

PThI

Pastoraltheologische
Informationen

Bildung und Pastoral –
Grenzgänge, Passagen, Brückenschläge

Heterogen und gegendert

Bildung in Vielfalt: Am Beispiel schulischen Lernens

Abstract

Bildung ist heute notwendig eine „Bildung in Vielfalt“, diese nimmt die Individualität und die Heterogenität von Menschen in den Blick. Schulische Lernprozesse sind immer wieder gefordert, im Rahmen von Schule dieser Differenzierung und Individualisierung Raum zu geben. Dies gilt auch für religiöse Bildung im Kontext des Religionsunterrichts. Dabei muss – auf der Basis aller Entwicklungen in den vergangenen Jahrzehnten – der Genderaspekt bei Bildungsprozessen stärker in den Blick genommen werden. Wie geschlechtersensible Pädagogik im Kontext von schulischem Religionsunterricht bewusst wahrgenommen und gefördert werden kann, wird im Beitrag beschrieben.

Modern education is „education in diversity“, which emphasizes the individuality and the heterogeneity of human beings. This development challenges the processes of learning in schools as they attempt to translate the concepts of differentiation and individualization into their contexts. This is also the case in regard to religious education in schools. Based on the developments in the past decades, this article argues for an emphasis on gender aspects in the processes of education. It discusses how gender-sensitive pedagogy can be fostered within the context of religious education in schools.

„Alle gleichaltrigen Schülerinnen und Schüler haben zum gleichen Zeitpunkt beim gleichen Lehrer im gleichen Raum mit den gleichen Mitteln das gleiche Ziel gut zu erreichen.“ Lange Zeit prägte dieser „7G-Unterricht“¹ das Lehren und Lernen. Die Verschiedenheit von Menschen erfordert aber Vielfalt bei Erziehungs- und Bildungsprozessen: individualisierend, kompetenzorientiert, erfahrungsnah, gegendert.

1. Grundelemente von Bildung heute

Die jeweilige Erwachsenengeneration legt fest, welche Bildungsmöglichkeiten und -verpflichtungen der nächsten Generation zur Verfügung stehen sollen, welche Kompetenzen junge Menschen erwerben sollen. Das Verständnis von religiöser Bildung prägt Auftrag und Aufgabe sowie Rolle von Religionslehrpersonen.

1.1 Die Basis pädagogischen Handelns

Ergebnisse der Entwicklungs- und Bindungsforschung machen deutlich, dass die Erfahrungen, sich geborgen zu fühlen, ausreichend Zuwendung zu bekommen und sich sozial akzeptiert zu fühlen sowie die eigenen Fähigkeiten selbstständig entwickeln und

¹ Vgl. exemplarisch zu diesem Zitat: Andreas Helmke, Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts, Seelze ⁴2012.

lernen zu können, förderlich sind für ein Kind – und wohl für jeden Menschen. Beziehung also ist die Basis für Erziehung, darin ist emotionale und kognitive Rückmeldung möglich, sodass ein Kind sich entwickeln und ungestört auf eine Sache konzentrieren kann.² Stellvertretend für das diesbezüglich vorhandene Wissen kann dies im „Fit-Misfit-Konzept“ von Remo Largo beschrieben werden. Largo löst die Grundfrage nach dem Zusammenspiel zwischen Kind und Umwelt durch „Passung“, indem er die Faktoren möglichst hoher Übereinstimmung zwischen den individuellen Bedürfnissen und Entwicklungseigenheiten des Kindes und der Umgebung (nicht normativ) zu beschreiben versucht. In den verschiedenen Lernfeldern geht es um eine optimale Passung zwischen den individuellen Lernvoraussetzungen des Kindes einerseits und dem Lernangebot andererseits. Drei Hauptkomponenten prägen das Fit-Konzept: Geborgenheit, Zuwendung und soziale Anerkennung. Beziehung gilt so als Basis für Erziehung: das Gefühl, sicher zu sein, ist nötig, um sich ungestört auf eine Sache konzentrieren und emotional frei lernen zu können; wechselseitige Beziehung, im Kontakt sein, Resonanz stärkt die Begleitung und Bildung junger Menschen.³

1.2 Bildung – Was meint dieses „alte“ Wort?

Bildung meint in erster Linie „sich bilden“ und ist rückbezüglich auf das Individuum, dabei aber auf ein Lernen in Gemeinschaft und somit auf Kommunikation angewiesen. Deshalb ist Bildung – immer – konfliktträchtig und störungsanfällig. Lernen zielt auf Überraschendes, auf eine Unterbrechung in unserem Denken, Fühlen und Handeln. Lernen hat mit Veränderung zu tun, mit der Freude, in Bewegung zu bleiben, Altes loszulassen und Neues aufzunehmen, Vertrautes in Frage zu stellen und Verunsicherndes und Fremdes in die eigene Person zu integrieren.

1.3 Kompetenzorientierung von Bildung als Bezugsrahmen

Bevor weiter über Bildung im religionspädagogischen Kontext nachgedacht werden kann, ist es sinnvoll zu klären, was Bildung überhaupt erreichen will. Ergebnisse von Bildungsprozessen werden heute vor allem im Blick auf anvisierte oder festgelegte

² Vgl. Exemplarisch: Remo Largo, *Babyjahre. Entwicklung und Erziehung in den ersten vier Jahren*. München 2010, 248ff; vgl. Remo Largo, *Kinderjahre. Die Individualität des Kindes als erzieherische Herausforderung*, München 2009. Vgl. auch: Rolf Oerter – Leo Montada (Hg.), *Entwicklungspsychologie*, Weinheim ⁸2008.

³ Vgl. Helga Kohler-Spiegel, *Erfahrungen des Heiligen. Religion lernen und lehren*, München 2008. Vgl. auch Helga Kohler-Spiegel, *Über uns selbst hinaus ... Bindungserfahrungen und Religion*, in: Anna Maria Kalcher – Karin Laueremann (Hg.), *Kompetent für die Welt. Bindung – Autonomie – Solidarität. Tagungsband der 59. Internationalen Pädagogischen Werktagung Salzburg*, Wien 2010, 143–161. Vgl. als Grundlage: Karin und Klaus E. Grossmann, *Bindungen – das Gefüge psychischer Sicherheit*, Stuttgart 2004.

