

# Feminismus, Geschlechtergerechtigkeit und Gender in der Religionspädagogik

von

Monika Jakobs

## 1. Einleitung

Feministische Religionspädagogik sieht sich derzeit zwei Herausforderungen gegenüber, die eine theoretischer, die andere praktischer Natur; Herausforderungen, nach denen die Grundlagen von Geschlecht einerseits und die politische Option für ein bestimmtes (das weibliche) Geschlecht aus Gründen der Gerechtigkeit neu überdacht werden müssen.

Die Geschlechterdiskussion hat spätestens seit Judith Butler<sup>1</sup> eine Dynamik erhalten, die ausgehend von der Frage, was autonome Weiblichkeit sein kann, letztendlich dahin geführt hat, die Bedeutung der Zweigeschlechtlichkeit als zwingende Konsequenz eines biologisch vorgegebenen Geschlechtskörpers in Frage zu stellen. Dazu kommt, teils basierend auf dem dekonstruktivistischen Denken, teils von der Geschichtswissenschaft her, die Dialektik zwischen der Materialität des Körpers und seinen Deutungen im so genannten Körperdiskurs.<sup>2</sup>

Wenn das Auflösen der Geschlechtsrollen propagiert wird bis hin zur Dekonstruktion der Zweigeschlechtlichkeit, erledigt sich dann nicht von selbst jegliche feministische Position? Hat sie nicht damit ihre Grundlage verloren?

„Das postmoderne Ende der Gewissheiten gilt auch für den Feminismus: Der Verlust des Subjekts 'Frau' als homogene politische Akteurin und als Zentralbegriff eines theoretischen Konzepts, das das bisherige wissenschaftliche Denken radikal in Frage zu stellen beansprucht, ruft Irritation und Verunsicherung hervor.“<sup>3</sup>

Auch in der Praxis wird der Feminismus angefragt. Ausgerechnet die Ergebnisse der PISA-Studie scheinen denen Recht zu geben, die einer feministischen Pädagogik noch nie viel abgewinnen konnten. Die jahrelang „dominierende feministische Pädagogik“ und die damit einhergehende Förderung von Mädchen habe dazu geführt, dass Jungen weniger Erfolg in der Schule hätten.<sup>4</sup>

„Gender“ hat in den Geisteswissenschaften vielfach den feministischen Zugang abgelöst.<sup>5</sup> Zunächst soll damit die „Einseitigkeit“ des Feminismus dadurch ausbalanciert werden, dass die Forschung nicht auf Frauen beschränkt bleibt. Außerdem ergibt sich eine sachliche Notwendigkeit, das Geschlechterverhältnis insgesamt zu betrachten, wenn man sich nicht auf 'typische' Frauenthemen beschränken will.

---

<sup>1</sup> BUTLER 1991.

<sup>2</sup> BOWALD u.a. 2002.

<sup>3</sup> DÖLLING/ KRAIS 1997, 7.

<sup>4</sup> BLICKENSTORFER 2003.

<sup>5</sup> BUSSMANN/HOF 1995.

Die folgenden Überlegungen stellen sich der Frage, was das Gender-Paradigma für die Religionspädagogik bedeutet und ob der feministische Zugang zur Religionspädagogik hierdurch obsolet geworden ist.<sup>6</sup>

Zunächst wird die Entwicklung der feministischen Religionspädagogik dargelegt, eine Entwicklung, die sich der Feministischen Theologie insgesamt verdankt und thematisch von dieser geprägt worden ist. Der zweite Bezugspunkt ist das Instrumentarium und Vokabular der feministischen Pädagogik. „Der heimliche Lehrplan“ ist hier zu einem zentralen Begriff geworden.

Es geht jedoch bei Gender um mehr als nur um Männer und Frauen. Vielmehr wird das Geschlechterverhältnis, seine gesellschaftliche Repräsentation und seine Symbolik in den Blick genommen und als eine grundlegende Analysekategorie in den Wissenschaften etabliert.

## **2. Feministische Religionspädagogik: Frauen und Mädchen sichtbar machen**

Feministische Religionspädagogik hat sich zunächst von der Feministischen Theologie und ihren Themen her entwickelt, das heißt, der Auseinandersetzung mit der christlichen Tradition, besonders mit dem Gottesbild, dem Menschen- und Frauenbild, mit der Bibel, der Kirchengeschichte, der kirchlichen Hierarchie. Feministische Theologie zeichnet sich aus durch eine enge Verknüpfung von Theorie und Praxis, von akademischer Welt und gelebter Religiosität. Ihr Hauptanliegen ist es, Erfahrung und Lebenswelt von Frauen theologisch sichtbar und die befreiende Botschaft des Evangeliums auch auf Frauen hin zu buchstabieren. Die ersten Beiträge zu einer feministischen Reflexion der Religionspädagogik beschäftigen sich damit, was feministische Theologie für Religionspädagogik bedeutet und wie man die entsprechenden Themen in der Praxis umsetzen kann.<sup>7</sup> Zu nennen sind hier das Entdecken von weiblichen Traditionen, Frauenfiguren in der Bibel, neuen Formen der Liturgie wie auch die kritische Aufarbeitung theologischer Androzentrik.

Die Herausforderung für die Religionspädagogik durch die feministische Theologie bestand vor allem darin, das neue, breitere Spektrum von Theologie auch in die theologischen Inhalte des Religionsunterrichtes einzubringen und Ansätze zu versuchen, wie in lebenspraktischen Themen Mädchen stärker berücksichtigt werden könnten. Bei der Analyse von religionspädagogischen Materialien wurde die mangelnde und verzerrte Repräsentation der Lebenswelt von Frauen in Text und Bild bemängelt. Mädchen fehle in dem, was ihnen in Katechese und Religionsunterricht angeboten werde, eine adäquate Identifikationsmöglichkeit.<sup>8</sup>

---

<sup>6</sup> Ich verwende in diesem Beitrag 'Feministische Forschung/Theologie' etc. synonym zu „Frauenforschung“. Zur Diskussion, .... Ebenso verwende ich 'Geschlechterforschung' synonym zu 'Gender(perspektive)' in der Forschung. Obwohl der deutsche Begriff Geschlecht sehr gut wiedergibt, was 'gender' meint, ist die Bezeichnung in der deutschsprachigen Forschung nicht einheitlich.

<sup>7</sup> PISSAREK-HUDELIST 1988; KOHLER-SPIEGEL/SCHACHL-RABER 1991, JAKOBS u.a. 1995.

<sup>8</sup> ANDRES 1988; PITHAN 1995; ARZT 1999; VOLKMANN, in diesem Heft.

Gewalterfahrungen, Körperlichkeit und Identität von Mädchen spielen neuerdings neben den ‚alten‘ Themen eine größere Rolle.<sup>9</sup>

Wichtige Impulse für eine feministisch orientierte Religionspädagogik ergaben sich aus der Schulforschung, insbesondere aus der Diskussion um die Koedukation. Galt die fast flächendeckende Einführung der Koedukation in den 1970er Jahren als ein Schritt hin zur Gleichberechtigung der Geschlechter in der Schule, so wurde sie von feministischen Pädagoginnen kritisch betrachtet, denn die Koedukation, so die Kritik, habe sich nur als formales, aber nicht als inhaltliches Prinzip erwiesen und benachteilige Mädchen auf neue Weise.<sup>10</sup> Jenseits von Lehrplan und Unterrichtsmaterialien prägen Gesprächsverhalten und soziale Interaktion herkömmliche Geschlechtsrollen.<sup>11</sup> Jungen reden im Unterricht länger und öfter als Mädchen, sie bestimmen den Unterricht, auch durch Stören, sie werden häufiger gelobt oder getadelt, also insgesamt mehr beachtet. Auf der Ebene der direkten pädagogischen Interaktion lässt sich eine deutliche Bevorzugung der Schüler ablesen. Selbst mit dem ausdrücklichen Ziel, Mädchen gleich zu behandeln, haben bei einer Untersuchung Lehrerinnen nur weniger als die Hälfte beachtet, während sie selbst meinten, die Mädchen zu bevorzugen und die Jungen dies als Ungleichbehandlung empfanden. Auch im Hinblick auf die Bewertung männlicher Schüler und ihrer Leistung lässt sich das feststellen: Die Lehrpersonen haben höhere Erwartungen an Jungen und ihre Leistung und bewerten sie – unabhängig von den Schulnoten – positiver, halten sie für fähiger, gradliniger und kreativer. Was Kinder und Jugendliche auf diese Weise lernen: Jungen sind wichtiger, Mädchen sind still. Das entspricht der allgemeinen geschlechtsspezifischen Sozialisation: ein gewisses Maß an Unabhängigkeit, Durchsetzungsvermögen und Bewegungsdrang wird bei Jungen positiv gesehen, selbst wenn es stört.

Untrennbar mit der Kommunikation im Klassenzimmer ist auch die Reflexion der Strukturen und Hierarchien in der Schule sowie die die Problematisierung der Lehrerinnen-Rolle verbunden. Speziell die Rolle der (womöglich feministischen!) Religionslehrerin zwischen Schule und Kirche wurde religionspädagogisch erforscht.<sup>12</sup>

Zentral für die feministische Religionspädagogik ist das Thema geschlechtsspezifischer religiöser Sozialisation. Hier sind die religiös und gesellschaftlich tradierten Weiblichkeits- und Rollenbilder von Bedeutung. Heute muss man jedoch neu fragen, welche Rolle Religion bei der geschlechtsspezifischen Sozialisation angesichts des Tradierungsabbruchs spielt. Als eine Konstante scheint sich dabei das nach wie vor rein männlich vorgestellte Gottesbild herauszubilden.<sup>13</sup> Eine andere Konstante ist die Dominanz von Frauen bei der religiösen Vermittlung in der Kindheit.<sup>14</sup> Hier besteht ein dringender Bedarf nach Langzeitstudien und biografischen Forschungen, die nicht nur Frauen betreffen, sondern auch Männer.<sup>15</sup>

---

<sup>9</sup> AHRENS/PITHAN 1999; Thema Gewalt s.a. bei JAKOBS 1995, LEHNER-HARTMANN, in diesem Heft.

