

Thorsten Knauth:

Das vernachlässigte Geschlecht des RU?! Die Perspektive der Jungen in einer geschlechtergerechten Religionspädagogik

(Vortrag auf der ALPIKA-Tagung Sekundarstufe I in Kiel, 7. Mai 2007)

---

Dr. Thorsten Knauth ist Professor für evangelische Theologie/ Religionspädagogik an der Universität Duisburg-Essen. Einer seiner Forschungsschwerpunkte sind empirische und konzeptionelle Fragen von Religionspädagogik unter den Bedingungen kultureller und religiöser Pluralisierung.

---

## Einleitung

„Arme Jungs! Das benachteiligte Geschlecht“ – so machte das Wochenmagazin FOCUS vor knapp 5 Jahren ein Heft auf. Anlass waren quantitativ-empirische Bildungsdaten, nicht zuletzt der PISA- Untersuchung, wonach Jungen im Vergleich zu Mädchen eklatante Defizite in Basiskompetenzen wie der Lesefähigkeit haben und der Anteil der Jungen an weiterführenden Schulen stetig kleiner werde. Im FOCUS werden aber noch weitergehende Probleme der Jungen notiert: Sie seien stärker anfällig für Krankheiten, hätten ein höheres Risiko für Unfälle, würden drei- bis viermal häufiger unter Hyperaktivität, Aufmerksamkeitsdefiziten, Stottern, Autismus, Bettnässen etc. leiden. Nach einer jahrelangen Förderung der Mädchen, so die Botschaft, seien die Jungen nun ins Hintertreffen geraten. Sie seien nachgerade zum schwächeren Geschlecht geworden.

Wenngleich auch diese Zahlen kaum bestritten werden können, ist eine andere Frage, wie die Befunde interpretiert und dann medial inszeniert werden.

Es fällt auf, dass in dieser Form journalistischer Veröffentlichungen, durchaus aber auch in der Männerverständigungsliteratur, sich ein Benachteiligungsdiskurs mit einer Orientierung an Defiziten von Jungen verknüpft. Denn in diesen Veröffentlichungen wird die Situation von Jungen vornehmlich als **Notlage** beschrieben, die sich in Orientierungslosigkeit, Einsamkeit, Bewältigungsproblemen, Gefühlen der Entwertung und Verunsicherung, Zunahme von Aggressivität und Gewaltbereitschaft äußere. Dieser „Arme-Jungen-Diskurs“ (Klaudia Schultheis/ Thomas Fuhr 2006, 17f.): operiert mit der These, dass Jungen Probleme bei der Bildung männlicher Identität hätten, weil sich die traditionelle Männer-Rolle zunehmend auflöse, Jungen und Männer durch den gesellschaftlichen Wandel ihre dominante Position in den gesellschaftlichen Feldern verloren hätten und daraus Verunsicherungen resultierten in Bezug auf lebbare, befriedigende und selbstbestimmte Männlichkeiten.

Ich halte die mit Defizitorientierung und Benachteiligungsdiskurs operierende Rede von der Krise der Männlichkeit für verkürzt. Von einer breiten gesellschaftlichen Benachteiligung von Jungen oder Männern kann keine Rede sein – sowohl der private Bereich als auch der Bereich der materiellen Verteilung und Ausstattung von Arbeitsplätzen ist nach wie vor zugunsten von Männern geregelt. In der Rede von der

Benachteiligung von Jungen wird der Zusammenhang zwischen Lebenslage und sozialer Benachteiligung auf verkürzte Weise vergeschlechtlicht, also auf die dichotomen Kategorien von „männlich und weiblich“ reduziert und ohne den Einbezug von sozialen und kulturellen Faktoren diskutiert. Ulf Preuss-Lausitz hat in einem Beitrag für die Zeitschrift PÄDAGOGIK die Frage kritisch diskutiert, ob die Schule die Jungen benachteiligt. Er kommt zu einer differenzierteren Schlussfolgerung:

*„Nicht also sind Mädchen oder Jungen generell benachteiligt. Benachteiligt sind jene Kinder, die von Leistungsversagen bedroht sind, die ihre Potenziale nicht entfalten können, weil und wenn ihre Familienbedingungen sie nicht schulisch stützen, weil und wenn die Vielfalt möglicher Jungen- und Mädchen-Rollen nicht bejaht und nicht zugleich in einem überzeugenden Verständnis von Menschlichkeit gebündelt wird.“ (1999, S.13)*

Preuss-Lausitz' Bemerkung macht darauf aufmerksam: Die Gefahr stereotypisierender Verallgemeinerungen ist groß, wenn die Geschlechterkategorie verabsolutiert wird und nicht zurückgebunden wird an Aspekte der Lebenslage.

Wenn ich also im Titel dieses Referates im Zusammenhang mit Jungen vom vernachlässigten Geschlecht des Religionsunterrichts spreche, dann ist sogleich das Anführungszeichen mitzuhören. Keinesfalls möchte ich im Fahrwasser quantitativ-empirischer Bildungsdaten und einer oberflächlichen Rede von Geschlechtergerechtigkeit nun androzentrische Perspektiven reaktivieren. Ich behaupte aber, dass man die Jungenperspektive nicht vernachlässigen darf, - die Frage ist nur, auf welche Weise diese Perspektive konstruiert wird.

Ich möchte sogleich bekennen, dass ich an einer Religionspädagogik interessiert bin, die ein Wissen davon hat, wie über die Kategorie Geschlecht Hierarchien des Zusammenlebens und Ausgrenzungseffekte erzeugt werden. Die Frage aber, wie Jungen jenseits von Androzentrismus und Benachteiligung von Mädchen und Frauen, aber auch jenseits von Defizitbeschreibung und Stereotypisierung in ihren geschlechtlichen Identifikationsprozessen begleitet werden können; wie Religionsunterricht sie vielleicht sogar durch angemessene Zugänge und Inhalte darin unterstützen kann, ist weitgehend eine Leerstelle in der Religionspädagogik geblieben.

Ich werde diese Leerstelle hier und heute nicht füllen können. Die Jungenperspektive kommt in der Religionspädagogik – von vereinzelten praktischen Beispielen – so gut wie nicht vor. Schon gar nicht gibt es irgendeine diesbezügliche Forschung, die analog zur feministischen Religionspädagogik Sichten von Jungen und auf Jungen rekonstruiert und freilegt. Gleichzeitig kann man den Eindruck gewinnen, dass in pädagogisch-praktischen Alltagsdiskursen sehr viel normative Vorstellungen darüber kursieren sind, wie Jungen sind, was Jungen brauchen und wo ihre Schwierigkeiten liegen. Was Hans Thiersch Anfang der 80er Jahre das „Unbehagen über die Rede von Jugendproblemen“ nannte, lässt sich durchaus auch auf die Diskussion um „Jungenprobleme“ übertragen: „In der Frage nach der Jugend und ihren Schwierigkeiten steckt die Verführung, Probleme meiner Situation, meiner Situation als Erwachsener in dieser Gesellschaft, Probleme also dieser Gesellschaft, die mich betreffen, als Probleme von anderen zu verstehen.“ (Thiersch 1983, S.26) Ich habe manchmal den Eindruck: Auch in der Rede über Nöte, Verunsicherungen, Probleme und Bedürfnisse ist nicht immer klar, ob es sich um Jungenprobleme handelt oder

nicht vielmehr um die Probleme der erwachsenen Männer mit sich selbst, die an den jungen Männern abgearbeitet werden anstatt zu versuchen, diese für sich selbst und für die eigene Generation zu lösen. Ich möchte mich daher auch im Blick auf solche Aussagen darüber, wie Jungen sind, zurückhalten. Was ich versuchen möchte, ist das, was man eine *geschlechtsbezogene Perspektive auf Jungen* nennen könnte, ein wenig mehr zu konturieren. Meine Überlegungen werden in Anbetracht der nicht vorhandenen Diskussionslage einen Weg über Jungenpädagogik und schulische Genderforschung nehmen. Sie können nicht mehr als ein Anregungspotenzial für weiterführende religionspädagogische Überlegungen bilden, die wir in der Gesamtgruppe anstellen müssten.