Ziele im Sinne von Kompetenzen gemessen.⁴ Konkret: Welche Kompetenzen sollen im Verlauf eines Bildungsprozesses entwickelt und erworben werden? Wie können biografische, personale und soziale Kompetenz auch im religiösen Bereich entwickelt werden, wie viel Fehlerfreundlichkeit, Selbststeuerung und Kompromissfähigkeit braucht es dafür?

1.4 Lernen als aktiv konstruierende Leistung des Subjekts

„Bildung“ nimmt also das Individuum in den Blick, es wird von einem aktiv konstruierenden Verständnis von Lernen ausgegangen, das nicht die Vermittlung von Inhalten, sondern den Bildungsprozess selbst in den Mittelpunkt stellt. Die den Bildungsprozess leitende Person macht Angebote – zu Inhalten, zu Strukturen, Prozessen und Regeln. Sie schafft Rahmen und Raum zum Lernen, ist Dialogpartner und unterstützt den Lern- und Konstruktionsprozess bei Kindern und Jugendlichen, die Leitungsperson plant und leitet Lern- und/oder Erfahrungsschritte, hält den Lernprozess in Bewegung, bietet verschiedene Lernwege und Materialien an, begrenzt Einseitigkeiten und Irrwege, erschließt Fragestellungen und Themen u. v. m. Entscheidend dabei aber ist immer: Die Lernangebote sind ausgerichtet auf die dadurch ausgelösten Lernprozesse bei den jungen Menschen und dienen deren Bildungs- und Entwicklungsprozessen. Die modellhaft begleitende Leitungsperson ist unverzichtbar in diesem Prozess des aktiv verarbeitenden Lernens. Lernen geschieht also selbsttätig und selbstgestaltet, ist orientiert an den je eigenen Verstehensvoraussetzungen der Lernenden, ist verknüpft mit den je eigenen Lernschritten.⁵ Aneignungsprozesse geschehen also individuell, auch wenn in kollektiven Settings gelernt wird, sie geschehen aktiv, erfahrungs- und biografiebezogen. Kinder, Jugendliche und Erwachsene sind Konstrukteure ihres eigenen Lernens – indem sie Erfahrungen wahrnehmen, benennen, deuten und einordnen.⁶ Und diese Aneignungsprozesse sind immer geschlechterbewusst zu denken ...

⁴ Vgl. Eckhard Klieme u. a., Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise, hg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn 2003; vgl. Ewald Terhart (Hg.), Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission, Weinheim 2000, 44–56. Vgl. exemplarisch Gabriele Obst, Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht, Göttingen ²2009; Wolfgang Michalke-Leicht, Kompetenzorientiert unterrichten. Das Praxisbuch für den Religionsunterricht, München 2011; Andreas Feindt u. a. (Hg.), Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven. Festschrift für Dietlinde Fischer, Münster 2009; Friedrich Schweitzer, Elementarisierung und Kompetenz. Wie Schülerinnen und Schüler von „gutem Religionsunterricht“ profitieren, Neukirchen-Vluyn 2008.

⁵ Vgl. Reinhard Voß, Unterricht ohne Belehrung. Kontextsteuerung, individuelle Lernbegleitung, Perspektivwechsel, in: ders. (Hg.), Unterricht aus konstruktivistischer Sicht, Weinheim – Basel ²2005, 40–62, hier 53.

⁶ Vgl. Hans Mendl, Einführung in den pädagogischen Konstruktivismus, in: ders. (Hg.), Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch, Münster 2005, 9–28. Vgl. Helga Kohler-Spiegel, Kompetenzorientiert Religion unterrichten. In: Amt und Gemeinde 61 (2010), 27–38.

2. Religiöse Bildung im System Schule

2.1 Selbstverständnis religiöser Bildung

„Bildung“ versteht sich also als Begleiten eines Menschen an Orte, an denen er lernen kann, auch im Religiösen⁷. Es ist also ein offener, ganzheitlicher Lernbegriff, der personales, soziales, kognitives und affektives Lernen, der geplantes und ungeplantes Lernen beinhaltet. „Bildung“ ermöglicht so Begegnung mit Inhalten, mit Personen, mit Ritualen, mit Traditionen ... Dieser „Raum“, um Religiösem zu begegnen, kann im System Schule sein, mit den Zielen von Schule, mit allen Besonderheiten, Christentum auf den Begriff zu bringen und zugleich Erfahrungen zu ermöglichen. Dieser „Raum“ kann sich aber auch an anderen Bildungsorten eröffnen, in der Familie, in Kindertagesstätten, im außerschulischen Bereich wie Jugendarbeit und auch im Erwachsenenlernen.⁸

2.2 Religionsunterricht im System Schule

Religionsunterricht ist Teil von Schule mit ihrer Qualifikations-, Integrations- und Selektionsfunktion. Hilbert Meyer nennt zehn Merkmale als Standard für guten Unterricht: klare Strukturierung des Unterrichts, hoher Anteil echter Lernzeit, lernförderliches Klima, inhaltliche Klarheit, sinnstiftende Kommunikation, Methodenvielfalt, individuelles Fördern, intelligentes Üben, transparente Leistungserwartungen und vorbereitete Umgebung.⁹

In der „Hattie-Studie“ konnte John Hattie mit Hilfe eines statistischen Verfahrens auf 815 Metaanalysen zurückgreifen, denen über 50.000 Studien zugrunde liegen. Daraus stellt er 138 Einflussfaktoren auf die Frage „What works best?“ dar, die meisten Einflussfaktoren betreffen den Unterricht, aber auch Elternhaus, Lernende, Schule, Curriculum und Lehrende. Hattie ist vor allem an der Wirksamkeit von Unterricht interessiert, für ihn ist es nicht einfach die Lehrperson, die zählt, sondern das Lehrerhandeln rückt in den Blick, entscheidend ist, was die Lehrperson tut. Hattie spricht von „Visible teaching and learning“, von „Erkennbarem Unterrichten und Lernen“. dies findet statt:

