

Mädchen und Jungen:

Geschlechterdifferenz als religionspädagogische Aufgabe

von Ulrich Riegel und Hans-Georg Ziebertz

Mädchen und Jungen verhalten sich in der Schule oft in geschlechtstypischer Weise, ohne dass dazu ein einsichtiger Grund vorhanden wäre. Auf diese Weise üben sie ein Verhalten ein, das zwar als normal empfunden wird, Frauen gegenüber Männern jedoch benachteiligt. Diese Benachteiligung widerspricht dem biblisch-christlichen Menschenbild, so dass die Geschlechterdifferenz ein Thema des Religionsunterrichts ist. Hans-Georg Ziebertz, Professor für Religionspädagogik in Würzburg, und Ulrich Riegel, wissenschaftlicher Mitarbeiter, entwickeln Prinzipien, Aufgaben und Ziele einer »Religionspädagogik des Differenten« im Kontext der Geschlechterdifferenz, die die Schülerinnen und Schüler zu einem selbstbestimmten Umgang mit den gesellschaftlichen Geschlechterstereotypen befähigen will. Geschlecht soll nicht als Trennendes, sondern als Unterscheidendes erfahren werden.

Der »kleine Unterschied« zwischen Mädchen und Jungen hat im Schulalltag spürbare Folgen. Denn hier »[...] wird immer wieder auch männliche Dominanz und weibliche Nachordnung als alltägliche Selbstverständlichkeit erlebt. Allerdings: In der Schule besteht offiziell der Anspruch der Gleichbehandlung von Jungen und Mädchen [...]« (Tillmann 1992, 15). Vor dieser Herausforderung kann sich auch der Religionsunterricht nicht verschließen. Die aus der Gottesebenbildlichkeit abgeleitete Gleichwürdigkeit zwischen Frau und Mann (vgl. KKK 357. 369) gehört zum Kernbestand biblisch-christlicher Anthropologie. Sie ist der normative Maßstab, an dem sich eine christlich verantwortete Erziehung von Mädchen und Jungen messen lassen muss. Damit ist der Umgang mit der Geschlechterdifferenz auch eine genuin religionspädagogische Herausforderung. »Geschlechterdifferenz« meint nicht nur den biologischen Unterschied von Mann und Frau, sondern bezieht die Geschlechtsidentitäten (gender) ein, von denen Jungen und Mädchen geprägt sind.

In diesem Beitrag, der einige konzeptuelle Fragen eines empirischen Projekts unter 2000 Schülerinnen und Schülern behandelt (vgl. www-1), fragen wir zuerst, wie sich im Schulalltag geschlechtstypisches Verhalten zeigt (1), wir stellen Prinzipien, Aufgaben und Ziele einer »Religionspädagogik des Differenten« im Kontext der Geschlechterdifferenz vor (2) und zeigen einige Handlungsmöglichkeiten auf (3).

1. Geschlechterdifferenz im Schulalltag

1.1 Geschlechtstypisches Verhalten und Geschlechterrollen im Schulalltag

Mädchen und Jungen unterscheiden sich in ihrem Verhalten in der Klasse und auf dem Pausenhof in der Regel recht deutlich. Die Jungen zeigen dabei vorwiegend einen an Konkurrenz und Durchsetzungsvermögen orientierten Umgangsstil. Sie gebrauchen z.B. eine offenere und raumgreifendere Körpersprache als Mädchen (Hilgers 1994, 109), stellen die Regeln auf oder belegen Mädchen mit sexuell anzüglicher Fäkalsprache (Spender 1985, 103.112). Die meisten Mädchen reagieren auf diese 'Anmache' entweder mit Rückzug oder mit Anpassung; die wenigsten wehren sich (Enders-Dragässer/Fuchs 1993, 71). Mit dieser ruhigen und konsensorientierten Reaktion entsprechen die Mädchen dem weiblichen Geschlechterstereotyp. Lehrerinnen und Lehrer greifen dieses typische Verhalten der Mädchen gerne auf und setzen sie zur Disziplinierung der Jungen ein (vgl. ISB 1997, 43). So werden Mädchen z.B. bei arbeitsteiligen Unterrichtsmethoden häufig strategisch auf die Gruppen verteilt, um die Jungen zu mäßigen. Ferner fällt die ungleiche Aufmerksamkeitsverteilung zwischen Schülerinnen und Schülern ins Gewicht. Jungen erhalten im Unterricht etwa doppelt so viel Aufmerksamkeit (positiv wie negativ) wie Mädchen, werden häufiger aufgerufen und müssen nicht so lange warten wie Mädchen, wenn sie sich melden (Enders-Dragässer/Fuchs 1993, 40–41).