Meine Überlegungen gliedern sich wie folgt:

1. Ich möchte in einem ersten Schritt auf die wegweisende Bedeutung feministischer Religionspädagogik für eine geschlechterreflektierende Religionspädagogik hinweisen.
2. Zweitens möchte ich Versuche skizzieren, auf die Vorlage der feministischen Religionspädagogik mit einer Thematisierung der Sichten von Jungen zu reagieren.
3. Aus den Schwierigkeiten dieser Versuche ergibt sich drittens der Hinweis, dass die These von der Gemachtheit/ der Konstruiertheit von Geschlecht geeignet ist, solche Vereinseitigungen zu vermeiden und den Blick auf die Vielfalt von geschlechtsbezogenen Selbstentwürfen lenken kann.
4. Einige praktische Konsequenzen aus diesen Überlegungen sollen zum Abschluss gezogen werden. Mir wichtig erscheinende Überlegungen habe ich dann noch einmal zu Thesen zusammengestellt, die ich Ihnen im Anschluss austeile.

## **1. Der RU kennt nur ein Geschlecht. Die Kritik feministischer Religionspädagogik**

Man kann mit Fug und Recht sagen: Die Diskussion über geschlechtergerechten Ru ist über feministische Forschung und feministische Religionspädagogik zentral angestoßen worden: Feministisch-theologischen Arbeiten verdanken wir unter anderem die Einsicht, dass die Abwertung, Ausgrenzung und Benachteiligung von Frauen und weiblichen Perspektiven bis an die Anfänge unserer religiösen Tradition zurückreicht. Durch die Patriarchats- und Androzentrismuskritik der feministisch-theologischen Ansätze konnten neue Perspektiven auf biblische Texte entwickelt werden. Die feministische „Hermeneutik des Verdachts“ (Elisabeth Schüssler-Fiorenza) brachte an den Rand gedrängte oder namenlos gemachte Frauen in Bibel und Tradition zum Vorschein. Sprachkritik und Liturgiereform arbeiteten an einer Sprache, die religiöse Erfahrungen von Frauen ausdrücken kann, und in Gottesdienst, in Bibel- und Gemeindegemeinschaft wurden Perspektiven von Frauen stärker berücksichtigt. Feministische Religionspädagogik schließlich hat mit ihren Entwürfen Mädchen Raum, Zeit und Stimme gegeben, um ihren Erfahrungen von der biblischen Tradition her Resonanz zu geben. Das Anliegen war, Identifikationsmöglichkeiten zu

bieten wie auch eine sachgerechte und angemessene Repräsentation der Lebenswelt von Frauen in Text und Bild zur Verfügung zu stellen.

Diese Arbeit ist unverzichtbar; beispielsweise ist die Erkenntnis, dass die Gottesbilder von Mädchen und Frauen sich von denen von Jungen und Männern unterscheiden, wichtig für einen Religionsunterricht, der Mädchen und Frauen nicht benachteiligt. Aber auch die Kritik von Geschlechterstereotypen, Kritik patriarchaler Übermalungen in der Bibel, die Entdeckung von Frauengestalt; Schulbuchanalysen und Beiträge zur geschlechtsspezifischen Sozialisation von Mädchen – dies alles sind notwendige Beiträge für einen geschlechtergerechten RU, in dem sich Mädchen mit ihren lebensweltlichen Erfahrungen in Themen und Inhalten wieder finden sollen. Als gutes, weil aussagekräftiges Beispiel nenne ich Annebelle Pithans breit rezipierten Aufsatz von 1995: „Die Stimmen von Mädchen hören und ihnen Gehör verschaffen. Geschlechtsspezifische Sozialisation im Religionsbuch“<sup>1</sup>. Ich halte diesen Beitrag für charakteristisch, weil er mit Anmerkungen zur geschlechtsspezifischen Sozialisation von Mädchen, mit der Analyse eines Religionsbuchkapitels aus Mädchenperspektive und anschließenden Konsequenzen für die Revision von Religionsbüchern die Arbeitsweise einer feministischen Religionspädagogik auf konstruktive Weise bündelt. Drei Punkte sind für die Perspektive eines geschlechtergerechten Religionsunterrichts unbedingt bedenkenswert:

1) Es wird konsequent die Perspektive von Mädchen eingenommen: Anhand der Forschung von Carol Gilligan zur Adoleszenz von Mädchen<sup>2</sup> wird gezeigt, dass bei der bei der Adoleszenzentwicklung das Spannungsfeld *zwischen Autonomie und Bezogenheit auf andere* von Mädchen anders als von Jungen bearbeitet wird. Für Mädchen stellt der Aspekt der Verbundenheit mit anderen einen hohen Wert in der Identitätsentwicklung dar. In der Pubertät erkaufen Mädchen die Beziehung zu anderen oft mit einer Verleugnung und Verdrängung der eigenen Stimme. Im Versuch Bindungen zu erhalten, wird nicht verbalisiert was diese Bindungen bedrohen könnte. Das Wissen wird aus dem Kontakt herausgenommen und in ein Schweigen eingeschlossen, in dem die eigene Stimme immer leiser wird. Mut zur eigenen Stimme zu machen, sich mit den Stimmen der anderen Mädchen zu einem vielstimmigen Chor zu verbinden, kann als Konzept einer parteilichen, an der Perspektive von Mädchen orientierten Religionspädagogik gelten.

2) Es wird gezeigt, dass eine geschlechtergerechte religionspädagogische Perspektive sich nicht darauf beschränken kann, in Unterrichtsmaterialien formal auf die quantitative Repräsentanz von Frauen und Mädchen zu achten. Es geht auch (und hauptsächlich) darum zu analysieren, welche Bilder von Mädchen und Frauen in den Materialien erzeugt werden und wie das Geschlechterverhältnis insgesamt konstruiert wird.

---

<sup>1</sup> Annebelle Pithan: Die Stimmen von Mädchen hören und ihnen Gehör verschaffen. Geschlechtsspezifische Sozialisation im Religionsbuch, in: Becker, Sybille/ Nord, Ilona (Hrsg.): Religiöse Sozialisation von Mädchen und Frauen, Stuttgart 1995, S.45-53, wiederabgedruckt in: Annebelle Pithan/ Volker Elsenbast/ Dietlind Fischer (Hrsg.): Geschlecht – Religion – Bildung. Ein Lesebuch, Münster (Comenius Institut) 1999, S.96-106. Ich zitiere nach der Fassung von 1999.

<sup>2</sup> Lyn Brown/ Carol Gilligan: Die verlorene Stimme. Wendepunkte in der Entwicklung von Mädchen und Frauen, Frankfurt a.M./ New York 1994; Karin Flaake/ Vera King (Hg): Weibliche Adoleszenz. Zur Sozialisation junger Frauen, Frankfurt a.M./ New York 1992, 40-63.)