<sup>10</sup> BRÜCK 1992, 183-210.

<sup>11</sup> BREHMER 1982, BREHMER 1991, HORSTKEMPER 1987.

<sup>12</sup> BECKER 1995.

<sup>13</sup> KLEIN 2000.

<sup>14</sup> KLEIN 1999, PRICK 1995.

<sup>15</sup> Für Frauen vgl. Sommer 1998, in Planung: Dissertationen A. Reese (Essen), A. Kaupp (Freiburg/Br.)

Schließlich gehört zur Sichtbarmachung von Frauen in der Religionspädagogik auch die historische Komponente. Eine erste Bestandsaufnahme von Religionspädagoginnen des 20. Jahrhunderts hat Anabelle Pithan vorgelegt.<sup>16</sup> Ein gewisser Nachholbedarf besteht noch in der Wahrnehmung und Aufarbeitung der historischen Forschung über die religiöse Mädchenbildung.<sup>17</sup>

Feministische Religionspädagogik beinhaltet eine deutliche Option für Mädchen und Frauen. Sie folgt damit der feministischen Theologie, die sich als Befreiungstheologie, letztendlich für beide Geschlechter, versteht.<sup>18</sup> De facto ist feministische Religionspädagogik weitestgehend Mädchen- und Frauenforschung geblieben, wohl auch deshalb, weil feministische Aspekte in der 'allgemeinen' Religionspädagogik kaum integriert worden sind und weil die Herausforderung, auch Jungen und Männer im Hinblick auf ihre Vergeschlechtlichung zu untersuchen, noch nicht ernsthaft aufgenommen worden ist.

### **3. Gender: Von der Frauenforschung zur Analyse des Geschlechterverhältnisses**

Die Entstehung der Frauenforschung verdankt sich den enormen wissenschaftlichen Leerstellen im Hinblick auf Lebenswelten von Frauen. Ihr Bestreben ist es, bei allen Themen Frauenerfahrung mitzudenken und die feministische Perspektive in den Wissenschaftsbetrieb zu integrieren.

Frauenforschung in dem Sinne, dass Frauen Thema von Forschung waren, gab es schon vor der Frauenbewegung der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts.<sup>19</sup> Eine zentrale theoretische Grundlegung moderner Frauenforschung, die sie von der vorangegangenen abhebt, ist die Unterscheidung zwischen 'sex' und 'gender', d.h. zwischen biologischem Geschlecht und Geschlechtsrolle, eine Unterscheidung, die die Annahme sog. Geschlechtscharaktere und Ontologisierung von Geschlecht ablehnt. Sie dient der Entlarvung biologistischer Begründungen für geschlechtstypische soziale Rollen und erwünschtes soziales Handeln. Sie „richtet sich gegen die mit der Polarisierung der Geschlechtscharaktere einhergehenden Schlussfolgerungen, wonach die unterschiedlichen Geschlechterrollen als Ausdruck der 'natürlichen' Eigenschaften von Frauen und Männern angesehen und damit gleichzeitig legitimiert wurden. Sie wandte sich gegen die Überzeugung, dass zwischen dem als 'natürlich' vorausgesetzten Geschlecht (sex) und den Frauen und Männern zugeschriebenen gesellschaftlichen Geschlechterrollen ein linearer, kausaler Zusammenhang besteht.“<sup>20</sup>

In diesem Zusammenhang ist Gender mit „Geschlechtsrolle“ bzw. „Soziales Geschlecht“ umschrieben worden.<sup>21</sup> Die Unterscheidung zwischen Geschlecht und Geschlechtsrolle bzw. biologischem und sozialem Geschlecht wendet sich kritisch gegen ein essentialistisches Geschlechterrollenverständnis, wie es

---

<sup>16</sup> PITHAN 1997.

<sup>17</sup> KLEINAU/OPITZ 1996.

<sup>18</sup> Zur wissenschaftstheoretischen Diskussion in der Feministischen Theologie siehe den Überblick von Walz in: LEICHT u.a. 2003, 64-75.

<sup>19</sup> Für die Geschichte dargestellt bei CONRAD 2003, 249-255; SARASIN 2001.

<sup>20</sup> HOF 1995, 14f.

<sup>21</sup> BÜCHEL-THALMAIER, in: BOWALD 2002, 17-23; JAKOBS 1993.

schon in den fünfziger Jahren Simone de Beauvoir beschrieben hat.<sup>22</sup> Die Erkenntnis von der Veränderbarkeit und Unterschiedlichkeit der Geschlechtsrollen unabhängig vom biologischen Geschlecht erschien als das Tor zur Freiheit und zu unbegrenzten Möglichkeiten für weibliche Lebensentwürfe.

Die Unterscheidung zwischen (biologischem) Geschlecht und Geschlechtsrolle ist ein wichtiges Instrument im Hinblick auf politische Ziele wie dem erweiterten Zugang zu Bildung und zu einem breiteren beruflichen Spektrum; für soziale Gerechtigkeit bei der privaten und ökonomischen Arbeitsteilung und im globalisierten Arbeitsmarkt.

In der wissenschaftlichen Theorie erwies sich die Kategorie „weibliche Erfahrung“ dort als problematisch, wo sie ethnische und soziale Realitäten von Frauen und damit Hierarchien innerhalb eines Geschlechts nicht abzubilden vermochte und man der Ontologisierung des Geschlechts, die man ablehnte, auf eine andere Weise zu erliegen drohte. Geschlecht kann nur verstanden werden im sozialen, politischen, ethnischen und ökonomischen Kontext. Kontextualisierung wurde in der Folge eine unabdingbare Forderung in der Feministischen Theologie.<sup>23</sup> „Als kontextuelle Theologie versteht sich feministische Theologie nicht als Theologie der Frau, die ein abstraktes Wesen der Frau voraussetzt. Gerade weil der Erfahrungsbegriff für sie von zentraler Bedeutung ist, weiß Feministische Theologie um die kontextuelle Vielfalt weiblicher Lebensräume und –formen und um die historische Bedingtheit der Rede von Erfahrung wie auch von theologischen Aussagen überhaupt.“<sup>24</sup>

Schon Christina Thürmer-Rohr hatte mit ihrer Mittäterschaftsthese<sup>25</sup> vor der Generalisierung weiblicher Erfahrung gewarnt. Sie kann zu undifferenzierten Zuschreibungen, z.B. von Opfer und Täter, von männlicher Macht und weiblicher Ohnmacht, führen. Genauso wenig wie die Annahme eines abstrakten Wesens der Frau gibt es eine universale weibliche Erfahrung.

Die Trennung zwischen sex und gender wurde von Judith Butler 1991 in „Das Unbehagen der Geschlechter“ massiv in Frage gestellt, da diese von unveränderlichen biologischen Tatsachen ausgehe.<sup>26</sup> Der Körper sei nach diesem Konzept demnach eine tabula rasa, auf dem kulturelle Einschreibungen vorgenommen werden. Mit Butler (und anderen) setzte sich mehr und mehr die Auffassung durch, dass auch das Verständnis des geschlechtlichen Körpers immer schon gesellschaftlich-kulturell vermittelt ist. Auch das biologische Geschlecht, der Körper selbst, ist in einen Interpretationskontext eingebunden und ohne diesen nicht zugänglich. Körperliche Merkmale sind demnach kulturspezifische Unterscheidungen, eine „Konstruktion, die die Fiktion des Natürlichen“ bewirkt.<sup>27</sup> Anatomie ist nur zugänglich über die jeweilig herrschende Interpretation der Anatomie. Deshalb werden die Grenzen des Geschlechts letztendlich nicht von der

---

<sup>22</sup> BEAUVOIR 1951.

<sup>23</sup> LEICHT u.a.2003, bes. 25-41, 357-376; METHUEN/ BERLIS 2002.

<sup>24</sup> RAKEL, in: LEICHT u.a. 2003, 25 f.

<sup>25</sup> THÜRMER-ROHR 1987, bes. 38-56.

<sup>26</sup> Diese These ist auch einzuordnen in den Diskurs darüber, ob es möglich ist eine autonome Weiblichkeit zu definieren. Für Luce Irigaray z.B. ist der weibliche Körper selbst Grundlage einer solchen, vom männlich markierten Subjektbegriff unabhängigen Weiblichkeit. Vgl. IRIGARAY 1980.

<sup>27</sup> HOF 1995, 24.