„wenn das aktive Lernen jedes einzelnen Lernenden das explizite Ziel ist, wenn es angemessen herausfordert, wenn der Lehrer und der Schüler (auf ihren unterschiedlichen Wegen) überprüfen, ob und auf welchem Niveau die Ziele auch wirklich erreicht werden, wenn es eine bewusste Praxis gibt, die auf eine gute Qualität der Zielerreichung gerichtet ist, wenn Feedback gegeben

⁷ Zum Religionsbegriff vgl. sehr exemplarisch: Friedrich Schweitzer, Interne Mitschrift einer Expertentagung über „Religion und Kultur“ am 16. Dezember 2003 an der Universität Zürich.

⁸ Vgl. Konstantin, Lindner, Berufsprofil „Religionslehrer/in“, in: Katechetische Blätter 138 (2013), 13–17.

⁹ Vgl. Helga Kohler-Spiegel, Was ist guter Unterricht?, in: Katechetische Blätter 132 (2007), 238–240.

und nachgefragt wird und wenn aktive, leidenschaftliche und engagierte Menschen am Akt des Lernens teilnehmen.“¹⁰

Entscheidend ist nach Hattie die Haltung, dass es die Lehrperson interessiert, dass die Schülerinnen und Schüler wirklich etwas lernen. Und entscheidend ist das Tun der Lehrperson, Lernen gelingt besser, wenn die Bedeutung des Lerngegenstandes begründet wird, wenn die Lehrperson Regisseur bzw. Regisseurin des Lernprozesses ist: direktiv, einflussreich, fürsorglich, aktiv in der Leidenschaft. Sinnvoll ist, wenn die Lehrperson die Verantwortung für den Lernprozess innehat und auch präzise instruierend unterrichten kann, wenn wechselseitige Rückmeldungen zwischen Lehrenden und Lernenden sowie ein regelmäßiger Perspektivwechsel stattfinden, indem Lernen aus Sicht der Schülerinnen und Schüler gesehen wird. Zentral ist, dass die Lehrperson auf ein vertrauensvolles, angstfreies, fehlerfreundliches und menschlich zugewandtes Miteinander verbunden mit hohen Ansprüchen an Einsatz und Anstrengungsbereitschaft achtet.¹¹

Da menschliches Miteinander und Lehrerhandeln für die Wirksamkeit von Lernen so bedeutsam sind, sind auch systemseitige Faktoren, die die Lehrpersonen betreffen und beeinflussen, von Bedeutung. Die Zusammenarbeit im Team des Kollegiums sowie mit Leitung prägt, das gesellschaftlich (meist) geringe Image des Religionsunterrichts wird durch Integration der Religionslehrperson im Kollegium und vor Ort (auch pfarreilich-kirchlich) menschlich ein wenig aufgefangen. Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung in Schulen geben Aufschluss über das Gelingen von Bildung.¹² Zentral ist dabei auch die Frage, wie die Menschen im System im Alltag und in Krisen unterstützt werden.

3. Religiöse Bildung in der Vielfalt der Geschlechter

3.1 Geschlecht und Gender

Längst ist im Bewusstsein, dass wir neben dem biologischen Geschlecht („sex“) auch ein soziales Geschlecht („gender“) haben, das durch normative Zuschreibungen „Geschlecht“ bestimmt.¹³ Prägend ist, was die Gesellschaft aus dem biologischen Ge-

¹⁰ Vgl. John Hattie, *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, Abingdon/GB 2009; John Hattie, *Lernen sichtbar machen*, übers. v. Wolfgang Beywl – Klaus Zierer, Baltmannsweiler 2013, v. a. 27–46. Vgl. auch: SQA Schulqualität Allgemeinbildung / Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (Hg.), *Die Hattie-Studie*, Wien 2012, 5.

¹¹ Vgl. Rudolf Englert, *Der Religionsunterricht im Lichte der Hattie-Studie*, in: *Katechetische Blätter* 138 (2013), Heft 6.

¹² Vgl. Rudolf Englert – Helga Kohler-Spiegel u. a. (Hg.), *Was ist guter Religionsunterricht?* (Jahrbuch Religionspädagogik 22), Neukirchen-Vluyn 2006.

¹³ Vgl. Regina Becker-Schmidt – Gudrun-Axeli Knapp, *Feministische Theorien zur Einführung*, Hamburg 2002, 69.

schlecht macht. Die Gebärfähigkeit von Frauen z. B. beinhaltet keine Festlegung auf Kindererziehung. Gender ist also keine kausale Folge des biologischen Geschlechts, sondern solche Zuschreibungen werden konstruiert und im System der Zweigeschlechtlichkeit eingeordnet, es ist historisch gewachsen, was Männern und Frauen zugeschrieben wird. Die Merkmale, nach denen das Geschlecht zugeordnet wird, sind biologisch und sozial erlernt und vermittelt. Neben Modellen der Verhältnisbestimmung, die in Unter- und Überordnung denken, entlarvt die „dekonstruktivistische Position“ die Zweigeschlechtlichkeit als Denk- und Wahrnehmungskonstrukt, stellt diese grundsätzlich in Frage und erweitert sie im Blick auf „transgender“. Genderbewusste Arbeit reflektiert das biologische Geschlecht (Männer und Frauen sind verschieden) und das soziale Geschlecht (Männer und Frauen sind gleichwertig, sind gleich). „Doing gender“ bedeutet, dass Geschlechterverhältnis und Geschlechterdifferenz in Interaktionen immer wieder neu hergestellt, gemacht („doing“) werden, so dass sie als selbstverständlich und „natürlich“ erscheinen. Kulturelle und historische Zuschreibungen sind ebenso prägend wie sozial erwünschte Vorstellungen.¹⁴

