilige Tun – sei es nun positiv oder negativ bewertet – immer als das Außergewöhnliche, das außer der Norm Stehende ausweist, aber nicht als Indiz für akzeptierte Normalität wertet. Im Rahmen religiöser Bildungsprozesse sind diese Vorerfahrungen genau zu beachten. Zurückhaltung sowie bereitwilliges Einlassen von SchülerInnen ist dann nicht nur individuell als Erfolg oder Versagen einzelner Lehrpersonen zu werten, sondern im Kontext unterschiedlicher Prägungen entlang der Geschlechtergrenzen und ihren abwertenden bzw. aufwertenden Implikationen zu deuten.

2. Perspektiven für einen genderbewussten/gendergerechten Religionsunterricht

Genderbewusster Religionsunterricht lässt sich nicht allein auf das Geschehen im jeweiligen Religionsunterricht beschränken. Geschlechtergerechtigkeit als Ziel von Religionsunterricht kann dabei in unterschiedlichen Konstellationen angestrebt werden. Sie kann im Rahmen von Schulentwicklung, unterstützt durch und gemeinsam entwickelt mit Leitung und KollegInnen, erfolgen. Diese Form verspricht sicherlich die größte Nachhaltigkeit. Eine ebenfalls breiter angelegte Form wäre genderbewusster Religionsunterricht als Projekt einer Fächergruppe. Die wahrscheinlich häufigste Form dürfte aber die Initiative und das Anliegen von Einzelpersonen sein. In jedem Fall verlangt es von den Beteiligten in ihren unterschiedlichen Rollen Einsichten, Kenntnisse und Fertigkeiten, die mit Genderkompetenz beschrieben werden können.

»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.«¹³

13. Lehner, Gender Mainstreaming, 34.

Um eine fundierte Analyse machen zu können, ist es hilfreich, diese auf verschiedenen Ebenen durchzuführen. Zu unterscheiden gilt es dabei strukturelle, didaktische, interaktionale und individuelle Aspekte.

Auf struktureller Ebene geht es um folgende Fragen: um welchen Schultyp mit welchen (Aus-)Bildungsschwerpunkten 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 Leitung und KollegInnen? Welchen Stellenwert hat Religion als Dimension schulischer Realität in Form der gelebten Religion von SchülerInnen und LehrerInnen sowie als Unterrichtsfach? Welche Sprache wird verwendet? Welche Fächer und Personen genießen hohes Ansehen, welches Verhalten gilt als erwünscht und was wird als Leistung angesehen?

Auf didaktischer Ebene gilt es darauf zu achten, welche Vorprägung durch Lehrpläne und Unterrichtsmaterialien erfolgt, welche Themen und Inhalte ausgewählt werden und welche Resonanz sie bei Jungen und Mädchen hervorrufen. Welche Unterrichtsformen, -methoden und -medien werden gewählt?

Auf der Ebene der Interaktionen ist darauf zu schauen, wie die SchülerInnen miteinander umgehen, wie sie sich als Mädchen oder Junge inszenieren (*doing gender*) und ihre Rolle als Schüler oder Schülerin gestalten (*doing student*). Der nächste Schritt ist festzuhalten, wie andere SchülerInnen und LehrerInnen (und man selbst) diese Inszenierungen wahrnehmen und welche Gefühle, Bewertungen und Reaktionen sie auslösen. Wo lassen sich fixierende, verstehende, bewertende Äußerungen und Umgangsweisen beobachten? Besondere Aufmerksamkeit kommt dabei jenen Verhaltensweisen zu, die nicht den stereotypen Vorstellungen entsprechen und Ver- oder auch Bewunderung, Irritationen bis hin zu Ablehnung auslösen.

Abseits der Fokussierung auf die SchülerInnen stellt sich auch die Frage, wie die Lehrpersonen miteinander umgehen und wie deren *doing gender* oder auch *undoing gender* erfolgt.