3) Annebelle Pithan führt anhand eines Religionsbuch-Kapitels zum Thema Liebe/Freundschaft/ Sexualität eine feministische Relektüre in didaktischer Absicht durch. In detaillierten Textanalysen wird gezeigt, dass trotz der vermehrten Präsenz von Mädchen in Schulbüchern ihre Stimmen nicht zur Geltung kommen: Mädchen erscheinen als Gegenüber von handelnden Jungen; sie bleiben aber selbst stumm und werden nicht dazu ermutigt, über ihre eigenen Wahrnehmungen und Erfahrungen in authentischer Weise zu sprechen; zugleich werden kaum positive Modelle für Beziehungen zwischen Mädchen und Frauen geboten.

Annebelle Pithan schlussfolgert: *„Die Bindungskrise wird in den Beispielen (...) weitgehend zulasten der Mädchen gelöst. Sie haben entweder keine Stimme oder ihre Stimme wird nicht gehört. Sie verleugnen oder ignorieren ihre Erfahrungen und Wahrnehmungen oder interpretieren sie um. Die Beziehungsorientierung der Mädchen wird einseitig auf die Beziehung zu Jungen und Männern gelenkt. Dadurch werden Mädchen angeleitet, eigene Wünsche, Erfahrungen und Bedürfnisse zugunsten von (männlichen) anderen oder einer abstrakten Moral zu verdrängen.“* (106)

Ich fasse zusammen:

Feministische Theologie und Religionspädagogik macht darauf aufmerksam, dass der herkömmliche Religionsunterricht in vermeintlicher Geschlechtsneutralität vornehmlich die Perspektive eines Geschlechtes befördert. Eine geschlechtergerechte Religionspädagogik beginnt mit der Kritik an der Geschlechtsneutralität religiösen Lernens; sie kritisiert eine androzentrische Perspektive des RU, in dem männliche Werte, Normen und Tugenden den Ton angeben und Frauen untergeordnet, an den Rand gedrängt oder unsichtbar gemacht werden. Feministische Religionspädagogik arbeitet mit der These, dass die strukturelle Benachteiligung von Mädchen in pädagogischen Verhältnissen im Zusammenhang mit der gesellschaftlichen Benachteiligung von Frauen in patriarchalen Verhältnissen stehe. Feministische Theologie und Religionspädagogik leistet einen wichtigen Beitrag zur Aufhebung dieser Benachteiligung, indem sie die Perspektive von Mädchen und Frauen zur Geltung bringt.

Die wichtige Frage lautet nun aber, wie komplementär zur feministischen Fokussierung der Perspektive auf Mädchen eine entsprechende Arbeit mit Jungen auszusehen hätte:

Seitdem Ende der 80er Jahre und dann vor allem in den neunziger Jahren die bewusste geschlechtsreflektierende Arbeit mit Jungen entdeckt wurde, hat es verschiedene Antworten auf diese Frage gegeben, die ich Ihnen kurz nennen und kommentieren möchte:

## **2. Reaktionen: Ansätze zur Thematisierung von Jungensichten**

### **2.1. Jungenpädagogik als anti-sexistische Pädagogik**

Eine Antwort lautete: Jungenpädagogik ist vor allem anti-sexistische Arbeit. Grundlage dieser Arbeit ist die Zustimmung zur Annahme, dass in pädagogisch-

sozialisatorischen Zusammenhängen die Geschlechterverhältnisse reproduziert werden, die Frauen in starre Rollenmuster pressen, im authentischen Selbstausdruck behindern und in ihren gesellschaftlichen Teilhabemöglichkeiten einschränken. Dem gilt es in gezielten pädagogischen Interventionen vorzubeugen. In dieser Fokussierung lag nun aber auch die Tendenz zur Ausblendung eines unvoreingenommenen und differenzierten Blicks auf Jungen. Jungen werden in diesem Ansatz nämlich in erster Linie als kleine Machos, Angeber oder Kerle konstruiert, die plump auf Anmache aus sind. Sie erscheinen in erster Linie als Kerle, die Probleme haben und Probleme machen, vor allem den Mädchen. Auf der Linie dieser kritischen, aber auch an der Grenze zu stereotypisierenden Wahrnehmungen sich bewegenden Haltung konnten pädagogische Ansätze für Jungen der feministischen Anwaltschaft für Mädchen auch gleichsam nur antithetisch zugeordnet werden. Bis hinein in die Terminologie „anti-sexistisch“ wird deutlich, wie sehr die Wahrnehmung von Jungen und die Berücksichtigung von Jungenperspektiven zum Derivat der feministischen Thematisierung von Mädchenperspektiven zu werden drohte.

Als gutes Beispiel für diesen Arbeitsansatz zitiere ich den Jungenpädagogen Holger Karl (1994, S.139f.):

## 2. Jungenarbeit zwischen Anti-Sexismus, Parteilichkeit und Essentialismus.

### 1. Jungenpädagogik als anti-sexistische Pädagogik

„Die tendenzielle Vaterlosigkeit und das daraus resultierende Erfordernis, männliche Identität in erster Linie als Abgrenzung von „Weiblichkeit“ zu definieren, hat nicht nur Auswirkungen auf die Jungen selbst, sondern auch auf die andere Seite: Aus Abgrenzung wird Abwertung; Jungen bekämpfen das „weibliche“ nicht nur in sich, sondern auch um sich herum (...) Wir hinterfragen die Äußerungsformen und versuchen, ihr ein Frauen- und Mädchenbild entgegenzusetzen, das von Achtung und Respekt geprägt ist: durch unser Beispiel und durch Infragestellung sexistischer Mythen auf der kognitiven Ebene.“ (Holger Karl: Der ehrenhafte Abschied des Panzersoldaten – Grundlagen antisexistischer Jungenarbeit, in: E. Glücks/ F.G. Ottemeyer-Glücks: Geschlechtsbezogene Pädagogik, Münster 1994)

Eine zweite Antwort bezeichne ich als:

## 2.2. Die Entdeckung der Parteilichkeit: Kleine Helden in Not!

In einer nicht verwunderlichen Dialektik zur feministischen Kritik am dominanten Verhalten von Jungen wurde nun vertreten, dass die Konstruktion von Jungen zu kleinen Machos nur die eine Hälfte der Wahrheit ist. Anfang der neunziger Jahre begann man erstmals – durchaus auch in der Kontinuität zu feministischen Ansätzen – nun die Jungenperspektive als eigenes Erfahrungs- und Forschungsfeld zu entdecken. Es wurde nun thematisiert, dass die Machos nicht nur anderen Schwierigkeiten machen, sondern selbst Schwierigkeiten haben: „Kleine Helden in Not“ – dieses Buch wurde zum vielgelesenen Klassiker in allen Pädagogen-Runden, die nun eine parteilichen Haltung für Jungen einklagten.

Die These hinter diesen Ansätzen war: Auch Jungen leiden unter einer Spannung zwischen inneren Wahrheiten und Sehnsüchten und in Lebenswelt und Gesellschaft angebotenen Rollenmustern. Die patriarchale Gesellschaft hält vor allem klischeehafte Bilder von männlicher Überlegenheit und Stärke bereit; vorenthalten werden Jungen stattdessen Erfahrungen und konstante Begegnungen mit authentischen männlichen Bezugspersonen: Jungen fehlen männliche Vorbilder in den sozialisationsrelevanten Bereichen. In das Vakuum, das das Fehlen der Männer hinterlässt, fließen nun die stereotypen Bilder der Männlichkeit. Sie halten natürlich keine lebhaften Antworten auf die Orientierungsbemühungen der Jungen bereit. Unsicherheiten, negative Emotionen, Gefühle von Schwäche müssen verdrängt werden. Sie werden stattdessen in fassadenhafter Demonstration von Überlegenheit oder in Überkompensation von Schwäche durch Aktivität ausagiert. Sichtbarer Ausdruck dieses Sozialisationschemas ist der Körperpanzer – die in einer erstarrten, harten Leiblichkeit geronnene Unsicherheit der Jungen.

