

Gendersensibler Religionsunterricht

Sebastian Hasler/Uta Pohl-Patalong

1 »Gendersensibler Religionsunterricht« als religionspädagogischer Ansatz

Eine Aufmerksamkeit und Sensibilität für die Kategorie »Geschlecht« sollte selbstverständlich jeden Unterricht prägen. Gleichwohl lässt sich »gendersensibler« (oder auch »genderorientierter«) Religionsunterricht auch als eigenständiger religionspädagogischer Ansatz verstehen. Dieser begreift sich als Teil einer »Religionspädagogik der Vielfalt«, die einen wertschätzenden und gewinnbringenden Umgang mit Heterogenität zum Ziel hat. Er ist eine Konsequenz der Einsicht, dass es religionspädagogische Bildungsprozesse immer mit Situationen zu tun haben, »in denen sich unterschiedliche religiöse und kulturelle Hintergründe, biographische Muster, körper- und geschlechtsbezogene Identitätswürfe etc. zu einem Ensemble von Faktoren formieren, die die Ausgangsvoraussetzungen von religionspädagogischem Handeln bestimmen und auch Richtung wie Gestalt religiöser Lernprozesse mit beeinflussen« (Pithan/Arzt/Jakobs/Knauth, 2009, S. 10).

Die Religionspädagogik der Vielfalt versucht, die wechselseitigen Zusammenhänge und Hintergründe von Religion bzw. Kultur, Geschlecht, Generation und sozialer Schicht bzw. Klasse zu verstehen und dazu religionspädagogische Perspektiven zu entwickeln (Pithan et al., 2009). Sie möchte eine Hermeneutik einüben, die geschlechtsbezogene, religiöse und soziale Differenzen wahrnimmt und Stereotype aufzubrechen versucht. Dabei sind, wenn ein gegenseitiger wertschätzender Umgang mit Verschiedenheit gelingen soll, besondere Anstrengungen notwendig, die sich beispielsweise in einer Förderung und Einübung von aktiver Toleranz hinsichtlich der Beziehung und Kommunikation unter Verschiedenen widerspiegeln (Pithan et al., 2009).

Die gendersensible Religionspädagogik als Teil dieser Bewegung setzt sich dabei insbesondere mit Fragen und Aufgaben auseinander, die die Kategorie »Geschlecht« betreffen. Der Ansatz ist in einer Entwicklungslinie zu betrachten, die ihren Ausgangspunkt in den Neuen Frauenbewegungen nimmt. Sie ist daher

maßgeblich von Einflüssen der feministischen Theorien und Diskurse geprägt und mit dem Anspruch nach Gleichheit und Gleichberechtigung verknüpft (Pithan et al., 2009). Allerdings bewegt sich die gendersensible Religionspädagogik mit ihrem analytischen Genderblick weniger als die feministische Religionspädagogik entlang der Linien männlich-weiblich, sondern setzt sich intensiver mit innergeschlechtlicher Heterogenität auseinander.

Genderaspekte können sehr unterschiedlich mit religionspädagogischen Inhalten verknüpft sein. Selbst wenn davon auszugehen ist, dass die Kategorie »Geschlecht« nicht omnirelevant ist, so ist sie doch omnipräsent. Dies betrifft sowohl die Bildungsobjekte, also die Inhalte des Faches, als auch die Bildungssubjekte, d. h. die Schüler*innen. Gerade sie bestimmen die Gestaltung des Religionsunterrichts in Bezug auf Geschlechteraspekte in besonderer Weise mit, da sie ihre Lebenswelt in ihn hineinbringen. Diese Alltagserfahrungen implizieren unterschiedliche Vorstellungen und Haltungen darüber, was Geschlecht für sie bedeutet. Die Schüler*innen schöpfen dabei aus einer pluralen Lebenswelt, die ihnen z. B. in Form traditioneller Familienvorstellungen oder anderer Lebensentwürfe wie alleinstehender Menschen, gleichgeschlechtlicher Partnerschaften, kinderloser Ehepaare oder Familien unterschiedlichster Art begegnet (Edelbrock, 2013). Diese individuelle Vielfalt gegenwärtiger Lebensentwürfe steht oft in einer Spannung zu (häufig traditionell geprägten) gesellschaftlichen und auch christlichen Werten, Normen und Strukturen, die ein eher bipolares Differenzparadigma zwischen Frauen und Männern aufrechtzuerhalten versuchen und die dadurch nötigen Zwischenräume für Vielfalt verschließen. Für Kinder und Jugendliche stellt diese Auseinandersetzung mit der Genderperspektive zudem eine besondere Notwendigkeit hinsichtlich ihrer eigenen Geschlechts- und Identitätsbildung dar.

