

# ZPTh

Zeitschrift  
für Pastoraltheologie

---

gender\*/queer

## Dominanzansprüche und Machtdiskurse: Zum Umgang mit Gender in der Religionspädagogik

### Abstract

Gender hat aktuell in der Religionspädagogik keine hohe Konjunktur. Während das Pluralitätsparadigma keine spezifische Sensibilität für die Dimension Gender erkennen lässt, wohl aber auf die Notwendigkeit hinweist, zwischen empirischen und normativen Perspektiven zu unterscheiden, dekonstruiert das Heterogenitätsparadigma Gender-Konzepte und Gender-Kategorien faktisch, ohne sich hinreichend gegen Reifizierungsprobleme abzusichern. Im Modell einer für Differenzen sensibilisierenden Religionspädagogik der Vielfalt könnte Gender in Verbindung mit der intersektionalen Dimension sozialer Lagen – wie insbesondere der Armutssensibilität – eine entscheidende Rolle bei der Ausgestaltung einer Religionspädagogik der Vielfalt zukommen.

Gender is currently not very popular in religious education. While the plurality paradigm does not show any specific sensitivity for the gender dimension, but does point to the need to distinguish between empirical and normative perspectives, the heterogeneity paradigm deconstructs gender concepts and gender categories in practice without adequately safeguarding against problems of reification. In the model of a religious education of diversity that sensitises to differences, gender in conjunction with the intersectional dimension of social situations - such as poverty sensitivity in particular - could play a decisive role in the design of a religious education of diversity.

„Als ich in meiner Jugendzeit festgestellt hab’, dass sich die Erwachsenenwelt danach sortiert, dass Menschen entweder Mann oder Frau sind, und ich ja weder Mann noch Frau werden wollte oder konnte, habe ich für mich gesagt: Ich werd’ jetzt nicht Mann oder Frau, ich werd’ Christ“ (Dinkelalcker & Weidlich 2022, 72).

### Schlaglichter

Der erinnerte Rückblick von Ines-Paul Bachmann, Pastor in der Metropolitan Community Church Köln, gewährt nicht nur Einblicke in seinen kreativen Umgang mit einem Vers aus dem Galaterbrief (Gal 3,28). Er macht auch darauf aufmerksam, welche konstruktiven Potenziale die biblische Tradition für den Umgang mit gesellschaftlichen Rollenfestlegungen entfalten kann: Die Aufhebung binärer Geschlechtsunterschiede vollzieht sich im Vorgriff auf das eschatologische Anteilhaben an einer Welt, in der auf geschlechtsspezifische Zuschreibungen verzichtet wird. In religions- und gemeindepädagogischer Hinsicht geschieht zwar durch die Öffnung von Denkräumen in spezifischer Weise Unerwartetes und Überraschendes. Dennoch lässt sich ein binäre Geschlechtsidentitäten *individuell* dekonstruierender Zugriff nur partiell auf das gegenwärtige Zusammenleben der Geschlechter übertragen. Jenseits theologischer

Denk- und Argumentationsmuster erweist sich das alltagsweltliche Ideal der Überwindung binärer Geschlechterkonstruktionen als gesellschaftliche Utopie. Und dies liegt nicht nur daran, dass auch Paulus andernorts in patriarchalen Strukturen denkt. Wahrnehmungsverschiebungen durch Auflösung klarer Geschlechteridentitäten führen zur Individualisierung struktureller Probleme (Dinkelaker & Weidlich 2022, vgl. auch Pithan, Pohl-Patalong & Schwarz 2020).

Im Verhältnis der Geschlechter sind *auf rechtlich-politischer Ebene* Fortschritte zu verzeichnen: Die Gleichstellung der Geschlechter in der ehelichen Namensfrage, die Inanspruchnahme der Elternzeit durch Partnerinnen und Partner, das Recht auf Berufstätigkeit der Frau – die bis in die Mitte der 1970er-Jahre den Mann um Erlaubnis fragen musste, wenn sie einer Beschäftigung nachgehen wollte –, ganz zu schweigen vom allgemeinen Wahlrecht, das bis vor etwas mehr als hundert Jahren dem weiblichen Teil der Bevölkerung verwehrt blieb. Und auch *normative Geschlechterkonzepte* scheinen im Rückgang befindlich: An die Stelle binärgeschlechtlicher Ordnungsmuster treten Ansätze, die gesellschaftliche Konstruktionen inklusive der dahinter verborgenen Machtverhältnisse zu enttarnen suchen. So wird etwa eine zunehmende Retrationalisierung, die sich nicht nur in den in Europa üblicher werdenden Gender Reveal Partys zeigt, sondern auch in gegendertem Spielzeug oder in geschlechtsspezifischer Kinderkleidung, sozio-ökonomischen Marktinteressen zugeschrieben. Dieser Befund ändert aber nichts daran, dass *strukturelle Ungerechtigkeiten* – wie etwa der Gender Pay Gap – oft übersehen werden. Menschen arrangieren sich individuell, zumeist sind es die Frauen, die von sich aus – durch Care-Aufgaben oder die Anpassung beruflicher Ziele an familiäre Situationen – in die zweite Reihe treten. Im Unterschied zu den kreativen Jahrzehnten rund um die Jahrtausendwende mangelt es an Ansätzen, die das Verhältnis der Geschlechter – auch religionspädagogisch – neu bedenken helfen (Pithan, Pohl-Patalong & Schwarz 2020).

### Zum Ansatz: (Vor-)Überlegungen zu einer gendersensiblen Religionspädagogik

Im Zentrum der folgenden Überlegungen steht die Frage, wie sich die aktuellen Diskussionen um Pluralität, Heterogenität und Vielfalt auf die Berücksichtigung von Gender-Dimensionen in der Religionspädagogik auswirken. Fokussiert wird dabei zunächst die Entwicklung der Relation von „sex“ und „gender“ in Bezug auf theologische bzw. religionspädagogische Frauenforschung. Anschließend wird nach der Berücksichtigung von Gender in aktuellen religionspädagogischen Entwürfen bzw. Paradigmen gefragt, die intersektionale Verschränkungen durch Pluralität, Heterogenität oder Vielfalt rahmen. Vor dem Hintergrund des Zusammenspiels normativ-horizontaler und deskriptiv-vertikaler Zugänge werden einzelne religionspädagogische Felder exemplarisch betrachtet, die mögliche Umgangs- und Verfahrensweisen für eine gendersensible Religionspädagogik nahelegen.