Jungen werden also auf der Suche nach Vorbildern alleine gelassen und verschanzen ihre Angst hinter einer Fassade von Coolness und körpergepanzelter Härte. Jungenarbeit auf der Grundlage eines solchermaßen konstruierten Jungenbildes geht akzeptierend, aber nicht unkritisch mit diesen Phänomenen geschlechtsbezogener Identität um und versucht behutsam alternative, ganzheitliche Wege aufzuzeigen, sich als Junge und als Mann zu verstehen: (durch Körperarbeit; darstellendes Spiel zu Geschlechterrollen, durch die Konstruktion geschützter Räume, in denen Gespräche über schwierige Themen möglich werden).<sup>3</sup>

Eine dritte Antwort sei schließlich kurz genannt, um die Irrwege von Männeraufbruch und Jungenperspektive aufzuzeigen:

---

<sup>3</sup> Unterschiedliche pädagogische Konzepte zur Förderung von Jungen: Sturzenhecker 1996; Bieringer (Hg.) (2000): Männlichkeit und Gewalt: Konzepte für die Jungenarbeit, Opladen; Boldt (2001): „Ich bin froh, dass ich ein Junge bin“: Materialien zur Jungenarbeit in der Schule, Baltmannsweiler; Sturzenhecker, B./ R.Winter (Hg.) (2002): Praxis der Jungenarbeit: Modelle, Methoden und Erfahrungen aus pädagogischen Arbeitsfeldern, München.

### **2.3. Zurück zum wilden Mann? Zwischen Essentialismus, stereotypem Geschlechterdenken und Dualismus Fettnäpfchen und Fallstricke**

Es gibt bis heute nicht wenige Ansätze in der Männerverständigungsliteratur, die eher dichotomisch und undialektisch argumentieren: Mann-Sein und Frau-Sein wird in deterministischer Weise charakteristische Eigenschaften und Verhaltensweisen zugeordnet, die zu einer vermeintlichen männlichen oder weiblichen Natur gehören. Zu diesem essentialistischen Denken gehören auch Konzepte, die einen archetypischen Kern des Mann-Seins, ein Glutzentrum von Männlichkeit konstruieren, das unter den Bedingungen der kapitalistischen Moderne und des Patriarchats abgedrängt, nahezu abgestorben sei und in betonten Inszenierungen dieser abgedrängten Anteile von Männlichkeit wieder zu befreien, lebendig zu machen sei. Ich möchte hier nicht weiter auf die teils offensichtlich sexistischen, auf jeden Fall antifeministischen Züge mancher dieser Konzepte eingehen. Sie sind aber tiefer in Wahrnehmungsschemata eingegraben, als wir manchmal zu glauben meinen. Ernster zu nehmen, weil durchaus praxisrelevant geworden sind jene essentialistische Besetzungen des Topos von Männlichkeit, die im Rahmen der Männlichkeits-Weiblichkeits-Dichotomie als männlich durchaus auch traditionell weiblich attribuierte Züge für sich reklamierten und nun in der Wiederentdeckung dieser verdrängten Anteile die Auferstehung des neuen Mannes herbei schreiben wollten. (zum Beispiel im von Robert Bly kultivierten Mythos des „Wilden Mannes“, der in theologischen Übertragungen bei Richard Rohr dann z.B. in biblischen Männergestalten wieder gefunden wurde)<sup>4</sup>. Kleine Textprobe aus Biddulphs Buch zur Männerbefreiung: „Der Männergott lebt nicht in Einfamilienhaussiedlungen oder Bürotürmen. Innere Stabilität beruht nicht auf beruflichen Erfolgen oder Besitztümern. Ihr Innenleben braucht eine spezifisch maskuline, in der Natur gründende Spiritualität, die sie in Kontakt zu jener Erde bringt, auf der Sie leben.“ (1997, S.26)

Im Hinblick auf die Jungenperspektive innerhalb eines geschlechtergerechten Religionsunterrichts ist hier ein deutliches Warnschild aufzustellen: Typisierungen oder Wesensaussagen des Geschlechterverhaltens bringen das Anliegen eines geschlechtergerechten Religionsunterrichts nicht weiter.

#### **Eine kleine Zwischenbemerkung: Geschlechtsspezifisch, geschlechtstypisch oder geschlechtsbezogen??**

Ich halte es gerade angesichts dieser maskulinistischen, anti-feministischen Ansätze für erforderlich, terminologisch genau zu sein: Theoretisch problematisch ist die Rede von der Geschlechtsspezifik (oder Geschlechtstypik). Diese Begriffe unterstellen, dass es zwischen den Geschlechtern eindeutige Unterschiede gebe. Damit wird so getan, als könne man bestimmte Verhaltensweisen, Eigenschaften, gar auch Fähigkeiten unveränderlich je einem Geschlecht zuordnen. Es erübrigt sich fast schon darauf hinzuweisen, dass Menschen in sozialen Praktiken Konzepte oder Schemata der Geschlechterdifferenzierung lernen, dass Geschlecht also gemacht wird.

---

<sup>4</sup> Robert By: Eisenhans. Ein Buch über Männer, München 1993; Richard Rohr: Der wilde Mann. Geistliche Reden zur Männerbefreiung, 19. Aufl. München 1997; Steve Biddulph: Männer auf der Suche. Sieben Schritte zur Befreiung, 1996.

Ich schlage darum vor, stattdessen von geschlechtsbezogenen Ansätzen zu sprechen, also auch von einer jungenbezogenen, nicht von einer jungenspezifischen Perspektive. In diesem Begriff kommt deutlicher zum Ausdruck, dass Jungen nicht einfach so sind, weil ihr Geschlecht durch die Natur so determiniert ist und dass sie über wesensmäßige männliche Eigenschaften verfügen. Sondern dass Männlichkeit und die Geschlechtszugehörigkeit interaktiv hergestellt wird. Geschlecht wird getan, die Zugehörigkeit zum Geschlecht wird fortwährend aktiv hergestellt, gegendert – wie es in der deutschen Anverwandlung des englischen Begriffes Gender heißt.

Damit bin ich bei der vierten Antwort angelangt:

## **2.4. Doing Gender! Jungen in der Vielfalt ihrer Lebenslagen**

Ich halte es für notwendig, die Überlegungen zur Berücksichtigung der Jungenperspektive in einem geschlechtsbezogenen Religionsunterricht konsequent vor dem Hintergrund des Gender-Ansatzes zu entwickeln. Damit wird für die Jungenpädagogik die Entwicklung mit vollzogen, die im Bereich der feministischen Mädchen- und Frauenforschung spätestens seit den Arbeiten von Candace West und Don Zimmerman über „Doing Gender. The social construction of gender“ (1991) Anfang der neunziger Jahre im vollen Gange ist, aber durchaus auch auf Seiten der Männerforschung mit Robert W. Connells Studie „Masculinities“, deutsch: Der „gemachte Mann“ (1999) ein Pendant hat. Die Rede von Gender ist in aller Munde; nicht immer scheint aber klar zu sein, welcher einschneidende Perspektivenwechsel für das Verständnis von Männlichkeit/Weiblichkeit und das Geschlechterverhältnis damit verbunden ist. Gender sagt:

Männlichkeit ist nicht eine Wesenseigenschaft, sondern wird als ein sozialer, kultureller und auch religiöser Konstruktionsprozess verstanden, den jeder aktiv in der Auseinandersetzung mit biographischen Erfahrungen und familiären Erwartungen, mit sozialen Zuschreibungen, Normen und gesellschaftlichen Leitbildern vollziehen muss. Jungen im Sekundarstufenalter sind mitten drin in diesem Prozess des männlichen Genderings; sie haben über ein Jahrzehnt bereits Erfahrungen mit Konstruktionen von Männlichkeit gemacht; sie kennen aus einer Vielzahl von Begegnungen die unterschiedlichsten Männer – vom Vater bis zum Lehrer- und sie haben in Alltagsbeobachtungen sowie medial vermittelt in Märchen, Kinderbüchern, Spielpuppen, Comics, Clips und Computerspielen Bilder über Männlichkeiten entwickelt – in diesem Spannungsverhältnis aus Selbsterfahrung, Beobachtung und Begegnung findet der Erwerb einer sozialen Geschlechterrolle statt, eines Männlichkeitskonzeptes; Jungen in der Pubertät befinden sich im Übergang von der Ablösung aus einer kindlichen Jungenrolle zu einem Entwurf ihrer eigenen Männlichkeit.