Eine gendersensible Religionspädagogik reagiert zum einen auf diese wahrgenommene Spannung und zum anderen auf das Anliegen der Schüler*innen. Sie ist bestrebt, einseitige Vorstellungen darüber, was Männlichkeit und Weiblichkeit bedeutet, zugunsten einer Vielfalt an weiblichen und männlichen Lebensformen zu öffnen (Büchel-Thalmaier, 2009). Sie möchte dazu beitragen, dass sich die Schüler*innen individuell und freiheitlich entwickeln, ohne dass sie in gesellschaftlich vorgegebene starre Geschlechterrollen gedrängt werden (Edelbrock, 2013). Darüber hinaus soll ein gendersensibler Religionsunterricht die Schüler*innen selbst in ihrer Wahrnehmungs- und Handlungskompetenz hinsichtlich der Genderkategorie fördern und sie in ihrer Entwicklung zu verantwortungsbewussten, selbstbestimmten und kritisch reflektierten Individuen stärken. Dieses Postulat von Freiheit steht in einem unmittelbaren biblischen Zusammenhang mit der in Gal 3,28 formulierten christlichen Freiheit.

Für die Umsetzung des gendersensiblen Religionsunterrichts nimmt die Lehrkraft eine tragende Rolle ein, da sie inhaltliche und didaktische Entscheidungen trifft und unterrichtliche Rahmenbedingungen festlegt. Sie benötigt die sog. »Genderkompetenz« (Horstkemper, 2013) als eine Schlüsselqualifikation und zentrale Voraussetzung für die Gelingensbedingungen des gendersensiblen Religionsunterrichts. Sie bildet eine Voraussetzung dafür, in alltäglichen unterrichtlichen Situationen Verhaltensweisen und Einstellungen zu erkennen und zu benennen, die Schüler*innen möglicherweise sozio-kulturell festlegen. Genderkompetent zu handeln kann dann bedeuten, mit diesen Festlegungen konstruktiv umzugehen und neue und vielfältige Entwicklungsmöglichkeiten anzubahnen. Genderkompetenz äußert sich zudem in einer hohen Aufmerksamkeit gegenüber stereotypen Geschlechtervorstellungen (Horstkemper, 2013).

2 Gendersensibler Religionsunterricht in heterogenen Lerngruppen

2.1 Gender und Religion – eine herausfordernde Gemengelage

Die Aufmerksamkeit für die Kategorie »Geschlecht« in einer als religiös, konfessionell oder weltanschaulich heterogen wahrgenommenen Lerngruppe bildet zunächst einmal ein gutes Beispiel für eine intersektionale Orientierung jenseits einliniger Zuordnungen (Knauth, 2017). Gerade diese kann jedoch neue Stereotypisierungen produzieren. Gehört ein Mädchen dem Islam an, trägt ein Kopftuch und hat einen Migrationshintergrund, könnte sie mehrfache Stereotype erfahren. Da gesamtgesellschaftlich in der zunehmenden Pluralität die Gefahr von stereotypen Zuschreibungen steigt, erscheint es umso wichtiger, sich als Lehrkraft mit einer Vorbild- und Multiplikator*innenfunktion über diese Fallstricke mehrdimensionaler Stereotypisierungen bewusst zu sein, um alternative Wahrnehmungsmuster zu entwickeln. Zentral dabei ist, das Mädchen nicht als »typische« Vertreterin ihres Geschlechts, ihrer Religion oder ihrer Herkunft wahrzunehmen, sondern vielmehr individuelle Aspekte des Mädchens, z. B. ihre persönlichen Stärken oder Positionierungen, wahrzunehmen.