Rückblick: Von der theologischen Frauenforschung zum religionspädagogischen Umgang mit „sex“ und „gender“

Die Entstehung der religionspädagogischen Frauenforschung verdankt sich wissenschaftlichen „Leerstellen“ in Lebens- und Arbeitswelten von Frauen. Frauenforschung in dem Sinne, dass Frauen Thema von Forschung sind, gab es schon seit der vorletzten Jahrhundertwende (Jakobs 2009). In den Anfängen suchten einzelne Frauen – Carola Barth, Marie Martin, Elisabeth Neuse, aber auch Magdalene von Tiling –, normativ-theologisch begründeten Zurücksetzungen von Mädchen- und Frauenbildung durch argumentativen Einspruch gegenüber einer von Männern gebotenen Wirklichkeit den Boden zu entziehen. Das in der Gesellschaft des Kaiserreichs hierarchisch gesetzte Geschlechterverhältnis (Gen 2,18: „Gehilfin“) wurde u. a. im Kontext der Forderung nach gleichen Bildungschancen – unter Rückgriff auf Gal 3,28 und in Verbindung mit Gen 1,27f – neu bedacht (Roggenkamp, Roser 2023). Später begann man, die weibliche Perspektive bei theologischen Themen mitzudenken, um neben der männlichen eine andere Stimme in den Wissenschaftsbetrieb zu implementieren (Pithan, Pohl-Patalong & Schwarz 2020).

Der Ausdruck „Gender“<sup>1</sup> hat in Theologie und Religionspädagogik nicht nur die Frauenforschung, sondern auch einen feministischen Zugang in der Theologie abgelöst (Mihgiyazgan 2004). Die zuerst von Simone de Beauvoir formulierte Kritik an einem aus der Natur abgeleiteten Wesen der Frau (Beauvoir 1949) ermöglichte die Entwicklung hin zur Unterscheidung von biologischem *sex* und kulturell konstruiertem *gender*. Die Unterscheidung richtete sich gegen mit der Polarisierung der Geschlechtscharaktere verbundene Anschauungen, die unterschiedliche Geschlechterrollen als Ausdruck natürlicher Eigenschaften von Frauen und Männern betrachteten und dadurch zugleich legitimierten (Matthiae 2009).

Das Konzept „Gender“ geht demgegenüber von einer Realität aus, die durch Geschlechterbeziehungen in Repräsentationen von kulturellen Regelsystemen überwiegend binär geprägt ist. Auf diese Weise wird Geschlecht immer wieder neu konstruiert. In theoretisch erkenntnisleitender Perspektive überwindet das ursprünglich von Judith Butler ausgearbeitete Konzept die Entgegensetzung von *sex* als biologisch-unveränderlichem Geschlecht sowie *gender* als sozial-veränderlicher Geschlechtsrolle durch die Infragestellung der Existenz eines natürlichen Geschlechts. Denn auch das natürliche Geschlecht ist sozial-kulturell geformt, sodass geschlechtliche Identitäten mit dem Ziel hinterfragt werden, die gesellschaftliche Setzung binärer Normen aufzuheben (Jakobs 2020).

Andrea Maihofer versucht, dieser Problematik mit dem Begriff „Geschlecht als [gesellschaftlich-kulturelle] Existenzweise“ (Maihofer 1995, 79) zu begegnen. Damit soll ver-

---

<sup>1</sup> Die deutsche Sprache kann entsprechende Unterschiede nur mithilfe von Anleihen u. a. aus dem Englischen oder Französischen ausdrücken.

deutlich 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. Einerseits wird auf diese Weise die „Einseitigkeit“ des Feminismus ausbalanciert. Forschung bleibt nicht auf Frauen beschränkt. Andererseits weitet man den Fokus, insofern nicht nur typische Frauenthemen, sondern Aspekte des Geschlechterverhältnis insgesamt betrachtet werden (Jakobs 2020).

### Entwicklungen: Die Ausdifferenzierung und religionspädagogische Aufnahme des Gender-Konzepts

In der Religionspädagogik wird mit einem fluiden Gender-Konzept gearbeitet, das sich zwischen gesellschaftskritischen Zugängen und dekonstruktivistischen Ansätzen aufspannt (Arzt, Jakobs, Knauth & Pithan 2009). Idealtypisch werden mit Blick auf das Gender-Konzept fünf Dimensionen bzw. Gender-Kategorien unterschieden. Ein *gesellschaftskritischer* Ansatz der auf Ungerechtigkeitsstrukturen in der Gesellschaft hinweist, um die Gleichstellung von Mann und Frau voranzutreiben (1); aus *differenztheoretischer* Sicht wird der Unterschied zwischen Mann und Frau positiv gesehen, so dass die Herausbildung eines anderen, weiblichen Symbolsystems wertschätzt wird (2); aus interaktionstheoretischer Perspektive betont der Ansatz des *doing gender* die Beteiligung des Individuums an der Produktion von Geschlechterverhältnissen in sozialen Prozessen der binären Zuschreibung (3); eine *kritische Männerforschung* analysiert sozial-konstruierte Männlichkeiten inklusive männlicher Herrschaft (4); *Dekonstruktionstheorien* hinterfragen Geschlechterbeziehungen als gesellschaftliche Setzungen kulturell geformter binärer Identitäten (5) (Wieser 2015). In der religionspädagogischen Praxis vermischen sich die Ansätze, sodass unter das Gender-Konzept sowohl die Überwindung struktureller Ungleichheiten als auch die Dekonstruktion eines binären Geschlechterbegriffs fallen (Arzt, Jakobs, Knauth & Pithan 2009).