Auf individueller Ebene ist eine selbstreflexive Analyse gefordert, die sich zunächst damit beschäftigt, wie man sich selbst in der/den Klasse/n, in der Schule, im Kollegium usw. sowohl hinsichtlich Geschlecht (*doing gender*) als auch Rolle (*doing religious teacher*) inszeniert. Von dieser Selbstwahrnehmung ausgehend ist den biografischen Mustern und Verstrickungen hinsichtlich Mann-/Frauseins und des Gewordenseins als ReligionslehrerIn nachzugehen. Vor dem Hintergrund biografischer, identitätsbildender Erfahrungen ist im nächsten Analyseschritt nach den Zielen und Vorstellungen zu fragen, die mit genderbewusstem Religionsunterricht verbunden werden. Daran schließt sich die Frage nach den Reaktionen an, die bestimmte SchülerInnen oder bestimmte Verhaltensweisen auslösen und die Suche nach dem »Warum« einleiten.¹⁴ Nicht alle Fragen lassen sich in selbstreflexiver Weise lösen – manchmal benötigt man die Fremdperspektive, wie sie in Supervision und Therapie professionell geleistet werden kann. Dennoch kommt der selbstreflexiven Kompetenz in all ihren Grenzen eine zentrale Bedeutung zu, weil sie einen immensen Einfluss auf die anderen drei Ebenen hat.

14. Wichtig ist dabei zunächst, dass handelnde LehrerInnen ein Bewusstsein und eine Wachheit für das »Dass« entwickeln, ohne immer gleich eine Antwort auf das »Warum« zu haben.

Die unterschiedlichen Perspektiven, aus denen heraus das Anliegen geschlechtergerechten Religionsunterrichts verfolgt werden kann, bedingen unterschiedliches Vorgehen. Dennoch lassen sich für die verschiedenen Perspektiven Leitlinien formulieren, die zukünftig empirisch noch genauer zu evaluieren sind.

3. Leitlinien für geschlechtergerechten Religionsunterricht

Als Kurzformel genderbewussten Unterrichtens lässt sich formulieren, dass es um geschlechtsempathisches Wahrnehmen verbunden mit geschlechtsde-konstruktivem¹⁵ (Be)Arbeiten geht. Was darunter zu verstehen ist, soll hier an verschiedenen Aspekten deutlich gemacht werden. Zunächst lässt sich festhalten, dass *gender* als Querschnittsperspektive im religionsunterrichtlichen Handeln anzulegen ist und nicht bloß additiv im Anfügen des Themas *gender* an den herkömmlichen Themenkanon erfolgen kann.

Zwei zentrale Professionalisierungskriterien geschlechtergerechten Unterrichtens stellen Wahrnehmungsschulung und Reflexionsfähigkeit dar. Zunächst geht es darum, unbewusste Wahrnehmungsmuster ins Bewusstsein zu holen. Da wir die Welt immer schon als zweigeschlechtlich strukturiert wahrnehmen, sind vor dem Hintergrund der Erkenntnisse aus genderorientierter Sozialisations- und Gesellschaftsforschung das Verhalten und die Reaktionen von Mädchen und Jungen dem Einfluss und Wirken geschlechtsspezifischer Sozialisationsmuster und Strukturen zu verdächtigen. Ziel dieser geschlechtsempathischen Wahrnehmung ist es, das Handeln der konkreten Individuen *auch* hinsichtlich ihrer geschlechtlichen Prägung wahrzunehmen. Gender-Konstruktionen stellen dabei nicht die einzigen Identitätskonstruktionen dar, sondern verschränken oder durchkreuzen sich abschwächend oder verstärkend mit ethnischen, sexuellen und sozialen Konstruktionen.¹⁶ Da Identitätsbildungen als dynamische, offene Prozesse erfolgen, sind sie »niemals abgeschlossen, sondern werden in beständig notwendiger Verhandlungsarbeit mit anderen immer wieder neu gebildet, umgeformt und widerrufen. Diese Prozesse sind eingebettet in kollektive Identitäten, so dass wir es nicht nur mit individuellen Handlungen zu tun haben.«¹⁷ Die besondere Herausforderung für LehrerInnen besteht nun darin, ihren *doing gender*-Reflexen nicht unbewusst zu unterliegen, sondern ihre Eigeninszenierungen auf die biografischen Prägungen hin zu befragen und ins Bewusstsein zu holen. Ein selbstreflexives Bewusstsein ist eine Voraussetzung, um den SchülerInnen einen transparenten Zugang zu den Mechanismen und Funktionen des *doing gender* im Alltag zu gewähren. Dass Lehrpersonen in ihrer Identitätsbildung hier genauso ringen wie die SchülerInnen selbst, kann befreiend wirken. »Identität ist kein Begriff für ein Person-kontinuum, sondern als Vision immer eine