Beim Blick auf die geschlechtlichen Rollenmodelle im Schulalltag zeigt sich, dass fast zwei Drittel der Lehrenden Frauen sind. Die Lehrerinnen sind jedoch nicht gleichmäßig über alle Schularten verteilt, sondern unterrichten vor allem in der Grundschule. In den Sekundarstufen I und II überwiegen die Männer (vgl. www-2). In der Folge erscheinen Lehrerinnen vielen Schülerinnen und Schülern ungeachtet ihres tatsächlichen Könnens als intellektuell weniger anspruchsvoll als ihre Kollegen (Hilgers 1994, 96–97). Außerdem nehmen Frauen in allen Schularten relativ selten sichtbare Leitungspositionen ein. Beide Facetten weiblicher Rollen im Schulalltag verstärken das weibliche Geschlechterstereotyp der Gesellschaft.

Hinsichtlich der Rollenmodelle in den Unterrichtsmedien zeigte vor allem die Schulbuchkritik der letzten zwanzig Jahre Wirkung, so dass die Darstellung der Rolle von Frau und Mann zumindest oberflächlich die Grenzen traditioneller Rollenmuster sprengt. In den neuen Unterrichtswerken treten Frauen auch in Funktionen auf, die bislang als »typisch männlich« galten. Männer werden jedoch nach wie vor fast ausschließlich in »männlichen« Aufgabenfeldern dargestellt (Hilgers 1994, 123).

1.2 Geschlechterdifferente Wahrnehmungsprozesse im Schulalltag

Geschlechterdifferente Wahrnehmungsprozesse im Schulalltag zeigen sich auf Seiten der Kinder und Jugendlichen in der Wahl der Arbeitsgemeinschaften und der gymnasialen Leistungskurse. In beiden Fällen sind die Schülerinnen überproportional stark im sprachlich-musischen Bereich vertreten, während die Schüler hauptsächlich aus dem technisch-naturwissenschaftlichen Sektor des Fächerspektrums wählen (vgl. ISB 1997, 68, 258–259). Andrea Hilgers spricht in diesem Zusammenhang von geschlechtstypi-

schen »Wissensrevieren« (1994, 129). Auffällig ist auch, dass trotz der im Durchschnitt besseren Abiturnoten, gymnasiale Schulabgängerinnen ihre Zukunft weniger optimistisch sehen als Jungen (vgl. Horstkemper 1990). Ein weiteres Phänomen, das Martina Horner hauptsächlich bei Mädchen beobachtete, ist die »Angst vor Erfolg«: Aus Angst vor den hämischen Kommentaren der Jungen bringen manche Mädchen nicht ihr ganzes Wissen im Unterricht ein (vgl. Enders-Drägässer/ Fuchs 1993, 32). Schließlich wird der Beitrag der Schülerinnen, den sie durch ihr normalerweise ruhigeres und konsensorientiertes Verhalten in der Klasse für die Klassengemeinschaft leisten, von den Klassenkameraden kaum wahrgenommen (Hilgers 1994, 112).

Auf Seiten der Lehrerinnen und Lehrer fällt vor allem die bewusstere Wahrnehmung von Schülern gegenüber Schülerinnen auf (vgl. Aufmerksamkeitsverteilung) und auch die Lieblingsschüler sind meistens Jungen (Spender 1985, 109–111). Versuche einzelner Lehrkräfte, Aufmerksamkeit gleichmäßig zu verteilen, wurden sowohl von den Schülern als auch von den Schülerinnen als ungerecht empfunden (Hilgers 1994, 111). Weiterhin werden Schüler vor allem für kreatives Unterrichtsverhalten gelobt und ihre Leistungen eher auf die individuelle Intelligenz zurückgeführt, während bei Schülerinnen angepasstes Verhalten und Fleiß erwartet wird (vgl. Enders-Drägässer/Fuchs 1993, 36). Dabei scheint es für viele Mädchen durchaus einen Unterschied zu machen, welches Geschlecht die Lehrkraft hat. So erreichen Mädchen bei Lehrerinnen im Schnitt bessere Leistungen und beteiligen sich aktiver am Unterricht (ebd., 39). Im Vergleich zu anderen Bevölkerungsgruppen konnte Andrea Hilgers (1994) bei den Lehrerinnen und Lehrern jedoch ein größeres Bewusstsein für die Geschlechterproblematik feststellen, insofern sie traditionelle Geschlechterstereotypen in geringerem Maße vertreten als andere.