Aber die These von der Gemachtheit des Geschlechts kann noch weiter radikalisiert werden. Was Geschlecht ist – so die These – entscheidet sich in der konkreten Situation, in Kontexten und ist ein Resultat von Interaktion im Wechselspiel von eigenen Inszenierungen, eigenem Erleben, Ausdruck (auch körperlichem) und der Deutung dieses Ausdrucks durch andere. Der Jungenforscher Thomas Fuhr (2006, S.133) spricht in diesem Zusammenhang davon, dass Männlichkeit ein „situiertes Konstrukt“ sei. Genauso müsse dann auch „Jungensein“ als ein „situiertes Konstrukt“ verstanden werden. Fuhr erläutert: „Jungen können sich in ihrer geschlechtlichen Identität nicht nur voneinander unterscheiden. Sondern ein einzelner Junge kann

auch je nach Situation, in der er sich befindet, verschiedene Konzepte des Jungenseins vertreten. Jungensein ist Identität in Kontexten, so wie jeder Mann je nach Kontext unterschiedliche Aspekte seiner männlichen Identität zeigt.“ (ebda.)

Das heißt nun nicht, dass es jenseits von Konstruktionsprozessen, also Phänomenen des Bewusstseins, nicht auch die harte Realität geschlechtlicher Existenz gebe. Man kann das eigene Sein als Junge, Mädchen, Mann und Frau nicht einfach wegkonstruieren. Aber es wird durch das Konzept des *Doing Gender* deutlicher:

- wie sehr Geschlecht abhängig ist einerseits von Selbstkonzepten und Zuschreibungen und andererseits auch von Situationen und Kontexten.
- dass auch die Basisunterscheidung selbst, nämlich die Unterscheidung zwischen Männern und Frauen als Resultat einer Konstruktion verstanden werden kann. Das – wie es bei Carol Hagemann-White heißt – „kulturelle System der Zweigeschlechtlichkeit“ (1984, S.91) – kann damit relativiert werden und in seiner Gemachtheit reflektiert werden, aber auch zugleich auch als vorgefundene soziale Realität ernst genommen werden.
- dass entscheidender als Unterschiede zwischen den Geschlechtern die Relationen zwischen den Geschlechtern sind. Es geht also eher um die Frage, wie geschlechtsbezogene Praxen aus dem Wechselspiel von Abgrenzung und Zuschreibung, aus Norm und Normabweichung entstehen. Und: wie entsteht aus diesen geschlechtsbezogenen Praxen eine vergeschlechtlichte Wirklichkeit?
- Und schließlich: *Doing gender* lenkt den Blick auf Kontext und Vielfalt, also auf die Wahrnehmung einer Vielfalt von Differenzen innerhalb der Geschlechter selbst. Damit ist die Tatsache angesprochen, dass Geschlechtsidentitäten variabler und vielfältiger werden und die Möglichkeiten, das eigene Leben zu gestalten, zunehmen.

Und auch innerhalb eines Geschlechts bringen Individualisierungsschübe eine zunehmende Verhaltens- und Erfahrungsvielfalt mit sich. Es ist deshalb nicht mehr möglich, von einer einheitlichen Gruppe von Frauen oder Männern auszugehen, für die eine gemeinsame weibliche oder männliche Identität reklamiert werden könne ...

Dies kann auch im Blick auf Ergebnisse aus der Jugendforschung deutlich werden:

Die jüngsten Jugendstudien<sup>5</sup> zeigen übereinstimmend, dass sich in den Orientierungen und Werten, in den Zukunftsvorstellungen und in der Bewertung des Aufwachsens zwischen Jungen und Mädchen kaum mehr Unterschiede zeigen, sich stattdessen aber innerhalb der Geschlechtergruppen deutliche Differenzen zeigen, die über soziale und ethnisch-religiöse Kriterien laufen.

In der Berufs- und Freizeitorientierung, in den Lebenskonzepten oder Selbstbildern wie auch in den Vorstellungen über Partnerschaft und Familie lassen sich kaum mehr geschlechtsspezifische Differenzen finden. Ähnliches gilt auch für das Verhältnis von Religion. Zumindest auf der Einstellungsebene kann die These, dass Mädchen mehr mit Religion anfangen können als Jungen nicht bestätigt werden. Folgt man den

---

<sup>5</sup> Zuletzt Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.) (2006): 15. Shell-Jugendstudie: Eine pragmatische Generation unter Druck, Frankfurt a.M.; vgl. Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.) (2000): Jugend 2000. 13. Shell-Jugendstudie, Opladen.

Ergebnissen der letzten Shell-Jugendstudie sind Jungen nur ein bisschen atheistischer, und halten weniger von Phänomenen der Para-Religiosität als Mädchen, 46% der männlichen Jugendlichen betrachten sich religiös gegenüber 52% der weiblichen. Die früher getrennten Lebenswelten, aber auch die Verhaltensbereiche von Jungen und Mädchen haben sich zueinander geöffnet: Zwar gibt es immer noch eher männlich dominierte Alltagswelten (Politik, Technik, PC-Spiele, Sport, Vereinsleben) und eher weiblich gefärbte Bereiche (soziale Aktivitäten, um andere kümmern, Einkaufsbummel, Umweltschutz), aber es zeichnet sich deutlich eine Annäherung dieser Alltagswelten ab. Und auch die früher sehr ausgeprägten geschlechtsspezifischen Unterschiede in der familiären Sozialisation mit unterschiedlichen Erziehungsstilen der Eltern in Bezug auf Mädchen bzw. Jungen haben sich angeglichen. Es gibt nicht mehr „typisch männliche“ oder „typisch weibliche Lebensmuster“.

Werden jedoch die männlichen Jugendlichen miteinander verglichen, so zeigen sich sehr ausgeprägte Differenzen: Große Unterschiede in den Lebensentwürfen, Wert- und Normenorientierungen, im Eingebundensein in familiäre und soziale Beziehungen sowie in der Religiosität und Kirchenbindung wurden z.B. zwischen den jungen Männern in West- und Ostdeutschland gefunden, aber auch zwischen männlichen Jugendlichen unterschiedlicher sozialer Schichten sowie zwischen solchen mit und ohne Migrationshintergrund. Für die deutschen jungen Männer hat der normierende Charakter familiärer Werte an Bedeutung verloren. Das ist bei türkischen Männern keineswegs der Fall. Ostdeutsche junge Männer sind tendenziell stärker kinder- und familienorientiert als westdeutsche. Während religiöse Grundhaltungen bei den deutschen Jugendlichen eher an Boden verlieren, sind sie für Migrant\*innenjugendliche besonders wichtig.

Es zeigt sich: die Differenzen innerhalb eines Geschlechts sind oft größer als zwischen den Geschlechtern.