Sofern religionspädagogische Grundlagenbücher Gender aufgreifen, geschieht dies im Rahmen von (Extra-)Dimensionen oder speziellen Gender-Kapiteln. Gender-Kategorien kommen in den aktuellen Sammelbänden zu einer pluralistischen Religionspädagogik nur am Rande vor (Pithan, Pohl-Patalong & Schwarz 2020). Und auch das Projekt einer „inkluisiven Religionspädagogik der Vielfalt“ (Knauth, Möller & Pithan 2020) enthält nur einen einzigen Aufsatz, der sich schwerpunktmäßig mit dem Thema Geschlecht befasst (Jakobs 2020). Hat das Gender-Konzept in der Religionspädagogik bereits ausgespielt? Sind Gender-Kategorien obsolet geworden oder ist es dringend an der Zeit, sie durch Neu-Justierung zu beleben?

## Gender-Konzepte im Spiegel von Paradigmenwechseln und Kontextualisierungen

Individualisierte Religion in der Spät- oder Postmoderne nimmt vielfältige Züge an, auf die verschiedene Paradigmen in der Religionspädagogik reagieren. Welche Möglichkeiten bestehen, Gender-Konzepte oder einzelne Gender-Kategorien zu integrieren?

### Pluralität, Heterogenität und Vielfalt

Religions- und Gemeindepädagogik arbeiten seit Beginn der 2000er-Jahre im Paradigma der Pluralität. Im Unterschied zum vorangehenden Säkularisierungsmodell, das in verschiedenen Ausformungen Katechetik und Religionspädagogik seit den 1950er-Jahren prägte, geht das Pluralitätsparadigma weder vom Entschwinden der Religion noch von ihrer gesellschaftlichen Verwandlung aus. Das Paradigma der Pluralität setzt vielmehr ihre individualisierte Fortexistenz in den Prozessen der Spätmoderne voraus. Solange sich Religionspädagogik ausschließlich auf das Pluralitätsparadigma bezog, blieb sie am Phänomen der *religiösen* Pluralität orientiert. Andere Aspekte und Dimensionen von Pluralität kamen erst in den Blick, als sich die Perspektiven ausweiteten. Interreligiöse und interkulturelle Bildung wurden mit der theologischen Frauen- und Genderforschung verknüpft und wiesen über die religiöse Pluralität hinaus (Arzt, Jakobs, Pithan & Knauth 2009). Mit Blick auf eine gendersensible Religionspädagogik besteht der Vorteil des Pluralitätsbegriffs darin, dass die Vielheit zunächst einmal nicht hierarchisch strukturiert ist, sondern als solche wahrgenommen werden kann. Gleichwohl bleibt es vorrangige Aufgabe, Begrifflichkeiten wie Pluralität/Pluralismus und Heterogenität und deren deskriptive wie normative Implikationen zu reflektieren und sie in ein Verhältnis zueinander zu setzen (Könemann 2021).

Heterogenität entwickelt sich zum „Schlüsselbegriff des wissenschaftlichen, politischen und medialen Diskurses über das [...], was derzeit Bildung genannt wird“ (Mecheril & Vorrink 2014, 87). Der Heterogenitätsbegriff eröffnet nicht nur den Erziehungs- und Bildungswissenschaften, sondern auch der Religionspädagogik die Möglichkeit, eine „gegenseitige Beeinflussung“ sowie die „Unterscheidung von kulturellen und sozialen Differenzen“ herauszuarbeiten. Heterogene Dimensionen wie „Migrationshintergrund, kulturelle Verwurzelung, genderspezifische Aspekte und soziale Lagen können begrifflich-systematisch analytisch unterschieden, aber auch in ihrer wechselseitigen Beeinflussung miteinander verknüpft werden“ (Grümme 2020, 111). Wird Heterogenität zumeist deskriptiv verwendet – religiöse Differenzen sowie geschlechtsbezogene Konstruktionen erscheinen als „Phänomen von Heterogenität“ (Arzt, Jakobs, Pithan & Knauth 2009, 10) –, so schlägt Bernhard Grümme einen – mindestens implizit – normativen Umgang vor. Der Heterogenitätsbegriff avanciert zum kritischen Gegenüber des Pluralitätsparadigmas, das Ungleichheit auf das Eigene und das Fremde, das Eine und die Vielfalt kulturalistisch relativiert: Diskursive Mechanis-

men degradieren oder marginalisieren Individuen. Gesellschaftliche Exklusionsmechanismen werden verharmlost, wenn gesellschaftliche Differenzen lediglich als kulturelle, nicht aber zugleich als materiale bzw. soziale Ungleichheit gewichtet werden. Normalitätsdiskurse stigmatisieren, während Heterogenitätsdimensionen eine Gesellschaft hierarchisch ordnen. „Aufgeklärte Heterogenität“ reflektiert demgegenüber „religiöse Bildungsprozesse in der interdependenten Vielfältigkeit ihrer Dimensionen inmitten ihrer materialen und kulturellen, ihrer sozialen und politischen, ökonomischen wie religiösen Rahmungen“ (Grümme 2020, 113) kritisch-konstruktiv und macht zugleich auf die Interdependenz von Normativität und Macht aufmerksam. Indem sie sich selbstreflexiv gegenüber den einem Heterogenitätsdiskurs immanenten Tendenzen zur Reifizierung verhält, befähigt aufgeklärte Heterogenität dazu, essentialisierende und exkludierende Mechanismen ideologiekritisch darzustellen sowie pädagogisch wie didaktisch zu bearbeiten (ebd.).