1.3 Die vordergründige Normalität der Geschlechterdifferenz und der »geheime Lehrplan«

Der Befund zur Geschlechterdifferenz im Schulalltag bestätigt Tillmanns eingangs zitierte Bilanz: Die formal gleichen Bildungschancen für Mädchen und Jungen werden durch geschlechtstypische Verhaltens- und Wahrnehmungsprozesse im Schulalltag unterlaufen. Die Kinder und Jugendlichen sind im Schulalltag in vielen Situationen mit geschlechtstypischen Verhaltenserwartungen und –modellen konfrontiert. In ihrer Gesamtheit bilden die Erwartungen und Modelle ein unbewusstes »Netz von Einstellungen, Vorurteilen und Rollenstereotypen« (Kreienbaum 1992, 59), das treffend als »geheimer Lehrplan« (ebd.) bezeichnet werden kann. Der geheime Lehrplan wirkt jenseits der institutionalisierten Lehrpläne, die auf dem Prinzip der Gleichheit zwischen den Geschlechtern aufbauen, in den schulischen Interaktionen und verstärkt im Schulalltag Verhalten im Sinne der Geschlechterstereotype des sozialen Umfeldes. Dadurch werden die Schülerinnen und Schüler auf Wissensbereiche und Handlungsmuster festgelegt, die nicht notwendig ihren individuellen Interessen und Möglichkeiten entsprechen.

Seine Kraft schöpft der geheime Lehrplan aus seiner vermeintlichen Normalität. Geschlechterdifferenz wird im sozialen Umfeld als alltägliche Wirklichkeit erfahren und die Kinder und Jugendlichen akzeptieren die Geschlechterstereotype als natürlich und selbstverständlich (vgl. das Unrechtsempfinden der Schülerinnen und Schüler bei dem

Versuch einzelner Lehrerinnen und Lehrer, die Aufmerksamkeit gleichmäßig auf beide Geschlechter zu verteilen). Eine Normalität, die den Menschen an typischen Zuschreibungen statt an seinen individuellen Fähigkeiten misst, kann nach dem biblisch-christlichen Menschenbild jedoch nicht die Norm sein – wengleich wir eingestehen müssen, dass die kirchliche Lehre wie auch die kirchliche Katechese solche Zuschreibungen bis heute unternehmen. Ein solcher Umgang mit der Geschlechterdifferenz bleibt vordergründig und blind für die Personalität des Menschen. Hier wirkt sich Differenz als Trennendes und nicht als Unterscheidendes aus. Gesucht ist also ein alternativer Umgang mit der Geschlechterdifferenz und zwar auch aus einem explizit theologischen Interesse.

2. Prinzipien, Aufgaben und Ziele im Umgang mit der Geschlechterdifferenz

Eine »Religionspädagogik des Differenten« im Kontext der Geschlechterdifferenz will Kinder und Jugendliche zu einem selbstbestimmten Umgang mit den gesellschaftlichen Geschlechterstereotypen befähigen, so dass das Geschlecht des Individuums als Unterscheidendes, nicht als Trennendes erfahren wird. Als *Religionspädagogik* weiß sie sich dabei der biblisch-christlichen Anthropologie als normativem Anspruch verpflichtet. Als *Religionspädagogik* berücksichtigt sie den didaktischen Handlungsspielraum hinsichtlich der Geschlechterdifferenz. Beide Aspekte definieren die Konturen einer »Religionspädagogik des Differenten«. Wir gehen im Folgenden auf einige Prinzipien (2.1) und allgemeine Aufgaben ein (2.2) und entwickeln daraus Zielbestimmungen für religionspädagogisches Handeln (2.3).

2.1 Prinzipien einer »Religionspädagogik des Differenten« im Kontext der Geschlechterdifferenz

Die ersten beiden Prinzipien leiten wir vom biblisch-christlichen Menschenbild ab, die übrigen drei erhalten ihre Bedeutung aus der pädagogischen Analyse der Geschlechterdifferenz.

Gleichwürdigkeit von Frau und Mann (Gen 1, 27)

Eine »Religionspädagogik des Differenten« muss dem Gedanken der Gleichwürdigkeit von Frau und Mann entsprechen, die ein Kern des biblisch-christlichen Menschenbildes ist. Nach Gen 1, 27 Mensch als geschlechtlich differenziertes Abbild Gottes geschaffen. Die Geschlechterdifferenz bestimmt dabei die Struktur des Abbildes. Frausein und Mannsein sind die beiden Daseinsformen, in denen sich das Menschsein realisiert. Beide Daseinsformen sind gleichwürdig, insofern beide in gleicher Weise an der Gottebenbildlichkeit teilhaben. Frausein und Mannsein haben ihren Eigenwert und sind mehr als eine biologische Notwendigkeit. Zusätzlich bestimmen beide Daseinsformen *zusammen* das Wesen des Menschen (vgl. Duquoc 1991, 343–344). Schülerinnen und Schüler werden deshalb in einer »Religionspädagogik des Differenten« als gleichwürdige Individuen

wahrgenommen, die sich in Vielem unterscheiden – unter anderem auch in ihrem Geschlecht. In ihrer Individualität verbindet sämtliche Schülerinnen und Schüler ihr Menschsein, das ihnen gleiche Würde verleiht.