15. Vgl. Büchel-Thalmaier, Perspektiven.

16. Vgl. Tuidier, Querverbindungen; Klinger, Ungleichheit.

17. Forster, Einführung, 75.

solche der Beziehungen.«¹⁸ Beziehungen sind das, wo *doing gender* wie *undoing gender* gelernt, eingeübt, verworfen, neu geformt und gelebt werden.

In der LehrerInnen-SchülerInnen-Beziehung verschränken sich *doing gender*, *doing student* und *doing teacher* auf vielfältige, manchmal auch verwirrende Art und Weise. Die verstärkende bzw. verwirrende Wirkung der Autoritäts- und Geschlechterhierarchie beachtend, stellt sich die Frage, was LehrerInnen den jeweiligen Jungen und Mädchen erlauben bzw. worin sie diese bestärken können. Zwei zentrale Kristallisationspunkte bilden dabei der Umgang mit sexualisiertem Verhalten und mit Gewalt. Während Frauen im Umgang mit Mädchen Selbstachtung modellhaft leben können, können Männer im Umgang mit Jungen modellhaft üben, wie Kontakt zu den Gefühlen gefunden und gelebt werden kann. Gegenüber Jungen ist es notwendig, dass Frauen auf das Einhalten ihrer Grenzen achten und dies gegebenenfalls auch einfordern. Männer müssen gegenüber Mädchen darauf achten, dass sie Anerkennung nicht sexualisierend vermitteln, die Mädchen auf Sexualobjekte reduziert, sondern über wertschätzende und ermunternde Rückmeldungen zu deren Leistungen. Gewaltvorkommen bedürfen der reflektierten Beachtung, indem sie benannt und hinsichtlich der unterschiedlichen Implikationen für die Betroffenen (Opfer/Täter; Jungen/Mädchen) transparent gemacht und alternative Handlungsweisen erarbeitet werden. Lehrer können dabei besonders in Bezug auf die Jungen die wichtige Funktion übernehmen, Gewalt nicht verharmlosend zu bagatellisieren («die haben etwas auszuhandeln»), sondern auch auf die demütigenden und ängstigenden Wirkungen für die Unterlegenen hinweisen. Indem sie nicht wegschauen, sondern eingreifen, geben sie sowohl den Betroffenen als auch den ZuschauerInnen eine Orientierung in der Einschätzung der Vorkommnisse und in der Erarbeitung alternativer Formen.