Marianne Grabrucker¹⁵ spricht von fünf Ebenen der Vermittlung geschlechtsspezifischen Verhaltens, auf fünf bzw. erweitert auf sechs Arten lernen wir unser jeweiliges Geschlecht:

- Die Ebene bewussten Vermittelns geschlechtsspezifischen Verhaltens: es wird ausdrücklich gemacht, was ein Mädchen tut und was es nicht tut (Mädchen pfeifen nicht, machen sich nicht schmutzig ...),
- die Ebene unbewussten Vermittelns geschlechtsspezifischen Verhaltens: es findet eine subtile Auswahl von Geschichten, von Geschenken für Mädchen statt; es ist unterschiedlich, wann ein Mädchen oder ein Junge getröstet und wann sie gelobt werden,
- die Ebene der Imitation geschlechtsspezifischen Verhaltens: das Mädchen ahmt Umgangsformen, Äußeres und Tätigkeiten der Mutter nach, es ahmt Frauen auf dem Spielplatz, im Supermarkt, im Fernsehen und in der Schule nach (z. B. sie schminkt sich wie die Mutter, versorgt eine Baby-Puppe wie die Mutter ein Baby),
- die Ebene der Klassifizierung weiblichen und männlichen Verhaltens: Verhalten wird gelernt, weil es von Erwachsenen und Gleichaltrigen als männlich oder weiblich klassifiziert wird: „Du benimmst dich ja wie ein Bub“, „Pfui, du bist doch ein Mädchen“...

¹⁴ Vgl. Leonie Herwartz-Emden – Verena Schurt – Wiebke Waburg, Mädchen und Jungen in Schule und Unterricht, Stuttgart 2012, 71f und 83f. Gisela Matthiae, Von der Emanzipation über die Dekonstruktion zur Restauration und zurück. Genderdiskurse und Geschlechterverhältnisse, in: Annabelle Pithan u. a. (Hg.), Gender – Religion – Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt, Gütersloh 2009, 30–46.

¹⁵ Vgl. Marianne Grabrucker, „Typisch Mädchen ...“. Prägung in den ersten drei Lebensjahren. Ein Tagebuch, Frankfurt/M. 1985.

- die Ebene der Identifikation: in der Beziehung zwischen Mutter und Tochter nimmt die Tochter latente, nicht-reflektierte Gefühle der Mutter auf, z. B. die Geschlechtsrolle und den Selbstwert der Mutter betreffend, im Sinne des Gleichseins über Identifikation.

Der letzte Aspekt wird oft übersehen: „Selbstsozialisation“ ermöglicht einem Kind, in seinem Geschlecht gesehen und erkannt zu werden – und sich zum eigenen (oder bevorzugten) Geschlecht zugehörig wissen. Selbstsozialisation nimmt also das jeweils eigene oder das bevorzugte Geschlecht in den Blick.

3.2 Erziehung und Gender

Mit ca. drei Jahren besitzen Kinder heute eine ausgeprägte Geschlechtsidentität, die sie auch nach außen verteidigen. Ihre Vorstellungen von Weiblichkeit und Männlichkeit sind relativ umfassend und stark stereotyp, aber noch wenig mit Wertungen verbunden. Die Erziehung in Familie und den öffentlichen Einrichtungen fördert häufig die aktiv-aggressive Entfaltung von Jungen, während Mädchen besonders in familiäre und soziale Aufgaben mit geringerem Bewegungsspielraum eingebunden werden.¹⁶ Eine solche geschlechtsspezifische Erziehung wurde lange durch religiöse Sozialisation verstärkt und gefördert.¹⁷

Jungen reagieren stärker auf die Frage, wer hier der Chef ist, es braucht die Akzeptanz als „Rudelchefin“, die die Spielregeln nicht nur vorgibt, sondern auch einfordert. Es braucht klare Worte, „Ansprüche“ und „Befehle“ statt Diskussion und Bitten. Es braucht manchmal mehr den Schiedsrichter als den Streitschlichter. Und es braucht den Mut, sich den Machtkämpfen zu stellen ...¹⁸

Im Schulalter und in der Pubertät rückt das subjektive Körpergefühl in den Mittelpunkt des Interesses der Heranwachsenden. Jungs holen sich das teilweise über Raufen, körperbetonte Spiele und körperbetonte Sportarten. Zur Orientierung ist bei Jungs die Clique wichtig, der Platz in der Gruppe.¹⁹ Beide, Mädchen wie Buben, müs-

¹⁶ Vgl. Karin Flaake – Vera King (Hg.), *Weibliche Adoleszenz. Zur Sozialisation junger Frauen*, Frankfurt/M. 2009.

¹⁷ Vgl. exemplarisch: Pithan u. a. (Hg.), *Gender – Religion – Bildung* (s. Anm. 14); Helga Kohler-Spiegel, *Gender im Religionsunterricht – Mädchen/Jungen im Religionsunterricht*, in: Christoph Bizer u. a. (Hg.), *Religionsdidaktik (Jahrbuch Religionspädagogik 18)*, Neukirchen-Vluyn 2002, 157–170.

¹⁸ Vgl. exemplarisch: Michael Matzner – Wolfgang Tischner (Hg.), *Handbuch Jungen-Pädagogik*, Weinheim 2012; Thomas Knauth, *Jungen in der Religionspädagogik. Bestandsaufnahme und Perspektiven*, in: Pithan u. a. (Hg.), *Gender – Religion – Bildung* (s. Anm. 14), 72–94. Vgl. auch: Markus Hofer, *Versteh' eine die Jungs. Gebrauchsanweisung für Buben und Burschen*, Broschüre der katholischen Kirche, Feldkirch 2012; Allan Guggenbühl, *Kleine Machos in der Krise. Wie Eltern und Lehrer Jungen besser verstehen können*, Freiburg/Br. 2006; Reinhard Winter, *Jungen – eine Gebrauchsanweisung. Jungen verstehen und unterstützen*, Weinheim 2011.