Anatomie gesetzt, sondern „vielmehr vom Gewicht kultureller Institutionen, die per Konvention die Anatomie interpretiert haben.“<sup>28</sup> Geschlecht ist für Butler „eine Weise, seinen Körper zu existieren.“<sup>29</sup> Geschlecht ist performativ, normativ und subversiv.<sup>30</sup>

Performativ heißt, dass Geschlecht durch Lebenspraktiken entsteht. Körper und Geschlecht sind gelebte Seinsformen, „die durch Selbst- und Fremdzuschreibungen in unserer Kultur entstehen.“<sup>31</sup> Man spricht auch vom „Doing Gender“. Geschlecht ‚hat‘ man nicht, man ‚tut‘ es. „Mit dem Konzept des Doing Gender wird der konkreten Leiblichkeit Rechnung getragen, weil keine abstrakten Definitionen von Mann-und-Frau-Sein möglich sind, sondern ihre Bedeutungen nur in der konkreten vorfindlichen leiblichen Situation bestimmt werden können. Die Dynamik, die in dieser Begrifflichkeit eingefangen ist, kann die Wechselwirkung von eigenem Erleben, leiblichem Ausdruck und der Deutung dieses Ausdrucks durch andere erfassen.“<sup>32</sup> Weil das Geschlecht ‚getan‘ wird, erweisen sich Geschlechtsidentitäten oft als fragil und uneindeutig. Sie sind nur im Vollzug zu erfassen. Die Interaktion, die Geschlecht konstruiert, kann normativ sein, in dem sie Geschlechtskonstruktionen reproduziert, oder subversiv, indem sie sie in Frage stellt oder aufzulösen versucht. In der sog. ‚queer theology‘ wird durch das Spiel mit geschlechtlichen Attributen und durch gezielte Provokation oder Verwirrung versucht, eine Kultur jenseits der Zweigeschlechtlichkeit zu schaffen.<sup>33</sup>

Die These von der Konstruktion des Geschlechts wurde und wird im Anschluss an Butler und andere heftig und kontrovers diskutiert, hat allerdings durch den Körperdiskurs<sup>34</sup> vor allem in der Geschichtswissenschaft und in der Soziologie<sup>35</sup> neue Plausibilität erhalten. So zeigt z.B. Thomas Lacqueur in seiner Körpergeschichte, dass „aus unstrittigen Fakten über Körper eben keine eindeutige Auffassung vom Geschlechtsunterschied“ folgt<sup>36</sup>; auch der Zürcher Historiker Philipp Sarasin kann nachweisen, dass Körper keineswegs ein zeitloser Maßstab ist und nicht als „verlässliche Referenz außerhalb des Sprechens und Handelns“ angenommen werden kann.<sup>37</sup>

Andrea Maihofer versucht diese Komplexität mit dem Begriff ‚Geschlecht als (gesellschaftlich-kulturelle) Existenzweise‘ auf den Punkt zu bringen. Damit soll verdeutlicht werden, dass die Materialität des Geschlechts keineswegs verabschiedet und als reines Bewusstseinsphänomen verstanden wird, dass jedoch „die Wahrnehmung des Geschlechtskörpers ..... stets innerhalb einer symbolischen Ordnung stattfindet.“<sup>38</sup> Geschlecht als Existenzweise beinhaltet die „strukturelle Ebene individueller Existenz wie die je besondere

---

<sup>28</sup> BUTLER 1991, 64.

<sup>29</sup> BUTLER 1991, 64.

<sup>30</sup> KROLL 2002, 45.

<sup>31</sup> RAKEL, in: LEICHT u.a. 2003, 31.

<sup>32</sup> BECKER 1999, 199.

<sup>33</sup> RAKEL, in: LEICHT u.a. 2003, 32.

<sup>34</sup> BOWALD u.a.2003.

<sup>35</sup> LINDEMANN 1993.

<sup>36</sup> LAQUEUR 1996, 10.

<sup>37</sup> SARASIN 2001, 11.

<sup>38</sup> MAIHOFFER 1995, 86.

Einzigartigkeit des Individuums“ und die „gelebte körperliche und seelische Materialität.“<sup>39</sup>

In der Konstellation von ‚sex und gender‘ wurde die Wandelbarkeit der Geschlechtsrolle gegenüber dem als gegeben angenommenen biologischen Geschlecht hervorgehoben. In der aktuellen Diskussion um Gender braucht es den Begriff ‚sex‘ nicht mehr, denn gender umfasst alle geschlechtlichen Aspekte (also auch den Geschlechtskörper), die insgesamt als Konstruktion aufgefasst werden. Gesa Lindemann hat m.E. richtig darauf hingewiesen, dass der deutsche Begriff ‚Geschlecht‘ dies zutreffender zum Ausdruck bringt als das englische ‚gender‘.<sup>40</sup>

Die traditionelle Frauenforschung, die blinde Flecken der Wissenschaft aufdecken wollte, bewegte sich zunächst noch innerhalb der traditionellen Theoriebildung, in der Geschlecht ein so genanntes askriptives Merkmal, d.h. eine der sozialen Praxis und geschichtlichen Veränderung entzogene Kategorie war, im Unterschied etwa zur Kategorie ‚Klasse‘.<sup>41</sup> Die neue Geschlechterforschung ermöglicht es, die fragwürdig gewordene Opposition zwischen Frauen und Männern zu dekonstruieren, sie gleichzeitig jedoch in ihrer sozialen, kulturellen und politischen Realität als Mechanismus der Hierarchisierung ernst zu nehmen.<sup>42</sup>

Grenzen der traditionellen Frauenforschung haben sich aber auch dort gezeigt, wo Frauenthemen nicht in den umfassenderen Kontext des Geschlechterverhältnisses gestellt werden. Da Frauen- und Männerleben aufs engste miteinander verknüpft sind, muss diese Verknüpfung berücksichtigt werden. Die Berücksichtigung der sozialen, kulturellen und ökonomischen Kontexte ist für feministische Forschung ebenso unverzichtbar wie der Kontext des ‚anderen‘, männlichen Geschlechts.

Die Geschlechterforschung richtet den Blick auf beide Geschlechter. Sie darf nicht ‚als Frauenthema abgebucht‘ werden. In der Geschichtswissenschaft spricht man von einer ‚konsequenten Historisierung‘ von Männlichkeit und Mann-Sein. Wenn dies nicht geschieht, so bleibt Gender eine „Mogelpackung“. „Männlichkeit als Lebenspraxis, Einstellung und Habitus ist nicht angeboren, sondern - in Analogie zu Simone de Beauvoirs These ‚Wir werden nicht als Frauen geboren, sondern dazu gemacht‘ – gemacht.“<sup>43</sup>

Wird Gender als soziale Konstruktion gedacht, so eröffnen sich neue Möglichkeiten im Hinblick auf Aufrechterhaltung von und Wandel in solchen Konstruktionen. Es kann erklärt werden, wie die einzelne Person sich an einer solchen Konstruktion beteiligt. Das gilt für Weiblichkeit ebenso wie für Männlichkeit. Mit Bourdieu könnte man hier von einem erlernten Habitus sprechen. Er geht der Frage nach, wie dominante Männlichkeit weiter gegeben wird. „Durch eine permanent Formierungs-, eine Bildungsarbeit, konstruiert die soziale Welt den Körper als vergeschlechtlichte Wirklichkeit und in eins als Speicher von vergeschlechtlichenden Wahrnehmungs- und

---

<sup>39</sup> MAIHOFFER 1995, 86.

<sup>40</sup> Mündliche Bemerkung.

<sup>41</sup> DÖLLING/KRAIS, 1997, 8.

<sup>42</sup> HOF 1995, 21.

<sup>43</sup> CONRAD 2003, 145; BOURDIEU 1997, 153-217.

Bewertungskategorien, die wiederum auf den Körper in seiner biologischen Realität angewendet werden.“<sup>44</sup>

Im Hinblick auf die Kategorie Geschlecht bedeutet das: die Zweigeschlechtlichkeit selbst ist eine Konstruktion, die es zu dekonstruieren gilt. Bei der Betrachtung der Wirklichkeit geht es nicht mehr nur darum, dass darin Männer und Frauen vorkommen, sondern wie die Geschlechterkonstruktion diese Wirklichkeit in allen ihren Dimensionen prägt („Gendered Reality“). Die Analysekategorie Gender geht über die Tatsache hinaus, dass es in allen Gesellschaften geschlechtsspezifische Arrangements gibt und zielt eine „erweiterte Analyse auf die gesellschaftliche und symbolische Konstruktion der Geschlechter mit dem vornehmlichen Ziel ihrer Dekonstruktion“ an.<sup>45</sup>

Gender im alten Sinne von Geschlechtsrolle bzw. sozialem Geschlecht ermöglichte die Befreiung von der biologisch-essentialistischen Bestimmtheit von Frauen und Männern. Gender im Sinne einer Geschlechterkonzeption ermöglicht die Reflexion über die Konstruktion und Funktionsweise von Geschlecht. Während die Frauenforschung die vorgegebenen geschlechtlichen Unterschiede aufgegriffen hat, zwingt Gender dazu, „den Wert, der diesen Unterschieden beigemessen wird, zu reflektieren. In diesem Zusammenhang stellt sich vor allem auch die Frage, wer das Recht hat, Unterschiede zu definieren und zu bewerten.“<sup>46</sup>

Zusammenfassend kann man sagen:

Gender als theoretische erkenntnisleitende Perspektive übersteigt das Konzept von ‚sex und gender‘ als einer Trennung von biologischem (verstanden als unveränderlichem) und sozialem (verstanden als veränderlichem) Geschlecht. Es geht von einer Realität aus, die einerseits geschlechtlich geprägt ist, denn „Geschlechterbeziehungen sind *Repräsentationen von kulturellen Regelsystemen*,“<sup>47</sup> in der andererseits Geschlecht immer wieder neu konstruiert wird. Es geht also um weit mehr als vernachlässigtes Wissen über Frauen in alle Wissensbereiche zu integrieren. Die zentrale Frage lautet also: In welcher Weise wird Geschlecht religionspädagogisch wirksam?

