

Annebelle Pithan

Die Stimmen von Mädchen hören und ihnen Gehör verschaffen.

Geschlechtsspezifische Sozialisation im Religionsbuch¹

Religionsbücher, die gegenwärtig in Schulen verwendet werden, unterstützen die geschlechtsspezifische Sozialisation überwiegend im Sinne traditioneller Geschlechterrollen. Untersuchungen zeigen, daß Benachteiligung und Diskriminierung von Mädchen und Frauen in Unterrichtswerken vorherrschen. Frauenforscherinnen und Lehrerinnen orientieren ihre Forderungen nach einer geschlechtergerechten Revision bisher an formalen Kriterien: eine stärkere Beteiligung von Frauen an Herausgabe und Konzeption von Religionsbüchern, eine größere Anzahl von Texten und Bildern weiblicher Autorinnen bzw. Künstlerinnen, eine vermehrte Darstellung von Mädchen und Frauen auf Abbildungen und als Handlungsträgerinnen in Texten, Aufnahme von Frauengestalten aus Bibel und Kirchengeschichte, Überschreitung des männlich dominierten Gottesbildes sowie Thematisierung von Sexismus und Androzentrismus.²

Derzeit läßt sich eine Tendenz zur Revision der Religionsbücher beobachten. Meines Erachtens sind nun – über die formalen Kriterien hinaus – inhaltliche Begründungen für eine sinnvolle Neugestaltung zu diskutieren. Dazu ist es einerseits notwendig, die Auseinandersetzung mit den traditionellen Konzeptionen der Lehrwerke zu führen. Andererseits muß auch innerhalb der allgemeinen Frauenforschung und der feministischen Theologie um Positionen gestritten werden. Mit diesem Aufsatz möchte ich einen Beitrag dazu leisten. Meine Ausführungen gliedern sich in drei Teile. Im ersten Teil stelle ich theoretische Überlegungen zur Entwicklung von heranwachsenden Mädchen, d.h. Mädchen in der Adoleszenzphase, vor. Im zweiten Teil werde ich an einem Religionsbuchkapitel zum Thema „Freundschaft und Liebe“ beispielhaft aufzeigen, welche Sozialisation von Mädchen hier m.E. gefördert bzw. behindert wird. Im dritten Teil ziehe ich Konsequenzen im Blick auf die Revision von Religionsbüchern.

¹ Dieser Beitrag ist die überarbeitete Fassung eines Vortrages, den ich im Rahmen der Ringvorlesung „Religiöse Sozialisation von Mädchen und Frauen“ im Juni 1994 in Frankfurt am Main gehalten habe. Die Vorlesungsreihen zur feministischen Theologie werden seit mehreren Jahren veranstaltet von den Fachbereichen Evangelische und Katholische Theologie, der Evangelischen Akademie Arnoldshain, der Katholischen Akademie Rabanus Maurus, dem Evangelischen Pfarramt für Frauenarbeit sowie von ESG und KHG der J.W. Goethe-Universität.

² Zur feministisch orientierten Religionsbuchforschung vgl. zusammenfassend *Pithan* 1993, dort auch Verweise auf weitere Literatur und Belegstellen.

1. Zur Entwicklung von Mädchen

Die geschlechtsspezifische Sozialisationsforschung in einem feministischen Sinne ist mittlerweile etwa zwanzig Jahre alt. Sie hat vielfältige theoretische Ansätze hervorgebracht. Ich möchte jedoch keinen Überblick zur Forschungslage geben, sondern vielmehr einen Ansatz vorstellen, der mir – zumal für die Schule und die Beurteilung von Religionsbüchern – besonders interessant erscheint und zudem in der deutschsprachigen Literatur bisher kaum rezipiert wurde. Es handelt sich um neuere Forschungen der Psychologin Carol Gilligan und ihrer Mitarbeiterinnen aus verschiedenen Forschungsprojekten an der Harvard-University zur Entwicklung von Mädchen. Damit treffe ich auch die Entscheidung, daß ich hier primär über Mädchen und Frauen und weniger über Jungen und Männer spreche.

Carol Gilligan ist durch ihr Buch „Die andere Stimme“ (1984) bekannt geworden. In diesem Buch stellt sie ihre Theorie zur weiblichen Moralentwicklung dar, die zu einem Paradigmenwechsel in der Forschung führte. Gilligan zeigte auf, daß eine der bisher allgemein anerkannten Auffassungen zur Moralentwicklung, die von Lawrence Kohlberg entwickelt worden war, zwar von der Entwicklung des Menschen sprach, aber von der Entwicklung des männlichen Menschen ausging. Das Kohlbergsche Stufenmodell war allein an Jungen entwickelt worden, wurde aber auf beide Geschlechter angewandt. Das Ergebnis war, daß die Mädchen meist schlechter abschnitten als die Jungen. Das heißt, sie wurden in ihrem moralischen Urteil niedriger eingestuft.

Das bahnbrechende Verdienst Gilligans besteht darin, den Stimmen der Mädchen und Frauen Gehör verschafft zu haben. Sie interpretiert die Stimmen der Mädchen und Frauen nicht mehr ausgehend von der Logik des Kohlbergschen Stufenmodells, sondern fragt nach deren eigener Logik.

Als Beispiel nenne ich eine hypothetische Dilemma-Geschichte, wie sie Grundlage von Kohlbergs Einordnungen zur Struktur des moralischen Urteils ist. Seine Daten werden dann auch von Gilligan interpretiert (vgl. Gilligan 1984, 36 ff.). In dem sog. „Heinz-Dilemma“ geht es um die Frage, ob Heinz ein Medikament stehlen soll, das seine kranke Frau unbedingt braucht, das er aber nicht bezahlen kann, da es der Apotheker sehr teuer verkauft. Jake, ein 12jähriger Junge, antwortet: Heinz solle das Medikament stehlen, denn das Recht seiner Frau auf Leben sei wichtiger als das Recht des Apothekers auf sein Eigentum. Das würde auch der Richter einsehen.

Die 12jährige Amy antwortet anders. Sie fragt nach, ob denn die Kranke jemanden hätte, der sich um sie kümmerte, wenn Heinz ins Gefängnis käme, ob sich der Apotheker nicht überzeugen ließe u.a. Letztlich ist sie der Meinung, der Apotheker dürfe sich dem Anliegen von Heinz nicht verschließen. Die beiden müßten eine Lösung finden. Gilligan kommt zu dem Schluß, daß sich Mädchen und Frauen bei moralischen Urteilen an einer Ethik

der Anteilnahme und Fürsorge (ethic of care) orientieren, Jungen und Männer hingegen an einer Logik des Gerechtigkeitsdenkens.