Eine zweite Herausforderung bildet die Konstellation, dass »Geschlecht« und »Religion« nicht zwei unabhängige Variablen bilden, sondern in mehrfacher Hinsicht miteinander verquickt sind: Die Geschlechterthematik kann in religiösen Kategorien wahrgenommen werden und umgekehrt kann das Geschlecht als relevant für den Zugang zu Religion gesehen werden. Im Extrem führt dies zu Vorurteilen wie die Frauenfeindlichkeit einer Religion (früher des Christentums

oder des Katholizismus, heute besonders des Islam) oder der Überzeugung, dass Frauen religiöser seien als Männer.

In Bezug auf die *konfessionelle Heterogenität* sieht sich gendersensibler Religionsunterricht möglicherweise der Problematik des unterschiedlichen Umgangs der Konfessionen mit der Zulassung zu kirchlichen Ämtern gegenüber: Dass in der katholischen Kirche Frauen nicht zu Priesterinnen geweiht werden dürfen, erzeugt häufig Unverständnis und Kritik und könnte eine gleichermaßen wertschätzende Haltung gegenüber den Konfessionen erschweren. Ähnliches gilt für Überzeugungen zu Ehe, Scheidung, Sexualität und Vielfalt der Geschlechter, wobei die Positionen nicht einlinig auf die Konfessionen verteilt werden dürfen, sondern deren Spektrum innerhalb der Kirchen zu berücksichtigen ist (inklusive evangelikaler Tendenzen). Bezüglich *weltanschaulicher Heterogenität* könnte das Vorurteil, das Christentum sei pauschal frauenfeindlich («Hat Paulus nicht gesagt, dass das Weib in der Gemeinde schweigen soll?») insofern eine Herausforderung bilden, als zunächst ein hermeneutisches Verständnis des Umgangs mit biblischen Texten erarbeitet werden muss, um den Weg zu einer differenzierten Wahrnehmung des Umgangs mit »Geschlecht« im Christentum zu ebnen.

Noch herausfordernder und gleichzeitig interessanter (und auch relevanter!) gestaltet sich jedoch ein gendersensibler Religionsunterricht in *religiös heterogenen* Gruppen.

2.2 »Gender« im interreligiösen Dialog - didaktische Herausforderungen

Ein gendersensibler Religionsunterricht in Lerngruppen mit Angehörigen unterschiedlicher Religionsgemeinschaften kann zunächst einmal Abgrenzungen und Vorurteile hervorrufen wie beispielsweise einen frauenverachtenden Charakter des Islam oder einen verantwortungslosen Umgang mit Sexualität im (liberalen) Christentum. Während sonst interreligiöses Lernen häufig zu der Entdeckung von – manchmal überraschenden – Gemeinsamkeiten führt (und nicht selten auch entsprechend angelegt ist), kann das Thema »Geschlecht« durchaus das Bewusstsein von Differenz erzeugen und birgt auch die Möglichkeit von Konflikten. Dies spricht nicht gegen, sondern für die Behandlung der Thematik im Rahmen eines gendersensiblen Religionsunterrichts, denn die entsprechenden Vorurteile und Stereotype sind ohnehin latent vorhanden und erfordern einen didaktischen Umgang damit, der nur über den Weg ihrer Bewusstmachung führen kann. Wichtig sind hier fundierte Fachkenntnisse der Lehrkraft ebenso wie Sensibilität für die didaktischen Prozesse und methodische Kreativität. Infor-

mationen und Arbeit an der inneren Haltung der Schüler*innen müssen sich geschickt verbinden.