¹⁹ Vgl. exemplarisch Melitta Walter, *Jungen sind anders, Mädchen auch. Den Blick schärfen für eine geschlechtergerechte Erziehung*, München 2005; vgl. Barbara Rendtorff – Vera Mosera (Hg.), *Ge-*

sen mit Nähe und Distanz experimentieren dürfen, Zuwendung zeigen können, ohne dass sie missbraucht wird. Für Mädchen spielt die enge und dauerhafte Beziehung zu einer gleichgeschlechtlichen Person eine stärkere Rolle als Peers. Untersuchungen ergaben, dass die Mädchenfreundschaften wichtige Stabilisierungsfunktion haben, sie geben emotionalen Halt im Klassenverband und schützen vor Diskriminierung. „Alles zusammen machen“ stärkt das Selbstwertgefühl, Mädchen sichern sich so gegenseitig bzgl. ihrer Gefühle und ihres Handelns ab. Die beste Freundin fungiert sowohl „als Repräsentantin des Ich-Ideals als auch als bestätigende ‚Gleiche‘, mit der sie Phantasien agiert, Geheimnisse teilt, sich selbst in und mit der anderen entdecken kann“²⁰. So kann sich die erste Bezugsperson „Mutter“ weiterentwickeln und relativieren durch die „beste Freundin“. Dies kann unterstützt werden mit Hilfe weiblicher Gottesbilder, die diesen positiven Aspekt der „besten Freundin“ erweitern und vertiefen.²¹

3.3 Konkret: Genderalltag in der Schule

3.3.1 Im Kontext von Schule...

Praktika mit jungen Lehrpersonen zeigen den geschlechterbezogenen Blick im schulischen Alltag. Wenn z. B. Jungs in einer Pause in kleinere „Rauf-Kämpfe“ verwickelt sind, wird von Lehrpersonen meist darauf hin interveniert, dass sie einander nicht verletzen sollen, es gilt aber als akzeptiert, dass Jungs körperbezogene kleine Kämpfe brauchen. Wenn Mädchen in der Pause ähnlich körperbezogen raufen, wird dies schnell gestoppt durch Sätze wie: „Aber Mädchen, was ist denn los, Mädchen raufen doch nicht ...“.

Im Kontext von Schule und Schulentwicklung prägen gesellschaftliche Bilder und Erwartungen die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Pädagogisches Handeln ist nie „neutral“, es ist immer einem normativen Bezugsrahmen verpflichtet. Unter dem Titel „Über die Unmöglichkeit, Politik durch Pädagogik zu ersetzen“ haben die Autoren Hamburger, Seus und Wolter bereits 1981 (im Kontext Interkultureller Pädagogik) vor der Verwechslung der Aufgaben gewarnt²² – dies gilt auch für unser Thema. Auch geschlechtersensible pädagogische Arbeit muss einhergehen mit der Veränderung geschlechterbezogener Ungerechtigkeiten, vordefinierter Geschlechterverhältnisse und gesellschaftlich festgelegter Rollenbilder.

schlecht und Geschlechterverhältnisse in der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung, Opladen 1999.

²⁰ Karin Flaake – Claudia John, Räume zur Aneignung des Körpers. Zur Bedeutung von Mädchenfreundschaften in der Adosleszenz, in: Flaake – King (Hg.), Weibliche Adoleszenz (s. Anm. 16), 199–212, hier 206.

²¹ Vgl. dazu exemplarisch: Luce Irigaray, Genealogie der Geschlechter, Freiburg/Br. 1993, 93ff.

²² Vgl. Franz Hamburger – Lydia Seus – Otto Wolter, Über die Unmöglichkeit, Politik durch Pädagogik zu ersetzen, in: Unterrichtswissenschaft 9 (1981), Heft 2, 158–167.

Mitte der 90er Jahre wurde Koedukation kritisch reflektiert. Zahlreiche Untersuchungen zeig(t)en, dass trotz höherer Leistungen der Mädchen beide Geschlechter die Leistung der Mädchen geringer einschätzten. Mädchen erbringen in reinen Mädchenklassen die besseren Leistungen, Buben in gemischten Klassen. Die Benachteiligung von Mädchen in der formal koedukativen Schule ist hinreichend bekannt, statt formaler Koedukation wurde über „bewusste Koedukation“ zur Lernförderung von Mädchen und Jungen nachgedacht. Alle schulbezogenen Themen (Weiterentwicklung des Systems Schule, Schulkultur und Führungsaufgaben ...) sind geschlechterbewusst zu bedenken.²³

Individualisierung und Pluralisierung beinhalten immer den Blick auf „Heterogenität“ im Sinne des Wahrnehmens und Zuschreibens von Verschiedenheiten. Während teilweise diese Unterschiede als Belastung gesehen werden oder mit Anpassungserwartung verbunden sind, meint das Konzept der Heterogenität, dass die Verschiedenheit als Normalität und als Bereicherung für alle Beteiligten angesehen wird. Heterogenität kann im Blick auf sozialen, familiären, kulturellen Hintergrund gesehen werden oder im Blick auf Alter, Geschlecht, Bildung, Begabungen ... und erfordert eine „Pädagogik der Vielfalt“²⁴.

Heute ist von der Benachteiligung der Jungs in unserem Schulsystem die Rede. In der SZ vom 7.1.2013 heißt es: „Wenn Jungs sich in der Schule wie Jungs benehmen, gelten sie als verhaltensauffällig.“²⁵ Der höhere Bewegungsdrang, der bei Jungs zu beobachten ist, muss im Arbeitsrhythmus (kurze Bewegungsübungen, Toilette oder Wassertrinken) oder methodisch (Laufaufgaben, Werkstatt, Stationen ...) Beachtung finden oder dieser Bewegungsdrang wird als Störung sichtbar. Die gehäuften Störungen führen zu Frustration bei Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern bis hin zur Haltung, nicht mehr gerne lernen zu wollen.