Auch dies könnte gleichsam ein Merksatz für eine geschlechtsbezogene Religionspädagogik sein: Geschlecht ist nur eine von mehreren Kategorien (wie z.B. soziale Schicht und Religion), die soziale Ordnungssysteme nach Gemeinsamkeit und Differenz strukturieren. Welche Kategorie jeweils leitend ist, ist in genauer Wahrnehmung der Kontexte zu analysieren.

Ich halte daher einen Ansatz für nötig, der auch auf die Differenzen innerhalb von Geschlecht achtet und im Blick auf Jungen die unterschiedlichen Lebenslagen von Jungen wahrnimmt. Eine lebenslagenorientierte religionspädagogische Arbeit mit Jungen ist geeignet, „sowohl die Problemseite zu sehen und Orientierungen für eine jungenbezogene Reflexion zu geben, als auch die Potenziale und nicht ausgeschöpften Ressourcen im Jungesein wahrzunehmen.“ (Neubauer/ Winter 2001, 44) Mit dem Begriff Lebenslage sind die spezifischen Lebensbedingungen - als Ressourcen, Potenziale und Risiken - von sozialen Gruppen gefasst; sie werden aber individuell-biographisch aufgeschlossen und konkretisiert. Lebenslagen umfassen ein „Set von Zugangschancen und damit von Handlungs- bzw. Bewältigungsmöglichkeiten für Jungen, die mit spezifischen Chancen, aber auch mit Problemkonstellationen oder sozial offenen Fragestellungen verbunden sind.“ Aus dieser Perspektive wird also deutlicher, dass ein Junge zu sein in der einen oder anderen Weise schwierig sein kann, aber auch gelingen kann.

Junge zu sein muss nicht per se als problematisch verstanden werden – es kann ein ganz normaler Faktor ihres Aufwachsens und ihrer Auseinandersetzung mit Wirklichkeit sein. Es wäre gut, sich in eine unaufgeregtere, eine entdramatisiertere Sicht auf Jungen einzuüben.

„Jungen in ihrer Lebensbewältigung zu unterstützen, bedeutet zunächst, sie auch <als Jungen> wahrzunehmen, ohne sie darauf zu reduzieren und dabei vor allem die Unterschiede zwischen den Jungen zu erkennen.“ (Neubauer/ Winter 2001)

### 3. Praktische Konsequenzen

Ich komme zu einigen praktischen Überlegungen der Berücksichtigung der Jungenperspektive innerhalb eines geschlechtergerechten Religionsunterrichts:

#### 3.1. Jungen zwischen Männlichkeit und Schule

Es gibt nur wenige Forschungen, die sich mit ausdrücklich mit Jungen in der Institution Schule beschäftigen<sup>6</sup>. Dabei dürfte doch unbestritten sein: Schule ist ein wichtiger Schauplatz für die Konstruktion von Männlichkeit und Weiblichkeit, für das Gendering von Jungen und Mädchen. In den schulischen Genderingsprozessen von Jungen geht es dabei – wie Jürgen Budde<sup>7</sup> in einer ethnographischen Studie zu Jungen in der Sekundarstufe eines Gymnasiums herausgearbeitet hat, um die Frage des geschlechtlichen Status, also um das Ansehen als Junge in der Gruppe von Jungen und vor den Mädchen. Budde arbeitet dabei heraus, dass der zentrale Mechanismus zur Herstellung von Männlichkeit das Zusammenspiel von Einschluss und Ausschluss, von Inklusion und Exklusion innerhalb der geschlechtshomogenen Gruppe ist. Einfach ausgedrückt: Durch Ausschluss von einigen Jungen entsteht bei der Mehrheit eine Wir-Gruppe, durch die auch Männlichkeit im Gegenüber zur Weiblichkeit eine scharfe Konturierung erhält. Geschlechtliche Eindeutigkeit entsteht also durch Ausgrenzung von Jungen, die nicht in das favorisierte Bild von Männlichkeit passen. Die Jungen bedienen sich dabei verschiedener Handlungsstrategien wie z.B. Konkurrenz und Kumpanei; symbolische Verweiblichungen und Entwertungen anderer Jungen sowie Sexualisierungen, um Inklusion und Exklusion zu bewirken. Es ist erstaunlich zu sehen, wie sehr die Jungen in ihren alltäglichen schulischen Genderings-Prozessen sich an dem orientieren, was man im Anschluss an Robert W. Connell als System hegemonialer Männlichkeiten bezeichnen kann (vgl. Connell 2000, 87ff.). Damit sind Männlichkeitsformen oder besser gesagt: Handlungsmuster gemeint, die in sich selbst hierarchisch geordnet sind: es gibt die **hegemoniale**, die **komplizenhafte**, die **untergeordnete** und die **marginalisierte** Männlichkeit. Insgesamt formen sich diese

---

<sup>6</sup> Es gibt insgesamt sehr wenige Untersuchungen zur Frage, wie Konstruktionsprozesse von Geschlecht in schulischen Interaktionen aussehen: Breidenstein/ Kelle (1998); Horstkemper (1998); Thies/Röhner (2000).

<sup>7</sup> Jürgen Budde: Männlichkeit und gymnasialer Alltag. Doing Gender im heutigen Bildungssystem, Bielefeld 2005, vgl. auch: Hannelore Faulstich-Wieland/ Martina Weber/ Katharina Willems: Doing Gender im heutigen Schulalltag. Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen, Weinheim/ München 2004.

männlichen Handlungsmuster zu einem System, das ein traditionelles, dichotomes, hierarchisches und heterosexuelles Verständnis des Geschlechterverhältnisses stützt. Einfach gesagt: In dem, was die Jungen in der Schule tun, um sich als Jungen zu zeigen, folgen sie einem Verständnis, das Weiblichkeit in Opposition zu Männlichkeit betrachtet und abwertet. Zu dieser von Budde im Anschluss an Connell genannten hegemonialen Männlichkeit gehört, dass es Jungen gibt, die dazu gehören, die „in“ sind und andere, die „out“ sind (sie werden – übrigens auch von Mädchen als „halbe Jungs; weibische Jungs“ bezeichnet).

Aber – und das macht erst das Bild komplett – : nicht in allem, was die Jungen in der Schule tun, zeigen sie sich als Jungen. In den schulischen und unterrichtlichen Interaktionen spielt der Geschlechtsbezug nicht immer eine Rolle. Die Institution Schule mit ihren speziellen Formen der Hierarchie, in ihrer Funktion der Verteilung von Lebenschancen über Abschlüsse, mit ihren über Notengebung gegebenen Sanktionierungsverfahren sorgt dafür, dass Geschlechtszugehörigkeiten auch hinter diese Anforderungen zurück treten. **Doing Gender** wird durch die Konstruktion einer universellen Schüler-Rolle überlagert – es entsteht ein Spannungsfeld zwischen **doing gender** und **doing student**, wie Budde das geschlechterübergreifende Schülerverhalten nennt. Budde schreibt:

*„Männlichkeit entsteht also nicht permanent, sondern wird unter bestimmten Bedingungen relevant. Sie kann also in solchen Situationen an Bedeutung verlieren, in denen andere Anforderungen bedeutsamer werden und andere Inszenierungsformen kapitalträchtiger scheinen (...) Das an diesen Punkten entstehende undoing gender ist aber deswegen nicht etwa herrschaftsfreier, nur weil weniger Geschlecht im Spiel ist, sondern wird durch situationsstrukturierende Anforderungen ersetzt. Der Leistungsdruck führt dabei zu einer Konkurrenz, die zwar Geschlecht irrelevanter erscheinen lässt, dafür aber individuelle Konkurrenz aller Lernenden zur Folge hat.“ (Budde/ Faulstich-Wieland 2005, S.51)*

### 3.2. Lernfelder

Diese Darstellung der Ergebnisse geschlechtsbezogener Schulforschung hat noch einmal schlaglichtartig gezeigt, wie durchaus wirkmächtig auch in der Schule das kulturelle System der Zweigeschlechtlichkeit sein kann, und wie lebendig traditionelle Formen einer hegemonialen Männlichkeit auch noch bei Jungen in der Pubertät sein können.

