

Geschlechtergerechter Religionsunterricht – Impulse für die Praxis

von

Renate Hofmann

Seit langem wird in Wissenschaft und Forschung danach gefragt, wie sich Mädchen und Jungen, Frauen und Männer in ihrem Verhalten und Leben unterscheiden. Die Frage, ob Frauen und Männer „gleicher“ wären, wenn sie die gleichen Lebensbedingungen hätten, beschäftigt nicht nur FeministInnen, sondern auch vermehrt ErziehungswissenschaftlerInnen.

Auch in Theologie und Religionspädagogik stellt sich gerade in Blick auf das biblische Postulat der Gottebenbildlichkeit *aller* Menschen die Frage, wie man dieser gerecht werden kann.

Nach einer langen „Dürre-Zeit“ der theoretischen Analyse und Erforschung verschiedener Differenzen gilt es nun, Impulse für die Praxis zu formulieren, die die theoretischen Implikationen (was darunter zu verstehen ist, wird im ersten Kapitel deutlich werden) praktisch verifizieren können.¹

Einer Situationsanalyse der aktuellen religionspädagogischen Praxis (I.) folgt eine Darstellung der wichtigsten Bereiche im Religionsunterricht, in denen auf Gender-Unterschiede zu achten ist (II.), dieser folgt ein Kapitel mit praktischen Impulsen für den Religionsunterricht, anhand zweier Modelle, die nicht nur in der Religionspädagogik diskutiert werden (III.). Ein Ausblick, inwieweit die vorgestellten Modelle in die religionspädagogische Praxis Einzug halten könnten, schließt den Aufsatz ab (IV.).

1. Religionsunterricht im 21. Jahrhundert

Sieht man in die religionspädagogische Landschaft des 21. Jahrhunderts, so ist vor allem eines auffällig: es gibt *den* typischen Religionsunterricht nicht mehr. War noch vor einigen Jahrzehnten mehrheitlich eine Konzeption für den Religionsunterricht federführend, so ist die Zeit der Einheitskonzeptionen vorbei. Vielfältige handlungsleitende Aspekte wie z.B. Symbollernen, Ästhetisches Lernen, Biografisches Lernen, Ökumenisches Lernen² etc. haben die großen Konzepte abgelöst. Die Vielfalt der kleineren Konzepte stellt keine Orientierungslosigkeit dar, sondern ist ein Äquivalent zur Vielfalt der Dimensionen heutiger Lebenswirklichkeit von Schülerinnen und Schülern.

Sinn und Zweck der kleineren Konzeptionen ist auch nicht, ein Modell über alle Themen zu stülpen, sondern die Konzeption dem Thema individuell anzupassen. Die Religionspädagogik hat in den letzten Jahrzehnten gelernt, in einer pluralen postmodernen Gesellschaft nicht an den Jugendlichen vorbei, sondern mit den Jugendlichen zu arbeiten.

Dies impliziert auch, Geschlechterunterschiede zu beachten. In welchen Bereichen konnten Geschlechtsunterschiede bzw. Gender-Unterschiede konstatiert werden? [Mit Gender-Unterschieden meine ich hier im Gegensatz zu Geschlechts-Unterschieden Wahrscheinlichkeitsaussagen, die nicht an das biologische, sondern an das soziale Geschlecht geknüpft sind.]³

¹ Vgl. dazu auch: GRILL 2002.

² Vgl. HILGER / LEIMGRUBER & ZIEBERTZ 2001, Teil III, 303ff.

³ Vgl. dazu das Glossar in HOFMANN 2003, 152-159.

2. Gender-Unterschiede im Religionsunterricht

Geschlecht ist nicht – wie man meinen könnte – primär eine Sache des Seins, sondern eine des Denkens und Handelns. Das heißt, dass davon ausgegangen werden kann, dass Geschlecht nicht nur von den primären Geschlechtsmerkmalen abhängt, sondern dass diese erst durch entsprechendes geschlechtsspezifisches Handeln bestätigt und verifiziert werden. Erst in Interaktion mit anderen kann ich mein Geschlecht und mein geschlechtliches Verhalten leben. Geschlechtsspezifisches Verhalten ist daher in hohem Maße situationsspezifisch, was bedeutet, dass es typisch männliches bzw. typisch weibliches Verhalten an sich gar nicht gibt, sondern dass dies erst in Interaktion mit Anderen hergestellt wird. Nach Hagemann-White (1984) ist geschlechtsspezifisches Verhalten immer das Ergebnis eines angeeigneten kulturellen Systems (mitsamt der Geschlechtsrollen und -stereotypen) in Interaktion mit der individuellen Lebensgeschichte. Dies wird als „*doing gender*“ bezeichnet.⁴