In diesem Kontext kann ich nicht auf die – teilweise zu Recht – an Gilligan geübte Kritik eingehen, die vor allem von Gertrud Nunner-Winkler und Frigga Haug geäußert wurde.³ Vielmehr kommt es mir jetzt darauf an, den Forschungs- und Handlungsansatz von Carol Gilligan und ihren Kolleginnen zu verdeutlichen. Ihr Ausgangspunkt ist: „To hear women’s voices“ – „Die Stimmen von Frauen hören“.

Frauen reden mit einer anderen Stimme als Männer, „in a different voice“, wie der Originaltitel ihres Buches lautet. Gilligan kommt es nicht primär darauf an zu erklären, *warum* die Stimme der Frauen anders ist, sondern *wie* sie ist. 'Stimme' ist daher auch nicht, wie die deutsche Rezeption ihrer Theorie und auch die deutsche Übersetzung des Buchtitels – „Die andere Stimme“ – nahelegt, biologistisch, ontologisch zu verstehen. Vielmehr ist sie jeweils verschieden, je nach Individuum, nach Hautfarbe, oder nach kulturellem und sozialem Kontext. Gilligan will die verschiedenen Stimmen von Mädchen und Frauen wahrnehmen, ihnen zuhören und ihnen Gehör verschaffen und damit eine andere Stimme in die Forschung einbringen.

Was hat nun dieser Perspektivenwechsel mit der Entwicklung und Sozialisation von Mädchen zu tun?

Carol Gilligan, Lyn M. Brown und andere Wissenschaftlerinnen haben ein fünfjähriges Forschungsprojekt zur Entwicklung von Mädchen und jungen Frauen durchgeführt.⁴ Ausgangspunkt ihrer Beobachtungen, die von empirischen Studien anderer ForscherInnen abgestützt werden, ist, daß Mädchen sich mit Beginn der Adoleszenzphase anders verhalten als vorher. Mit der Pubertät treten sie in eine Krise ein. Während noch zehn-/elfjährige Mädchen häufig sehr genau wissen, was sie wollen, und auf ihrer Meinung beharren und sogar oft als rechthaberisch gelten, tritt in der Adoleszenz eine Veränderung ein. Die Stimmen der Mädchen werden vorsichtiger und leiser oder beginnen zu schweigen. Mädchen werden – umgekehrt wie in der Kindheit – streßanfälliger als Jungen, depressive Stimmungen und andere Phänomene der Ich-Destabilität, wie Eßstörungen, treten auf (vgl. dazu auch Flaake/King 1992).

Woher kommt es – so die Ausgangsfrage von Gilligan –, daß Mädchen, die vorher selbstbewußt waren, plötzlich sprachlos werden? Adoleszenz – so ihre Interpretation – scheint „für Mädchen, die in der westlichen Kultur heranwachsen, eine Bindungskrise darzustellen“ (Gilligan 1992, 43). Interviews mit Mädchen zeigen, daß sie Wissen über sich und andere haben, über das,

³ Zur Kritik an Gilligan vergl. vor allem Nunner-Winkler 1991, Haug 1990 und 1994 sowie Buse 1993.

⁴ Im folgenden stelle ich die Hauptergebnisse dieser Forschungen zur Adoleszenz von Mädchen dar (vgl. Brown/Gilligan 1994). Kürzere Darstellungen finden sich bei Gilligan 1992 und 1994.

was um sie herum geschieht, aber wenn sie es aussprechen, gefährden sie möglicherweise ihre Beziehungen zu anderen. Heranwachsende Frauen stehen vor einem Dilemma: „Wie beides, sich selbst und andere, vermitteln? (...) Ist es besser, auf andere einzugehen und sich selbst aufzugeben, oder auf sich selbst einzugehen und andere aufzugeben?“ (ebd.).

Ein Beispiel aus dem Schulalltag, wie ich Gilligan verstehen kann: Ein Mädchen wird in der Schule von Jungen bedroht. Sie kann nun ihre Wahrnehmung ernst nehmen, daß dieses Verhalten eine Bedrohung für sie ist, daß es ihre Persönlichkeit verletzt und daß sie es ablehnt. Eventuell nimmt sie auch wahr, daß sie als Frau bedroht ist, abstrakt gesprochen, daß es sich um sexistische Gewalt handelt. Vielleicht teilt sie diese Wahrnehmung mit. Im besten Fall trifft sie auf andere Frauen (vielleicht auch Männer), die ihre Wahrnehmung teilen und damit bestätigen. Im schlechteren – und vielleicht normaleren – Fall wird sie mit Aussagen konfrontiert wie, daß die Jungen es nicht so meinten, daß Jungen so ihre Gefühle zeigten, daß sie sich nicht so anstellen solle, daß es sich um eine allgemeine Zunahme der Gewalt in Schulen handele etc. Die Schülerin kann nun ihre eigene Wahrnehmung verteidigen, setzt damit aber unter Umständen die Beziehung zu anderen auf's Spiel. Die Jungen erklären sie zur 'Ziege', die LehrerInnen finden sie störend. Sie kann auch sich selbst zurücknehmen, das heißt ihre eigene Wahrnehmung ignorieren, uminterpretieren oder verdrängen, und damit die Beziehung zu ihrer eigenen Stimme aufgeben. Gilligan nennt den Abbruch der Beziehungen zu anderen 'disconnection', den Abbruch zu sich selbst 'dissociation'. Auf die Dauer führt letzteres zu psychischen und/oder physischen Krankheiten.

Oft wird aber ein Kompromiß zwischen der eigenen Stimme und den Beziehungen gesucht. Mädchen beginnen, mit einer Bewußtseinspaltung („psychic split“) zu leben: „They are left with two truths, two voices, two versions of a story“ (zit. n. Hofmann 1992, 41). Die Folge dieser Spaltung ist, daß Mädchen in ihren Bemühungen, Beziehungen einzugehen und aufrechtzuerhalten, große Teile ihrer selbst aus der Beziehung heraushalten, und zwar gerade diejenigen Anteile, „die sie eigentlich höchst leidenschaftlich in die Beziehung einzubringen wünschen – ihre Stimme, ihre Kreativität, ihre Brillanz, ihre Vitalität. Die Bewegung aus der Beziehung heraus ist teilweise eine schützende Bewegung, die die Anteile des Selbst vor Entkräftung und Angriff schützen soll, die Frauen am meisten lieben und schätzen“ (Gilligan 1994, 74).