Wie wird Geschlechterdifferenz unter dem Blickwinkel religiösen Lernens, konstruiert und wie wird sie wirksam? Welche anderen Differenzen überschneiden sich mit ihr oder stellen sie in Frage? Es geht darum, „die Spannweite von Geschlechterrollen und des sexuellen Symbolismus in verschiedenen Gesellschaften und zu verschiedenen Zeiten zu entdecken, herauszufinden, welchen Sinn sie hatten und wie sie funktionierten, um eine Gesellschaftsordnung aufrechtzuerhalten oder ihre Veränderung zu fördern.“<sup>48</sup>

Auf diesem Hintergrund, so wird zu zeigen sein, ist die zentrale Herausforderung der Religionspädagogik die Bewertung von Differenz. Unter dem Gender-Aspekt geht es um mehr als um Jungen und Mädchen, sondern darum, wie die Konstruktion des Geschlechts religionspädagogisches

---

<sup>44</sup> BOURDIEU 1997, 167 f.

<sup>45</sup> LEICHT u.a 2003, 20.

<sup>46</sup> HOF 1995, 16 f.

<sup>47</sup> HOF 1995, 16.

<sup>48</sup> DAVIES 1986, 126, zit. nach CONRAD 2003, 141.

Handeln prägt. Das übersteigt das traditionelle Anliegen, die Differenz zwischen den Geschlechtern im Sinne von Gerechtigkeit auszugleichen.

#### 4. Geschlecht und Differenz in der Pädagogik

Annedore Prengel entwirft mit besonderem Blick auf die interkulturelle, die feministische und die integrative Pädagogik ein Differenzmodell für die Pädagogik, das in eine „Pädagogik der Vielfalt“ mündet. Auch im Hinblick auf Gender in der Religionspädagogik ergeben sich neue Impulse.

Die Bildungsreform in Deutschland mit ihrem Anspruch der Gleichberechtigung wurde ausgelöst durch eine pessimistische ökonomische Prognose, die anmahnte menschliche Ressourcen optimal zu nutzen. Es hat sich allerdings gezeigt, dass die Schule nicht in der Lage ist, die Spannung zwischen Zugangsgerechtigkeit zu den Bildungseinrichtungen und realen Lebenschancen aufzuheben. Sie kann aber eine 'Sphäre der Gerechtigkeit' schaffen, in der intersubjektive Anerkennung möglich ist.<sup>49</sup>

Eine Pädagogik, die mit der Zielsetzung der Gleichberechtigung antritt, tut gut daran, das Verhältnis von Gleichheit und Verschiedenheit zu klären. Traditionell ist die Betonung der Verschiedenheit konservativ besetzt, so dass sich kein emanzipatorisches Konzept von Verschiedenheit entwickelt hat.<sup>50</sup> Vielmehr wurden Gleichheit und Freiheit (die die Verschiedenheit ermöglicht) als unvereinbare Prinzipien angesehen. Gleichheit und Verschiedenheit schließen einander jedoch nicht aus, sondern definieren sich gegenseitig, denn, so Prengel, Gleichheit ist eine Aussage über Verschiedenes. „Gleichheit ist ein Verhältnis worin Verschiedenes zueinander steht.“<sup>51</sup> Da völlige Gleichheit nichts anderes als Identität ist, bezeichnet Gleichheit unter Menschen immer eine „Form der Übereinstimmung zwischen Verschiedenem.“<sup>52</sup>

Hier ist zwischen Verschiedenheit und Ungleichheit zu differenzieren. Während Verschiedenheit qualitative Differenzen bezeichnet (z.B. von Sprachen), weist Ungleichheit auf quantitative Differenzen hin. Das bedeutet, dass sowohl „Gleichheit als auch Verschiedenheit .. in der Lage sind, Aussagen über ein partielles Verhältnis, wie die generelle Beziehung zu machen.“<sup>53</sup> Sowohl Gleichheit wie Differenz erfordern eine vorgängige Klärung des Kriteriums der Gleichheit bzw. Verschiedenheit.

Nur so ist eine Gleichheitsvorstellung möglich, die nicht ausgrenzt, und mit der es möglich ist, gleichwertige Differenzen zu akzeptieren. Abweichendes muss nicht ausgegrenzt werden.<sup>54</sup>

Dies sind die Grundlagen für eine feministische Pädagogik, deren Ziel es ist, „Gleichberechtigung anzustreben und Verschiedenheit nicht zu eliminieren.“ Verschiedenes muss sich auf der Basis gleicher Rechte entfalten können. In einer reinen Pädagogik der Gleichstellung der Geschlechter bleibt die Gültigkeit des maßstabsetzenden männlichen Wertes unangetastet.<sup>55</sup> Sie ist Assimilationspädagogik. Auf diese Gefahr des Konzepts der

---

<sup>49</sup> PRENGEL 1995, 61.

<sup>50</sup> PRENGEL 1995, 35.

<sup>51</sup> PRENGEL 1995, 29.

<sup>52</sup> PRENGEL 1995, 29.

<sup>53</sup> PRENGEL 1995, 33.

<sup>54</sup> PRENGEL 1995, 47.

<sup>55</sup> PRENGEL 1995, 115.

Chancengleichheit (hier im Hinblick auf soziale Unterschiede) hat schon Pierre Bourdieu hingewiesen.<sup>56</sup> Auch bei einer 'gelungenen' Chancengleichheit bleibt die soziale Herkunft entscheidend. Schulbildung für sozial Benachteiligte bedeutet Akkulturation und erfordert das Verlernen subkultureller Haltungen. Für die Frage nach dem Geschlecht bedeutet das: Gleichstellung bedeutet Anpassung an die Standards dominanter Männlichkeit.

Für eine feministische Pädagogik bedeutet dies: Weiblichkeit und Männlichkeit müssen als prägende und unausweichliche Erfahrungsrealitäten von Individuen und Gruppen wahrgenommen werden und können nicht ignoriert oder nivelliert werden, andererseits müssen diese Geschlechterbilder der Vielfalt geöffnet werden. Der pädagogische Prozess muss einerseits geschlechtliche Identität und damit Konstanz ermöglichen, denn die duale Geschlechtlichkeit in der symbolischen und gesellschaftlichen Ordnung ist so fest verankert, dass sie eine individuelle Identität jenseits dieser Ordnung zum Außenseitertum verurteilt. Andererseits gilt es aber, den Spielraum für geschlechtliches Selbstverständnis zu erweitern, denn Geschlecht wird nicht nur reproduziert, sondern auch immer wieder neu konstruiert. Hier liegt die Chance für eine befreiende Veränderung.<sup>57</sup>

Erst zu Beginn der Grundschulzeit erreichen Kinder eine Geschlechtskonstanz. Zwar ist schon vorher das Geschlecht für sie von Bedeutung, allerdings wechseln sie im Spiel noch die Rollen. Im Grundschulalter wird meist eine geschlechtshomogene Bezugsgruppe bevorzugt. Jedoch wird auch innerhalb dieser ausgeschlossen und abgegrenzt. In der Adoleszenz schließlich erhält die Anerkennung durch das andere Geschlecht die Funktion der Selbstvergewisserung, eine richtige Frau oder ein richtiger Mann zu sein.

„Jedes Kind muss sich früher oder später in sein Geschlecht einfinden, sich als weiblich oder männlich zu begreifen. Dieser Schritt ist unumgänglich. Wie der je einzelne Mensch dieses 'weiblich' oder 'männlich' aber für sich auslegt und ausgestaltet, das kann höchst unterschiedlich sein, es ist beweglich, veränderbar, ein lebenslanger Prozess.“<sup>58</sup> Geschlechterdifferenz anerkennen, bedeutet, diese symbolische Ordnung als Realität kritisch anzuerkennen; ebenso aber die Vielfalt gelebter und möglicher Realitäten von Geschlecht zu fordern.

Geschlechtsneutrale Erziehung und Bildung gibt es nicht. Geschlechtlichkeit zeigt sich vor allem in den Interaktionen der handelnden Personen. Im Handeln wird sie immer wieder neu konstruiert.

Was die Genderperspektive in der Pädagogik konkret bedeuten kann, soll an zwei Beispielen exemplarisch aufgezeigt werden.

### *1. Weinende Jungen und rosa Mappen*

Das erste ist das klassische Beispiel des weinenden Jungen. „Eine Junge weint nicht“ bedeutet: „Wenn du weinst, bist du weibisch, mädchenhaft, kein richtiger Junge.“ In einer feministischen Perspektive ging es darum, dass der

---

<sup>56</sup> BOURDIEU 1989.

<sup>57</sup> S. hierzu auch GRUNDMANN 1999.

<sup>58</sup> RENDTORFF, zit. nach BÜCHEL-THALMAIER 2003, 364 f.

Junge 'Weiblichkeit' (als positive Umdeutung von weibisch) integrieren muss, um 'ganz' zu sein. Das Weinen repräsentiert Gefühlsausdruck und zugleich Weibliches. In einer Genderperspektive müsste es darum gehen, dass es dem Jungen als Jungen möglich ist zu weinen, es dem Mann als Mann möglich ist, gefühlsbetont, kommunikativ, fürsorglich zu sein. Das Bild von dominierender Männlichkeit muss aufgebrochen werden. Die pädagogische Sicht auf Gender impliziert immer eine Metaebene, in der die geschlechtlichen Zuschreibungen selbst kritisch beurteilt werden. Wie kommt es, dass Weinen (nicht etwa Lachen) als weiblich/weibisch beurteilt wird? Wie bestimmen solche Zuschreibungen soziale Interaktionen im öffentlichen und privaten Leben?