Auch Kinder und Jugendliche entwickeln ihre geschlechtliche Identität in Interaktion mit GeschlechtsgenossInnen und in Abgrenzung / Imitation der peer-group. Die Möglichkeit, wie Jugendliche ihre Geschlechtsidentität ausbilden und entwickeln können, wird durch Rollenmodelle und Geschlechtsstereotype einer Gesellschaft geprägt und bestimmt, was impliziert, dass Jugendliche nicht frei von Rollenzwängen leben können.

Aus dem breiten Feld der Gender-Unterschiede, die im Religionsunterricht von Bedeutung sind, möchte ich im Folgenden exemplarisch vier Felder aufgreifen, die mir für die religionspädagogische Praxis besonders wichtig erscheinen: geschlechtsspezifische Sozialisation im Religionsunterricht, geschlechtsspezifische Gottesbilder, geschlechtsspezifische Interaktionen im Religionsunterricht und geschlechtsspezifische Sprache im Religionsunterricht.

2.1. Geschlechtsspezifische Sozialisation im Religionsunterricht

Betrachtet man Sozialisationsprozesse im Religionsunterricht durch die Brille der Geschlechterdifferenzen⁵, dann fällt auf, dass es immer Unterschiede macht, ob man von Frauen oder Männern spricht. Ein Blick auf die Modelle zur religiösen Entwicklung (Oser & Gmünder 1984) und zur Glaubensentwicklung (Fowler 1991) zeigt, dass Mädchen ihre Religiosität anders entwickeln und ausprägen als Jungen. Fowler hat vermutet, dass sich der Übergang von einem konventionellen Glauben (Stufe 3) zu einem reflektierten Glauben (Stufe 4) bei Mädchen anders vollzieht als bei Jungen. Jungen individualisieren sich eher, Mädchen dagegen fühlen sich eher mit anderen verbunden, wenn sich dieser Stufenwechsel vollzieht.

In mehreren Studien⁶ wurde übereinstimmend festgestellt, dass Mädchen und Frauen sich mehr für Religion und religiöse Dinge interessieren als Jungen – empirische Kirchenstudien (z.B. EKD 1997, Shell 2000, 2002) bestätigen dies. Zu klären ist hierbei aber, ob das wohl damit zusammen hängt, dass Mädchen in ihrer Erziehung mehr mit Glaubensdingen konfrontiert werden als Jungen und sie – da sie gewöhnlich eine intensivere Beziehung zur Mutter haben als Jungen – die Affinität zur Religion quasi in Imitation zur Mutter lernen und leben.

Bislang wurde anhand von Frauen-Biografien versucht, die geschlechtsspezifischen Unterschiede zu untersuchen, eine ausgearbeitete Theorie der religiösen Entwick-

⁴ WEST & ZIMMERMAN 1987.

⁵ Vgl. HOFMANN, a.a.O.

⁶ Vgl. VOLZ 2000, 115-129.

lung von Mädchen und Frauen gibt es aber bislang noch nicht – zumindest keine, die mit den Konzepten von Oser/Gmünder oder Fowler vergleichbar wäre.⁷

2.2. Geschlechtsspezifische Gottesbilder

Wenn Mädchen und Frauen andere soziale Erfahrungen als Jungen und Männer machen, dann ist wahrscheinlich, dass sie ein anderes Gottesbild entwickeln, denn – so H.J. Fraas „Gotteserfahrung und soziale Erfahrung stehen in einer Wechselbeziehung zueinander“⁸. Geschlechtsspezifische Unterschiede beim Gottesbild werden bereits seit den 70er Jahren immer wieder in unterschiedlichen Zusammenhängen untersucht (Strommen (1971), Heller (1986), Hyde (1990), Tamminen (1991), Hanisch (1996), Klein (2000)). Worin bestehen aber diese Unterschiede bzw. wie bildet sich das Gottesbild bei Kindern unterschieden nach Geschlechtern heraus?