Gilligan sieht dieses Verhalten von Mädchen aber nicht unbedingt als defizitär oder falsch an, sondern interpretiert es positiv. Angesichts der strukturellen Benachteiligung von Frauen spricht sie von Strategien des Widerstands und von Untergrundwissen (ebd.). Widerstand bedeutet, daß Mädchen sich nicht den offiziellen Stimmen beugen und die eigene verlieren, sondern die doppelte Stimme ernst nehmen und auch versuchen, sie mitzuteilen, wenn dies möglich ist.

In den Interviews mit Mädchen und auch Frauen stießen Gilligan und ihre Mitarbeiterinnen immer wieder auf den Satz „I don't know – Ich weiß nicht“, mit dem Mädchen ihre Aussagen einleiten. Dieser Ausdruck – so die Hypothese der Forscherinnen – deutet nicht auf wirkliche Unwissenheit hin, sondern ist das 'Tor zum Untergrund', das Codeword, mit dem Mädchen ihr verstecktes Wissen, das sie sich durch Denken und Fühlen angeeignet haben, ankündigen. Vorsichtig führen sie ihre Erkenntnisse mit dem Satz „I don't know“ ein. Dem „I don't know“ entspricht der Satz „you know – du weißt/Sie wissen schon“. Dieser Satz lotet aus, inwieweit das eigene Wissen mitgeteilt werden kann, ohne die Beziehung zu anderen zu gefährden, seien es die Interviewerinnen oder andere Frauen, denen sich die Mädchen anvertrauen. Im Deutschen müßten wir überlegen, ob es diese Paßwörter auch gibt und wie sie lauten: Möglich wären zum Beispiel „ne?“, „gell?“, „oder?“, „meinst du nicht auch“.⁵

Wie kann diese Dissoziation überwunden und das Untergrundwissen an die Oberfläche gebracht werden?

Eine Möglichkeit sehen Brown und Gilligan in dem, was sie „connectedness“ nennen. Frauen sollen sich mit Mädchen verbinden, sie sollen Beziehungen untereinander schaffen. Frauen können anderen Frauen und Mädchen zuhören und ihren Stimmen Resonanz verleihen. Frauen können Mädchen unterstützen. Frauen sollen Mädchen ihre eigene Stimme, ihre Wahrnehmungen nicht vorenthalten.

Ein Beispiel von Gilligan (1992, 52): Ein Mädchen sagt ihrer Mutter, daß sie wütend auf sie sei, weil sie dem Vater nie widerspreche. Die Mutter erklärt daraufhin, daß der Vater es gar nicht so meine, daß er eigentlich liebevoll sei usw. Die Tochter insistiert, sie wolle nicht etwas über den Vater wissen, sondern sei wütend über das Verhalten der Mutter. Die Mutter kann nun die richtige Wahrnehmung der Tochter, daß sie sich dem Vater nicht widersetzt, unterstützen oder nicht. Es liegt auf der Hand, das dies für die Mutter unter Umständen eine schwierige Sache ist, da sie sich vielleicht längst von ihrer eigenen Wahrnehmung und ihrer eigenen inneren Stimme getrennt hat, um die Beziehung zu ihrem Mann aufrechterhalten zu können. Je nach Antwort der Mutter wird die Tochter entscheiden, ob sie weiter mit ihr reden und welche Konsequenzen sie für ihr eigenes Verhalten ziehen kann. Wichtig für die Tochter wäre eine 'resonant relation' – eine ihre Stimme aufnehmende Beziehung.

Die bisher dargestellte Konzeption hat grundsätzliche Bedeutung. Gilligan hat auf diese Weise ein neues Paradigma der Adoleszenz eingeführt, das ich hier kurz andeuten will. In der traditionellen Adoleszenzforschung, die meist die

⁵ Wir kennen dieses Phänomen aus Sprachuntersuchungen (vgl. z.B. Trömel-Plötz 1982, bes. 45 ff.). Es wird dort als Versuch der Zurücknahme, des vorsichtigen, nicht endgültigen Formulierens interpretiert. Gilligan sieht hierin eine sinnvolle Strategie in einer Situation, in der gleichberechtigte Kommunikation nicht möglich bzw. ich-destabilisierend ist.

Grundlage für die Konzeption von Religionsbüchern bildet, steht Ablösung, Autonomie und Individuation als Ziel der Jugendphase im Zentrum. Mit Gilligan wäre die Adoleszenz für Mädchen aber primär als eine Bewältigung von Beziehungen zu sehen. Ihren Ansatz bezeichnet sie daher auch als Beziehungspsychologie, „relational psychology“.

Gilligans Konzept der Stimme deutet bereits auf die Beziehung hin. Die Stimme ist ein Instrument zur Erlangung der Beziehung zu sich selbst, zu anderen und zur Welt. Das Selbst konzeptualisiert dagegen etwas Abgegrenztes, Autonomes. Das Konzept der Stimme erschließt hingegen ein „Verständnis von Psyche als sowohl mit Natur als auch mit Gesellschaft verbunden (...). Die Resonanz oder der Mangel an Resonanz bringt die grundlegenden sozialen und kulturellen Strukturen zum Vorschein“ (Gilligan 1994, 73).

2. Die Stimmen von Mädchen und Frauen im Religionsbuch

Im folgenden möchte ich untersuchen, welche Stimmen von Mädchen und Frauen im Religionsbuch zu hören sind. In diesem Rahmen kann ich die Frage nur exemplarisch analysieren. Ich wähle das Thema „Freundschaft und Liebe“, und zwar aus zwei Gründen.