Prengel selbst bringt ein weiteres Beispiel gut gemeinter, letztendlich aber einengender Gendererziehung. Sie berichtet von einer Schule, die bewusst traditionelle Geschlechtsrollen in Frage stellt und sexistische Diskriminierung unterbinden will. Dem Wunsch einiger Mädchen nach rosafarbenen Mappen wird nicht entsprochen, um nicht Klischees zu verstärken. Der Lehrer hebt hervor, wie zufrieden die Mädchen waren, nachdem sie nach Zufallsprinzip gewählte schwarze Mappen bekamen und erwähnt ein Mädchen, das Schwarz danach als 'die stärkste Farbe' bezeichnete, mit der sie alle zumalen könne. Prengel kommentiert dies folgendermaßen: „Im pädagogischen Verständnis, das dieser Lehrer, in der Meinung, gegen Diskriminierung anzukämpfen, vertritt, werden die Differenzen der Erfahrungen und Wünsche der Schülerinnen, die rosa lieben, ausgelöscht. Die Aggression des Mädchens, das vom Zumalen spricht, wird in gewissem Grade akzeptiert, wird nicht mehr wie in der traditionellen Mädchenbildung unterbunden.“<sup>59</sup>

De facto wurden die Vorlieben der Mädchen übergangen. Feministische Pädagogik muss, so Prengel, Mädchen als Mädchen in ihrer Verschiedenheit (auch in ihren 'konventionellen' Ausprägungen) ernst nehmen ebenso wie Jungen als Jungen. Das bedeutet auch, verschiedene Möglichkeiten anzubieten, Mädchen zu sein oder Junge zu sein. Es wurde schon früher darauf hingewiesen, dass dies auch für die feministische Theologie im Klassenzimmer zutrifft.<sup>60</sup> Dies ist bei weitem nicht nur Frauensache, sondern braucht Männer, für die diese Anliegen wichtig sind, und die gleichwohl 'Mann' bleiben. Nur so können sie ein selbstverständliches Rollenangebot auch für Jungen sein.

## *2. PISA: Werden Jungen in der Schule benachteiligt?*

Wenn die feministische Pädagogik angetreten ist, um Benachteiligungen für Mädchen im koedukativen System aufzuheben, so scheint dies nach den Ergebnissen der PISA-Studie überflüssig geworden zu sein, denn die Jungen scheinen die Sorgenkinder der Schule zu sein.<sup>61</sup>

Sie bilden das untere Ende des Leistungsspektrums; Mädchen sind ihnen bei der Lesekompetenz deutlich überlegen. Das durchschnittlich etwas schwächere Abschneiden der Mädchen in Mathematik ergibt sich rechnerisch durch einen Leistungsvorsprung einer Spitzengruppe von Jungen.

---

<sup>59</sup> PRENGEL 1995, 133f.

<sup>60</sup> JAKOBS 1994.

<sup>61</sup> KAMPSHOFF 2003; OECD 2001; Deutsches PISA-Konsortium 2001.

Außerdem haben Jungen einen deutlichen Vorsprung, was Verhaltensauffälligkeiten in der Schule anbelangt. „In epidemiologischen Untersuchungen während der obligatorischen Schulzeit treten bei Knaben konstant mehr geistige Behinderungen, mehr Sprach-, Lese-, und Schreibstörungen und wesentlich mehr Verhaltensauffälligkeiten auf als bei Mädchen. Knaben sind im Vergleich zu diesen körperlich und psychisch weniger reif. Große Untersuchungen (...) zeigen regelmäßig geschlechtsspezifische Unterschiede: Hyperaktivität, Unkonzentriertheit, Impulsivität, Aggressivität, störendes Verhalten treten häufiger bei Knaben auf. Mädchen dagegen zeigen häufiger Symptome von Angst und depressiver Verstimmung.“<sup>62</sup>

Mädchen werden im Hinblick auf die effektive Leistungsfähigkeit günstiger beurteilt. Sie haben zunehmend im höheren Bildungswesen Erfolg und zwar quantitativ wie qualitativ.<sup>63</sup> Wenn also Jungen das „auffälligere und gefährdetere Geschlecht“<sup>64</sup> sind, müssten dann nicht sie besonders gefördert werden? Die schweizerische Wochenzeitschrift *Facts* griff dieses Thema auf. Zwei Jahrzehnte feministischer Pädagogik, so heißt es dort, würden nun Wirkung zeigen und es sei nun an der Zeit, Jungen wieder zu fördern.<sup>65</sup>

Eine solche Argumentation ist jedoch kurzsichtig, denn sie berücksichtigt die vergeschlechtlichte berufliche Welt nicht. Der schulische Erfolg von Mädchen zieht nicht in entsprechender Weise den beruflichen, sozialen und finanziellen nach sich. Das hat einerseits mit dem schmalen Spektrum der von Mädchen gewählten Berufe zu tun, und damit, dass die psychische Belastung in sozialen und kommunikativen Arbeitsfeldern geringer bewertet wird als körperliche Belastung oder technische Arbeiten. Auch die körperliche Belastung wird in sozialen und technischen Berufen unterschiedlich bewertet. Ein entscheidender Aspekt in diesem Gefüge ist die Agenda des 'heimlichen Lehrplans': Schülerinnen erhalten in der Schule weniger Aufmerksamkeit und erwerben weniger Selbstvertrauen, was sich entscheidend auch auf die berufliche Laufbahn auswirkt.

Die Genderperspektive bedeutet in diesem Beispiel, die Unterschiede innerhalb eines Geschlechts genauer zu betrachten (z.B. leistungsschwache Jungen) sowie den gesamten Zusammenhang zwischen Berufswahl, Vorstellung von Lebensformen und effektiven Karrierechancen mit zu bedenken.

Gender bedeutet in der Pädagogik die verschiedenen Möglichkeiten innerhalb eines Geschlechts anzusehen, die Männlichkeiten<sup>66</sup> und Weiblichkeiten. Die englische Untersuchung von Mac an Ghail zeigt, welcher Erkenntnisgewinn dadurch entstehen kann. Er untersucht den Zusammenhang zwischen verschiedenen Formen von Männlichkeit und Schule und entdeckt dabei eine Reihe von lokalen Schülerkulturen, von denen vier im Einzelnen beschrieben werden.<sup>67</sup> Es geht hierbei um die Gestaltung von Beziehungen und Geschlechterverhältnissen. Er nennt: *macho lads*, *academic achievers*, *new*

---

<sup>62</sup> ERNST 2000, 10.

<sup>63</sup> ERNST 2000.

<sup>64</sup> ERNST 2000, 10.

<sup>65</sup> BLICKENSTORFER 2003.

<sup>66</sup> LEHNER-HARTMANN/LEHNER 2000 machen aufmerksam auf das Konzept ‚hegemonialer Männlichkeit‘ von Robert W. Connell, das auch auf dieser Linie liegt.

<sup>67</sup> MAC AN GHAILL 1994.

*enterprisiers* und *real englishmen*. Nur eine davon ist im herkömmlichen Sinn erfolgreich und zwar weil sie sich dadurch bessere Chancen erhoffen. Aber auch die anderen Gruppen sind mit einem recht guten Selbstbewusstsein ausgestattet.

Der Konstruktivismus betrifft die duale Konstruktion der Geschlechter im Grundsätzlichen. Die symbolische Ordnung der Geschlechter prägt das soziale Leben. Es geht hier darum, den Zwangscharakter des Prozesses zu entlarven und Freiräume zu schaffen, „in denen sich Differenz entfalten kann.“<sup>68</sup>

## **5. Neue Fragestellungen in der Religionspädagogik**

Für die Religionspädagogik ergeben sich aus der Genderperspektive neue Fragestellungen, die im Folgenden in Beispielen knapp umrissen werden.

### *1. Konstruktion von Gender in der religiösen Entwicklung*

Auf dem Hintergrund der Genderdiskussion geht es bei der religiösen Entwicklung nicht mehr nur um die Frage, ob und wie diese geschlechtsspezifisch unterschiedlich verläuft, sondern welche Funktion Geschlecht im Entwicklungsprozess hat und wie Geschlecht entsteht und prägt, kurz, wie es konstruiert wird.

Preuss-Lausitz weist darauf hin, dass auch die gesellschaftlichen Angebote an Geschlechtsrollen nicht mehr einheitlich sind und spricht von Gender Patchwork, was einen individuellen Aneignungsprozess, der mehr Konstruktion als Anpassung ist, erfordert.<sup>69</sup>

Sozialisation wird heute verstanden als eine „produktive Verarbeitung von Realität, die individuelle Auseinandersetzung sowohl mit biologischen und psychischen Anlagen als auch mit der sozialen und physikalischen Umwelt.“<sup>70</sup>

Kinder und Jugendliche sind demnach keineswegs nur passiv Rezipierende, sondern können (und müssen) in jeder Interaktion selbst Sinn produzieren.<sup>71</sup> Dies gilt auch für Geschlecht. „Kinder werden aber nicht nur in eine Welt mit mehr oder weniger geschlechtstypisierenden Vorgaben hinein geboren, sondern sie verhalten sich auch selber dazu.“<sup>72</sup>

Der Sozialisationsprozess ist einerseits durch das gesellschaftliche und familiäre Angebot an Geschlechtsrollen und –erwartungen (z.B. lebenslang einem der beiden Geschlechter anzugehören<sup>73</sup>) geprägt, andererseits durch die Notwendigkeit auch der geschlechtlichen Individuation, die diesen Rahmen womöglich sprengt oder in Frage stellt. Sandra Büchel-Thalmaier hat in ihrer grundlegenden Arbeit Geschlecht als Lernprozess bezeichnet<sup>74</sup> und damit eine pädagogische Entsprechung zu Maihofers ‚Geschlecht als Existenzweise‘ gefunden. Beide Begriffe bezeichnen eine Abkehr von einem statischen Konzept von Geschlecht. Geschlechtliche Individuation ist im Lebenslauf niemals abgeschlossen. Büchel nimmt einen Gedanken von

---

<sup>68</sup> PRENGEL 1996, 10.