Gottesbilder hängen nach Schweitzer⁹ eng mit Geschlechtsrollenbildern zusammen und entwickeln sich in Identifikation mit einem Elternteil / den Eltern. Das impliziert, dass das Gottesbild von Kindern und Jugendlichen selten nur männliche oder nur weibliche Züge trägt – obwohl gerade bei Gottesbildern männliche Züge (Bart etc.) überwiegen. Für das Gottesbild von Kindern und Jugendlichen spielen auch Elternideale der Gesellschaft eine Rolle. Bei Mädchen ist das Gottesbild eher von einer Beziehung und persönlichen Nähe zu Gott geprägt, bei Jungen überwiegt das Bild eines allmächtigen Gottes, der Schutz und Hilfe geben kann.

Hanisch¹⁰ zeigt in seiner umfassenden Studie zum Gottesbild von Kindern, dass es „große geschlechtsspezifische Unterschiede in der Darstellung des Gottesbildes“¹¹ gibt. Klein betont, dass Kinder zwar viel Mühe verwenden, Gott anders (nicht personal) darzustellen, dass davon jedoch die Männlichkeit Gottes nicht tangiert werde. Klein verweist auf eine Studie, in der ein Mädchen, das Gott malte, einen „missglückten“ Malversuch mit den Worten kommentierte: „Oh nein, der sieht ja wie eine Frau aus!“¹²

In dieser Studie beschäftigt sich Klein jedoch nur explizit mit Gottesbildern von Mädchen, die aus Malinterviews mit fünf Mädchen erschlossen wurden. Sie hält Folgendes fest: Das Gottesbild der Kinder ist überwiegend von männlichen Attributen geprägt: „Der Bart dient [...] als Kennzeichnung Gottes.“¹³ Eines der Mädchen, die Klein in ihrer Studie Gott malen ließ, malte Gott zweimal eindeutig als weiblich. Als das Mädchen dann auf die Darstellung angesprochen wurde, versuchte sie auszuweichen: Sie sagte, dass die Menschen „früher“ so ausgesehen hätten und dass sie mit dieser Art der Darstellung nicht unbedingt die Geschlechtlichkeit Gottes darstellen wollte.

Diese Erkenntnisse zum geschlechtsspezifischen Gottesbild müssen in die religionspädagogische Praxis dahingehend einfließen, dass Gott nicht auf ein Geschlecht festgelegt werden darf. Das individuelle Gottesbild der Kinder und Jugendlichen kann und darf nicht als „falsch“, weil anders, eingestuft werden. Gott ist nicht reduzierbar auf einen „Gott der Eigenschaften“ und damit nicht hinreichend mit den Attributen „männlich“ oder „weiblich“ zu beschreiben.

⁷ Vgl. BECKER 2002, 460.

⁸ FRAAS 1993, 253.

⁹ Vgl. SCHWEITZER 1999, 227ff.

¹⁰ Vgl. HANISCH 1996, 103ff.

¹¹ A.a.O., 103.

¹² KLEIN 2000, S. 167.

¹³ A.a.O., S. 166.

2.3. Geschlechtsspezifische Interaktionen im Religionsunterricht

Zeitgenössischer Religionsunterricht will nicht nur bloßen Stoff, reine „Fakten“ vermitteln, sondern Lehr-Lern-Prozesse initiieren, die Lernende zum Denken und Handeln anregen können. Dies impliziert Methoden, die interaktiv von SchülerInnen und LehrerInnen angewendet werden, z.B. die Methode der Arbeit an und mit Texten.

Hier hat die Rezeptionsästhetik gezeigt, dass es durchaus einen Unterschied macht, ob ein Mädchen oder ein Junge einen Text liest.¹⁴ Textverstehen ist nämlich ein interaktiver Prozess zwischen dem Text, den Lesenden und der Lesesituation. Es macht zum einen einen Unterschied, ob ein Junge oder eine Mädchen einen Text liest und zum anderen, ob der Text im Rahmen des Religionsunterrichts, zu Hause, auf der Terrasse oder im Schwimmbad gelesen wird. Das Wahrnehmen und Verstehen ist je individuell von den Lesenden abhängig, d.h. Texte werden immer geschlechtsspezifisch rezipiert. Was bedeutet das für die religionspädagogische Praxis?