Zum einen steht bei Jugendlichen in der Pubertät die psycho-sexuelle Entwicklung im Mittelpunkt. Lehrplan und Religionsbücher greifen sie meist mit diesem Thema auf. Zum anderen stütze ich mich auf eine empirische Untersuchung, die 1991 in Baden-Württemberg durchgeführt wurde (König 1993). Sie diente einer Bestandsaufnahme der Erfahrungen mit den Lehrplänen für Evangelische Religion in den Klassen 5-10. Religionslehrerinnen und -lehrer an Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien wurden um die Beantwortung eines Fragebogens gebeten. Darin wurde unter anderem die Frage gestellt: „Gibt es Ihres Erachtens Unterrichtseinheiten, die besonders Mädchen, bzw. besonders Jungen ansprechen?“

Die Auswertung ergab, daß laut LehrerInnen in allen Schulformen vor allem zwei Themen von Mädchen bevorzugt werden: „Freundschaft-Liebe-Partnerschaft/Ehe“ und „Träume mit 13“, letztere eine Unterrichtseinheit, die sich auf Vorbilder, Stars u.ä. bezieht. Dann folgen mit etwas Abstand „Diakonie: Das Nötige tun“ und „Gegenseitige Hilfe zum Leben (Behinderte)“. Jungen hingegen bevorzugen die Unterrichtseinheiten zu kirchengeschichtlichen Themen sowie „Am Anfang schuf Gott Himmel und Erde“, „Strafen, Vergelten, Vergeben“, „Alle reden vom Frieden“. Diese Befunde zeigen ein solch klassisches geschlechterstereotypes Bild, wie ich es ohne diese empirische Basis nicht zu behaupten gewagt hätte. Mädchen sind an Beziehungsthemen und sozialen Fragen orientiert, an Themen, die persönliche Gefühle und Erfahrungen ins Zentrum stellen. Jungen bevorzugen historisch-kirchengeschichtliche und wissenschaftliche Themen und „Macht- und Straft Themen“ (ebd., 36).

Mich interessiert nun die Frage, was Mädchen bei dem Thema lernen, das von ihnen laut Lehrkräften favorisiert wird. Welche Stimmen werden hörbar, welche Resonanz erhalten sie? Beim ersten Durchblättern der Religionsbuchkapitel zu Freundschaft/Liebe/Sexualität hatte ich den Eindruck, daß sich in den neueren Schulbüchern durch die Überarbeitungen bereits einiges verändert hat. Es gibt nun Texte von und über Frauen. Auch werden Geschlechterunterschiede schon mal zum Thema gemacht. Die scharfe Kritik, die andere und ich an den Religionsbüchern geäußert haben, schien mir auf den ersten Blick nicht mehr ohne weiteres aufrechtzuerhalten.

Ich begann deshalb, ein Kapitel genauer zu analysieren, und zwar das Kapitel „Ich mag dich. Freundschaft und Liebe“ aus dem wohl immer noch weitestverbreiteten evangelischen Religionsbuch, das „Kursbuch“, einer Neuauflage von 1991 für die Schuljahre 7/8 der Hauptschule.⁶

Es kommt mir hier nicht darauf an, ein bestimmtes Buch zu kritisieren, sondern Fragestellungen zu entwickeln, die vermutlich auch auf andere Religionsbücher zutreffen. Ich werde dazu die Einheiten des Kapitels zusammengefaßt vorstellen und dann kommentieren. Einzelne bleiben unberücksichtigt; sie sind im Sinne meiner Fragestellung neutral und führen nicht zu einer grundsätzlich anderen Gewichtung meiner Interpretation.

- Das Titelbild dieses Kapitels zeigt ein sich umarmendes Liebespaar, in Teilansicht. Beide sind unbekleidet, die Frau trägt einen Blumenkranz. Man sieht über ihr den Mond und über ihm die Sonne, dann Pflanzen und Bäume, einen Torbogen. Die Farbgebung unterstreicht den romantischen, an Harmonie orientierten Gesamteindruck. Ein mit rot angedeuteter Kreis umschließt das Paar und verstärkt damit die Einheit. Der Text lautet: „Ich mag dich. Freundschaft und Liebe“, das Thema des Kapitels.

Welcher Rahmen wird hier abgesteckt? Einige Assoziationen:

1. Sexualität und Körperlichkeit sollen wohl nicht – wie oft üblich – umgangen werden, denn das Paar ist nackt dargestellt, wenn auch nur bis zur Körpermitte.
2. Liebe ist etwas Romantisches. Mond und Sonne konnotieren Naturstimmungen. Die Frau trägt einen Blumenkranz. Ist sie die Braut, ist sie die Naturverbundene, soll sie gar mit der Natur identifiziert werden?
3. Liebe ist etwas Harmonisches, Unschuldiges. Der Mann wirkt eher wie ein Junge, zumal im Gegensatz zu der Frau, deren Brust deutlich zu sehen ist. Die Darstellung der Gesichter betont die Einheit. Es ist aber keine dialektische Einheit, bei der beide auch für sich sein könnten, vielmehr verschmelzen sie ineinander. Individualität und sexuelles Begehren, aber auch Konflikte und Gewalt kommen nicht vor.

⁶Die Ausgabe war zunächst für NRW konzipiert und orientiert sich an dem dortigen Lehrplan. Mittlerweile ist das Buch auch in anderen Bundesländern zugelassen, vor allem in den ostdeutschen. Es soll in Haupt-, Real- und Gesamtschulen Verwendung finden.

4. Freundschaft und Liebe werden hier in einer heterosexuellen Beziehung inszeniert.

• Wir blättern um. Unter der ersten Überschrift „Weiblich – männlich“ finden sich drei Bausteine. Der erste Textauszug ist überschrieben mit „Dreikampf“ (S. 142). Die Geschichte beginnt: „Das war so. Jim sagte zu Paul: 'Komm die Straße lang. Wir wollen ihr begegnen.' Und Paul nickte. Und dann gingen sie zusammen die Straße hinunter und begegneten ihr. Sie hatte auch Beine. Die bemerkte Jim sofort. Er pfiff anerkennend. Das Mädchen bemerkte beide. Sie lächelte den beiden Mut zu. Und Jim sagte: 'Sie ist Platzanweiserin drüben im Kino.' 'Aha', machte Paul.“

Es wird nun erzählt, wie Paul immer wieder ins Kino geht, um „das Mädchen“ kennenzulernen, während Jim vor dem Kino wartet, bis sie Feierabend hat, sie aber nicht anspricht. Eines Tages erscheint sie mit Paul, alle drei gehen etwas trinken. Jim bezahlt die Rechnung und hilft ihr in den Mantel. Am nächsten Tag treffen sich die beiden Jungen vor dem Kino und „beide wußten, was sie wollten. Das Mädchen kam auf die Straße gerannt, aber ihr Lächeln, Schimpfen und Bitten nützte nichts“. Paul schlägt Jim nieder. Der Text endet: „Und dann sah er, wie das Mädchen sich zu Jim hinunterbeugte, mit seinem weißen Taschentuch über sein blutverschmiertes Gesicht wischte und so anders lächelte. Da ging Paul weg.“

Der Text ist ein Text für Jungen. Die Hauptpersonen der Geschichte sind Jungen. *Sie* handeln. Es geht um ihre Rivalität um die junge Frau und um ihre unterschiedliche Vorgehensweise. Der eine ist draufgängerisch und schließlich gewalttätig, der andere ist zurückhaltend und nett. Er wird zwar zusammengeschlagen, aber ihm wendet sich das Mädchen schließlich zu. Ein Text, mit dem man etwas anfangen könnte. Wie spreche ich ein Mädchen an? Welcher Junge hat größere Chancen und warum?