Neben Vorurteilen über die jeweils andere Religion besteht eine zweite Herausforderung darin, dass auch in dem Selbstverständnis von Angehörigen einer Religion kulturelle Einflüsse auf den Umgang mit Geschlecht häufig religiös begründet werden. Dies gilt potenziell für alle Religionen. Gleichzeitig wird der kritische Umgang mit einer solchen Begründung selbst wiederum mit der Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft verbunden – sodass beispielsweise »das Christentum« gut und »der Islam« schlecht mit Frauen oder homosexuellen Menschen umgehe und dass »das Christentum« sich selbst kritisch hinterfrage, während »der Islam« »fundamentalistisch« sei. Fundamentalistische Richtungen im Christentum mit klaren (und nicht gleichberechtigten) Geschlechterrollen werden dabei ebenso übersehen wie historisch-kritisch basierte feministische Tendenzen im Islam (Amirpur, 2017).

Diese Gemengelage erfordert seitens der Lehrkraft neben den o. g. Kompetenzen zusätzliche eine vertiefte hermeneutische Kompetenz, um entsprechende Aussagen auf einer Meta-Ebene verstehen und einordnen zu können. In ihrem Umgang mit solchen Einstellungen ist darüber hinaus zu bedenken, dass sie als Angehörige einer bestimmten Religionsgemeinschaft diese immer auch repräsentiert. Sie ist daher nicht nur Moderatorin eines didaktischen Prozesses, in dem unterschiedliche Hermeneutiken deutlich werden, sondern auch Vertreterin einer bestimmten Hermeneutik – und soll dies im konfessionellen Religionsunterricht auch sein. Ihr Anliegen und ihre Aufgabe ist es, alle Schüler*innen unabhängig von ihrer Religionszugehörigkeit und ihren kulturellen Hintergründen in einem reflektierten, wertschätzenden und selbstkritischen Umgang mit der Genderkategorie zu fördern – und dabei je unterschiedliche Ausgangspositionen wahrzunehmen. Diese sollten einerseits als je individuelle wahrgenommen werden, um nicht selbst an Stereotypen orientierte Erwartungshaltungen zu produzieren (sodass »christliche« Schüler*innen so und »muslimische« so reagieren müssten), ohne jedoch deren kulturelle Kontexte zu ignorieren.

2.3 Gendersensibilität in religiöser Vielfalt – didaktische Ideen

»Gendersensibler Religionsunterricht« als Ansatz ist didaktisch-methodisch kein klar umrissener Ansatz, sondern findet in der Praxis vielgestaltige Formen. Was Lehrkräfte darunter genau verstehen, dürfte im Einzelnen sehr unterschiedlich sein (vgl. dazu die im Entstehen begriffene Dissertation von Sebastian Hasler). Insofern können hier auch nur einige Ideen vermittelt werden, welche Themen in welcher Weise bearbeitet werden können.

Gottesvorstellungen gendersensibel betrachten

In religiös heterogenen Gruppen liegt das Thema, welche Vorstellungen von Gott die einzelnen Schüler*innen haben, woher diese stammen und was sie ihnen bedeuten, nahe. Dies bietet u. a. die Chance, die Vielfalt von Vorstellungen auch innerhalb der gleichen Religion und Überschneidungen zwischen den Religionen deutlich werden zu lassen. Ein gendersensibler Religionsunterricht wird die Vorstellungen von Gott auch hinsichtlich des Geschlechts bzw. besonders auch geschlechtsneutraler Bilder wahrnehmen und Impulse dazu setzen, festgefügte Bilder zu ergänzen und zu verflüssigen (Lehner-Hartmann/Lehner, 2009; Arzt, 2011).

So könnte einleitend erhoben werden, welche Gottesbilder den Schüler*innen in welchen Kontexten eigentlich schon begegnet sind und welche ihnen neu sind. Für die christliche Tradition könnten Postkarten oder andere Abbildungen als Impuls dafür dienen, wobei für die muslimische Tradition das Verbot, Gott bildlich darzustellen, berücksichtigt werden muss. Überlegungen zum muslimischen und zum christlichen Anliegen und Verständnis des Bildverbots könnten sich anschließen, die gerade in Hinblick auf die Frage nach dem Geschlecht wichtig sind: Metaphern und Bilder wie »Vater« sollen nicht mit der Wirklichkeit Gottes verwechselt werden, sondern Zugänge eröffnen. Ggf. bieten sich durch die Schüler*innenaussagen bereits Anknüpfungspunkte für die Weiterarbeit.