Die Schülerin bzw. der Schüler als Subjekt

Wenn die »Religionspädagogik des Differenten« die Schülerinnen und Schüler als gleichwürdige Individuen wahrnimmt, erkennt sie neben der Gleichwürdigkeit die individuelle Unterschiedlichkeit der Kinder und Jugendlichen an. Sie sind gleichwürdig in ihrer Differenz. Angesichts der Vielfältigkeit der Lebensmöglichkeiten in einer differenzierten Gesellschaft kommt dem Umgang mit der Unterschiedlichkeit der Menschen eine entscheidende Bedeutung zu. Der Umgang mit Differenz wird damit sowohl zum Formal- als auch zum Materialobjekt der Erziehung: Erziehung muss zum einen Maßnahmen anwenden, die die Unterschiedlichkeit der Schülerinnen und Schüler anerkennt und fördert. Zum anderen muss der Umgang mit Differenzen, d.h. mit Fremden und Fremdem auch Inhalt des Unterrichts sein. Dies geschieht, wenn die Lernenden ihre eigenen Ansichten und Wünsche, ihre Fähigkeiten und Bedürfnisse in diese Erziehungsprozesse einbringen können. Auf diese Weise wird Differenz anerkannt und unter dem Vorzeichen der Gleichwürdigkeit verhandelt, und die Schülerinnen und Schüler sind Subjekte im Erziehungsprozess.

Kritische Sensibilität für die »Hermeneutik der Zweigeschlechtlichkeit«

Eine »Religionspädagogik des Differenten« will die Schülerinnen und Schüler zu einem selbstbestimmten Umgang mit den gesellschaftlichen Geschlechterstereotypen befähigen. Dazu ist eine kritische Sensibilität für die Hermeneutik der Zweigeschlechtlichkeit grundlegend. Aus einer geschlechtssensiblen Perspektive folgen sowohl die Wahrnehmung der Wirklichkeit als auch die Erwartungen des sozialen Umfeldes an das Individuum einem Muster, das Frauen und Männern bestimmte Eigenschaften und Verhaltensweisen als typisch zuschreibt (vgl. 1). Diese Attribution gründet im kulturellen System der Zweigeschlechtlichkeit, d.h. in der Überzeugung, dass es nur die beiden Geschlechter »weiblich« und »männlich« gebe, für beide Geschlechter unterschiedliche Werte und Normen gälten und »der Mann« der Maßstab der Wertschätzung sei (vgl. Kreienbaum 1992, 61). Im kulturellen System der Zweigeschlechtlichkeit erhält das biologische Geschlecht also eine verhaltensbestimmende Rolle, die ihm von Natur aus nicht zukommt. Eine »Religionspädagogik des Differenten« macht die Schülerinnen und Schüler deshalb auf geschlechtstypische Zuschreibungen aufmerksam und hinterfragt die vordergründige Normalität der im sozialen Umfeld gültigen Geschlechterstereotype.

Mehrdimensionalität menschlicher Geschlechtlichkeit

Ein Ansatzpunkt einer kritischen Analyse ist die Mehrdimensionalität menschlicher Geschlechtlichkeit. Das deutsche Wort »Geschlecht« kann ins Englische entweder mit

»sex« oder mit »gender« übersetzt werden, je nachdem, ob man den biologischen oder den psychologisch-kulturellen Aspekt des Wortes meint. Das »sex« eines Menschen liegt also bereits mit der Geburt fest, während sich »gender« erst im Zusammenhang mit den Sozialisierungspraktiken des gesellschaftlichen Umfeldes, in der das Individuum aufwächst, herausbildet. Beide Größen stehen zwar in einem kulturell vermittelten Zusammenhang, sind jedoch prinzipiell unabhängig voneinander (vgl. Transsexuelle). Innerhalb des Systems der Zweigeschlechtlichkeit führt die begriffliche Unterscheidung von »sex« und »gender« zu einer differenzierten Wahrnehmung des kulturell erzeugten Geschlechterverhältnisses und relativiert die Bedeutung des biologischen Geschlechts als Ordnungskriterium. Eine »Religionspädagogik des Differenten« ist deshalb darum bemüht, die Schülerinnen und Schüler nicht nur in ihrem biologischen Geschlecht (sex), sondern auch in ihrer Geschlechtsidentität (gender) wahrzunehmen.

Mehrdimensionalität der Geschlechtsidentität

Bis in die 70er Jahre hinein wurde die Geschlechtsidentität einer Person psychologisch ausschließlich durch eindimensionale Modelle gedeutet. Eine Person gilt in diesen Modellen entweder als feminin oder als maskulin, und zwar um so femininer, je weniger maskulin sie ist – und umgekehrt. Heute geht man davon aus, dass ein und dieselbe Person sowohl feminine als auch maskuline Merkmale aufweist. Aufgrund der neuen Perspektive lassen sich vier Typen der Geschlechtsidentität unterscheiden: Der feminine Typ zeigt stark ausgeprägte feminine Züge und nur schwach ausgeprägte maskuline Züge. Der maskuline Typ zeigt umgekehrt stark ausgeprägte maskuline und schwach ausgeprägte feminine Züge. Sind sowohl die femininen als auch die maskulinen Züge stark ausgeprägt, spricht man von einem androgynen Typ. Bei schwacher Ausprägung beider Dimensionen handelt es sich um einen undifferenzierten Typ (vgl. Riegel 2000). Diese Perspektive garantiert aufgrund der Mehrdimensionalität des individuellen Geschlechtskonzepts eine differenzierte Wahrnehmung von Kindern und Jugendlichen. Sie nimmt geschlechtliche Unterschiede nicht nur zwischen Schülerinnen und Schülern wahr, sondern auch zwischen Schülerinnen und Schülerinnen bzw. Schülern und Schülern.