Es erscheint als unumgänglich, dass Jungen gerade im „Möglichkeitsraum Adoleszenz“ (Vera King 2005), in dem bisherige Selbstentwürfe aufbrechen, noch einmal umgebaut oder gänzlich neu entworfen werden können, eine „alternative Genderkompetenz“ entwickeln können, also Gelegenheit bekommen und Unterstützung erhalten, sich mit Männlichkeitsentwürfen jenseits von Remaskulinisierungen, aber auch jenseits von Defizitzuschreibungen auseinandersetzen zu können. Es wird zu diskutieren sein, welchen Beitrag der Religionsunterricht dazu leisten kann. Statt Antworten können vorerst nur Merkposten für eine zu entwickelnde Jungenperspektive im geschlechtergerechten Religionsunterricht benannt werden:

## **1. Anerkennung:**

Es ist – das mag vielleicht trivial klingen – unumgänglich, die gegebenen, situierten geschlechtsbezogenen Inszenierungen, Entwürfe und Selbstverständnisse in ihrer Vielfalt wahrzunehmen und anzuerkennen. Hier liegt die Parteilichkeit oder besser gesagt: die pädagogische Fürsorglichkeit dieser Perspektive. Sie gilt aber insbesondere in der Stärkung untergeordneter und marginalisierter Positionen von Männlichkeit. Jedem Schüler sollte aber zugestanden werden, selbst zu bestimmen, in welchem Maße er bereit ist, seine Geschlechtsrolle bewusst zur Kenntnis zu nehmen und sich damit auseinanderzusetzen.

## **2. Jungenbezogene Hermeneutik:**

Der religionspädagogische Blick auf Jungen ist darum zu allererst als eine „hermeneutische Perspektive“ zu verstehen, die sensibel für Differenzen zwischen den Geschlechtern und innerhalb des Geschlechts ist, die aufmerksam auf soziale Prozesse der Inklusion und Exklusion schaut, die ihre hierarchisierende Wirkung unterläuft, indem die Ausgeschlossenen gestärkt werden und die auch auf den Gendering-Prozess der Einzelnen schaut: wie sie sich als Jungen entwerfen, sich reiben, auseinandersetzen mit tradierten und hegemonialen Formen der Männlichkeit und in der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Formen von Männlichkeit, die sich immer auch auf das Geschlechterverhältnis im Ganzen beziehen, ihre eigene Identität entwickeln.

## **3. Alternative Männlichkeitsinszenierungen:**

Unterstützen können dabei Inhalte und Modelle, in denen Perspektiven auf alternative Formen männlichen Genderings und alternative Modelle des Geschlechterverhältnisses freigelegt werden. Hier liegt m. E. die große Schnittfläche zu den Anliegen von feministischer Religionspädagogik. In dieser Weise können z.B. Männergeschichten oder Männergestalten aus Tradition und Gegenwart, die in einer reflektierten „männlichen“, kritisch die Geschlechterverhältnisse beleuchtenden Hermeneutik zur Fundgrube für Jungenthemen werden können. Das können Texte im Spannungsfeld zwischen hegemonialer und „alternativer“ Männlichkeitsinszenierungen sein; es können Texte über Männer und Frauen sein, in denen die viel beschworene Perspektive einer „egalitären Differenz“ zwischen den Geschlechtern weiter ausgemalt werden kann. Ich stimme Helga Kohler-Spiegel zu, wenn sie für Jungen und Mädchen im Religionsunterricht gleichermaßen ein „Experimentierfeld“ [fordert] mit klar umrissenen Grenzen, in dem sie sich – mit Unterstützung von Frauen und Männern – Rollen erspielen, das Leben erproben können...“ (2002, S.165) Ich halte es aber auch für notwendig, Jungen mit Frauensichten und Lebenslagen von Frauen zu konfrontieren, durch die Geschlechterdifferenz auch an der Frage diskutiert werden kann, wie und wo Frauen benachteiligt, unterdrückt, entrechtet werden und welche möglicherweise patriarchale Dividende aus privilegierten Männerpositionen erwachsen kann. Ähnlich wie in feministischer Hermeneutik gilt es in dieser reflektierten „männlichen Hermeneutik“ um das Freilegen verschütteter Aspekte in männlichen Identitätskonstruktionen, aber auch um den kritischen Blick auf das Geschlechterverhältnis im Ganzen. In dem

Buch zu einer KU-Arbeit<sup>8</sup> mit Jungen finden wir einige wichtige Anregungen für eine solche didaktische Arbeit mit biblischen Männergeschichten.

#### **4. Pädagogische Konstruktion geschlechtshomogener Räume:**

Religionsunterricht findet normaler Weise in gemischt-geschlechtlichen Gruppen statt. Aber auch in einer solchen koedukativen Grundkonstellation sollte die Möglichkeit zur pädagogischen Konstruktion von Geschlechterräumen genutzt werden. Arbeit in geschlechtshomogenen oder in geschlechtsheterogenen Gruppen bietet unterschiedliche Möglichkeiten oder Verengungen geschlechterreflektierender Arbeit. Die Koedukationsforschung hat herausgearbeitet, dass Jungen sich in gemischten Gruppen anders verhalten und anders kommunizieren, als wenn sie unter sich sind. Mit der phasenweisen Trennung der Geschlechter werden neue Gesprächskontexte angeboten und andere Interaktionsstrukturen geschaffen. Im Wechsel dieser Arbeitsformen kann man sich auch bewusst machen, wie sehr Geschlechtlichkeit unser alltägliches Sehen, Denken, Meinen und Handeln strukturiert und beeinflusst. Geschlechtshomogene Gruppen bieten Jungen wie Mädchen beispielsweise die Möglichkeit von Schonräumen, in denen man sich auch über schwierige Themen austauschen kann und sich – z.B. in Jungengruppen mit einem männlichen Lehrer – auch in andere Formen des Umgangs miteinander einüben.<sup>9</sup>

#### **5. Veralltäglicung, Balance zwischen Doing und undoing gender:**

Ich möchte abschließend auf eine Haltung hinweisen, die ich für die gebotene Veralltäglicung einer geschlechtsreflektierenden Unterrichtsarbeit für notwendig halte. Die geschlechterreflektierende Schulforschung hat auch herausgearbeitet, dass man im Blick auf die Bedeutung des Geschlechts für schulisches Lernen zwei Typen von Lehrenden antreffen kann. Da sind zum einen die, die glauben, dass in ihrer Haltung als Lehrende Geschlechtszugehörigkeit von Schülern und Schülerinnen keine Rolle spielt – und dabei überhaupt nicht merken, wie sie sehr sie es doch tut. Und es gibt diejenigen, die bewusst auf geschlechtsbezogene Differenzen achten und sie im eigenen Handeln herstellen und dabei gar nicht die Differenzierungen wahrnehmen, die innerhalb der konstruierten Gruppen bestehen (vgl. u.a. Faulstich-Wieland/ Weber/ Willems 2004). Durch ihr Handeln erzwingen sie ein stereotypes doing gender der Schüler und Schülerinnen. Beide Verhaltensweisen weisen auf die Notwendigkeit hin, in einer reflektierten Haltung eine Balance zwischen der Dramatisierung von Geschlecht – doing gender - und der Entdramatisierung des

---

<sup>8</sup> Vgl. Thorsten Knauth/ Frie Bräsen/ Ekkehard Langbein/ Joachim Schroeder (Hrsg.): KU- weil ich ein Junge bin. Ideen – Konzeptionen – Modelle für jungengerechten RU, Gütersloh 2002.