Jeder Text – auch ein biblischer Text – weist Leerstellen auf, die in und mit der Fantasie der Lesenden aufgefüllt werden: „no text can explicitly state all the information required by the reader to understand it“¹⁵. Außerdem gelingt es bei der Textarbeit leichter, sich mit gleichgeschlechtlichen HandlungsträgerInnen zu identifizieren. Der Vorbildcharakter von „same-sex“-Personen ist weit größer als der von „cross-sex“-Vorbildern¹⁶. Wähle ich also im Religionsunterricht biblische Texte aus, dann muss ich mir vorher darüber Gedanken machen, wie der Text auf Mädchen und wie der Text auf Jungen wirken wird. Erst dann kann ich Ziele formulieren, Methoden der Texterschließung überlegen und Unterrichtseinheiten planen. Die Gender-Differenzen können und dürfen hierbei nicht negiert werden.

2.4. Geschlechtsspezifische Sprache im Religionsunterricht

Sprache schafft und benennt Realität, sie schafft dadurch Wertvorstellungen und ordnet Wirklichkeit. Nach Wittgenstein sind die Grenzen unserer Sprache die Grenzen unserer Welt. Wenn dem so ist, dann ist auch ein Blick auf die Sprache und deren Einsatz im Religionsunterricht zu richten.

Sehr oft werden Mädchen und Jungen im (Religions-)Unterricht „über einen Kamm geschoren“, wenn es z.B. heißt: „Die Schüler sollen anhand des Gedichts die Situation von Menschen zur Zeit Jesu erarbeiten.“ – Sollen SchülerInnen das nicht tun?

Lange Zeit haben feministische SprachwissenschaftlerInnen kritisiert und moniert, dass exklusive Sprache – also Formulierungen, die Mädchen und Jungen unter einer männlichen Bezeichnung vereint – Mädchen und Frauen benachteiligt und in den Hintergrund stellt bzw. ausschließt. Die Forderung nach inklusiver Sprache, die Frauen konkret benennt und nicht mit Männern zusammenfasst, ist noch lange nicht verhallt. Sinnvoll ist es allerdings, nicht in lange Jammertiraden einzustimmen, sondern konkret Veränderungen im Religionsunterricht zu konzipieren. Bei Bibelübersetzungen kann auf Übersetzungen in gerechter Sprache zurückgegriffen werden bzw. es kann erklärt werden, warum Frauen nicht benannt sind; hier kann die Auseinandersetzung mit Veröffentlichungen aus dem Bereich der feministischen Exegese und Hermeneutik gewinnbringend sein. Jeder Arbeitsauftrag, jeder Impuls, jeder Text ist darauf zu prüfen, ob Männer wie Frauen gleichberechtigt und gleichwertig angesprochen und behandelt sind und wenn nicht, ist zu überlegen, ob man mit diesem Text trotzdem arbeiten will bzw. die Geschlechterunterschiede thematisieren kann.

¹⁴ Vgl. dazu z.B. ARZT 1999.

¹⁵ CRAWFORD & CHAFFIN 1992, 10.

¹⁶ MACCOBY & JACKLIN 1974, 285ff.

Wenn man nun diese und andere Gender-Differenzen, die im Religionsunterricht eine Rolle spielen, beachtet¹⁷, wie kann man dann geschlechtergerechten Religionsunterricht erteilen bzw. geschlechtergerechte Elemente in die religionspädagogische Praxis umsetzen?

3. Geschlechtergerechter Religionsunterricht

3.1. „Doing gender“ im Religionsunterricht

Religionsunterricht kann dazu beitragen, Rollenzwänge abzubauen und Jugendlichen „neuen Lebensraum“ anzubieten, der eben nicht durch vorgegebene Lebensmodelle und damit auch Rollenzwänge geprägt ist. Nach Prengels „Pädagogik der Vielfalt“¹⁸ bedeutet Gleichberechtigung von Mädchen und Jungen im pädagogischen Bereich das Miteinander des Verschiedenen, d.h. die Akzeptanz und Toleranz gegenüber dem Anders-Sein des anderen Geschlechts. Erst in Auseinandersetzung mit anderen wird Geschlecht im doing gender konstruiert – das ist zugleich eine Möglichkeit, genau hier mit der Dekonstruktion einzusetzen. Dekonstruktion von Rollen heißt aber nicht nur – wie das die feministische Pädagogik fordert – neue Rollen für Mädchen zu finden, sondern auch, für Jungen neue Modelle zu entwickeln. Die Jungenforschung, die eigentlich ein „Nebenprodukt“ der feministischen Mädchenforschung war¹⁹, muss deshalb in gleicher Weise wie die Mädchenforschung weiterentwickelt und vertieft werden. Die neuen Rollenmodelle dürfen aber nicht nur ein Austauschen der alten Rollen sein, sondern müssen jenseits dieser liegen.