2.2 Aufgaben einer »Religionspädagogik des Differenten« im Kontext der Geschlechterdifferenz

Das Umgehen mit der Geschlechterdifferenz im Kontext der Schule muss vermittelt werden mit den allgemeinen Aufgaben schulischen Lernens, die sich auf alle Fächer erstrecken, einschließlich des Religionsunterrichts. Wir beschränken uns im Folgenden auf die Aufgaben der Information, Selektion, Legitimation und Emanzipation.

Information

Unbestritten ist der kognitive Auftrag an die Schule, Schülerinnen und Schüler mit den Wissensbeständen der Kultur vertraut zu machen. Sie hat eine informative Aufgabe, d.h.

Schule muss, vor aller wertenden Stellungnahme, über Theorien und Lebenspraxen aufklären. Insbesondere in Fragen der Geschlechtlichkeit hat das letzte Jahrhundert einen Pluralisierungsschub erbracht. Sigmund Freuds Theorien über die Bedeutung der Sexualität, die sogenannte sexuelle Revolution in den sechziger Jahren des 20. Jahrhunderts, die Entwicklungsexplosionen in der Reproduktionstechnik bis hin zur Neubestimmung des Geschlechterverhältnisses in der Frauenbewegung sind nur einige Markierungen, die im Hinblick auf die Theorie und Praxis der Geschlechtsrollen und der Begegnung zwischen den Geschlechtern zu nennen sind. Für den Bereich des Religionsunterrichts kommt hinzu, dass Sexualität und Geschlecht in der kirchlich-christlichen Tradition eine besondere Beachtung erfahren haben und weiter erfahren. Die Informationsaufgabe der Schule besteht somit zunächst in der Aufklärung über diese Wissensbestände.

Sensibilisierung

Neben das Wissen tritt die Einsicht und mit ihr verbunden die Entwicklung des Bewusstseins. Die Schule soll nicht nur Fakten nebeneinander stellen, sondern die Wahrnehmung bilden. Diese Aufgabe reicht hinein in den Bereich des Aufbaus von Haltungen. Der Unterricht hat die Aufgabe, für eine umfassendere Suche nach Bedeutungen zu sensibilisieren. Im Religionsunterricht geschieht dies unter Einbezug von Erfahrungen, die sich in der Christentumsgeschichte und der Praxis von Christinnen und Christen niedergeschlagen haben.

Urteilsbildung

Über den Erziehungsauftrag der Schule wird viel diskutiert und nicht selten wird eine stärkere Wertorientierung gefordert. Insbesondere bei wertbezogenen Fragen zeigt sich ein Konflikt, ob Werte direkt vermittelt werden sollen oder ob der Fokus stärker auf der Ausbildung einer Urteilskompetenz liegen soll. Wenn wir den pluralen Kontext in Rechnung stellen und die Möglichkeiten eines einheitlichen Wertekanons realistisch einschätzen, müssen wir der Aufgabe der Urteilsbildung eine zentrale Rolle zusprechen. Die Schule hat daher die Aufgabe, Schülerinnen und Schülern Inhalte zur Verfügung zu stellen, die geeignet sind, dass sich an ihnen Urteile in der Auseinandersetzung mit Werten und Normen bilden lassen. Für den Religionsunterricht bedeutet dies konkret, Inhalte aus der christlichen Überlieferung und der Lehre der Kirche aufzubereiten, die Schülerinnen und Schüler damit zu konfrontieren und zu einer verantworteten Stellungnahme herauszufordern.

Transformation

Schließlich hat die Schule eine transformative Aufgabe. Sie will nicht nur »vorausgegangene« Kultur darstellen und Heranwachsende in diese Kultur hinein sozialisieren. Schulisches Lernen als transformatives Lernen zu begreifen bedeutet, Schülerinnen und Schülern Anleitung zu geben, neues Handeln einzuüben. Schulisches Lernen geschieht

zwar »hier und jetzt« aber in der Perspektive der Zukunft. Schülerinnen und Schüler werden vorbereitet auf eine Welt, deren Konturen die heutigen Erwachsenen nicht voraussehen können. Zu transformativem Lernen anzuleiten schließt also ein, Experimente mit »Neuem« zuzulassen und zu wollen. Der Religionsunterricht kann aus der Verheißung der »neuen Welt« schöpfen und jenen Freiraum eröffnen, Heranwachsenden eine Einübung in eine neue Geschlechtsrolle zu ermöglichen sowie Erfahrungen mit alternativen Beziehungen zu machen.