<sup>69</sup> PREUSS-LAUSITZ 1996.

<sup>70</sup> BRÜNDEL/HURRELMANN 2003, 12.

<sup>71</sup> HURRELMANN/ULICH 1998; GRUNDMANN 1999.

<sup>72</sup> LEHNER-HARTMANN 2000.

<sup>73</sup> LINDEMANN 1993; s.a. JAKOBS in: BOWALD 2003.

<sup>74</sup> BÜCHEL-THALMAIER 2003.

Barbara Rendtorff auf, nach der die Anerkennung der (Geschlechter)-Differenz nichts anderes bedeutet, als dass das Ich auf die anderen angewiesen ist. Diese Anerkennung ist die „Vorbedingung dafür, Begehren und Wissen zu befreien und überhaupt so etwas wie Individualität und Identität zu entwickeln.“<sup>75</sup> Das menschliche Dasein ist letztendlich von einer unüberbrückbaren Leerstelle gekennzeichnet. Die Gespaltenheit des Subjekts und die Verstrickung mit dem anderen sind konstitutiv für das Identitätsverständnis, denn sie führen zum Begehren, zur Beziehung und zur Kommunikation.

Was bedeutet das im Hinblick auf religiöse Erziehung? Die alte Forderung feministischer Religionspädagogik, die angebotenen Rollenbilder von Männern und Frauen sehr kritisch auf den Grad der Differenziertheit und Realitätsnähe hin zu überprüfen, bleibt aktuell. Das bezieht sich nicht nur auf geschlechtsspezifische Arbeitsteilung, sondern auch auf so genannte geschlechtstypische Eigenschaften, auf Vorstellungen von ‚echten‘ Frauen und Männern im religiösen Bereich. Die Aufarbeitung kirchlich-traditioneller Frauenbilder ist hier eine noch nicht abgeschlossene Aufgabe, muss jedoch dringend durch die Aufarbeitung von religiösem Männlichkeitsverständnis ergänzt werden.

Erforderlich ist eine (selbst)kritische Sensibilität für alle Vergeschlechtlichungen, die Kindern angeboten werden, und die letztendlich einengend sind. Sicherlich ist ein subjektives stabiles Gefühl von Geschlechtszugehörigkeit wichtig für Kinder, wenn auch diese so genannte Geschlechterkonstanz i.d.R. nicht vor der Grundschulzeit erreicht wird, wichtig ist aber auch ein Freiraum. „Allerdings gehen die Individuen in ihrer Existenz als ‚männliche‘ oder ‚weibliche‘ nicht auf. Sie sind immer auch und zugleich ‚Menschen an sich‘ sowie Angehörige einer spezifischen Klasse, Kultur oder ‚Rasse‘ ... Und nicht zuletzt sind sie immer unverwechselbare konkrete einzelne.“<sup>76</sup>

Vielleicht kann auf diesem Hintergrund Gal 3,28 radikaler interpretiert werden: „Eins in Christus sein“ macht auf die Behelfsmäßigkeit und Vorläufigkeit jeglicher Geschlechtszuschreibung aufmerksam; genauso wie Klasse und Rasse sind sie nur Menschenwerk.

Religiöse Lernprozesse müssen einerseits (religiöse) Identität ermöglichen; andererseits ist zu beachten, dass die Dekonstruktion starrer Vorstellungen neuen Sinn ermöglichen kann. In diesem Zusammenhang wird Körperlichkeit ein zentrales Thema religiöser Erziehung.<sup>77</sup> Es geht darum, die „Brüchigkeit und das Beunruhigende der Geschlechterdifferenz zu denken und in Bildungsprozessen wahrzunehmen und zuzulassen.“<sup>78</sup>

## 2. Vorbilder

Das Angebot an exemplarischen Haltungen, Handlungen und Entscheidungen, kurz, an Vorbildern wird nach wie vor als zentraler Inhalt religiöser Erziehung angesehen. Das betrifft einerseits die Ansprüche an die Lehrperson, andererseits historische oder legendäre Personen (z.B. Heilige).

---

<sup>75</sup> RENDTORFF, zit. nach BÜCHEL-THALMAIER 2003, 324.

<sup>76</sup> MAIHOFER, 105.

<sup>77</sup> BECKER 2003; JAKOBS 1999; zur praktischen Umsetzung AHRENS/PITHAN 1999.

<sup>78</sup> BÜCHEL-THALMAIER 2003.

Vorbildfunktion bedeutet hier wenigstens teilweise Identifizierung und womöglich Nachahmung des Vorbildhaften und Gewünschten. In den Analysen der feministischen Religionspädagogik ist immer wieder beklagt worden, dass es an weiblichen Identifikationsfiguren fehlt, da vorbildhaftes oder bedeutsames Verhalten meist an Männer geknüpft wird bzw. bei Frauen auf ihre mütterliche oder höchstens helfende Funktion beschränkt wird. Dahinter steckt auch die Annahme, dass es schwer, wenn nicht sogar unmöglich ist, sich mit einem Ideal zu verknüpfen, wenn es dem anderen Geschlecht zugehörig ist. Diese Zugehörigkeit scheint wichtiger zu sein als andere (z.B. historische und kulturelle). Die Untersuchung von Silvia Arzt im Hinblick auf die Rezeption von Bibeltexten bestätigt dies. Sie zeigt auf, dass sich in einer Situation, in der positiv dargestellte Personen beider Geschlechts angeboten werden, Mädchen sich vor allem für die weibliche, Jungen vor allem für die männliche entscheiden. Das Entscheidende ist, dass hier die Hauptfigur Washti ein ‚modernes‘ Frauenbild repräsentiert (jedenfalls wird sie so dargestellt): sie ist attraktiv, unabhängig, selbständig und autonom und eignet sich deshalb für das Modelllernen.<sup>79</sup>

Vom Gendergedanken ist jedoch Vorsicht gegenüber dem Modelllernen angebracht, da Modelle dazu tendieren starr zu sein. Die Gefahr der Stereotypisierung bleibt auch dann bestehen, wenn das Modell modern und zeitgemäß erscheint. Ihr kann entgangen werden, wenn eine Vielfalt von Modellen angeboten wird und auf kreative individuelle Aneignung statt auf Identifikation gesetzt wird.

Büchel macht auf einen zweiten Aspekt aufmerksam, der gerade in der Adoleszenz eine gewichtige Rolle spielt: Die Individuation geschieht nicht nur anhand von Identifizierung, sondern auch mittels Differenzierung. Das bedeutet, dass ‚gut gemeinte‘ Rollenvorbilder die Grenzen ihrer Wirksamkeit dort erreichen, wo Abgrenzung und Eigenständigkeit erprobt werden müssen.<sup>80</sup>

### *3. Das Gottesbild*

Die Gottesvorstellung ist eines der klassischen Themen der Feministischen Theologie und in der Feministischen Religionspädagogik, was die Umsetzung im Religionsunterricht bzw. Kirchlichen Unterricht anbetrifft.<sup>81</sup>

Auch hier ist der zentrale Grundtenor die Identifikation. Die feministische Kritik hat hervorgehoben, dass eine rein männliche Gottesvorstellung mit der Aufwertung des Männlichen insgesamt ursächlich zusammen hängt und die mangelnde Identifikationsmöglichkeit von Frauen mit dem Göttlichen zur Abwertung des eigenen Geschlechts führt. Es wurde darauf hingewiesen, dass es in der biblischen und theologischen Tradition nicht nur männliche Gottesbilder gibt und es wurde überlegt, ob eine nicht-personale, in der Beziehung und Erfahrung verankerte Metaphorik nicht dem Göttlichen angemessener sei. Es hat sich gezeigt, dass man zumindest innerhalb der christlichen Tradition mit ihrer Vorstellung eines Schöpfergottes und des Gegenüber des Menschen ohne eine personale Vorstellung nicht auskommen kann.

---

<sup>79</sup> ARZT 1999.

<sup>80</sup> BÜCHEL-THALMAIER 2003, 341 ff.

<sup>81</sup> JAKOBS 1993; JAKOBS 1995; AHRENS/PITHAN 1999.

Dennoch haben Versuche, wie beispielsweise Gott als Vater und Mutter zusammen zu denken, ihre Tücken. Die kritische Anfrage danach, inwieweit Gottesvorstellungen nur konventionelle Geschlechtsrollen abbilden, ist unabdingbar.<sup>82</sup> Auch hier geht es um ein vielfältiges Angebot von Gottesbildern und dem Bewusstsein, dass diese metaphorische Sprache sind und das Bild niemals das Gemeinte abbilden kann. Man kann es sogar so zuspitzen: Damit das Gottesbild nicht im Menschenbild aufgeht, sollte es Möglichkeiten der Geschlechtsüberschreitung haben.

Religionspädagogisch muss nach Wegen gesucht werden, die es Menschen ermöglichen, zu enge Gottesvorstellungen zu überwinden und religiös zu reifen, und das bedeutet auch solche, die die Zweigeschlechtlichkeit nicht reproduzieren.