Neben der Fokussierung auf die LehrerInnen-SchülerInnen-Beziehungen ist der Umgang in der LehrerInnengruppe genauso bedeutend. *Doing gender* wird für die SchülerInnen sichtbar in den Interaktionen der LehrerInnen in den Pausen, in der konkreten Aufgabenverteilung bei den Schulveranstaltungen und dergleichen. In der Art und Weise des Miteinanderumgehens – wenn beispielsweise ältere Kollegen den jüngeren Kolleginnen aufmunternde Worte sagen («Es wird schon werden!») oder jovial auf die Schultern klopfen bis hin zu erotischen Bemerkungen –, geschieht vor dem Hintergrund vorherrschender geschlechterhierarchischer Strukturen eine »soziale Platzanweisung«¹⁹. Schwierig gestaltet sich der Umgang deshalb, weil die Intentionen der einzelnen Handlungen nicht mit den Wirkungen identisch sind und weil vor allem Lehrer dann nicht erkennen können, dass ihr kollegial gemeintes Verhalten positionsfixierende paternalistische Züge trägt.

Zu betonen ist an dieser Stelle, dass geschlechtsempathisch wahrnehmen und verstehen nicht gleichbedeutend damit ist, geschlechterstereotypes Verhalten zu akzeptieren und es mit »Jungen/Mädchen sind eben so« zu belassen. Bestimmte Muster und Verhaltensweisen als Produkte von Sozialisation und Selbstkonstruktion zu erkennen, zielt gerade nicht auf eine Dramatisierung von Geschlecht, sondern vielmehr auf eine Ent-

18. Graffmann, Identität, 199.

19. Vgl. Gildemeister/Wetterer, Geschlechter, 227.

dramatisierung.²⁰ Den notwendigen Blick durch die Genderbrille zu lenken bedeutet, bei Geschlecht nicht hängen zu bleiben, sondern die Aufmerksamkeit auch auf andere bestimmende Differenzkategorien auszudehnen, um sie dann auf das konkrete Individuum zu lenken. Ein derartig perspektiviertes Wahrnehmen bedingt auch ein bestimmtes (interaktionales) Handeln.

Geschlechtsempathische Wahrnehmung bedarf in weiterer Folge der geschlechts-(de)-konstruktiven Bearbeitung. Dabei geht es auf interaktionaler Ebene darum, darauf zu achten, dass SchülerInnen als Individuum (Aisha, Lena, Petar, Lukas) 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, aber ihr Verhalten daran gemessen und als inadäquat qualifiziert wird. Aussagen, wie »Die Jungen sind in ihrem Bewegungsdrang nicht zu stoppen« wird jenen Jungen, die sich stiller verhalten, nicht gerecht, vermittelt ihnen aber gleichzeitig, dass ein richtiger Junge herumtoben sollte und kommuniziert den Mädchen, dass ihr ruhigeres Verhalten als passend und Bewegungsdrang als rolleninadäquat angesehen wird. Demgegenüber wären aufmunternde Reaktionen zu *undoing gender* bewusst vorzunehmen. Geschlechtsde-konstruktiv zu (be-)arbeiten heißt zudem auch, die *doing gender*-Praktiken in ihren festgefahrenen Selbstverständlichkeiten anzufragen und diese bewusst zu irritieren, zu verwirren und zu verunsichern. Verunsicherung²¹ ist dabei nicht das Ziel, sondern der Weg, um mit und angesichts der Unsicherheiten, wie sie in gender-Konstruktionen und anderen Differenzen angelegt sind, einigermassen »sicher« umgehen zu lernen. Falsche Identitätssicherheiten gilt es aufzulösen, damit neue/andere Sichtweisen erkannt werden können. Ent-sicherung ist darüber hinaus notwendig, damit wir theologisch von einem in Freiheit entlassenen Geschöpf überhaupt sprechen können. Mit Judith Butler formuliert heißt Dekonstruktion, »eine Voraussetzung infrage zu stellen«, was aber nicht gleichbedeutend ist mit die Voraussetzung »einfach abzuschaffen«. ²² (Geschlechts-)de-konstruktives (Be-)Arbeiten zielt darauf ab, dass Individuen nicht auf bestimmte Vorgaben geschlechtlicher, ethnischer, sexueller und anderer Bestimmungen festgelegt werden, sondern dass die Grenzen, die durch diese Etikettierungen gesetzt werden, zum Fließen gebracht und das Verhaltensrepertoire erweitert werden.