2.3 Ziele einer »Religionspädagogik des Differenten« im Kontext der Geschlechterdifferenz

Wir verfügen nun über fünf Prinzipien und vier Aufgabenbereiche, die den Rahmen für eine »Religionspädagogik des Differenten« bereitstellen. In diesem Abschnitt verknüpfen wir beide im Sinne einer Matrix, worin jedes Prinzip mit jeder Aufgabe eine Zelle bildet. Aus dem wechselseitigen Bezug von Prinzip und Aufgabe lassen sich konkrete pädagogisch-didaktische Ziele formulieren mit folgenden Ansprüchen:

- 1) das biologische Geschlecht und die Wahrnehmung der geschlechtlichen Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern so zu relativieren, dass Differenzen unterscheiden, nicht trennen,
- 2) die Reproduktion des kulturellen Systems der Zweigeschlechtlichkeit durch ihre Erziehungsmaßnahmen zu überwinden und
- 3) das »Humanum des Christentums« (Schillebeeckx 1990, 232ff) in den Umgang mit der Geschlechterdifferenz einzubringen.

Damit befähigt sie die Schülerinnen und Schüler zu einem selbstbestimmten Umgang mit geschlechtstypischen Wertungen und Normen. Sie ist kritisch gegenüber der »Macht der Stereotype«, sie verbürgt sich der Freiheit der persönlichen Entfaltung und der Würde der Person, die den Schülerinnen und Schülern vor allen Leistungen, die sie erbringen, nach christlicher Anthropologie ursprünglich zugestanden werden muss. Auf der nächsten Seite sind diese Ziele ausformuliert.

Ziele einer »Religionspädagogik des Differenten«

| <i>Aufgabe</i> | Information | Sensibilisierung | Urteilsbildung | Transformation |
|---|---|--|---|---|
| <i>Prinzip</i> | Aufklärung... | Wahrnehmung... | Auseinandersetzung... | Einübung ... |
| Gleichwürdigkeit | über die Würde des Menschen als Geschöpf Gottes, die diesen über seine individuellen Unterschiede hinweg als gleichwertig zu seinen Mitmenschen kennzeichnet. | der Dignität des einzelnen Menschen im Sinne des biblisch-christlichen Menschenbildes. | mit Werten und Normen, die die Würde des Menschen beschreiben, z.B. die Seligpreisungen oder die 10 Gebote. | eines Umgangs mit differenten Phänomenen, der die Unterschiede als Bereicherung wahrnimmt, statt Fremdes als Bedrohung zu empfinden. |
| Subjektivität | über die Personalität der bzw. des Einzelnen und den Gewinn, den diese Vielfalt für die Gemeinschaft bedeutet. | der eigenen Stärken und Schwächen, Fähigkeiten und Interessen, die den Kern der Personalität bilden. | mit der Werthaltigkeit individueller Positionen im Horizont der Nächstenliebe für eine differenzierte Gesellschaft. | einer Kommunikationsfähigkeit, die die eigenen Interessen mitteilt, ohne das Gegenüber zu verletzen (vgl. das Bsp. Jesu). |
| Herme- neutik der Zwei- ge- schlecht- lichkeit | über die subtile Funktion der Geschlechterstereotypen im Kontext sozialer Organisation. | der geschlechtstypischen Kategorisierungen, von der unsere Gesellschaft und religiöse Gemeinschaften geprägt sind. | mit alternativen Werten und Normen, die den Menschen unabhängig von seinem biologischen Geschlecht betrachten. | eines selbstbestimmten Umgangs mit den Geschlechterstereotypen, der die soziale Integration nicht gefährdet. |
| Mehrdi- mensionale Ge- schlecht- lichkeit | über die Aspekte menschlicher Geschlechtlichkeit im Zusammenhang von Natur und Kultur. | einseitiger Verortungen von Phänomenen in der Natur bzw. der Kultur. | mit alternativen Sinnmustern, die den Menschen sowohl als biologisches als auch als kulturelles Wesen begreifen. | einer differenzierten Wahrnehmung des Gegenübers, die neben dem biologischen Geschlecht auch die psychologischen und sozialen Aspekte berücksichtigt. |

| | | | | |
|--|---|---|---|--|
| Mehrdimensionale Geschlechtsidentität | über die Bandbreite individueller Entwürfe menschlicher Geschlechtlichkeit. | der Inhalte und Formen des eigenen Geschlechtskonzepts. | mit der prinzipiellen Unabhängigkeit des individuellen Geschlechtskonzepts vom biologischen Geschlecht. | einer Darstellungskompetenz des eigenen Geschlechtskonzepts. |
|--|---|---|---|--|

3. Beispiele konkreter Handlungsmöglichkeiten einer »Religionspädagogik des Differenten« im Kontext der Geschlechterdifferenz

Die praktische Umsetzung der pädagogisch-didaktischen Zielformulierungen hängt von der jeweiligen Unterrichtssituation ab. Es gilt dabei vor allem die vordergründige Normalität der Geschlechterstereotype zu durchbrechen und den Gestaltungsspielraum der Geschlechtsrollen zu nutzen. Die folgenden Möglichkeiten sind deshalb keine Rezepturen, sondern wollen das Spektrum andeuten, mit dem eine »Religionspädagogik des Differenten« arbeiten kann.