Danach könnten die unterschiedlichen biblischen Bezeichnungen und Namen für Gott und die Namen für Allah in den muslimischen Traditionen mit den Schüler*innen herausgearbeitet werden. Anschließend könnte zusammengetragen werden, welche vielfältigen geschlechtlichen Vorstellungen sich in diesen Bildern mit Gott verbinden lassen. Auch der Ebenbildlichkeitsgedanke in Gen 1,27 kann ein ertragreiches Nachdenken über die Geschlechtlichkeit Gottes oder des Geschlechterverhältnis insgesamt initiieren: Ist Gott weiblich, männlich und/oder beides? Was könnte das für den Menschen bedeuten?

Überraschende Sichtweisen auf »Geschlecht« in den religiösen Traditionen entdecken

Die feministische Exegese hat seit den 1970er Jahren für die biblische Tradition herausgearbeitet, dass der ohne Zweifel »patriarchale« Charakter biblischer Texte häufig in noch starrerem Gendervorstellungen rezipiert wird, als dies in der Bibel angelegt ist. Auch im Judentum gibt es mindestens seit den 1980er Jahren ähnliche Arbeiten für die Tora, und ebenso sind für den Koran in den letzten Jahren vergleichbare hermeneutische Ansätze entwickelt worden. Ein gender-

sensibler Religionsunterricht kann sich mit solchen Ansätzen im Gegenüber zu »gendertraditionellen« Auslegungen beschäftigen und daran nicht zuletzt die Bedeutung der jeweiligen Vorverständnisse für die Auslegung religiöser Texte deutlich machen (Wacker, 2011).

Erkenntnisse der feministischen Bibel- und Koranexegese können wahrgenommen und mit klassischen Auslegungen in Beziehung gesetzt werden. Dabei empfiehlt es sich, mit dem kritischen Blick auf die biblische Tradition zu beginnen und nur dann zu der koranischen überzugehen, wenn die Offenheit und Bereitschaft der muslimischen Schüler*innen dafür gegeben ist – ansonsten kann auch in der biblischen Tradition mit der Perspektive verblieben werden, dass dies auf andere Traditionen übertragbar ist. Für die christliche Tradition lassen sich auch unterschiedliche Bibelübersetzungen (z. B. die Bibel in gerechter Sprache mit älteren und jüngeren Versionen der Lutherübersetzung) vergleichen und mit der Fragestellung verknüpfen, welche Annahmen und Perspektiven der Übersetzer*innen sich darin erkennen lassen.

Gesellschaftliche Strukturen (z. B. Herrschaftsverhältnisse), die mit religiösen Traditionen begründet werden, könnten dann herausgearbeitet und kritisch reflektiert werden. Dabei könnte z. B. ein durch die beiden Schöpfungsberichte androzentrisch gedeutetes Geschlechterverhältnis analysiert werden und in eine Beziehung zu den Intentionen und Funktionen von Schöpfungsmythen gesetzt werden: Auf welcher Ebene können wir den Texten Aussagen entnehmen – und auf welcher nicht?

Genderkonstruktionen in religiösen Texten

und in der Lebenswelt der Schüler*innen aufspüren

In der Bibel sowie in anderen religiösen Texten werden bestimmte Vorstellungen von »Geschlecht« entworfen und reale Menschen diesen Vorstellungen als Frauen und Männer zugeordnet. Mit einem dekonstruktiven Ansatz können diese aufgespürt und in ihrer Vielfalt und teilweise auch Widersprüchlichkeit deutlich werden (Wischer, 2009). Auch in religiös heterogenen Lerngruppen empfiehlt es sich dabei, mit biblischen Texten zu beginnen, weil eine kritisch-dekonstruktive Perspektive als respektlos gegenüber anderen religiösen Traditionen empfunden werden kann.