Wenn Begriffe wie Pluralität bzw. Pluralismus in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts den Status zentraler Deutungskategorien für unterschiedliche Bereiche – wie u. a. die Religion oder die Gesellschaft – erlangt haben, so bedeutet dies nicht, dass sie ausschließlich von einem kulturalistischen Standpunkt aus zu lesen sind. Grümme's Kritik an der Engführung von Pluralität auf kulturalistische Differenzen ist entgegenzuhalten, dass der Kontext – im Rückgriff auf den Pluralismusbegriff – erheblich weiter gespannt ist (Könemann 2020). Auch lassen sich die Leitbegriffe Vielfalt und Heterogenität stärker aufeinander beziehen. Bestimmte Phänomene der Vielfalt oder auch Differenzkategorien verfügen zugleich über sozioökonomische und kulturelle Ursachen, die in ihrer Verschränktheit wahrzunehmen, aber auch zu analysieren sind. Gegenüber dem Pluralitäts- und Pluralismusbegriff trägt der Heterogenitätsbegriff ein erhebliches Moment der Spannung in sich (Könemann 2020). Als problematisch für das Gender-Konzept könnte sich vor diesem Hintergrund erweisen, dass im Heterogenitätsdiskurs „ein feststehender, abschließender Identitätsbegriff“ (Grümme 2020, 109) abgelehnt wird: Der Diskurs formt die Subjekte.<sup>2</sup> Sofern nicht nur die Identitäten, sondern – zumindest aus dekonstruktivistischer Perspektive – auch das Gender-Konzept erst im Diskurs hergestellt werden kann (Jakobs 2020), scheint kaum mehr ersichtlich, auf welche formativen Anliegen bzw. Kontexte sich Gender-Kategorien beziehen.

### Gender-Kategorien im Kontext vertikaler und horizontaler Differenz

Stellt sich das Verhältnis der Paradigmen von Pluralität und Heterogenität als spannungsreich dar, so erweist sich der Zusammenhang von Moderne und Postmoderne als paradox: Pluralität ist in der Moderne angelegt, aber „durch den Boden einer ge-

---

<sup>2</sup> Mit Blick auf das Gender-Konzept scheint eine Umkehrung der klassischen Reifizierungsproblematik (Könemann 2020, 104) vorzuliegen.

meinsamen Übereinstimmung getragen“ (Welsch 1994, 14). Das übergreifende Allgemeine, das alle Differenzen umfasst, entschärft die Vielfalt. Wird Pluralität – wie in der Postmoderne – als unverzichtbar gedacht, entschwindet das Allgemeine. Pluralität, Kontingenz, Vieldeutigkeit und Ambivalenz erscheinen als Resultat modernen Strebens nach Einheit bzw. Eindeutigkeit, sie können aber auch wieder verloren gehen. Der Modus wissenschaftlicher Arbeit ändert sich: „Nicht die Ordnung der Kontingenz wird reflektiert, sondern der Modus der Beobachtung dieser Kontingenz“ (Kammeyer 2020, 78). Um diesen Modus zugänglich zu machen, greift Differenzforschung u.a. auf soziologische Ansätze zurück, die – wie etwa Michel Foucault – strukturelle Machtfragen ins Spiel bringen.

Religionspädagogisch gewendet werden in diesen Ordnungen sowohl soziale, religiöse, geschlechtsbezogene Gemeinsamkeiten als auch Differenzen bedeutsam (Knauth 2015). Das Verhältnis von Gemeinsamkeiten und – Individualität zum Ausdruck bringenden – Differenzen ist nicht länger ausbalanciert, sondern es wird asymmetrisch, auch wenn die Spannung grundsätzlich auf der Ebene des abstrahierten bzw. generalisierten Gemeinsamen erhalten bleibt. Um dieses Phänomen in den Blick zu bekommen, werden Differenzdiskurse in der Regel auf zwei Achsen beschrieben, sie weisen unterschiedliche Ausrichtungen auf: Soziale Ungleichheitslagen wie Gender, DisAbility, soziale Herkunft werden auf verschiedenen Beschreibungsebenen als vertikale Differenzdimensionen thematisiert. Horizontale Differenzdimensionen befassen sich demgegenüber mit binären Paaren, die sich wie komplementäre Pole aufeinander beziehen: männlich – weiblich, heterosexuell – homosexuell, weiß – schwarz oder nichtbehindert – behindert. Im Kontext einer euro- bzw. androzentrischen Perspektive werden hierarchisch angeordnete Wertigkeiten mitgedacht, sodass in der horizontalen Dimension normative Differenzierungen erscheinen. Das zuerst genannte Element avanciert zum Bezugspunkt von Normalität. Differenzen können sowohl positiv als auch negativ gewertet werden (Lutz & Leiprecht 2003).

Vera Uppenkamp weist in kritischer Rekonstruktion des Verhältnisses von vertikaler sowie horizontaler Achse darauf hin, dass nicht alle Heterogenitätsmerkmale positive Effekte haben. Bedient man etwa die Beschreibungsebene der sozialen Lage auf der horizontal-normativen Achse positiv, so führt ein inklusives, Spannungen zwischen Gemeinsamkeiten und Differenzen erhaltendes Denken zur Fest- und Fortschreibung von Situationen, die gesellschaftspolitisch betrachtet nicht als wünschenswert erscheinen: Während auf einer vertikalen Beschreibungsebene der soziale Status als Kategorie fixiert wird, ist in der korrespondierenden horizontalen Dimension Vielfalt normativ als positiv bewertet. Im Falle der armutsbezogenen Bildungsungerechtigkeit wird ein sozioökonomisch geringerer Status als wünschenswert festgeschrieben und in unzulässiger Weise essenzialisiert (Uppenkamp 2021).