Gott in seinen mütterlichen und väterlichen Zügen darstellen

Gott tritt in der Bibel in vielen Szenen auf, in denen er Züge zeigt, die als typisch weiblich bzw. typisch männlich gelten. Gott weint, ist fürsorglich, stillt, behütet, bzw. rächt, kämpft, richtet usw. Auch die göttlichen Erscheinungsgestalten können sowohl dem weiblichen (Mutter, Gebärende, Frau Weisheit) als auch dem männlichen Geschlecht (Vater, Herr, Richter, Hirt) zugeordnet werden (vgl. Heizer/Walter 1988). Eine »Religionspädagogik des Differenten« stellt Gott deshalb in seiner Vielgestaltigkeit dar. Das heißt jedoch nicht, die männliche Seite Gottes durch eine weibliche Seite zu ergänzen, da beide Seiten innerhalb der »Hermeneutik der Zweigeschlechtlichkeit« den geschlechtstypischen Konnotationen unterliegen (Grossmann 1988, 83–90). Vielmehr geht es um die Darstellung der vielfältigen Repräsentationen des einen Gottes und die kritische Diskussion ihrer geschlechtlichen Konnotationen. Dadurch eröffnen sich den Schülerinnen und Schülern Gelegenheiten, ihre Geschlechtsidentität angesichts eines übergeschlechtlichen, d.h. eines in vielen geschlechtlichen Facetten qualitativ beschriebenen Gottes religiös zu legitimieren.

Jesu Umgang mit Frauen als Modell differenten Handelns thematisieren

Jesu Umgang mit Frauen ist geprägt durch Gleichwürdigkeit und Individualität. Auf der einen Seite gehören Frauen selbstverständlich zum Kreis seiner Jüngerinnen und Jün-

ger (vgl. Maria von Magdala) und sind gleichwürdige Adressatinnen seiner Botschaft (vgl. die Frau am Jakobsbrunnen). Auf der anderen Seite nimmt Jesus Frauen in ihrer individuellen Personalität wahr und macht diese Individualität zum Maßstab seines Handelns (vgl. Maria und Martha). Damit bietet Jesu Umgang mit Frauen ein Handlungsmodell, das paradigmatisch die Intentionen einer »Religionspädagogik des Differenten« konzentriert. In der Auseinandersetzung mit dieser Lebenspraxis können Schülerinnen und Schüler ihren eigenen Lebensstil kritisch prüfen und Werthaltungen für einen differenteren Umgang mit Frauen und Männern entwickeln.

Einsatz ganzheitlicher Biografien von Frauen und Männern aus Bibel und (Kirchen-) Geschichte

Viele Frauen und Männer aus Bibel und (Kirchen-)Geschichte können den Schülerinnen und Schülern als Vorbild für das eigene Geschlechtskonzept dienen. Motiviert durch die feministische Kritik liegt mittlerweile vielfältiges didaktisches Material vor, das Menschen in geschlechtsuntypischen Rollen vorstellt. Der gezielte Einsatz dieses Materials wirft ein neues Licht auf das herkömmliche Geschlechterverhältnis. Eine »Religionspädagogik des Differenten« achtet hier besonders darauf, dass die Frauen und Männer in den verschiedenen Facetten ihres Lebens, d.h. in ihren geschlechtstypischen wie in ihren geschlechtsuntypischen Zügen, vorgestellt werden. So werden die identifikatorischen Momente der Biografien nicht exklusiv mit dem biologischen Geschlecht verbunden und die Hermeneutik der Zweigeschlechtlichkeit durchbrochen.

Einsatz kooperativer Arbeitsformen mit (expliziten oder impliziten) Feedback-Elementen

Der selbstbestimmte Umgang mit den Geschlechterstereotypen kann nicht ausschließlich theoretisch vermittelt werden. Als natürliche Übungsfelder bieten sich im Unterricht kooperative Arbeitsformen an. Die Arbeit im Team ist in einem kulturellen System der Zweigeschlechtlichkeit auch durch die Geschlechtslogik geprägt, d.h. der gegenseitige Umgang richtet sich u.a. nach geschlechtstypischen Verhaltensmustern. Während die Schülerinnen und Schüler das gestellte Sachproblem kooperativ lösen, kann die Lehrerin bzw. der Lehrer durch gezielte Interventionen in den Arbeitsprozess einen selbstbestimmten Umgang mit den Geschlechterstereotypen fördern. Das kann z.B. die Unterbrechung der Arbeit mit dem Ziel einer Diskussion der wirksamen geschlechtstypischen Muster sein, aber auch die gezielte Aufforderung einer bzw. eines Einzelnen zu einer Aufgabe im Team, die sie bzw. er sich noch nicht zutraut, obwohl sie bzw. er bereits dazu fähig wäre.