Was erfahren wir über die junge Frau? Sie ist Platzanweiserin, ein stummer, dienender Beruf. Sie ist namenlos. Sie wird charakterisiert durch ihre Beine, also ihr Aussehen. Sie nickt zu und lächelt an. Sie trinkt süßen Kaffee und keinen Alkohol. Sie versucht den Streit, der gar nicht beschrieben wird, zu schlichten und Gewalt zu verhindern. Sie schimpft und bittet. Vergeblich. Sie wischt mit ihrem weißen Taschentuch das Blut weg und lächelt.

Was lernen wir – Mädchen und Frauen – daraus?

1. Mädchen ziehen Jungen an, und zwar durch ihr Aussehen.
2. Mädchen sprechen und handeln nicht aktiv, sondern reaktiv. Vor allem ermutigen sie durch Lächeln. Sie lassen sich in den Mantel helfen und bedanken sich dafür.
3. Mädchen geraten zwischen die Mühlen von Männerkonflikten. Sie sind sogar der Grund für gewalttätige Auseinandersetzungen.
4. Mädchen versuchen, Konflikte zu schlichten und Gewalt zu verhindern, werden aber ignoriert. Männergewalt findet statt, ohne das Mädchen sie verhindern können. Es bleibt ihnen – so ist zu vermuten – das schlechte

Gewissen, daß sie Schuld an der Auseinandersetzung waren. Wie sollte sich auch sonst der Titel „Dreikampf“ erklären?

5. Mädchen pflegen die Wunden und wenden sich dem Opfer zu.
6. Mädchen haben die Wahl zwischen dem starken Held und dem zu pflegenden Opfer.
7. Immerhin, Mädchen bevorzugen nicht die brutalen Jungen.

- Die Schulbuchmacher stellen zu dem Text am Rande drei Fragen: „Welcher der beiden Jungen wirkt angenehmer? Warum?“ „Wie könnte sich die Beziehung zwischen den dreien weiterentwickeln?“ „Sucht in der Geschichte nach typisch männlichem Verhalten?“

Hier sollen die als typisch männlich eingestuften Verhaltensweisen problematisiert und diskutiert werden. Zu wünschen wäre ein Unterrichtsgespräch, in dem *auch* die Antwort möglich ist, daß das Mädchen weggeht, weil sie mit dieser Art von Männerkonkurrenz und Gewalt nichts zu tun haben will – dazu wäre es aber sinnvoller gewesen, den Text vor dem Konflikt abubrechen. So ist es wahrscheinlicher, daß sie zwischen den beiden vermitteln soll und wird. Egal wie, von einer Unterstützung von Mädchen, sich eigenständig und aktiv zu verhalten und Männergewalt zu ächten, ist im Text selbst und in den Fragen nichts zu spüren.

- Auf der nächsten Seite (143) folgt ein Text aus der Sicht einer jungen Frau. Also das Pendant zu männlich, nun weiblich? Der Text ist überschrieben mit „Verweigerung“ und beginnt: „Ich verachte mein Geschlecht: Name, Aussehen, Kleidung, Auftreten. Albern, zimperlich, hihi, Mundwinkel ganz nach oben, so grinsen Mädchen. Und Mädchen sind doof. Ich flitze herum, renne, bewege mich wie ein Junge.“ Da dieses Mädchen sich wie ein Junge benimmt, gewinnt sie die Anerkennung der Jungen ihrer Klasse. Angst hat sie nur vor den Ringkämpfen, sie läßt sich aber darauf ein, denn „Jungen scheinen kämpfen zu müssen“. Später geht ihre Gruppe auseinander. Die Freundinnen schminken sich und lassen sich die Haare wachsen. „Ich kann mich nicht so vergessen. Gut, auch ich lasse meine Haare etwas länger wachsen (...) Ich habe auch meine Tage, und es ist klar, daß ich ein Mädchen bin. Aber ich schminke mich nicht (...) Ich glaube, daß sich ein Junge und ein Mädchen besser verstehen können als Mädchen untereinander“. Die Fragen am Rand lauten: „Was hält Sibylle für typisch weiblich?“ „Wie kommt sie zu ihrer Bewertung?“

Was erfahren wir über Mädchen? Sie schminken sich, lassen sich die Haare wachsen, sind doof, albern und grinsen. Sie interessieren sich für Kleider und Handarbeiten. So beobachtet es jedenfalls Sibylle. Und: Mädchen sind ein zu verachtendes Geschlecht.

Der Text beschreibt die Weigerung einer jungen Frau, sich mit der Rolle zu identifizieren, die ihr als weibliche Normalbiographie angeboten wird. Aber um welchen Preis? Gegen die traditionelle Frauenrolle zu sein, kann wohl nur heißen, daß sie sich als Junge identifiziert, bis dahin, daß sie von sich selbst

als „Klassensprecher“ und von ihren Klassenkameraden als „,anderen' Jungen“ spricht. Selbst männliche Aggressivität und Gewalt wird von ihr übernommen, um nicht ausgeschlossen zu werden.

Der Text leistet dreierlei: Erstens wertet er Mädchen ab. Zweitens stellt er Beziehungen zwischen Frauen negativ dar. Drittens stellt er eine junge Frau vor, die sich mit Jungen identifiziert. Sibylle reklamiert aber nicht die als typisch männlich geltenden Eigenschaften für Frauen. Frausein existiert nur so, wie die traditionelle gesellschaftliche Rollenvorgabe es definiert. Als Sibylle erkennt, daß sie nicht umhin kommt, sich als Mädchen zu bezeichnen, weil sie zum Beispiel ihre Tage hat, bleibt ihr der Schluß, daß sich ein Mädchen besser mit Jungen versteht. Woher sie das weiß? Wir erfahren es nicht. Eins erfahren wir aber, Jungen sind besser als Mädchen, es lohnt sich, ihnen nachzueifern, sich mit ihnen zu verstehen, auch wenn frau dabei etwas Gewalt in Kauf nehmen muß. Der existentielle Konflikt einer jungen Frau, nicht mit der traditionellen Frauenrolle zufrieden zu sein, wird gelöst, indem sie sich mit dem anderen Geschlecht identifiziert bzw. ohne eigene weibliche Identität sich auf männliche Muster hin orientiert.