Eine Grenze für geschlechtergerechten Religionsunterricht zeigt sich jedoch genau in dieser Schwierigkeit, die Gratwanderung zwischen Rollenklischees und neuen Rollenmodellen zu bewältigen.

Doing gender kann einerseits also als bewusste Methode im Religionsunterricht eingesetzt werden, in dem Geschlechterrollen aufgedeckt und kritisiert werden, andererseits kann aber bewusstes „undoing gender“ neue Geschlechterrollenmodelle anbieten und einüben.

Undoing gender bedeutet in diesem Sinne eine „Grenzüberschreitung“ der engen Grenzen der Geschlechterrollen, also z.B. dass Mädchen ganz bewusst in als männlich qualifizierte Verhaltenweisen schlüpfen und umgekehrt. Gerade im Religionsunterricht, der methodisch eine breitere Palette aufweist als andere Schulfächer können z.B. in Rollenspielen neue Rollen erprobt und deren Wirkung besprochen werden.

3.2. Gender mainstreaming im Religionsunterricht

Ein anderes Konzept für geschlechtergerechten Religionsunterricht kann gender mainstreaming sein. Dieses Modell stammt ursprünglich aus der Politik der EU und wurde eingeführt um die Gleichberechtigung von Männern und Frauen, die schon im Grundgesetz verankert ist, auch in Politik und Lebenspraxis zu verankern.²⁰ Die Idee, die dahinter steckt, ist, Geschlechterfragen zum integralen Bestandteil des Denkens und Handelns zu machen. Da davon ausgegangen werden kann, dass die Lebenssituation von Frauen sich von der von Männern deshalb unterscheidet, weil die Lebensbedingungen und -kontexte (noch) different sind, gilt es, bevor Männer und Frauen wirklich gleichberechtigt leben können, diese Zusammenhänge anzugleichen. Das bedeutet, dass Frauen dann die gleichen Chancen und Zukunftsmöglichkeiten

¹⁷ Vgl. HOFMANN 2003.

¹⁸ Vgl. PRENGEL 1995.

¹⁹ KAISER/ NACKEN & PECH 2001, 436.

²⁰ Vgl. STIEGLER o.J.

hätten, wenn sie auch die gleichen Lebensbedingungen haben könnten. Diese Entwicklung beginnt in der Familie und wird in Kindergarten und Schule fortgesetzt. Es geht beim Gender Mainstreaming anders als beim doing gender um eine Aufhebung der Geschlechterdifferenzen in den Voraussetzungen männlicher und weiblicher Lebensweisen. Es geht also – auch in Schule und Religionsunterricht – *nicht* „um eine konkrete Förderung einer Gruppe von Frauen oder Männern, sondern um die Bereitstellung von Chancen, die von beiden Geschlechtern gleichmäßig in Anspruch genommen werden können“²¹.

Was bedeutet das für den Religionsunterricht?

Ähnlich wie beim vorigen Modell geht es zuvorderst darum, zu versuchen, die Geschlechter nicht ungleich zu behandeln, aber dies nicht im Sinne einer Gleichmacherei, sondern im Sinne eines Eingehens auf die individuellen Unterschiede der Schülerinnen und Schüler. Die unterschiedlichen Lebenshintergründe von Mädchen und Jungen gehören genauso dazu wie die unterschiedliche Entwicklung ihrer – auch religiösen – Identität. Genau wie zum doing und undoing gender gehört zum Gender mainstreaming aber auch, neue und andere Rollen auszuprobieren, dies auch unabhängig vom Geschlecht der SchülerInnen. Schülerinnen und Schüler können sich im Religionsunterricht zusammen mit der Lehrkraft auf die Suche nach neuen Modellen und alternativen Rollenmodellen machen. Dies kann exemplarisch an biblischen Frauen und Männern erarbeitet werden. So könnte z.B. auf „starke Frauen“ der Bibel wie z.B. Waschi (Ester 1,9ff.), Judit (Jdt 8,1 ff.), Mirjam (Ex 15, 20ff.), Rut (Rut 1,1 ff.) oder Junia (Röm 16,7) und Lydia (Apg 16,14) eingegangen werden; alles Frauen, die nicht in die Rollenbilder und -vorschriften der damaligen Zeit „passten“. Undoing gender, also das Überschreiten der vorgeschriebenen Rollenmodelle, kann anhand dieser Personen nachvollzogen und diskutiert werden.