Vor dem Hintergrund einer „religiösen Anthropologie der Gleichheit der menschlichen Würde im Spiegel ihrer Gottebenbildlichkeit“ (Kammeyer 2020, 85) ebnet ein reflek-

tiertes Umgang mit Gleichberechtigung Differenzen nicht vorschnell ein – etwa um unter Verweis auf die rechtliche Gleichstellung strukturelle Benachteiligungen zu ignorieren –, sondern sucht auf der horizontalen Achse nach Bezügen auf Gemeinsames, um auf der vertikalen Beschreibungsebene vielfältige Verhältnisse zu thematisieren. Unterschiede zwischen den Geschlechtern, Kulturen und Religionen erscheinen horizontal als besondere Bedürfnisse, vertikal werden anthropologische Gemeinsamkeiten aller Menschen betont (Kammeyer 2020). Das Gender-Konzept erscheint im Modell einer für Differenzen sensibilisierenden Religionspädagogik zwar „nur“ als eine relevante Dimension, ein reflektierter Umgang mit Gender-Kategorien wird aber sowohl auf der deskriptiven als auch auf der normativen Beschreibungsebene möglich.

## Annäherungen an eine gendersensible Religionspädagogik der Vielfalt

### Gendersensibler Umgang mit Medien

Gendersensible Fragestellungen wandeln und entwickeln sich. Vereinzelt zeigen, dass sich nicht nur die Medien verändern, sondern auch die Zugänge, mit denen mediale Analysen vorgenommen werden. Wird zu Beginn des 21. Jahrhunderts vielfach auf die Unterrepräsentanz von Frauen in religionspädagogischen Medien hingewiesen, so fokussieren Medien etwas später genderbezogene Aufgabenstellungen, wohingegen aktuell nach Gender-Kategorien gefragt wird, die die Analysen bestimmen.

Einige Beispiele: In vielen Religionsbüchern und Kinderbibeln galten Frauen zu Beginn des 21. Jahrhunderts nicht nur als unterrepräsentiert. Analysen ergaben, dass man sie zudem in Anlehnung an ältere Rollenbilder in abhängiger Beziehung zu männlichen Personen darstellte: So streiten sich etwa Lea und Rahel über kleinliche Dinge, Sarah und Hagar über das Konkurrentielle ihrer jeweiligen Söhne (Schiffner 2003). Männer erscheinen in Entsprechung zu herrschenden Rollenvorstellungen überwiegend als starke, nur Gott gegenüber verpflichtete „lonesome cowboys“ (ebd.). Mirjam, eine zentrale biblische Bezugsgestalt feministischer Theologie und Liturgie tritt medial weit hinter Moses zurück (Schart 2004). Etwas später finden sich gendersensible Aufgabenstellungen. Um etwa die Mechanismen eines *doing gender* außer Kraft zu setzen oder für sie zu sensibilisieren, wird in Schulbüchern mit geschlechtsbezogenen Zuschreibungen wie etwa den Farben rosa und blau experimentiert (Rendtorff 2014). Offen bleibt in der Retrospektive, welche Gender-Kategorien das Gender-Konzept bestimmen: Steht im Hintergrund die Auffassung natürlicher Unterscheidungen der Geschlechter oder werden den Schülerinnen und Schülern Wahlmöglichkeiten gelassen, sich einer Aufgabe in Form einer spezifischen Farbauswahl zuzuordnen (Grümme 2020)?

Eine gendersensible Mediendidaktik kann an dieser Stelle erwägen, ob sie sich – in Aufnahme von Überlegungen zur sozialen Lage der Armutsdagnostik (Uppenkamp 2021) – Mai-Anh Bogers Analyse grundlegender inklusionstheoretischer „Trilemmata“ zu eigen macht. Im Rahmen von Empowerment sind Frauen und Mädchen darin zu bestärken, ihren eigenen Part zu übernehmen (1); vor dem Hintergrund von Normalisierung erfolgt die Umsetzung dieser Stärkung in Form eines kompensatorischen Ansatzes, um gleiche gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen (2); unter dekonstruktivistischen Aspekten sind schließlich geltende Exklusionsmechanismen kritisch infrage zu stellen (3).

### Genderspezifischer Umgang mit klassischen Themen

Der Umgang mit der Gottesvorstellung ist eines der klassischen Themen gendersensibler Religionspädagogik. In religiösen Vorstellungen sowie auf die christliche Kultur bezogenen Artefakten scheinen Gott und seine Darstellung als Mann untrennbar miteinander verbunden. Dies ist weniger eine Folge biblischer Gottesattribuierungen – Gott kann in den Psalmen und vielen Prophetenbüchern auch als Mutter oder mit weiblichen Zügen erscheinen –, auch wenn gelegentlich auf eine Zuschreibung des Vaterbegriffs durch Jesus hingewiesen wird (Riegel 2011). Menschliches Reden von Gott findet vielmehr innerhalb eines spezifischen Erfahrungsraums statt – und dieser war jahrhundertlang von an Herrschaftssymbolen orientierten Gottesbildern (König, Herr, Herrscher, Vater) geprägt. Die Auseinandersetzung mit dem Gottesbild gehört insofern zum Kern eines geschlechterbewussten Religionsunterrichts (ebd.).

Eine feministische Religionspädagogik hat betont, dass eine rein männliche Gottesvorstellung mit einer Aufwertung des Männlichen einhergeht, wohingegen eine mangelnde Identifikationsmöglichkeit mit dem Göttlichen auf Seite der Frauen implizit zu einer Abwertung des eigenen Geschlechts führt. Zwar wurde überlegt, ob eine nicht-personale Metaphorik des Göttlichen nicht angemessener sei. Es hat sich aber gezeigt, dass die christliche Vorstellung eines Schöpfergottes und seines menschlichen Gegenübers nicht ohne personale Vorstellungen auskommen kann (Jakobs 2009). Stephanie Klein geht vor diesem Hintergrund der Frage nach, ob diese Beobachtung auch Auswirkungen auf Gottesbilder von Mädchen hat. Die im kulturellen Kontext ausgebildete Gottesvorstellung greife weder die geschlechtliche Existenz noch die spezifisch weibliche Identität der Mädchen auf. Diese Spannung, die sie als „Bruch der Geschlechterdifferenz“ (Klein 2000, 34) bestimmt, führt sie zur Frage, ob sich Mädchen durch die weitgehende Festlegung Gottes auf das männliche Geschlecht aus der Beziehung ausgeschlossen oder zumindest nicht ihm verbunden fühlen. Junge Frauen (und auch junge Männer) zeigen sich aufgeschlossen gegenüber femininen Zügen im Gottesbild, Mädchen sind aber zögerlich, wenn es darum geht, sich Gott als Frau vorzustellen. Während Klein diesbezüglich von einem Konflikt in der religiösen Glaubenswelt des

Mädchens ausgeht, den sie auf eine männlich genormte Sprache zurückführt (Klein 2000), markiert Riegel ein „Weiblichkeits-Tabu“ (Riegel 2011, 186).