## **6. Feminismus oder/und Gender in der Religionspädagogik?**

Ist der Feminismus angesichts der Geschlechterforschung überholt? Ist die politische Option für Frauen und Mädchen überholt?

Feministische Theologie ist, wie bekannt, ihrem Selbstverständnis nach Befreiungstheologie.<sup>83</sup> Sie ist eingebunden in deren breiteren Kontext der Befreiung von Sexismus, Rassismus und anderen Formen von sozial-ökonomischer Unterdrückung. Sie ist keineswegs „Frauentheologie“, nicht „an das Geschlecht gebundene, sondern Geschlecht problematisierende Theologie.“<sup>84</sup>

Auf dem Hintergrund der Überlegungen, wie sie hier beispielhaft an Prengel dargestellt worden sind, kann man dennoch sagen, dass die Feministische Theologie auch nach der Kontextualisierung Differenzen, insbesondere die der Zweigeschlechtlichkeit, vielleicht zu selbstverständlich angenommen hat. Gender bedeutet, auch befreiungstheologisch neu über Differenzen nachzudenken, ohne sie gegeneinander auszuspielen.

Andererseits ist Zweigeschlechtlichkeit weltweit für viele Frauen insofern Schicksal, indem es ihre Chancen und Lebensperspektiven massiv beschneidet und dies ideologisch verbrämt. Ontologische Annahmen über das Wesen der Frau, ihren Charakter, Fähigkeiten und Sexualität prägen nach wie vor reales Leben von Frauen. Um geschlechtsspezifische Benachteiligung benennen zu können, braucht man ein begriffliches Instrumentarium. Die Genderperspektive darf nicht dazu führen, dass Frauen (und man muss hinzufügen, nicht-dominierende Männer) wieder in der wissenschaftlichen Unsichtbarkeit verschwinden.

Feministische Religionspädagogik steht der Genderperspektive nicht entgegen; letztere hat sich aus der ersten entwickelt. Es gibt auch keinen Grund, den Blick auf Frauen aufzugeben, denn den schon von Virginia Woolf beklagten Mangel an Fakten gibt es immer noch<sup>85</sup>, z.B. auch hinsichtlich der geschlechtsspezifischen religiösen Sozialisation. Klein schreibt in ihrer Studie zu Gottesbildern von Mädchen: „Wenn ich in dieser Studie die Religiosität geschlechtsspezifisch betrachte, soll damit nicht das duale Kategoriensystem von Männlich und Weiblich einfach reproduziert werden. .... Mein Anliegen ist

---

<sup>82</sup> JAKOBS 1993.

<sup>83</sup> LEICHT u.a. 2003, 20.

<sup>84</sup> MEYER-WILMES 1996, 10.

<sup>85</sup> CONRAD 2003, 124.

es, sowohl die Prozesse ihrer immer neuen (Re)konstruktion in Handlungs- und Aneignungsprozessen als auch ihre Wirkungen zu erforschen und dadurch veränderbar zu machen.<sup>86</sup>

Klassische Themen und Desiderate der feministischen Religionspädagogik bleiben aktuell, weil sie noch nicht genügend erforscht worden sind. Allerdings darf Geschlechterproblematik nicht als Frauenthema abgehandelt werden; denn damit bleiben Frauen das Besondere und Männer das Normale. Der „Entstehung einer weiblichen Sonderanthropologie“ muss widersprochen werden.<sup>87</sup> Der Geschlechterperspektive ist nicht Genüge getan, wenn nur von Frauen die Rede ist.

Man muss allerdings auch klar sagen, dass eine Rückkehr zur Geschlechterneutralität nicht möglich ist, denn sie leistet dem Androzentrismus Vorschub. Das Übergehen der Geschlechterdifferenz hat eine falsche Universalität zur Folge.<sup>88</sup>

Welche Folgen ergeben sich für wissenschaftliche Fragestellung und praktisches Handeln in der Religionspädagogik?

Nicht nur die Berücksichtigung beider Geschlechter, sondern nach dem der Forschung zugrunde liegende Verständnis von Geschlecht und Geschlechtsidentität sowie des Geschlechterverhältnisses müssen ausgewiesen werden. Wie wird das Geschlechterverhältnis transparent gemacht? Welche Verstehensmöglichkeiten in Bezug auf das Geschlechterverhältnis sollen eröffnet werden? Es muss sichtbar gemacht werden, wie „binäre und komplementäre Geschlechterkonstruktion die (religiöse) Sozialisation“ im Allgemeinen und das individuelle Selbstverständnis im Besonderen prägen.<sup>89</sup>

Hier kann man vier Ebenen unterscheiden<sup>90</sup>: die institutionelle, die handlungsbezogene, die normative und die der subjektiven Verarbeitung. Wie wirken verschiedene Institutionen auf den „Universalisierungs- und Individualisierungsprozess der Geschlechterrollen tatsächlich und gesamtgesellschaftlich ein?“ „Welche realen Handlungsverpflichtungen ... bestehen in welchen Lebensbereichen gegenüber Jungen und Mädchen?“ „Welche verschiedenen Erwartungen an Jungen und Mädchen herrschen in der heutigen Gesellschaft .... welche diversen Konstruktionen von Jungen und von Mädchen und wo werden sie in geschlechtsübergreifende Figuren des Kindes und des Jugendlichen übersetzt?“<sup>91</sup> Welche subjektiven Verarbeitungen sind zu erkennen, wie entwickelt sich geschlechtliches Selbstverständnis?

Die Schwierigkeit besteht darin, dass Sozialisation als Kultivierung sozialer Prozesse und nicht nur als Selbstsozialisation nur schwer einer empirischen Forschung zugänglich ist.<sup>92</sup> Dennoch muss auch für die Untersuchung

---

<sup>86</sup> KLEIN 2000, 28.

<sup>87</sup> MAIHOFER 1995, 98.

<sup>88</sup> PRENGEL, 111. Der Ausdruck ‚falsche Universalität‘ geht auf die Historikerin Gisela Bock zurück.

<sup>89</sup> BÜCHEL-THALMAIER 2003, 366.

<sup>90</sup> PREUSS-LAUSITZ 1996, 201.

<sup>91</sup> PREUSS-LAUSITZ 1996, 201.

<sup>92</sup> GRUNDMANN 1999, 23.

religiöser Sozialisation gelten, dass Sozialisation konsequent als „ein sich wechselseitig bedingender Prozess sozialer und individueller Konstruktion definiert und analysiert wird.“<sup>93</sup> Es muss überlegt werden, wie „der konstruktive Anteil des Individuums an der (Re)strukturierung der vorgefundenen, institutionellen Sinnstrukturen“ sichtbar gemacht wird.<sup>94</sup>

Für die religionspädagogische Praxis gilt es Möglichkeiten zu erkunden, neue Lebens- und Experimentierräume anzubieten und ein Miteinander des Verschiedenen zu ermöglichen. Die Pädagogik der Vielfalt geht aus von der ‚Unbestimmbarkeit des Menschen‘. „Sie kann darum nicht diagnostizieren, ‚was jemand ist‘, noch ‚was aus ihr oder ihm werden soll‘. Sie wendet sich gegen alle Verdinglichungen in Gestalt von Definitionen, was ein Mädchen, ein Junge, ein Verhaltensgestörter, eine Türkin ... sei.“<sup>95</sup>

Religionspädagogisch bedeutet es den Verzicht auf die Bereitstellung geschlechtlicher Leitbilder und gleichzeitig die Ermöglichung eines geschlechtlichen Identitätsprozesses. Geschlechtergerechtigkeit ist nur dann gewährleistet, wenn man von einer großen Spannweite von Geschlechterrollen ausgeht und eine Gleichberechtigung vieler different gelebter Geschlechtsrollen ermöglicht wird.

Voraussetzung dafür ist die Sensibilität für Vergeschlechtlichung der Realität, d.h. auch für männliche Realität als gender geprägte wie für geschlechtliche, kulturell verschiedene Symbolisierungen insgesamt. Hier wäre ein genauere Blick auf die ‚Feminisierung von Religion‘ interessant.<sup>96</sup>

Das Menschenbild, das einer christlichen Religionspädagogik zugrunde liegt, geht auch im pädagogischen Prozess davon aus, dass Menschen mehr sind als Spielball von Konstruktionen (auch der geschlechtlichen) und Strukturen, gleichzeitig dazu beitragen, dass sie dazu befähigt werden, an der Freiheit mitzuarbeiten.

## Literatur

AHRENS, SABINE/ PITHAN, ANNEBELLE (Hg.), KU – weil ich ein Mädchen bin. Ideen – Konzepte – Modelle für mädchengerechten KU, Gütersloh 1999.

ANDRES, DAGMAR, Die vergessene Weiblichkeit. Sexistische Einflüsse in Unterrichtswerken für den katholischen Religionsunterricht der Sekundarstufe I, in: KatBl 113 (1988), 904-910.

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

BEAUVOIR, SIMONE DE, Das andere Geschlecht. Sitte und Sexus der Frau, Reinbek 1951.

---

<sup>93</sup> GRUNDMANN 1999, 28.

<sup>94</sup> GRUNDMANN 1999, 30.

<sup>95</sup> PRENGEL 1995, 191.

<sup>96</sup> LUKATIS u.a. 2000.