Ziel der beiden dargestellten Modelle soll sein, geschlechtergerecht denken und leben zu lernen – ein wichtiges Ziel des Religionsunterrichts im 21. Jahrhundert²².

4. Geschlechtergerecht denken und leben lernen – ein Ausblick

Das Verhältnis der Geschlechter zu- und miteinander hat in den letzten Jahrzehnten und Jahren einen starken Wandel durchlaufen. War anfangs immer von einem Defizit eines Geschlechts die Rede (Defizitansatz), so entwickelte sich im Laufe der Zeit immer mehr ein Differenzparadigma heraus. Die Geschlechter seien einfach anders und nicht direkt miteinander zu vergleichen.

Als der Differenzansatz als zu pauschal angesehen wurde, wurde der Ruf nach einem Differenzierungsmodell laut, das nicht mehr nur die Unterschiede zwischen Männern und Frauen, sondern auch die Unterschiede unter Männern und unter Frauen zum Thema machte. Durch den Einfluss der Transsexuellenforschung²³ (die betont, dass gerade bei Transsexuellen Geschlecht alltäglich konstruiert wird und der Körper Effekt geschlechtsspezifischer Verhaltensweisen ist) sowie angestoßen und weitergeführt durch die Veröffentlichungen Judith Butlers²⁴ begann man im Laufe der Jahre immer mehr das Geschlechterparadigma zu dekonstruieren und Geschlecht als reine Konstruktion zu verstehen. Geschlecht sei nicht etwas, was existiere, sondern etwas, was ausschließlich in der Vorstellung und der Interaktion hergestellt werde. Heute spricht man in der feministischen Forschung von einer kontextuellen Kon-

²¹ STIEGLER, a.a.O., 20.

²² Vgl. HOFMANN 2003.

²³ Vgl. hierzu v.a. HIRSCHAUER 1993.

²⁴ Vgl. hierzu BUTLER 1991 und 1997.

tingenz der Geschlechterdifferenz, was meint, dass Geschlecht abhängig vom Kontext bzw. einer Situation zu verstehen und zu deuten ist.

Dieser stetige Paradigmenwechsel hat gerade im Bereich der Sozialisationsforschung neue Türen aufgestoßen, denn bei der Erforschung unterschiedlicher Einflussfaktoren auf die Sozialisation von Kindern und Jugendlichen galt es nun auch das Individuum und damit die Ontogenese des Einzelnen näher zu betrachten.

Wenn geschlechtsspezifisches Verhalten Antwort auf eine „Kultur der Zweigeschlechtlichkeit“ (Hagemann-White) ist, dann muss auch geschlechtergerechter Religionsunterricht versuchen, dieses System des Geschlechterdualismus aufzubrechen und zu verändern. Dazu gehört auch, geschlechtergerechte Modelle und Konzepte in die Ausbildung künftiger ReligionslehrerInnen zu integrieren, denn diese prägen zukünftige ReligionslehrerInnen, die wiederum mit den Schülerinnen und Schülern zu tun haben. Wenn man also die Kultur der Zweigeschlechtlichkeit verändern will, dann muss man die MultiplikatorInnen für Geschlechtergerechtigkeit sensibilisieren.²⁵

Im Globalziel für den evangelischen Religionsunterricht an bayerischen Schulen heißt es unter anderem: „Der Religionsunterricht schuldet dem Schüler konkrete Lebenshilfe, damit dieser zu sich selbst finden und in der Gesellschaft mündig werden kann. Damit ist der Religionsunterricht zugleich Einübungsfeld in die Achtung Andersdenkender.“ Die Achtung Andersdenkender impliziert die Anerkennung der Verhaltens- und Denkweisen des anderen Geschlechts. Geschlechtergerechtigkeit gehört nachgerade zur Realisierung des Bildungsauftrags des Religionsunterrichts und erfordert neues und anderes Denken, Handeln und Leben. Dies muss in (religions-)didaktischen Konkretionen entwickelt und in Lehr-Lern-Prozessen eingeübt werden. Das stellt eine dringende und zeitgemäße Aufgabe für SchülerInnen, Eltern, Lehrkräfte, ReligionspädagogInnen und DozentInnen an Universitäten und Fachhochschulen dar – eine Aufgabe, die zugleich eine große Chance für die Gesellschaft beinhaltet.