- Der zweite Baustein der Seite zeigt ein Schema mit Begriffen, die „männlich“ oder „weiblich“ zuzuordnen sind. Dies ist eine neuerdings häufiger verwendete Methode, Geschlechterrollen zu problematisieren. Hier hängt alles von dem Unterrichtsgespräch ab, in dem es wichtig wäre, Unterschiede nicht zu negieren, aber auch nicht festzuschreiben. Zu thematisieren wäre, ob sie zutreffen, warum sie existieren und ob und wie sie verändert werden sollen und können. Didaktisch gesehen wäre zu fragen, ob nicht sinnvollerweise Verben und damit Handlungen und Situationen eine solche Unterrichtssequenz bestimmen sollten.

- Auf der nächsten Seite (144) folgt das Kapitel „Entwicklung“. Zwei Zeichnungen fallen ins Auge. Ein Mann gibt einem Kind die Flasche, eine Frau schaut zärtlich ein Baby an. In der Mitte ein Gedicht, das die Liebe der Mutter zum Kind beschreibt, die es fähig macht, selbst zu lieben. Dem entspricht die Überschrift „Ich werde geliebt – ich kann lieben.“

Was fällt auf? Mann und Frau kümmern sich um Babys. Ein positives Zeichen. Aber Text und Bild widersprechen sich. Es ist zu entscheiden, ob sie sich ergänzen oder aufheben sollen. Die zentrale Rolle der Mutter wird gewürdigt. Durch ihre Zuneigung lernt der Mensch lieben. Allerdings: Wieder die alte Zuweisung der Frauenrolle als Mutter, als liebende Mutter. Ist das Kind, der Erwachsene liebesunfähig, liegt der Schluß nahe, daß die mütterliche Zuwendung fehlte. Wo bleibt nun der Vater? Vielleicht gibt er nur ausnahmsweise die Flasche, so, wie es der Realität entspricht? Vielleicht werden deswegen auch Zeichnungen und keine Fotos abgedruckt?

- Der nächste Text mit dem Titel „Heiße Jahre: Irgendwann zwischen 10 und 17“ behandelt das Problem der notwendigen Orientierung im Erwachsenwerden. Es werden zwei Umgangsweisen genannt. Die eine wäre, so zu tun, „als

wäre nichts“, dann geschieht aber auch nichts. Oder: „Finde heraus, wozu du selbst Lust hast und was deine Freunde von dir denken (...) und wie du gerne sein möchtest!“ Jetzt wird es innovativ und kreativ. Es darf überlegt, gesponnen und ausprobiert werden. Kein Geschlechtsunterschied wird gemacht. Also auch Mädchen sind gefragt. Aber die Frage am Rande lautet: „Gibt es Begründungen dafür, nicht den zweiten Weg einzuschlagen?“ Merke, bevor du zu vorwitzig wirst, überdenke lieber die Risiken und Probleme. Eine Haltung, die Mädchen aus ihrer Sozialisation sicher vertraut sein dürfte.

- Das nächste Kapitel (S. 145) heißt „Liebe lernen“ und beginnt mit einem kurzen Text, überschrieben „Verliebt“. Ein Mädchen erzählt von ihrem ersten Kuß, wie Michael den Arm um sie legt und sie an sich zieht. Da sie eine – wie sie meint – ungeschickte Bewegung macht, entschuldigt er sich. „Da habe ich“ – so sie weiter – „ihn in den Arm genommen, sein Gesicht in meine Hände. Er schaute mich an und hatte verstanden. Seine Lippen berührten mich (...) Es tat so gut (...).“

Schön, denke ich, dieses Mädchen hat ihren ersten Kuß positiv erlebt. Der Junge ergreift zwar die Initiative, aber ist vorsichtig, und sie ist beteiligt. Dennoch kann ich mich des Eindrucks nicht erwehren, daß die wirklichen Fragen von Jugendlichen hier nicht vorkommen. Die Affirmation des schönen ersten Kusses? Interessanter wäre es, den Text zu unterbrechen und zu überlegen, was die beiden denken oder fühlen könnten. Haben sie Ängste? Sind sie aufgeregt? *Ist* das überhaupt die Erfahrung von Mädchen? Haben nicht viele Mädchen erfahren, daß der erste Kuß zu plötzlich, zu gewalttätig über sie kommt? Geht sie auf ihn ein, weil sie es will oder weil sie ihn nicht verletzen möchte? Und wieso heißt die Überschrift „Liebe lernen“?

- Die nächsten beiden kurzen Texte handeln von der Liebe als einem Gefühl der Zusammengehörigkeit und gegenseitigen Abhängigkeit, und davon, wie man oder frau einer anderen Person die eigenen Gefühle mitteilen kann.

- Auf der nächsten Seite (146) folgen zwei Textauszüge aus dem bekannten Buch „Die Kinder vom Bahnhof Zoo“. Unter der Überschrift „Irgendwie auch Liebe“ beschreibt Christiane F. das Leben in ihrer Clique. Sie genießt die Freundschaft und Zärtlichkeit in der Gruppe. Wichtig ist ihr, daß nicht über Probleme geredet wird, sondern daß man zusammen ist und die miese Welt vergißt. Sie findet es gut, daß sie sich äußerlich sehr verändert, abmagert, erwachsener wirkt und cool. Sie legt Wert auf ein Aussehen, das sie geheimnisvoll wirken läßt. Der Abschnitt endet: „Es sollte niemand merken, daß ich gar nicht die coole Braut war, die ich sein wollte...“

Die Gruppe wird hier als Ort von Freundschaft dargestellt. Spätestens am Ende wird jedoch klar, daß dies um den Preis der Selbstverleugnung geschieht. Die positive Bedeutung einer Gruppe für die Entwicklung der Persönlichkeit wird durch die negativen Folgen neutralisiert. Es ist bekannt, wie es mit Christiane F. weiterging. Zu lernen ist hier entweder, „schließ dich nicht der falschen Gruppe an“, oder, „um in einer Gruppe aufgenommen zu werden, mußt Du

Dir ein cooles Image zulegen und deine Probleme und Gefühle verheimlichen“.