Das didaktische Setting ist so anzulegen, dass Geschlechterhierarchien nicht ständig neu installiert werden, sondern dass unterschiedliche Denk- und Handlungsweisen erprobt werden können. Dies bedeutet, dass die beliebten lehrerzentrierten Unterrichtsformen zugunsten von schülerInnenzentrierten – ohne die unterschiedlichen Machtverhältnisse zu übersehen – aufzulösen sind. Zudem gilt für geschlechtergerechtes Unterrichten eine ähnliche Zurückhaltung beim expliziten Thematisieren von »Mann«, »Frau«, »weiblich«, »männlich« wie beim Verwenden religiösen Vokabulars. Implizites Vorgehen, welches Machtverhältnisse, Ungerechtigkeiten auf den unterschiedlichen Dif-

20. Faulstich-Wieland, *Gender und Bildung*, 444.

21. Vgl. dazu auch Wischer, *Differenzen*.

22. Butler, *Kontingente Grundlagen*, 52.

ferenzebenen zwischen jung/alt, Mann/Frau, arm/reich, Nord/Süd usw. herausarbeitet, kann unfruchtbaren Kampfszenarien vorbeugen.

Inhaltlich steht an, dass Androzentrismen in biblischen, theologischen und kirchlichen Texten wie deren Rezeptionsgeschichte aufgedeckt werden. Bewusstes Ansprechen und Aufdecken kann in der gegenwärtigen Situation einen nachhaltigeren Effekt zeigen als die Verwendung geschlechtergerecht bereinigter Texte. Um androzentrisch abgefasste Texte auf die vergessenen und marginalisierten Sichtweisen hin befragen zu lernen, müssen vorhandene Materialien in Form der Schulbücher und anderer Behelfe gegen den Strich gebürstet und die darin eingeschriebenen Machtverhältnisse offen gelegt werden.²³ Analysefragen, wie sie aus Gender Mainstreaming-Prozessen bekannt sind, können dabei als Leitfragen dienen: Wer handelt? Wie? Mit welchen Ressourcen? Unter welchen Grundannahmen? Mit welchen Auswirkungen auf die betroffenen Individuen und Gruppen? Um den eingefahrenen Wahrnehmungsmustern besser auf die Spur zu kommen bzw. mit den Analyseergebnissen fruchtbar weiter arbeiten zu können, hilft es, Texte, Handlungen und Personen neu zu kontextualisieren. Ver-fremdung und Aktualisierung helfen, Gewohntes seiner Selbstverständlichkeit zu entheben, Machtverhältnisse zu verdeutlichen und neu denken zu lernen. De-konstruktives Vorgehen in Religion bedarf dabei auch der fundierten biblischen und theologischen Begründung.²⁴

Genderbewusst Religion zu unterrichten ist zum gegenwärtigen Zeitpunkt vorrangig als experimentelles Lernen anzulegen und aufzufassen. Mit Missverständnissen, Brüchen, Fragmentaritäten bis hin zum Scheitern ist zu rechnen. Für ein Bildungsverständnis, das sich nicht in messbaren Erfolg und Überprüfbarkeit zwängen lässt, ist dies nicht weiter irritierend. Vielmehr ist der offensive Umgang mit den Fragilitäten, aber nicht deren Abwehr, als Quelle für eine erneute, vielleicht vertiefere Auseinandersetzung auf dem Weg zu einem geschlechtergerechten Religionsunterricht anzusehen. Geschlechtergerecht unterrichten zu wollen lässt sich somit als Aufbruch in ein neues Land charakterisieren, ohne genau zu wissen, wo man tatsächlich ankommt, weil die Intentionen der Lehrpersonen nicht mit deren Wirkungen bei den jeweiligen SchülerInnen zusammenfallen müssen und werden.