In der biblischen Tradition bieten sich dafür besonders die Briefe des Paulus an, der wegen des Satzes »die Frau schweige in der Gemeinde« (1 Kor 14,34f.)

häufig pauschal als »Frauenfeind« verstanden wird. Abgesehen davon, dass dieser Satz mit einiger Wahrscheinlichkeit eine spätere Ergänzung im Brief des Paulus an die Gemeinde in Korinth darstellt, zeigen sich in einer dekonstruktiven Herangehensweise sehr vielfältige Konstruktionen von »Geschlecht«, die teilweise festschreibend und einengend wirken (z. B. 1 Kor 11,2–16), teilweise in wichtigen Tätigkeiten das Geschlecht ignorieren (z. B. 1 Kor 7,1–16 oder Röm 16,1–16) und es teilweise im Glauben explizit irrelevant werden lassen (Gal 3,28). Ein gendersensibler Religionsunterricht wird diese Konstruktionen nicht nur herausarbeiten, sondern sie auch als didaktische Anknüpfungspunkte für die heute gegenwärtigen Vorstellungen und Konstruktionen von »Geschlecht« verstehen (von Deylen, 2018). Die paulinischen Briefe werden auf diese Weise – unabhängig von dem religiösen Hintergrund der Schüler*innen – überraschend aktuell.

»Klassische« theologische Themen in Genderperspektive betrachten
Schließlich und endlich ist ein gendersensibler Religionsunterricht aufmerksam für die Genderdimension aller unterrichtlichen Inhalte. Wichtig ist dabei eine durchgängige subjektorientierte Perspektive, die die individuellen Prägungen der einzelnen Schüler*innen in Kombination dieser Kategorien und gleichzeitig jenseits von ihnen wahr- und ernstnimmt.

Beispiele dafür sind:

- Was bedeutet das für alle Religionen grundlegende Thema »Schöpfung« für die Vorstellungen von zwei Geschlechtern und für reale Menschen heute? Dabei könnte z. B. im Sinne der gesellschaftskritischen Dimension des Religionsunterrichts erarbeitet werden, unter welchen Bedingungen und mit welcher Intention sich unsere gegenwärtigen Vorstellungen und Normen hinsichtlich »Geschlecht« ausgebildet haben. Als mögliche Weiterführung bietet es sich an zu fragen, welche Möglichkeiten und Chancen eigentlich ein Geschlechtermodell jenseits bipolarer Wahrnehmungen bietet.
- Was meint der Glaube an eine bedingungslose Liebe Gottes in den unterschiedlichen religiösen Traditionen im Blick auf das Geschlecht?
- Wie wirken sich ethische Fragen auf die Geschlechter aus? Hier kann der intersektionale Ansatz besonders fruchtbar werden, indem die Themen auf verschiedene Kategorien hin abgeklopft werden können – auf religiöse Traditionen ebenso wie auf kulturelle/ethische Kategorien, wie auf das Geschlecht.

© 2023, Deutscher Fachschriften-Verlag, Bonn

2.4 »Gender« im konkreten Unterrichtsgeschehen – Schwierigkeiten begegnen

Selbstverständlich ist jede unterrichtliche Situation individuell verschieden. Einige »Strategien« haben sich jedoch als besonders hilfreich angesichts von Äußerungen gezeigt, die meist das weibliche Geschlecht, oft aber auch homosexuell oder sonst jenseits heteronormativer Erwartungen lebende Menschen abwerten, möglicherweise mit einer religiösen Begründung einer solchen Abwertung.

Sinnvoll ist zunächst ein *sachlicher Umgang* mit der Äußerung, der jenseits eines emotionalen Engagements auf einer Metaebene deutlich macht, was in einer solchen Äußerung geschieht, ohne jedoch die verletzende Dimension auszublenden. Die Rückfrage, was das *Anliegen hinter dieser Äußerung* ist, kann dabei ebenso hilfreich sein wie die Möglichkeit, dass sich *die Betroffenen dazu so äußern*, wie es für sie hilfreich ist. Die *Subjektivität der diskriminierenden Aussage* sollte dabei deutlich werden: Der/die Schüler*in spricht nicht stellvertretend für eine ganze Gruppe, also z. B. nicht für »die« männlichen Muslime oder »die« weiblichen Christinnen. Die *Mitschüler*innen können einbezogen* und gemeinsam Lösungen gesucht werden, was ihre Genderkompetenz fördert (Stadler-Altman/Schein, 2013).