Schule ist stark sprachorientiert, Sprache ist ein zentrales Werkzeug von Schule. Im Gymnasium ist die Sprachfähigkeit höher angesiedelt als die mathematischen Noten, wie Untersuchungen zeigen. Wer also in Deutsch mit Gut und in Mathe mit Befriedi-

²³ Vgl. Leonie Herwartz-Emden u. a. (Hg.), Mädchen in der Schule. Empirische Studien zu Heterogenität in monoedukativen und koedukativen Kontexten, Leverkusen 2010. Vgl. zur bewussten Koedukation exemplarisch: Landesschulrat für Vorarlberg (Hg.), Bewußte Koedukation. Anregungen zum gemeinsamen Unterricht von Mädchen und Buben, Bregenz 1997; Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten (Hg.), Aus der Rolle fallen. Praxishilfen für eine geschlechtsspezifische Pädagogik in der Schule, Wien 1995.

²⁴ Vgl. Annedore Prengel, Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik, Opladen ²1995. Vgl. auch Elisabeth Glücks – Franz Gerd Ottemeier-Glücks (Hg.), Geschlechtsbezogene Pädagogik. Ein Bildungskonzept zur Qualifizierung koedukativer Praxis durch parteiliche Mädchenarbeit und antisexistische Jungenarbeit, Münster ²1996.

²⁵ Marcel Helbig, Unterschiede beim Lernen. Wieso Jungen schlechtere Noten bekommen, in: SZ vom 7.1.2013, zit. nach <http://www.sueddeutsche.de/bildung/unterschiede-beim-lernen-wieso-jungen-schlechtere-noten-bekommen-1.1566498>, Zugriff: 1. März 2015.

gend ins Gymnasium kommt, ist im Verlauf erfolgreicher als jemand, der in Deutsch mit Befriedigend und in Mathe mit Gut kommt.²⁶ Zentral scheint, was in der Kompetenzorientierung jetzt auch bedacht wird: Wissen, Können und Wollen bilden das Dreieck, das für Lernen zentral und nötig ist. Und die Jungs schneiden beim „Wollen“ schlechter ab. Konzentration, Durchhaltevermögen, Lernbereitschaft, Selbstständigkeit, Selbstorganisation ... sind hierbei bedeutsam – und genau daran mangelt es den Jungs. Dies hat Konsequenzen für schulisches Lernen.

Marcel Helbig vom Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB) betont, dass das eigentliche Problem die „Selbstüberschätzung der Jungen“ sei, die glaubten, sie müssten sich nicht anstrengen, um Erfolge zu haben. Schließlich sehen sie, dass die meisten Spitzenpositionen auch so von Männern besetzt sind. Fleiß gilt unter Jungs als uncool, bei Mädchen wird es positiv akzeptiert, weil Anstrengung und Fleiß als Haltungen bei Mädchen auch später sinnvoll sind.²⁷

Natürlich bleibt die Frage, was das für Religion bedeutet. In der Rhythmisierung des Unterrichts, in den methodischen Angeboten und den Lernhaltungen gilt es, diese Erkenntnisse zu berücksichtigen – manchmal unterstützend, manchmal gegensteuernd. Lernarrangements, die verschiedene Lernangebote zusammen mit relativer Selbststeuerung ermöglichen, regelmäßige Rhythmisierung von Bewegung und Konzentration und zahlreiche weitere didaktische und methodische Möglichkeiten helfen, diese Erkenntnisse auch im Religionsunterricht umzusetzen.

3.3.2 Personale Ebene: Zur Person der Lehrerin, des Lehrers

Schulalltag unter Genderblick macht auch die sogenannte „weibliche Prägung“ des Lehrberufs sichtbar. Dies beinhaltet häufig eine zumindest latente Unterstellung, die Feminisierung von Schulen schade den Jungs. Dass dem nicht so ist, zeigen historische Daten: Buben hatten bereits durchschnittlich schlechtere Noten, als Schule von Männern dominiert war. Ohne den Anspruch, alle Aspekte genderbewusster Reflexion auf Ebene der Lehrpersonen zu berücksichtigen, sei exemplarisch verwiesen auf die notwendige Reflexion eigener biografischer Erfahrungen, Sozialisation und Prägungen in sogenannten „Glaubenssätzen“. Glaubenssätze sind in der einzelnen Person abgelagert und wirken oft bis ins hohe Alter hinein. Männer wie Frauen können von ihren „Glaubenssätzen“ erzählen, die sich wie eingraviert haben im Denken und Empfinden, z. B.: „Du bist nur gut, wenn Du arbeitest.“ „Du bist nur gut, wenn du für andere da bist.“ „Du bist nur gut, wenn Du spürst, was die anderen brauchen.“ „Du musst immer

²⁶ Vgl. Linda Mantovani Vögeli, *Fremdbestimmt zur Eigenständigkeit. Mädchenbildung gestern und heute*, Chur 1994.

²⁷ Vgl. Helbig, *Unterschiede* (s. Anm. 25).

stark sein.“ Die eigene Glaubensbiografie und die Sozialisation als Religionslehrerin können diese Prägungen verstärken.²⁸

Die Person des Lehrers, der Lehrerin löst wiederum Reaktionen bei Schülerinnen und Schülern aus. Immer mal wieder müssen weibliche Lehrpersonen im Grundschulbereich einem Jungen sagen: „Falls Du zuhause mit deiner Mama so reden darfst ... – mit mir redest Du nicht so“ oder: „Hier redest Du mit keiner Frau so.“ Lehrpersonen lösen Übertragungen aus – als Mann und als Frau, mütterlich, väterlich ... Heute wird zwischen spontanen Übertragungen und den klassischen „Übertragungen“ unterschieden, die Sigmund Freud „eine Verwechslung in der Zeit“ genannt hat. In der Schule spielen die spontanen Übertragungen eine wichtige Rolle, aber auch „Verwechslungen in der Zeit“ können vorkommen.²⁹ Erfahrungen mit eigenen Eltern und Betreuungspersonen werden auf Lehrerinnen und Lehrer übertragen, manchmal die Beziehungen bestärkend, manchmal deutlich einschränkend.