Schien es zunächst, als bildete das männlich vorgestellte Gottesbild eine Art Konstante (Klein 2000), so verändern sich in jüngster Zeit diese Parameter. Während eine frühere Studie noch davon ausging, dass sich innerhalb von Malprozessen bei Jungen keine spezifische Sensibilität für eine Auseinandersetzung mit dem Geschlecht Gottes zeige, wird die Frage nach dem Geschlecht Gottes inzwischen sowohl von Mädchen als auch von Jungen thematisiert (Mailand 2019). Schließlich wird man eine gendersensible Perspektive um die Dimension sozialer Lagen erweitern müssen, insofern neuere Untersuchungen nahelegen, dass Jugendliche aus benachteiligten Milieus kein Gottesbild suchen, das sich durch Autonomie und Freiheit auszeichnet. Aus ihrer Sicht wäre die Vorstellung eines liebenden, beschützenden Gottes bedeutsam, um die fehlende Stabilität in ihrem Leben zu kompensieren. Eine gendersensible Religionspädagogik hat diesbezüglich weitere Strategien zu entwickeln, denn: „Was nutzt einem Kind das Bild des liebenden Vaters, wenn es diesen nicht selbst erlebt hat?“ (Dinkelaiker & Weidlich 2022, 73).

### Machtfragen im Spiegel einer gendersensiblen Religionspädagogik

Ein in der Religions- (und Gemeinde-)Pädagogik lange Zeit kaum wahrgenommener Bereich ist die Auseinandersetzung mit impliziten und expliziten Machtfragen. Religiös und vor allem gesellschaftlich tradierte Geschlechter- und Rollenbilder hinterlassen ihre Spuren: Wer kann Themen setzen, Themen als wichtig bezeichnen bzw. bestimmen, was normal oder abweichend ist? (Pithan, Pohl-Patalong & Schwarz 2020).

Machtfragen in der Kommunikation betreffen u. a. die Suche danach, ob es überhaupt eine Sprache für die erlebten und beobachteten Phänomene gibt, sowie die Frage, ob diese Sprache in der Diskursgemeinschaft akzeptiert ist. In ihrem geschlechtersensiblen Zugriff auf das Konzept ihres Lehrers Erik H. Erikson (1902–1994) beschreibt die in der deutschen religionspädagogischen Frauenforschung einflussreiche amerikanische Psychologin Carol Gilligan, wie sie mit Eriksons Ansatz kritisch ins Gespräch kam: Während in den Dilemma-Beispielen Frauen immer schlechter abschnitten als Männer – Erikson führte dies auf Unterschiede in der psychischen Konstitution zurück –, wählte Gilligan einen narrativen Ansatz und stieß auf das Phänomen der anderen Stimme („the different voice“). Viele Mädchen brachten in narrativen Interviews nicht ihre eigentlichen Gedanken zum Ausdruck, sondern unterdrückten sie in der begründeten Vermutung, dass ihr gesellschaftliches Umfeld dies von ihnen erwarten würde: Sie begegnen implizit hegemonialen Machtstrukturen mit Selbstzensur (Roggenkamp & Roser 2023). – Auf explizite Machtstrukturen stößt demgegenüber die Täterforschung zur sexualisierten Gewalt. Sexualisierte Gewalt wird zu 90 Prozent von Männern verübt. In der Regel handeln Täter nicht spontan, sondern aus dem Wunsch heraus „Macht auszuüben und das Gefühl von Überlegenheit zu erleben“ (Klein 2022, 45).

Die Täter bedienen sich nicht selten gesellschaftlich anerkannter Institutionen, in denen sie gut vernetzt sind, gelegentlich auch Einrichtungen, in denen das Personal häufig wechselt: „Ihre Deutungshoheit als Erwachsene, als Lehrer oder Priester benutzen sie, um die Missbrauchssituation zum Beispiel als Freundschaftserweis, pädagogische Maßnahme, sexuelle Aufklärung oder spirituelle Erfahrung umzudeuten“ (Klein 2022, 46). Die Wahrnehmung patriarchalischer Strukturen sowie die gesellschaftskritische Aufklärung über kulturelle Männlichkeitskonstruktionen sind zentrale Voraussetzungen einer machtsensiblen Analyse sexualisierter Gewalt. Die Kirchen beginnen erst, sich mit sexualisierter Gewalt im Inneren ihrer Institutionen auseinanderzusetzen, ihre eigenen Strukturen haben lange Zeit Aufdeckung und Aufklärung individueller Gewalt verhindert (Klein 2022).

Im Modell einer für Differenzen sensibilisierenden Religionspädagogik erscheint Gender zwar „nur“ als eine intersektionale Dimension unter anderen; indem sie sich aber als eine zentrale Dimension imponiert, hilft sie, das Zusammenspiel von struktureller Macht und intersektionaler Verschränkung abzubilden. Das analytische Zusammenspiel von vertikal-deskriptiver und horizontal-normativer Achse eröffnet auf der Beschreibungsebene die Möglichkeit, verschiedene Dimensionen des Gender-Konzepts in Form von Gender-Kategorien wahrzunehmen und sie mit anderen intersektionalen Phänomenen von Heterogenität im Rahmen einer (inkluisiven) Religionspädagogik der Vielfalt zu verschränken.