Gruppierungskriterium: individuelles Geschlechtskonzept

Eine mittlerweile vertraute Maßnahme im Umgang mit der Geschlechterproblematik ist die Bildung geschlechtshomogener (Klein-)Gruppen. Mit der Aufteilung der Klasse bzw. des Jahrgangs in reine Mädchen- und Jungengruppen versucht man die Kinder und Ju-

gendlichen aus der Geschlechtslogik im gegenseitigen Umgang herauszunehmen. Die Erfolge dieser Maßnahmen sind unterschiedlich, die Widerstände der Schülerinnen und Schüler im Vorfeld zum Teil erheblich. Problematisch bleibt auf jeden Fall die Betonung des biologischen Geschlechts als soziales Ordnungskriterium, was letztlich wiederum die Hermeneutik der Zweigeschlechtlichkeit betont. Dieser Kreislauf wird aufgebrochen, wenn an die Stelle des biologischen Geschlechts das individuelle Geschlechtskonzept tritt. Dann würden z.B. feminine Mädchen und Jungen eine Gruppe bilden, maskuline Mädchen und Jungen die andere. In diesen Gruppen liegt dann der Schwerpunkt des gegenseitigen Umgangs stärker auf der Auseinandersetzung mit ähnlichen Charaktereigenschaften, weniger auf dem Geschlechtsunterschied.

Literatur

- Duquoc, Christian* (1991): Mensch/Ebenbild Gottes. In: Eicher, Peter (Hg.): Neues Handbuch theologischer Grundbegriffe. Erweiterte Neuauflage, München, 335–348.
- Enders-Drägässer, Uta, Fuchs, Claudia* (1993): Interaktionen der Geschlechter. Sexismusstrukturen in der Schule, 2. Aufl., Weinheim/München.
- Grossmann, Sigrid* (1988): Gottesbilder. In: Kassel, Maria (Hg.): Feministische Theologie. Perspektiven zur Orientierung, 75–103.
- Heizer, Martha, Walter, Karin* (1988): Gottesbilder. In: Lissner, Anneliese, u.a. (Hgg.): Frauenlexikon. Traditionen. Fakten. Perspektiven, Freiburg/Basel/Wien, 463–473.
- Hilgers, Andrea* (1994): Geschlechterstereotype und Unterricht. Zur Verbesserung der Chancengleichheit von Mädchen und Jungen in der Schule, Weinheim/München.
- Horstkemper, Marianne* (1990): Zwischen Anspruch und Selbstbescheidung – Berufs- und Lebensentwürfe von Schülerinnen. In: Horstkemper, Marianne, Wagner-Winterhager, Luise (Hg.): Mädchen und Jungen – Männer und Frauen in der Schule. 1. Beiheft zu Die Deutsche Schule, Weinheim, 17–31.
- Institut für Schulpädagogik und Bildungsforschung* (Hg.) (1996): Typisch Junge? Typisch Mädchen? Jungen und Mädchen in Schule und Unterricht, München.
- Katechismus der Katholischen Kirche* (1993): München/Leipzig.
- Kreienbaum, Maria* (1992): Der heimliche Lehrplan der Geschlechtererziehung. In: Kreienbaum, Maria, Metz-Göckel, Sigrid, Koedukation und Technikkompetenz von Mädchen. Der heimliche Lehrplan der Geschlechtererziehung und wie man ihn ändert, Weinheim/München, 51–70.
- Tillmann, Klaus-Jürgen* (1992): »Spielbubis« und »eingebildete Weiber« – 13- bis 16jährige in Schule und peer-group. In: Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.): Jugend weiblich – Jugend männlich. Sozialisation, Geschlecht, Identität, Opladen, 13–27.
- Riegel, Ulrich* (2000): Feminin, maskulin, androgyn, undifferenziert? Entwicklung eines Instruments zur Bestimmung des individuellen Geschlechtskonzepts Jugendlicher im Kontext religionspädagogischer Forschung. [Druck in Vorbereitung].
- Schillebeeckx, Edward* (1990): Menschen. Die Geschichte von Gott, Freiburg.
- Spender, Dale* (1985): Frauen kommen nicht vor. Sexismus im Bildungswesen, Frankfurt.
- www-1 = <http://www.uni-wuerzburg.de/religionspaedagogik/forschung>