4. Exemplarische Konkretionen geschlechterbewussten Religionsunterrichts

Unter geschlechterbewusster Perspektive wird dieses Hineinwachsen und der eigene Aneignungsprozess unterstützt durch geschlechtersensible Lernangebote, aufgrund der Konstruktion von Wissen wird der Aneignungs- und Verarbeitungsprozess mit heterogenen Angeboten begleitet, der der Verschiedenheit der Lernenden gerecht wird. Im Religionsunterricht liegt dabei die Chance, instruierende und konstruierende Lernangebote zu schaffen, die den Blick öffnen und Zeit geben, neue Perspektiven zu verarbeiten – und so geschlechterbewusste Identifikationsmöglichkeiten zu entdecken, Perspektivwechsel einzuüben, Rollenmodelle zu erproben u. v. m. Deshalb: Konkret ...

²⁸ Vgl. Helga Kohler-Spiegel, In der Schule leben und überleben, in: Ludwig Rendle (Hg.), *Ganzheitliche Methoden in der Schulpastoral*, München 2013, 34–44; Rita Burrichter, „Zeugen bürgten für Brückenbau“. Die Religionslehrer-Metaphern in neueren kirchlichen Dokumenten, in: *Katechetische Blätter* 138 (2013), 8–12; Rudolf Englert, Der Religionslehrer – Zeuge des Glaubens oder Experte für Religion?, in: *Religionspädagogische Beiträge* Nr. 68 (2012), 77–88. Andreas Feige u. a. (Hg.), *Religionslehrerin oder Religionslehrer werden. Zwölf Analysen berufsbiografischer Selbstwahrnehmungen*, Ostfildern 2006; Helga Kohler-Spiegel, Wie zeigt sich Spiritualität in den verschiedenen Lebensaltersstufen der Religionslehrerinnen und Religionslehrer?, in: Ludwig Rendle (Hg.), *Religion unterrichten und leben. Spiritualität von Religionslehrerinnen und Religionslehrern*, Donauwörth 2009, 42–56.

²⁹ Vgl. Helga Kohler-Spiegel, Gesehen werden – gebunden sein. Ein psychologischer Blick auf eine „Kultur der Anerkennung“, in: Thomas Krobath – Andrea Lehner-Hartmann – Regina Polak (Hg.), *Anerkennung in religiösen Bildungsprozessen. Interdisziplinäre Perspektiven* (Wiener Forum für Theologie und Religionswissenschaft 8), Göttingen 2013, 103–113. Vgl. auch Andreas Hamburger, Übertragung und Gegenübertragung, in: Wolfgang Mertens (Hg.), *Schlüsselbegriffe der Psychoanalyse*, Stuttgart ³1997, 322–329; Heinz Müller-Pozzi, *Psychoanalytisches Denken. Eine Einführung*, Bern ²1995; Hans-Peter Hartmann – Wolfgang Milch (Hg.), *Übertragung und Gegenübertragung. Weiterentwicklungen der psychoanalytischen Selbstpsychologie*, Gießen 2001.

4.1 Eine Geschichte: Gottes Erziehung

Ein Mädchen hatte Bonbons genascht, und sein Vater hatte es erwischt. Da er ein sehr frommer Mann war und seine Kinder religiös erzogen hatte, verwickelte er seine Tochter in folgendes Gespräch:

„Aber Mädchen, weißt du denn nicht, dass der liebe Gott dich immer sieht und alles beobachtet, was du tust!“

„Sicher, Papa, das weiß ich.“

„Dann ist dir ja auch klar, dass er dich eben in der Küche gesehen hat!“

„Natürlich hat er mir zugesehen!“

„Und was hat er wohl gesagt, als er sehen musste, wie du genascht hast?“

„Nun, er hat gesagt: Meine Liebe, du und ich, wir sind gerade allein hier in der Küche: nimm ruhig zwei Bonbons!“ (Anonym überliefert)³⁰

Ist es gegendert, wenn ich diese Geschichte als Geschichte zwischen Tochter und Vater erzähle? Im Original spielt die Geschichte zwischen Mutter und Sohn. Es kann manchmal gut sein, die Perspektive zu wechseln, das alleine aber wird nicht ausreichen für geschlechtersensibles Lernen.

4.2 Wahrnehmen – den Blick schärfen

Die eigene Wahrnehmung wird geschult, wenn z. B. für ein paar Tage die Nachrichten unter dem Aspekt gehört werden, was die jeweilige Meldung für davon betroffene Frauen (und evtl. auch für die Kinder) bedeutet. Wahrnehmung wird geschult, indem die eigenen, manchmal auch ambivalenten Bilder bzgl. Männern und Frauen, dem „eigenen“ und dem „fremden Geschlecht“ gegenüber sowie im Blick auf die eigenen Gottesbilder reflektiert werden.

Wahrnehmen, wie sich Jungs und Mädchen in der Klasse verhalten, sensibel werden für die Welt der Geschlechterrollen. Was wäre, wenn die Geschlechterrollen getauscht werden? Das kann eine Frage an die Schülerinnen und Schüler sein. Was wäre anders, wenn ich ein Mann, eine Frau wäre? Was müsste ich mehr, was weniger? Worum würde ich mich mehr kümmern, worum weniger? Und warum eigentlich? Natürlich können auch Rollen-Wechsel-Spiele anregend sein und Spaß machen.

Wenn es um Beziehungen geht: Welche Erwartungen habe ich an einen Jungen, an ein Mädchen? Auch Erwachsene kennen die Ambivalenz, empathisch und stark und fürsorglich und durchsetzungsfähig und anhänglich und unabhängig zugleich zu sein. Wahrnehmen, wo überall Geschlecht „konstruiert“ wird, wo Geschlecht unterschiedlich wahrgenommen und bewertet wird.

³⁰ Zit. nach Franz W. Niehl, Die vielen Gesichter Gottes. Ein geistliches Lesebuch, München 1991, 98.