### Wie wirkt sich eine Religionspädagogik der Vielfalt auf genderspezifische Ansätze aus?

An dieser Stelle sind in aller Vorläufigkeit einige programmatische Anfragen an die (inklusive) Religionspädagogik der Vielfalt zu diskutieren, die sich aus den spezifischen Herausforderungen religionspädagogischen Umgangs mit Gender ergeben (Pithan, Pohl-Patalong & Schwarz 2020). Dies betrifft u. a. Fragen struktureller Benachteiligung von Frauen, Phänomene und Folgen einer hegemonialen (Re-)Traditionalisierung, die Didaktik einer Religionspädagogik der Vielfalt sowie deren Einbettung in die Erforschung gesellschaftlicher Entwicklungen:

1. Der *gesellschaftskritische Ansatz*, der die rechtlich-politische Gleichstellung der Geschlechter thematisiert, ist hinsichtlich der Frage zu erweitern, welche kritisch-konstruktiven Potenziale religiöse Bildung auch für die Partizipation aller Schülerinnen und Schüler, Konfirmandinnen und Konfirmanden, Firmlinge etc. an Gesellschaft beithält. Aus *differenztheoretischer Sicht* wird u. a. die Herausbildung eines anderen, weiblichen Symbolsystems wertgeschätzt. Dies kann etwa im Umgang mit den Gottesbildern geschehen, die nach jüngeren Studien auch von männlichen Untersuchungspersonen weiblich gelesen werden können. Dass Gott auch von Jungen als Frau adressiert werden kann, zeigt an, dass die Religionspädagogik auf gutem Wege ist.

2. Der Ansatz des *doing gender* diskutiert die aktive Beteiligung des Individuums an der Produktion von Geschlechterverhältnissen. Religionspädagogik hat sich insbesondere zu marktökonomischen Strategien der Retraditionalisierung zu verhalten: Dies betrifft gegendertes Kinderspielzeug sowie entsprechende Bekleidungsnormen, vor allem aber auch das Phänomen des freiwilligen Verzichts – einer gefühlten Mehrheit (?) – von weiblichen Adoleszenten und erwachsenen Frauen auf eigene Karriereplanung oder eine frühzeitige Entscheidung für eigene Kinderlosigkeit. Die *kritische Männerforschung* rückt die Frage nach der Ausdifferenzierung männlicher Rollenbilder in den Fokus, eine Aufgabe, die angesichts der sexualisierten Gewalt gegenüber Kindern und Jugendlichen umso drängender nach ausgearbeiteten Konzepten verlangt. *Dekonstruktivistische Theorien* entlasten von festgelegten Zuschreibungen im Sinne einer Ontologisierung der Geschlechterdifferenzen. Neue kritische Einsichten können sich allerdings durch Kontextualisierung ergeben, indem man eine Verschränkung mit weiteren Dimensionen – wie etwa der Armutsproblematik – hinzuzieht.

3. Eine Kernaufgabe religiöser Bildung stellt im Kontext gendersensibler Bildung die Befähigung von Menschen für das Leben in einer von Vielfalt geprägten Gesellschaft dar. Eine zu stark betriebene Ausdifferenzierung der Dimensionen verkompliziert den Umgang mit einzelnen Individuen bis dahin, dass sich (Lehr-)Personen durch das Ausbalancieren intersektionaler Dimensionen überfordert fühlen. Insofern wären künftig verstärkt Verbindungen in den Blick zu nehmen, in denen Gender-Kategorien sich mit Differenzdimensionen verschränken.

4. Verschiedene Diskurse und unterschiedliche Forschungszusammenhänge zeigen an, dass sich auch die Konturen eines multi-perspektivischen Gender-Konzepts nicht präzise abgrenzen lassen. Dies erweist sich als ein Nachteil, solange man nach einem übergeordneten einheitlichen Profil sucht, es impliziert aber einen Vorteil, wenn sich auf diese Weise latente bzw. unbewusste Formen der (Fremd- oder Selbst-)Zensur sowie strukturelle Machtförmigkeit aufdecken lassen. Mit Blick auf eine gendersensible Religionspädagogik der Vielfalt dürfte die – auch systemtheoretisch reformulierbare – Einsicht von nicht unerheblicher Bedeutung sein, dass jede Komplexitätserhöhung Strategien der Komplexitätsreduktion benötigt. Der Dimension Gender entsprechen in einer inklusiven Religionspädagogik manche intersektionalen Phänomene der Heterogenität eher als andere. Vor dem Hintergrund der aktuellen Forschungsstände erweist sich die Berücksichtigung der Dimension sozialer Lagen – insbesondere die Armutssensibilität – als aussichtsreich.

## Literatur

Arzt, Silvia, Jakobs, Monika, Knauth, Thorsten & Pithan, Annebelle (2009). Gender und Religionspädagogik der Vielfalt. Einleitung. In: Annebelle Pithan, Silvia Arzt, Monika Jakobs & Thorsten Knauth