- BECKER, SYBILLE/NORD, ILONA (Hg.), Religiöse Sozialisation von Mädchen und Frauen, Stuttgart u.a. 1995.
- BECKER, SYBILLE, Religionslehrerin gleich Religionslehrer? Zu den Arbeitsbedingungen von Lehrerinnen im Religionsunterricht, in: Becker/Nord 1995, 55-74.
- BECKER, SYBILLE, Unerhört weiblich leiblich?, in: RpB 43/1999, 193-206.
- BECKER, SYBILLE, Leib – Bildung – Geschlecht. Perspektiven für die Religionspädagogik, Münster 2003.
- BILDEN, HELGA, Geschlechtsspezifische Sozialisation, in: K. Hurrelmann/D. Ulich (Hg.), Handbuch der Sozialisationsforschung, Weinheim Basel <sup>5</sup>1998, 279-301.
- BLICKENSTORFER, DANIEL, Buben in der Defensive, in: FACTS Nr. 26 vom 26.6.2003, 36-45.
- BOURDIEU, PIERRE, Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, Frankfurt/M. 1989.
- PIERRE BOURDIEU, Die männliche Herrschaft, in: Dölling/Krais 1997, 153-217.
- BOWALD, BEATRICE / BINNENKADE, ALEXANDRA / BÜCHEL-THALMAIER, SANDRA / JAKOBS, MONIKA (Hg.), KörperSInne. Körper im Spannungsfeld zwischen Diskurs und Erfahrung, Bern/Wettingen 2002.
- BREHMER, ILSE (Hg.), Sexismus in der Schule, Weinheim 1982.
- BREHMER, ILSE, Schule im Patriarchat – Schule fürs Patriarchat? Weinheim 1991.
- BRÜCK, BRIGITTE u.a. (Hg.), Feministische Soziologie, Frankfurt/New York 1992.
- BRÜNDEL, HEIDRUN / HURRELMANN, KLAUS, Einführung in die Kindheitsforschung, Weinheim u.a. <sup>2</sup>2003.
- BÜCHEL-THALMAIER, SANDRA, Sex, Gender und die Frage nach der Geschlechteridentität, in: Bowald 2002, KörperSInne, 17-23.
- BÜCHEL-THALMAIER, SANDRA, Dekonstruktive und Rekonstruktive Perspektiven auf Identität und Geschlecht. Eine feministisch-religionspädagogische Analyse, Luzern 2003. [Diss. Unveröff. Manuskript.]
- BUSSMANN, HADUMOD/ HOF, RENATE (Hg.), Genus – zur Geschlechterdifferenz in den Kulturwissenschaften, Stuttgart 1995.
- BUTLER, JUDITH, Variationen zum Thema Sex und Geschlecht, in: Gertrud Nunner-Winkler (Hg.), Weibliche Moral, Frankfurt/Main 1991, 56-76.
- CONRAD, ANNE, Frauen- und Geschlechtergeschichte, in: Michael Maurer (Hg.), Neue Themen und Methoden der Geschichtswissenschaft, Stuttgart 2003, 230-293. [Aufriß der historischen Wissenschaften; 7]
- DAVIES, NATALIE ZEMON, Gesellschaft und Geschlechter. Vorschläge für eine neue Frauengeschichte, in: Dies. Frauen und Gesellschaft am Beginn der Neuzeit, Berlin 1986, 117-132, 161-171.
- DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM (Hg.), PISA 2000, Opladen 2001.

- DÖLLING, IRENE/KRAIS, BEATE (Hg.), Ein alltägliches Spiel. Geschlechterkonstruktion in der sozialen Praxis, Frankfurt 1997.
- ERNST, CECILE, Die Männer fördern – oder doch auch die Frauen? In: NZZ Nr. 18, 22./23.1.2000.
- GRUNDMANN, MATTHIAS (Hg.), Konstruktivistische Sozialisationsforschung, Frankfurt/M. 1999.
- HORSTKEMPER, MARIANNE, Schule, Geschlecht und Selbstvertrauen, Weinheim 1987.
- IRIGARAY, LUCE, Speculum. Spiegel des anderen Geschlechts, Frankfurt/Main 1980.
- JAKOBS, MONIKA, Frauen auf der Suche nach dem Göttlichen, Münster 1993.
- JAKOBS, MONIKA, Religionspädagogik aus feministischer Sicht, in: RpB 34/1994, 97-106.
- JAKOBS, MONIKA/LÖFFLER-MAYER, IRENE/REMBOLD, ANNETTE, Vater Gott und Mutter Kirche. Bausteine für den Religionsunterricht, Münster 1995.
- JAKOBS, MONIKA, Hungerkünstlerinnen. Schlankheitswahn als religiöses Phänomen?, in: RpB 43/1999, 177-192.
- KAMPSHOFF, MARITA, PISA und Geschlecht, in: Pädagogik 2/03, 16-19.
- KLEIN, STEPHANIE, Gottesbilder von Mädchen, Stuttgart 2000.
- KLEIN, STEPHANIE, Religiöse Tradierungsprozesse in Familien und Religiosität von Mädchen und Frauen, in: RpB 43/1999, 25-40.
- KLEINAU, ELKE/ OPITZ, CLAUDIA (Hg.) Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung, Frankfurt a. M. /New York 1996.
- KOHLER-SPIEGEL, HELGA/SCHACHL-RABER, URSULA, Wut und Mut. Feministisches Materialbuch für Religionsunterricht und Gemeindegarbeit, München 1991.
- KROLL, RENATE (Hg.), Gender Studies Geschlechterforschung. Ansätze – Personen – Grundbegriffe, Stuttgart Weimar 2002. [Metzler Lexikon]
- LAQUEUR, THOMAS, Auf den Leib geschrieben. Die Inszenierung der Geschlechter von der Antike bis Freud, München 1996.
- LEICHT, IRENE/RAKEL, CLAUDIA/RIEGER-GOERTZ, STEFANIE (Hg.) Materialien für Hochschule, Erwachsenenbildung und Gemeinde, Gütersloh 2003.
- LEHNER-HARTMANN, ANDRREA/LEHNER, ERICH, Verstehens- und Deutungshilfen aus der Genderforschung für (religiöse) Erziehung und Bildung, in: F. Angel (Hg.), Tragfähigkeit der Religionspädagogik, Graz u.a. 2000, 188-214.
- LINDEMANN, GESA, Das paradoxe Geschlecht. Transsexualität im Spannungsfeld von Körper, Leib und Gefühl, Frankfurt/M. 1993.
- LUKATIS, INGRID/SOMMER, REGINA/WOLF, CHRISTOF (Hg.), Religion und Geschlechterverhältnis, Opladen 2000.
- MAC AN GHAILL, MAIRTIN, The Making of Men, Buckingham 1994.
- MAIHOFFER, ANDREA, Geschlecht als Existenzweise, Frankfurt/M. 1995.

- MEYER-WILMES, HEDWIG, Zwischen lila und lavendel. Schritte feministischer Theologie, Regensburg 1996.
- METHUEN, CHARLOTTE/BERLIS, ANGELA (Hg.), Befreiung am Ende? Am Ende Befreiung! Leuven 2002. [Jahrbuch der Europäischen Gesellschaft für theologische Forschung von Frauen; 10]
- OECD, Lernen für das Leben. Paris 2001.
- PISSAREK-HUDELIST, HERLINDE, Die Herausforderung theologischer Frauenforschung an den Fachbereich Katchetik/Religionspädagogik, in: E. Moltmann-Wendel (Hg.), Weiblichkeit in der Theologie. Verdrängung und Wiederkehr. Gütersloh 1988, 112-148.
- PITHAN, ANNEBELLE, Religionsbücher geschlechtsspezifisch betrachtet, in: EvErz (1993), 421-435.
- PITHAN, ANNEBELLE, Die Stimmen von Mädchen hören und ihnen Gehör verschaffen. Geschlechtsspezifische Sozialisation im Religionsbuch, in: Sybille Becker/Ilona Nord (Hg.), Religiöse Sozialisation von Mädchen und Frauen, Stuttgart 1995, 35-54.
- PITHAN, ANNEBELLE (Hg.), Religionspädagoginnen des 20. Jahrhundert, Göttingen Zürich 1997,
- PRENGEL, ANNECORE, Pädagogik der Vielfalt, Opladen <sup>2</sup>1995.
- PRENGEL, ANNECORE, Perspektive der feministischen Pädagogik in der Erziehung von Mädchen und Jungen, in: Elisabeth Glücks/Franz-Gerd Ottemeyer-Glücks (hg.), Geschlechtsbezogene Pädagogik, Münster <sup>2</sup>1996, 70. [Hinweis aus Sandras Diss]
- PREUSS-LAUSITZ, ULF, Gender-Patchwork. Fremd- und Selbstbilder der Geschlechter im Umbruch, in: H. Zeiher u.a. (Hg.), Kinder als Außenseiter? Umbrüche in der gesellschaftlichen Wahrnehmung von Kindern und Kindheit, Weinheim München 1996, 189-206.
- PRICK, ILKE, 'Das Weib schweige in der Gemeinde'. Zur weiblichen Adoleszenz in evangelischer Jugendarbeit, in: S. Becker/l. Nord 1995, 109-132.
- SARASIN, PHILIPP, Reizbare Maschinen. Eine Geschichte des Körpers 1765-1914, Frankfurt/M. 2001.
- SOMMER, REGINA, Lebensgeschichte und gelebte Religion von Frauen. Eine qualitativ-empirische Studie über den Zusammenhang von biographischer Struktur und religiöser Orientierung, Stuttgart u.a. 1998.
- SCHWEITZER, FRIEDRICH, Lebensgeschichte und Religion, Gütersloh <sup>4</sup>1999.