4.3 Gegendert – für Jungs

Es braucht Jungenarbeit – auch im religiösen Lernen, die von Männern geleistet wird, von beziehungsfähigen Männern, die sich auf die Jungs einlassen, sich persönlich mit ihnen auseinandersetzen und die Grenzen wahren. Für die Jungenarbeit sind eigene Konzepte ausgearbeitet worden, um sie in ihrer Entwicklung zu begleiten, emotionale und soziale Bildung zu fördern, sich kritisch mit geschlechtsspezifischen Rollenerwartungen und dem eigenen „Mannsein“ auseinanderzusetzen, mit dem eigenen Körper, mit Starksein und Schwachsein.³¹

4.4 *Role models* für Mädchen und für Jungs

Jungen und Mädchen entwickeln durch attraktive, lebensnahe Vorbilder stärkeres Vertrauen in ihre Fähigkeiten, sind selbstbewusster und treten klarer für ihre eigenen Wünsche ein.³² Eine umfangreiche Forschungsarbeit zu Werthaltungen bei den 14- bis 16-jährigen Jugendlichen zeigt deutlich, dass die nahen Vorbilder wichtig sind.³³

Exemplarische konkrete Impulse:

- Ich möchte so werden wie ... Wer ist für mich ein Vorbild?
- Im eigenen Ort schauen, welche Straßennamen nach Männern und welche nach Frauen benannt sind. Können Sie aus dem Stand Denkmäler in ihrer Region nennen? Sind diese für Männer oder für Frauen? Wer bestimmt, für wen ein Denkmal errichtet wird? Denk-Mal ... Mit Kindern Denkmäler machen, vorzeigen ... – und fotografieren.
- Und natürlich die Sprache ... Benenne ich das Geschlecht? Macht es einen Unterschied für mich? Was passiert in der Klasse, wenn wir es einmal für zwei Wochen ausprobieren?

4.5 In der Klasse, dynamisch und systemisch ...

Gemeinsame und getrennte Räume, Möglichkeiten zum Spielen auf dem Pausenhof, laut und leise sein, fein und grob arbeiten ... Hier gilt, Verschiedenheiten und Grenzen zwischen den Geschlechtern zu respektieren und gleichzeitig beiden Geschlechtern unabhängig vom Geschlecht Lernangebote zu machen und Lernen zu ermöglichen. Gerade der Bewegungs- und Sportunterricht eignet sich, Freude an schnellen und

³¹ Vgl. Andreas Obenauer, Reli für Jungs. Didaktische Impulse für einen jungengerechten Religionsunterricht, Göttingen 2014.

³² Vgl. Hans Mendl, Modelle – Vorbilder – Leitfiguren. Lernen an außergewöhnlichen Biografien, Stuttgart 2015.

³³ Vgl. Gabriele Böheim – Helga Kohler-Spiegel, Lebenswelten – Werthaltungen junger Menschen in Vorarlberg, Innsbruck 2011.

langsamen Bewegungen zu entwickeln, Sportarten geschlechtsunabhängig anzubieten und geschützte Lern- und Übungsräume anzubieten. Mit größeren Schülerinnen und Schülern ist darüber hinaus auch die Analyse von Sport v. a. in seiner medialen Ausprägung interessant: Wann ist ein Sportler positiv bewertet? Wie werden männliche und weibliche Sportler/-innen dargestellt? Gibt es Unterschiede?

Und: Immer wieder gilt es den Blick zu schärfen auf das System Schule hin, auf Wahrnehmung und gelebte Praxis in den Kollegien und im Zusammenspiel mit Schulleitungen.

4.6 Didaktisch

Natürlich ist es nicht für alle Jungs attraktiv, aus Salzteig schöne Adventelemente zu gestalten oder feinmotorisch anspruchsvolle Weihnachtssterne zu basteln. Dies ist auch für einige Mädchen nicht sehr ansprechend. Planung und Durchführung von (Religions-)Unterricht hat immer die jeweilige Lerngruppe in den Blick zu nehmen, manche Themen ziehen Schülerinnen und Schüler mehr in den Bann als andere. Wenn z. B. auf das Frühjahr hin, wenn die Lernenergie geringer wird, die Mose-Geschichte mit Kampf und Flucht, mit Bedrohung und Rettung im Unterricht behandelt wird, dann kann dies aufgrund der Themen Mädchen wie Jungs ansprechen. Wenn die Bearbeitung zum Kompetenzerwerb mit unterschiedlichen Arbeitsmaterialien angeboten wird, kann dies auf unangestregte Weise die Heterogenität aller Kinder und damit auch die Verschiedenheit mancher Jungen und mancher Mädchen ernst nehmen.

5. Ein persönlicher Schluss

In meiner eigenen Ausbildung zur Lehrerin wurde Unterricht nach Zielen und Leistung, nach Lernerfolg und Nachhaltigkeit befragt. Unterricht wurde aber auch darauf hin befragt, ob es (wenigstens) einen Moment der Leichtigkeit, des Lachens gab. Denn religiöse Bildungs- und Lernprozesse anzuleiten, heißt immer auch, hohen Ansprüchen genügen zu sollen, alle möglichen Aspekte im Blick zu halten und jetzt auch noch geschlechtersensibel und gegendert zu unterrichten. Gerade deshalb mein persönlicher Schluss: Bei allen Kompetenzen, die für Schule und Unterricht unverzichtbar sind, möge eine Kompetenz in Bildungsprozessen nicht verloren gehen: Humor, und eine zweite Person, mit der man lachen kann.

Prof. Dr. Helga Kohler-Spiegel
Pädagogische Hochschule Vorarlberg
Fachbereich Humanwissenschaften / Pädagogische Psychologie und Religionspädagogik
Praxis für Psychotherapie und Lehrtherapie, Supervision, Lehrsupervision und Coaching,
Team- und Organisationsentwicklung
Kapfstr. 99a
A-6800 Feldkirch
Fon: +43 (0) 5522 77512
E-Mail: h.kohler-spiegel(at)ksnet(dot)at