23. Vgl. ausführlicher in Lehner-Hartmann, Gender Mainstreaming; Dies., Geschlechtergerechter Religionsunterricht.

24. Vgl. dazu exemplarisch Wendel, Anthropologie; Fischer, Gottesstreiterinnen; Dies., Gender-faire Exegese; Wacker/Rieger-Goertz, Mannsbilder.

Literatur

- BÜCHEL-THALMEIER, SANDRA, Dekonstruktive und Rekonstruktive Perspektiven auf Identität und Geschlecht. Eine feministisch-religionspädagogische Analyse (Theologische Frauenforschung in Europa Bd. 19), Münster 2005.
- BUDDE, JÜRGEN, Interaktionen im Klassenzimmer – Die Herstellung von Männlichkeit im Schulalltag, in: Andresen, Sabine/Rendtorff, Barbara (Hg.), Geschlechtertypisierungen im Kontext von Familie und Schule (Jahrbuch Frauen und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft Bd. 2), Opladen 2006, 113–119.
- BURRICHTER, RITA, Feministische Theologie und theologische Frauenforschung im Kontext der Fachdidaktik katholische/evangelische Religionslehre, in: Hoppe, Heidrun/Kampshoff, Marita/Nyssen, Elke (Hg.), Geschlechterperspektiven in der Fachdidaktik, Weinheim 2001, 21–42.
- BUTLER, JUDITH, Kontingente Grundlagen, Der Feminismus und die Frage der Postmoderne, in: Benhabib, Seyla/Butler, Judith/Cornell, Drucilla (Hg.), Der Streit um Differenz. Feminismus und Postmoderne in der Gegenwart, Frankfurt a. M. 1993, 31–58.
- FAULSTICH-WIELAND, HANNELORE, Gender und Bildung, in: Faulstich-Wieland, Hannelore/Faulstich, Peter (Hg.), Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs, Reinbek 2008, 423–444.
- FEIGE, ANDREAS/DRESSLER, WOLFGANG/LUKATIS, WOLFGANG/SCHÖLL, ALBRECHT, »Religion« bei ReligionslehrerInnen. Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis in empirisch-soziologischen Zugängen, Münster 2000.
- 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.
- FISCHER, IRMTRAUD, Gender-faire Exegese. Gesammelte Beiträge zur Reflexion des Genderbias und seiner Auswirkungen in der Übersetzung und Auslegung von biblischen Texten, Münster 2004.
- FISCHER, IRMTRAUD, Gottesstreiterinnen. Biblische Erzählungen über die Anfänge Israels, Stuttgart 2005.
- FORSTER, EDGAR J., Einführung: Wer bin ich? In: Bieringer, Ingo/Buchacher, Walter/Forster, Edgar J. (Hg.), Männlichkeit und Gewalt. Konzepte für die Jungenarbeit, Opladen 2000, 75–76.
- FRIESL, CHRISTIAN/POLAK, REGINA/HAMACHERS-ZUBA, URSULA (Hg.), Die Österreicher/-innen – Wertewandel 1990–2008, Wien 2009.
- GABRIEL, KARL/REUTER, HANS-RICHARD (Hg.), Religion und Gesellschaft. Texte zur Religionssoziologie, Paderborn 2004.
- GESCHWENDTNER-BLACHNIK, INGRID, Frauen als Lehrerinnen im katholischen Religionsunterricht. Eine Pilotstudie, Frankfurt a. M. 1995.
- GILDEMEISTER, REGINE/WETTERER, ANGELIKA, Wie Geschlechter gemacht werden. Die soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit und ihre Reifizierung in der Frauenforschung, in: Knapp, Gudrun-Axeli/Wetterer, Angelika (Hg.), TraditionenBrüche. Entwicklungen einer feministischen Theorie, Freiburg i. Br. 1995, 201–250.
- 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 u. a. (Hg.), Perspektiven geschlechtsbezogener Pädagogik. Impulse und Reflexionen zwischen Gender, Politik und Bildungsarbeit, Opladen 2001, 67–87.
- GRAFFMANN, KARL, Identität – ein Konfliktbegriff. Thema mit Variationen, in: Beuscher, Bernd/Schroeter, Harald/Sistermann, Rolf (Hg.), Prozesse postmoderner Wahrnehmung. Kunst – Religion – Pädagogik, Wien 1996, 191–202.
- HOPPE, HEIDRUN/KAMPSHOFF, MARITA/NYSSEN, ELKE, Geschlechterperspektiven in Schule und Fachdidaktik – Eine Einführung, in: Dies., Geschlechterperspektiven in der Fachdidaktik, Weinheim 2001, 9–19.
- HOPPE, HEIDRUN/KAMPSHOFF, MARITA/NYSSEN, ELKE, Fachdidaktische Konsequenzen der Geschlechterdiskurse – Bilanz und Ausblick, in: Dies., Geschlechterperspektiven in der Fachdidaktik, Weinheim 2001, 232–240.