- (Hg.), *Gender – Religion – Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 9–28.
- Beauvoir, Simone (1949). *Le deuxième sexe*, Paris: Flammarion.
- Dinkelaker, Veit & Weidlich, Laura (2022). „Denn Gott bin ich und nicht ein Mann“ (Hos 11,9). Religionsdidaktische Aspekte zu ‚G\*tt‘ (w/m/d) im Religionsunterricht. In: ZPT 74 (1), 65–76.
- Grümme, Bernhard (2020). Heterogenität. In: Torsten Knauth, Rainer Möller & Annebelle Pithan (Hg.), *Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt. Konzeptionelle Grundlagen und didaktische Konkretionen*. Münster: Waxmann, 107–115.
- Jakobs, Monika (2009). Religionspädagogische Entwicklungen zur Frauen- und Geschlechterforschung. In: Annebelle Pithan, Silvia Arzt, Monika Jakobs & Thorsten Knauth (Hg.), *Gender – Religion – Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 47–71.
- Jakobs, Monika (2020). Eine genderbewusste Religionspädagogik der Vielfalt. In: Knauth, Torsten, Möller, Rainer & Pithan, Annebelle (Hg.). *Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt. Konzeptionelle Grundlagen und didaktische Konkretionen*, Münster: Waxmann, 213-223.
- Kammeyer, Katharina (2020). Differenz. In: Torsten Knauth, Rainer Möller & Annebelle Pithan (Hg.), *Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt. Konzeptionelle Grundlagen und didaktische Konkretionen*. Münster: Waxmann, 76–86.
- Klein, Stephanie (2000). *Gottesbilder von Mädchen. Bilder und Gespräche als Zugänge zur kindlichen Vorstellungswelt*, Stuttgart: Kohlhammer.
- Klein, Stephanie (2022). Sexualisierte Gewalt gegen Kinder und religiöse Bildung. Dimensionen, Täterstrukturen, Opfererfahrungen und religiöse Ressourcen zur Bewältigung von Gewalterfahrungen. In: ZPT (74), 40–51.
- Knauth, Torsten, Möller, Rainer & Pithan, Annebelle (Hg.) (2020). *Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt. Konzeptionelle Grundlagen und didaktische Konkretionen*, Münster: Waxmann.
- Könemann, Judith (2021). Vielfalt und Heterogenität. Zwei neue Leitdiskurse der Religionspädagogik – auf dem Weg zur Inklusion? In: *Theologische Revue* (4) 117, 1–17.
- Könemann, Judith (2020). Pluralismus/Pluralität. In: Torsten Knauth, Rainer Möller & Annebelle Pithan (Hg.), *Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt. Konzeptionelle Grundlagen und didaktische Konkretionen*. Münster: Waxmann, 98–106.
- Maihofer, Andrea (1995). *Geschlecht als Existenzweise. Macht, Moral, Recht und Geschlechterdifferenz*, Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Mailand, Marceline (2019). *Gottesvorstellungen von Grundschulkindern heute. Religionspädagogische Feinanalysen*. Münster: Lit-Verlag.
- Matthiae, Gisela (2009). Von der Emanzipation über die Dekonstruktion zur Restauration und zurück. Genderdiskurse und Geschlechterverhältnisse. Annebelle Pithan, Silvia Arzt, Monika Jakobs & Thorsten Knauth (Hg.), *Gender – Religion – Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 30–46.

- Mecheril, Paul & Vorrink, Andrea J. (2014). Heterogenität. Sondierung einer (schul)pädagogischen Gemengelage. In: Hans-Christoph Koller, Rita Casale & Norbert Ricken (Hg.), Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts. Paderborn: Schöningh, 87–114.
- Mihgiyazgan, Ursula (2004). Was gibt es Neues in der Gender-Forschung? In: ZPT 56, 287–297.
- Pithan, Annebelle, Pohl-Patalong, Uta & Schwarz, Susanne (2020). Zwischen „Gewordensein und Noch-Nicht“. Ein Schreibgespräch zur Entwicklung der Genderthematik in der Religionspädagogik. In: ZPT (72), 55–65.
- Pithan, Annebelle (2010). Geschlechtergerechte Religionspädagogik der Vielfalt. In: *Loccumer Pelikan* 2, 53–57.
- Rendtorff, Barbara (2014). Heterogenität und Differenz. Über die Banalisierung von Begriffen und den Verlust ihrer Produktivität. In: Hans-Christoph Koller, Rita Casale & Norbert Ricken (Hg.), Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts. Paderborn: Schöningh, 115–130.
- Riegel, Ulrich (2011). Gottesbilder Jugendlicher und Gender. Eine quantitativ-empirische Studie. In: Hans-Georg Ziebertz (Hg.), *Praktische Theologie – empirisch. Methoden, Ergebnisse und Nutzen*. Münster: Waxmann, 81–98.
- Roggenkamp, Antje & Roser, Traugott (2023). Männlich, weiblich oder divers? Ein religionspädagogisch-praktisch-theologisches Zwiegespräch zum Umgang mit natürlich-biologischen und soziologisch gebotenen Wirklichkeiten. In: Antje Roggenkamp, Reetakaisa Sofia Salo & Traugott Roser (Hg.), *Gebotene Wirklichkeiten? Konstruktion und Dekonstruktion zwischenmenschlicher Beziehungen in religiösen Diskursen*. Göttingen: V&R, 169–182.
- Schart, Aaron (2004). „Hurra! Wir sind frei!“. Mirjam (Exodus 15 und Numeri 12) in einer dritten Klasse Grundschule. In: Gerhard Büttner & Martin Schreiner (Hg.), „Man hat immer ein Stück Gott in sich“. Mit Kindern biblische Geschichten deuten. Teil 1: Altes Testament, *Jahrbuch für Kindertheologie. Sonderband*, Stuttgart: Calwer Verlag, 123–136.
- Schiffner, Kerstin (2003). Kinderbibeln – (k)ein Raum für Feministische Theologie/Gender Studies?! In: Diana Klöpfer, Kerstin Schiffner & Johannes Taschner (Hg.), *Kinderbibeln – Bibeln für die nächste Generation? Eine Entscheidungshilfe für alle, die mit Kindern die Bibel lesen*. Stuttgart: Calwer Verlag, 66–77.
- Uppenkamp, Vera (2021). *Kinderarmut und Religionsunterricht: Armutssensibilität als religionspädagogische Herausforderung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Welsch, Wolfgang (<sup>2</sup>1994), *Wege aus der Moderne. Schlüsseltexthe der Postmoderne-Diskussion*, Berlin: Reclam.
- Wieser, Renate (2015). Gender. In: *Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon*, abrufbar unter <https://www.die-bibel.de/ressourcen/wirelex/8-lernende-lehrende/gender> [20.2.2024].

Prof. Dr. Antje Roggenkamp

Ev.-Theol. Fakultät

Universität Münster

Universitätsstraße 13–17

48143 Münster

antje.roggenkamp(at)uni-muenster(dot)de

<https://www.uni-muenster.de/EvTheol/personen/roggenkamp.shtml>

<https://orcid.org/0000-0002-0251-1491>