Sollte die geschlechtlich diskriminierende Äußerung mit religiösen bzw. fundamental-religiösen Vorstellungen begründet werden, kann dies Anlass sein, sich *im Religionsunterricht mit hermeneutischen Aspekten heiliger bzw. religiöser Schriften auseinanderzusetzen*. Die Äußerung wird dann von einer Schwierigkeit zu einem Lernanreiz. In dieser Hinsicht kann Unterricht auch *präventiv* wirken: Eine genderkompetente Lehrkraft kann in ihrem Unterricht (u. a. durch und in ihre(r) Vorbildfunktion) die Ziele von geschlechtergerechten Anliegen vielen Schüler*innen plausibel machen und damit auch eine Grundlage schaffen, um mit zukünftigen Krisensituationen konstruktiv umgehen zu können.

Bleibt die Problematik bestehen, kann schließlich (*institutionelle*) *Unterstützung* in Anspruch genommen werden: Neben einem Verweis auf die Rahmenbedingungen des Unterrichts und des gesellschaftlichen Zusammenlebens insgesamt (z. B. durch das Grundgesetz) verfügen viele Schulen mittlerweile über sog. Leitideen oder Leitfäden und bieten ggf. auch personelle Unterstützung durch Schulsozialarbeiter*innen oder -psycholog*innen an.

3 Potenziale und Grenzen

Die Ausführungen zeigen, dass gendersensibles Arbeiten große Chancen in religiös heterogenen (und selbstverständlich auch in konfessionell und weltanschaulich vielfältigen) Lerngruppen besitzt. Gerade die als »schwierig« wahrgenommenen Konstellationen einer Verquickung von Religion und Geschlecht zeigen, wie wichtig die Bearbeitung dieser Schnittstelle ist – sind die Vorstellungen von »Geschlecht« und den damit verbundenen Rollenzuweisungen doch eine der großen Herausforderungen für eine multikulturelle und -religiöse Gesellschaft. Wo, wenn nicht im Religionsunterricht, können die Kompetenzen erworben werden, reflektierend und kritisch mit diesen Kategorien umzugehen und damit eine Offenheit für neue Konstruktionen zu fördern?

Zudem kann das Nachdenken und Reflektieren von Geschlechterkategorien auch die notwendige Reflexion der Kategorie »Religion« unterstützen. Ein solches differenziertes Nachdenken über Kategorien kann zum einen dazu beitragen, Pauschalisierungen oder Vorurteile zu korrigieren bzw. zu vermeiden. Schließlich kann die kritische Reflexion von Kategorien zu einem tieferen Verständnis führen, das die Anerkennung und Wertschätzung unterschiedlicher geschlechtlicher und/oder religiöser Identitäts- und Lebensentwürfe fördert.

Eine besondere Herausforderung dieses Ansatzes bildet die Anforderung an die Lehrkräfte, kompetent mit Genderfragen umgehen zu können. So kann sich die Lehrkraft ohne ein grundlegendes Wissen über Herstellungs- und Wirkweisen von Geschlecht nur schwer alltagsweltlichen biologischen Vorstellungen oder evolutionspsychologischen Vereinfachungen entgegenstellen.

Schließlich sollte innerhalb der gendersensiblen Arbeit immer auch der Lebensweltbezug der Schüler*innen mitgedacht werden, auch und gerade dann, wenn diese Lebenswelt der Schüler*innen den Vorstellungen und Zielen einer gendersensiblen Arbeit diametral entgegenzustehen scheint. Hier ist es ebenso wichtig wie herausfordernd, die Schüler*innen in ihrer Lebenswelt wahr- und ernstzunehmen, sie dort abzuholen und dann zu weiterführenden Diskursen anzuregen.