Besonders deutlich kann die Selbstverleugnung daran werden, daß Christiane abmagert. Wenn *sie* schon nicht spricht, dann wenigstens ihr Körper. Eßstörungen sind bei vielen heranwachsenden Mädchen ein Anzeichen für Konflikte mit der Übernahme der Frauenrolle. Der Text könnte anregen, darüber zu reden. Eine positive Identifikationsmöglichkeit für Mädchen in der Pubertät bietet er nicht.

- Der zweite Baustein „Enttäuschung“ berichtet über den Liebeskummer von Christiane F., als ihr Freund, mit dem sie ständig zusammen war, sie „einfach stehen“ läßt. Sie: „Nie war ich unglücklicher in meinem Leben.“

Liebeskummer und Enttäuschung gehören zum Leben. Eine wichtige Erkenntnis. Aber auch hier: Christiane wird verlassen und ist dem ausgeliefert. Wir erfahren nicht, warum der Freund sie verläßt, und auch nicht, wie frau mit so einem Konflikt umgehen kann. Mädchen lerne, du kannst jederzeit unerwartet verlassen werden! Das ist das größte Unglück. Tendenziell wird so die Haltung verstärkt, die Beziehung zu dem Mann höher als die Beziehung zu sich selbst zu bewerten, um dem Verlassenwerden vorzubeugen. Das heißt: verzichten, sich anpassen. Eine aktive Konfliktbewältigung des Verlassenwerdens wird nicht gezeigt.

- Die folgende Bildgeschichte zeigt zwei ineinander verliebte Jugendliche. Er stellt sich vor, wie er ihr seine Liebe gesteht, wie sie ihn auslacht, und sagt deshalb nichts. Sie ist offensichtlich enttäuscht oder verwirrt. Dazu sollen die SchülerInnen eine Überschrift finden.

Diese Bildgeschichte findet sich in ähnlicher Form auch in Büchern zu Mädchen- und Jungenarbeit. Die Situation ist zentral für Jugendliche: Wie sag ich es ihm oder ihr? Verliebtsein und Angst vor Ablehnung streiten miteinander. Der Junge steht hier im Zentrum. *Er* will *sie* ansprechen, seine Projektionen werden dargestellt. Sie bleibt abwartend und passiv, am Ende ist sie enttäuscht. Immerhin, aus dieser Geschichte könnte man etwas machen: überlegen, wie es anders hätte sein können, wie es beim nächsten Mal wird, warum er nichts sagt, ob immer er etwas sagen muß und warum sie nichts sagt, was er oder sie hätte sagen können etc. Offener wäre es, die Sprechblasen leer zu lassen, um die SchülerInnen selbst kreativ werden zu lassen.

- Mit der nächsten Seite (147) beginnt das Kapitel „Die Bibel über die Liebe“. Es stellt zunächst einen Auszug aus 1. Korinther 13, „wenn ich mit Menschen- und mit Engelszungen redete und hätte die Liebe nicht“, vor, an den sich eine Erläuterung von Uta Ranke-Heinemann anschließt. Die SchülerInnen sollen die Erläuterung fortsetzen.

Dieser zentrale Bibeltext konfrontiert die SchülerInnen mit einer Vision der Liebe als Fundament menschlichen Handelns. Die traditionelle weibliche Sozialisation besteht aber gerade darin, in Liebe alles zu ertragen und zu dulden und das Böse nicht zuzurechnen. Diese Haltung müßte daher in Bezug

gesetzt werden zur eigenen Identität und zu den eigenen berechtigten Wünschen. Andernfalls könnte die Bibel zu leicht zur Abstützung weiblicher Selbstaufgabe mißbraucht werden.

- Auf der nächsten Seite (148) wird leider nur zu deutlich, daß die Tradition der weiblichen Unterordnung noch immer biblisch begründet wird. „Es ist nicht gut, daß der Mensch allein sei“ – die Erschaffung der Frau aus der Rippe des Mannes, nach dem zweiten Schöpfungsbericht. ‚Androzentrismus pur – unkommentiert in einem Buch von 1991. ‚Der Mensch‘ ist der Mann, die Frau wird aus seiner Rippe erschaffen und ihm zugeordnet.⁷

- Es folgt ein Text aus dem Matthäus-Evangelium über die Verbindung von Mann und Frau: „Was nun Gott zusammengefügt hat, das soll der Mensch nicht scheiden!“ Ein schwieriger Text, der mit dem jüdischen Eherecht, unter anderem dem Schutz der Frau, zu tun hat. Hoffentlich weiß es der Lehrer oder die Lehrerin. Oder handelt es sich um einen Hinweis auf das traditionelle kirchliche Eheverständnis?

Berücksichtigt man die Überschrift des Kapitels, entsteht der Eindruck, daß die Bibeltexte herangezogen werden, um als Liebe darzustellen, was – zumindest wirkungsgeschichtlich – Ordnung und Unterordnung der Frau bedeutet.

- Schließlich noch ein Text eines Mannes mit Erläuterungen zum Liebesgebot „Liebe Deinen Nächsten! – Und dich selbst!“ sowie die Aufforderung am Rande „Äußert euch zu dem Satz: Liebe muß man lernen – vom Geliebtwerden über die Selbstliebe zur Freundes- und Nächstenliebe“. Hier kann der Prozeßcharakter von Liebe thematisiert und Probleme und Hindernisse für Selbst- und Fremdliebe deutlich werden. Mädchen und Jungen könnten dies beide auf sich beziehen.

- Unter den Überschriften „Zärtlichkeit“ und „Schmusen“ finden sich drei Texte (149). Zunächst ein Text, der beschreibt, was Hände tun und bedeuten „Meine Hände-Deine Hände“. Es folgt ein Abschnitt aus dem Hohen Lied. Eine Stelle voller Erotik. Die Frau drückt ihr Begehren aus, wenn auch in der schwierigen Sprache des Hohen Liedes. Der Text endet: „Ich beschwöre euch, ihr Töchter Jerusalems (...) daß ihr die Liebe nicht aufweckt und nicht stört, bis es ihr selbst gefällt.“ Eigentlich ein guter Satz für selbstbestimmte Sexualität und Erotik. Sich Zeit lassen, nichts erzwingen wollen, sich nicht unter Druck setzen lassen. Betrachtet man allerdings den Kontext, schwingt hier doch eher eine moralische Konnotation mit.