- HORSTKEMPER, MARIANNE, *Geschlecht und Professionalität. Lehrer und Lehrerinnen – Über die Bedeutung der Geschlechterdifferenz*, in: Bastian, Johannes u. a. (Hg.), *Professionalisierung im Lehrerberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität*, Opladen 2000, 87–105.
- KELLER, CARMEN, *Geschlechterdifferenzen: Trägt die Schule dazu bei?* In: Moser, Urs u. a., *Schule auf dem Prüfstand. Eine Evaluation der Sekundarstufe I auf der Grundlage der »Third International Mathematics and Science Study«*, Chur 1997, 138–179.
- KLINGER, CORNELIA, *Ungleichheit in den Verhältnissen von Klasse, Rasse und Geschlecht*, in: Knapp, Gudrun-Axeli/Wetterer, Angelika (Hg.), *Achsen der Differenz. Gesellschaftstheorie und feministische Kritik II*, Münster 2003, 14–48.
- LEHNER, ERICH, *Gender Mainstreaming aus kritischer Männersicht*, in: Falkinger, Barbara/Rollett, Ilse/Schneider, Claudia (Hg.), *Mit dem Strom gegen den Strom. Gender Mainstreaming an der Schule (Schulheft 122)*, Wien 2006, 26–36.
- LEHNER-HARTMANN, ANDREA, *»Gender Mainstreaming« als Herausforderung für Schule und Religionsunterricht*, in: *Keryks 3 (2004)*, H.1, 97–125.
- LEHNER-HARTMANN, ANDREA, *Geschlechtergerechter Religionsunterricht. Markierungen in unwegsamem Gelände am Beispiel Katholische Religion*, in: Schweiger, Teresa/Hascher, Tina (Hg.), *Geschlecht, Bildung und Kunst. Chancengleichheit in Unterricht und Schule*, Wiesbaden 2009, 91–119.
- TUIDER, ELISABETH (Hg.), *QuerVerbindungen. Interdisziplinäre Annäherungen an Geschlecht, Sexualität, Ethnizität*, Berlin 2008.
- WACKER, MARIE-THERES/RIEGER-GOERTZ, STEFANIE (Hg.), *Mannsbilder. Kritische Männerforschung und theologische Frauenforschung im Gespräch*, Berlin 2006.
- WENDEL, SASKIA, *»Als Mann und Frau schuf er sie«*. Auf dem Weg zu einer genderbewussten theologischen Anthropologie, in: *Herder Korrespondenz 63 (2009)*, H.3, 135–140.
- WISCHER, MARIELE, *Differenzen im Paradies. Aspekte einer geschlechtergerechten Bibeldidaktik in Theorie und Praxis*, in: Bizer, Christoph u. a. (Hg.), *Bibel und Bibeldidaktik (Jahrbuch der Religionspädagogik Bd. 23)*, Neukirchen-Vluyn 2007, 146–155.