Literatur zum Weiterlesen

- Pithan, A./Arzt, S./Jakobs, M./Knauth, T. (Hg.) (2009): Gender, Religion, Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Qualbrink, A./Pithan, A./Wischer, M. (Hg.) (2011): Geschlechter bilden. Perspektiven für einen genderbewussten Religionsunterricht. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Sonstige Literatur

- Arzt, S. (2011): Geschlechtergerechte Rede von Gott im Religionsunterricht – einige Anregungen. In: A. Qualbrink/A. Pithan,/M. Wischer (Hg.): *Geschlechter bilden. Perspektiven für einen genderbewussten Religionsunterricht*, S. 188–196. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Amirpur, K. (2017): Frauen = Männer. Der Koran als anti-patriarchalischer und inkludierender Text. In: T. Knauth/M. A. Jochimsen (Hg.): *Einschließungen und Ausgrenzungen. Zur Intersektionalität von Religion, Geschlecht und sozialem Status für religiöse Bildung*, S. 113–126. Münster: Waxmann.
- Büchel-Thalmaier, S. (2009): Genderperspektiven zu Identität. In: A. Pithan/S. Arzt/M. Jakobs/T. Knauth (Hg.): *Gender, Religion, Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt*, S. 95–105. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Deylen, S.: *Genderorientierte Bibeldidaktik auf der Basis paulinischer Geschlechterkonstruktionen, noch unveröffentlichte Diss.*
- Edelbrock, A. (2013): Was kann die Kategorie Gender für die Religionspädagogik leisten? In: S. Pemsel-Maier (Hg.): *Blickpunkt Gender. Anstöß(ig)e(s) aus Theologie und Religionspädagogik* (S. 145–165). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Horstkemper, M. (2013): Genderkompetenz und Professionalisierung. Wie lässt sich Genderkompetenz im Lehrberuf erwerben und ausbauen? In: U. Stadler-Altman (Hg.): *Genderkompetenz in pädagogischer Interaktion*, S. 29–42. Opladen u. a.: Barbara Budrich.
- Knauth, T. (2017): *Einschließungen und Ausgrenzungen. Überlegungen zu Bedeutung und Zusammenhang von Geschlecht, Religion und sozialem Status für Religionspädagogik und Theologie*. In: T. Knauth/M. A. Jochimsen (Hg.): *Einschließungen und Ausgrenzungen. Zur Intersektionalität von Religion, Geschlecht und sozialem Status für religiöse Bildung*, S. 13–31. Münster: Waxmann.
- Lehner-Hartmann, A./Lehner, E. (2009): Geschlechterbewusste Arbeit zu Gottesbildern im Religionsunterricht. In: A. Pithan/S. Arzt/M. Jakobs/T. Knauth (Hg.): *Gender, Religion, Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt*, S. 194–207. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Pithan, A./Arzt, S./Jakobs, M./Knauth, T. (2009): *Gender und Religionspädagogik der Vielfalt. Einleitung*. In: Dies. (Hg.): *Gender, Religion, Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt*, S. 9–28. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Stadler-Altman, U./Schein, S. (2013): Genderkompetenz als Thema in der Lehreraus- und -weiterbildung. In: U. Stadler-Altman (Hg.): *Genderkompetenz in pädagogischer Interaktion*, S. 43–81. Opladen u. a.: Barbara Budrich.
- Wacker, M.-T. (2011): Gott Vater, Gott Mutter – und weiter? Exegese und Genderforschung im Disput über biblische Gottes-Bilder am Beispiel von Hosea 11. In: A. Qualbrink/A. Pithan/M. Wischer (Hg.): *Geschlechter bilden. Perspektiven für einen genderbewussten Religionsunterricht*, S. 136–157. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Wischer, M. (2009): *Lebens-Texte – gendereflektiert. Befreiende Bibeldidaktik für Kinder und Jugendliche*. In: A. Pithan/S. Arzt/M. Jakobs/T. Knauth (Hg.): *Gender, Religion, Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt*, S. 273–286. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.