<sup>9</sup> Im Buch über jungengerechten KU haben Jochim Schroeder und ich verschiedene methodische Möglichkeiten einer geschlechtsbezogenen Organisation des Lernens durchdekliniert, die sich auch auf den Religionsunterricht übertragen lassen. (vgl. Knauth/ Schroeder 2002, S.60-65)

*Arbeitsform: Gemischte Gruppe/ männlicher Lehrer oder Lehrerin*

*Zuerst Arbeit in einer gemischten Gruppe, dann geschlechtshomogene Gruppenphase, dann wieder zusammen.*

*Arbeitsform: Gemischte Gruppe/ gemischtes Lehrerteam*

*Arbeitsform: Getrennte Lerngruppen, mal in der Variante gegengeschlechtliche Lehrperson, mal mit einer gleichgeschlechtlichen Lehrperson*

Geschlechts – undoing gender- , des Thematisierens von Geschlechtsbezugs und des bewussten Ruhens Lassens des Geschlechtsbezugs hinzubekommen. Gelingendes doing gender macht den Geschlechtsbezug eine Handlung, eines Verhaltens durchsichtig und problematisiert es damit zugleich. Durch das undoing gender wird der Geschlechterbezug destabilisiert und verliert an Bedeutung, es kann entdeckt werden, dass Grenzen und Differenzen zwischen Geschlechtern fließend sind und auch ins Fließen gebracht werden können.

Die Balance zwischen Dramatisierung und Entdramatisierung von Geschlecht zu halten heißt auch sich klarzumachen: Der Geschlechtsbezug des Lernens ist so wichtig, dass er bei der Vorbereitung und Durchführung nicht aus den Köpfen der Lehrenden verschwinden sollte; er ist aber kein Merkmal, das alle Situationen, Anlässe und Inhalte des Religionsunterrichts jederzeit bestimmen muss.

## Literatur

*Breidenstein, Georg/ Kelle, Helga (1998): Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur, Weinheim.*

*Budde, Jürgen (2005): Männlichkeit und gymnasialer Alltag. Doing Gender im heutigen Bildungssystem, Bielefeld.*

*Budde, Jürgen/ Faulstich-Wieland, Hannelore (2005): Jungen zwischen Männlichkeit und Schule, in: King, Vera/ Flaake, Karin (Hrsg.): Männliche Adoleszenz. Sozialisation und Bildungsprozesse zwischen Kindheit und Erwachsensein, Frankfurt a.M., S.37-53.*

*Burrichter, Rita: Feministische Theologie und theologische Frauenforschung im Kontext der Fachdidaktik katholische/ evangelische Religionslehre, in: Heidrun Hoppe/ Marita Kampshoff/ Elke Nyssen (Hrsg.): Geschlechterperspektiven in der Fachdidaktik, Weinheim und Basel 2001, S.21-42.*

*Connell, Robert W. (1999): Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeit, Opladen.*

*Fuhr, Thomas (2006): Interaktionsformen der Jungen, in: Klaudia Schultheis, Gabriele Strobel-Eisele, Thomas Fuhr: Kinder: Geschlecht männlich. Pädagogische Jungenforschung, Stuttgart 2006, S.129-150.*

*Faulstich-Wieland, Hannelore/ Weber, Martina/ Willems, Katharina (2004): Doing Gender im heutigen Schulalltag. Empirische Studien zu sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen, Weinheim und München.*

*Glücks, Elisabeth/ Ottemeyer-Glücks, Franz Gerd (1994): Geschlechtsbezogene Pädagogik, Münster.*

*Horstkemper, Marianne (1998): Von der „Bestimmung des Weibes“ zur „Dekonstruktion der Geschlechterdifferenz“. Theoretische Ansätze zu Geschlechterverhältnissen in der Schule, in: Die Deutsche Schule 90 (1998) H.1, S.10-26.*

*Karl, Holger (1994): Der ehrenhafte Abschied des Panzersoldaten – Grundlagen antisexistischer Jungenarbeit, in: Elisabeth Glücks/ Franz-Gerd Ottemeyer-Glücks: Geschlechtsbezogene Pädagogik, Münster, S.133-154.*

*King, Vera/ Flaake, Karin* (Hrsg.): Männliche Adoleszenz. Sozialisation und Bildungsprozesse zwischen Kindheit und Erwachsensein, Frankfurt a.M. 2005.

*Knauth, Thorsten / Bräsen, Frie / Langbein, Ekkehard/ Schroeder, Joachim* (Hrsg.) (2002): KU- weil ich ein Junge bin. Ideen – Konzeptionen – Modelle für jungengerechten RU, Gütersloh 2002.

*Knauth, Thorsten/ Schroeder, Joachim* (2002): So kann's geh'n! Arbeitsformen eines jungengerechten Konfirmandenunterrichts, in: Knauth/ Bräsen, Langbein, Schroeder (Hrsg.): KU – weil ich ein Junge bin, Gütersloh, S-60-65.

*Kohler-Spiegel, Helga* (2002): Gender im Religionsunterricht – Mädchen/Jungen im Religionsunterricht, in: Jahrbuch der Religionspädagogik 18, S.157-170.

*Neubauer, Gunter/ Winter, Reinhard* (2001): So geht Jungenarbeit. Geschlechtsbezogene Entwicklung von Jugendhilfe, Berlin.

*Pithan, Annebelle* (1995 [1999]): Die Stimmen von Mädchen hören und ihnen Gehör verschaffen. Geschlechtsspezifische Sozialisation im Religionsbuch, in: Becker, Sybille/ Nord, Ilona (Hrsg.): Religiöse Sozialisation von Mädchen und Frauen, Stuttgart , S.45-53, wiederabgedruckt in: Annebelle Pithan/ Volker Elsenbast/ Dietlind Fischer (Hrsg.): Geschlecht – Religion – Bildung. Ein Lesebuch, Münster (Comenius Institut) 1999, S.96-106.

*Preuss-Lausitz, Ulf*: Die Schule benachteiligt die Jungen?!, in: PÄDAGOGIK 5 (1999), S.11-14.

*Schnack, Dieter/ Neutzling, Rainer* (1990): Kleine Helden in Not. Jungen auf der Suche nach Männlichkeit, Reinbek b. Hamburg.

*Schultheis, Klaudia/ Fuhr, Thomas*: 1006, 17f.): Grundfragen und Grundprobleme der Jungenforschung, in: Klaudia Schultheis/ Gabriele Strobel-Eisele/ Thomas Fuhr (Hrsg.): Kinder: Geschlecht männlich. Pädagogische Jungenforschung, Stuttgart, S.12-71.

*Thies, Wiltrud/ Charlotte Röhner* (2000): Erziehungsziel Geschlechterdemokratie. Interaktionsstudie über Reformansätze im Unterricht, Weinheim/ München.

*Thiersch, Hans* (1983): : Zum Unbehagen bei unserem Reden über Jugendprobleme, in: Friedrich Schweitzer/ Hans Thiersch (Hg.): Jugendzeit – Schulzeit, Weinheim/München 1983, S.18-29.

*West, Candace/ Zimmerman, Don H.* (1991): Doing Gender, in: Judith Lorber/ Susan A. Farrell (Hrsg.): The Social Construction of Gender, Newbury Park, S.13-37.