Literatur

ARZT, SILVIA, Frauenwiderstand macht Mädchen Mut. Die geschlechtsspezifische Rezeption einer biblischen Erzählung. Innsbruck 1999.

BECKER, SYBILLE, Geschlechtsspezifische religiöse Sozialisation. In: Gottfried Bitter/ Rudolf Englert/ Gabriele Miller & Karl Ernst Nipkow (Hg.): Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe. München 2002.

BUTLER, JUDITH P., Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt am Main 1991.

BUTLER, JUDITH P., Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts. Frankfurt am Main 1997.

CRAWFORD, MARY & CHAFFIN, ROGER, The Reader's Construction of Meaning: Cognitive Research on Gender and Comprehension. In: Patrocínio P. Schweickart & Elizabeth A. Flynn (Ed.): Gender and Reading. Essays on Readers, Texts, and Contexts. Baltimore 1992³, 3-30 .

FRAAS, HANS-JÜRGEN, Die Religiosität des Menschen. Religionspsychologie. Göttingen 1993².

²⁵ Vgl. hierzu RAKEL 2002.

- GRILL, INGRID, „Schau genau hin ... Aber hüte dich vor der Super-Vergrößerungsbrille!“. Versuch einer Antwort auf Angela Volkmanns feministische Schulbuchkritik. Arbeitshilfe für den evangelischen Religionsunterricht an Gymnasien. Folge II/2002, 21-37.
- HAGEMANN-WHITE, CAROL, Sozialisation: Weiblich – männlich? Alltag und Biografie von Mädchen. Opladen 1984.
- HANISCH, HELMUT, Die zeichnerische Entwicklung des Gottesbildes bei Kindern und Jugendlichen. Stuttgart 1996.
- HILGER, GEORG/ LEIMGRUBER, STEPHAN & ZIEBERTZ, HANS-GEORG, Religionsdidaktik. Ein Leitfadens für Studium, Ausbildung und Beruf. München 2001.
- HIRSCHAUER, STEFAN, Die soziale Konstruktion von Transsexualität. Frankfurt am Main 1993.
- HOFMANN, RENATE, Geschlechtergerecht denken und leben lernen. Religionspädagogische Impulse. Münster 2003.
- KAISER, ASTRID/ NACKEN, KAROLA & PECH, DETLEF, Mädchenstunden und Jungenstunden. Geschlechterbewusste Pädagogik in der Praxiserprobung. In: Die Deutsche Schule 93, 2001, Heft 4, 429-443.
- KLEIN, STEPHANIE, Gottesbilder von Mädchen. Bilder und Gespräche als Zugänge zur kindlichen religiösen Vorstellungswelt. Stuttgart 2000.
- MACCOBY, ELEANOR E. & JACKLIN, CAROL N., The psychology of sex differences. Stanford, California 1974.
- PRENGEL, ANNE-DORE, Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Opladen 1995².
- RAKEL, CLAUDIA, Frauen- und Geschlechterforschung in der Theologie. Curriculare und fachdidaktische Überlegungen. In: Bernd Jochen Hilberath u.a. (Hg.), Theologie lehren: Hochschuldidaktik und Reform der Theologie. Freiburg im Breisgau 2002, 241-261.
- SCHWEITZER, FRIEDRICH, Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter. Gütersloh 1999⁴.
- STIEGLER, BARBARA, Wie Gender in den Mainstream kommt. Konzepte, Argumente und Praxisbeispiele zur EU-Strategie des Gender Mainstreaming. Bonn o.Jahr.
- VOLZ, RAINER, Über die Hartnäckigkeit des „kleinen“ Unterschieds – Religiosität und Kirchlichkeit im Vergleich der Geschlechter und ihrer Rollenbilder. In: Ingrid Luka-tis/ Regina Sommer & Christof Wolf (Hg.): Religion und Geschlechterverhältnis. Opladen 2000, 115-129.
- WEST, CANDACE & ZIMMERMAN, DON H.: Doing gender. In: Gender & Society, Vol. 1, No.2, 1987, 125-151.