- Schließlich ein Text über das Schmusen, der fragt, welche Bedingungen dafür erfüllt sein sollten. Eine Frage am Rand lautet: „Was hast du zu sagen zu solch einer Empfehlung: ‚Schmusen macht Spaß – tu es, wenn du Lust dazu hast?‘“ Ich frage mich – wie oft bei Schulbüchern: Warum müssen Jugendli-

⁷ Zur Exegese und Wirkungsgeschichte des Textes vgl. *Schüngel-Straumann* 1989.

che, und es werden – wie schon die genannte Umfrage zeigt – vor allem Mädchen sein, in der Schule über solche intimen Dinge in einer solch oberflächlichen Weise reden? Was sagen die Erwachsenen über die Bedeutung des Schmusens? Wahrscheinlich würden sie sich in diesem öffentlichen Rahmen die Frage verbitten.

• Die letzte Seite (150) – gehört sie noch zum Kapitel „Schmusen“? – enthält die Bausteine „Unter Männern“ und „Spielregeln für Freunde“. Endlich erlöst, könnten wir Frauen sagen und das Buch zuklappen. Aber, geschult wie wir sind, wissen wir, daß wir wahrscheinlich mitgemeint oder zumindest mitbetroffen sind, also wagen wir einen Blick in die Männerwelt.

Zunächst erzählt ein Junge Gernot in einer Jungengruppe von seiner gestrigen Nacht. Michaela habe sich an ihn rangemacht, dann seien sie zu ihr gegangen. Dann – so Gernot weiter – „war bei mir kein Halten mehr“. Einer der Gruppe muß sich von ihm die höhnische Frage gefallen lassen, du „hast wohl noch mit keiner, was?“.

Ein guter Text. Gruppendruck wird deutlich, sexueller Erfolgszwang, Angeberei mit Mädchenerfahrungen. Das sind Themen für die antisexistische Jungenarbeit. Daraus könnte man etwas machen.

Mich interessiert, wie die Frau das ganze gesehen hat. Leider stimmt meine Vermutung: ganz anders nämlich. Im zweiten Absatz erfahren wir, wie Michaela Gernot in der Mädchengruppe beschreibt: Er rede nur über Motorräder, fahre angsterregend, tanze ganz gut, aber wolle „gleich an einem rumfummeln. Du weißt ja, daß ich das nicht mag. Ich wollte heim.“ Er aber will Motorrad fahren. „Unter der Haustür“ – so erzählt sie weiter –, „zog er mich brutal an sich. Da hab’ ich ihn einfach weggestoßen und bin hochgerannt. Mit dem war ich nur einmal weg...“

Beschrieben wird hier eine Erfahrung, die vermutlich viele Mädchen und Frauen kennen. Er will anderes als sie und versucht, seine Interessen mit Gewalt durchzusetzen. Immerhin schafft sie es, sich loszumachen und abzuhaufen und die richtige Konsequenz zu ziehen: so nicht! Auch hieraus ließe sich etwas machen. Machen Mädchen Erfahrungen von sexueller Nötigung und Gewalt? Was können sie tun? Wie können sie dieses Verhalten von Jungen und Männern frühzeitig erkennen oder verhindern? Stimmt es, daß er immer mehr will als sie?

Aber der Text ist noch nicht zu Ende: Im dritten Absatz tritt die Freundin Christa auf den Plan und sagt: „Das hab ich auch schon erlebt.“ Spätestens hier wird deutlich, daß es sich nicht um eine individuelle weibliche Erfahrung handelt. Frauensolidarität wäre möglich. Aber Christa fährt fort: „ich glaube, die wissen bloß nicht, wie sie mit uns umgehen sollen. Vielleicht mußt du mit Gernot mal ganz offen darüber reden, ihm sagen, was dir gefällt und was dir nicht paßt. Vor allem, daß er lernt, in seiner Clique nicht so angeberisch über dich zu reden!“

Immerhin, könnte frau sagen, Mädchen werden ermutigt, für ihre Interessen einzutreten, zu sagen, was sie wollen und was nicht – Ziel jeder emanzipatorischen Mädchenerziehung. Aber die Rahmenhandlung ist anders. Jungen sind so, das ist die Voraussetzung. Keiner aus der Jungenclique sagt etwas gegen Gernot. *Mädchen* sollen Jungen erziehen. *Mädchen* müssen sich ändern. Die beiden Frauen stellen nicht etwa fest, daß sie beide die Erfahrung von sexueller Bedrängung und des Übergehens ihrer Bedürfnisse gemacht haben. Nein, die eine empfiehlt der anderen, zu dem Jungen zurück zu gehen und ihn zu informieren. Was ihr nicht gefällt, hätte Gernot schon längst merken können. Er hat es aber nicht gemerkt oder nicht beachtet, und da liegt das Problem. Die Beziehungsarbeit hat sie zu übernehmen und dies um den Preis der Selbstverleugnung.

Hinzu kommt, daß das Ziel dieser pädagogischen Intervention nicht die gleichberechtigte Partnerschaft ist, sondern die üble Nachrede einzudämmen und den Ruf zu wahren. Michaela wird also nochmals gedemütigt, durch entsprechende Andeutungen, die Christa gehört hat. Als Michaela die Zornestränen kommen, sagt Christa nur, „ärgere dich nicht, das ist er nicht wert!“. Gerade eben war er es noch wert, daß Michaela ihrer eigenen Erfahrung mißtrauen und sich ihm wieder zuwenden soll. Nun soll sie ihre berechtigte Wut über die falschen Behauptungen und das Gefühl der Ohnmacht vergessen. Wieder ist von ihr ein Akt der Selbstverleugnung gefordert.

Die Beziehung der Mädchen macht zwar eine Kommunikation über Erfahrungen möglich, sie wirkt hier aber nicht stabilisierend für die richtige Wahrnehmung von Michaela. Das Verhalten von Michaela, die versucht hat, ihre Integrität zu wahren, muß Unterstützung finden. Nicht sie muß primär pädagogisch aktiv werden, sondern die Schulbuchmacher. Sie hätten das männliche Verhalten aktiv in Frage stellen müssen. Stimmt die Überschrift letztlich vielleicht doch: Unter Männern?

Das Kapitel endet mit einem Text, der „Spielregeln unter Freunden“ aufzählt.

3. Schlußfolgerungen

In dem Kapitel „Freundschaft und Liebe“ des Kursbuches sind Frauen in Text und Bild dargestellt. Damit ist eine Forderung der feministischen Religionsbuchforschung erfüllt.⁸ Dennoch werden Mädchen bei einer sinnvollen Bewältigung der Bindungskrise in der Adoleszenzphase kaum unterstützt.

1. Mädchen erscheinen als Gegenüber von handelnden Jungen, so bei der Platzanweiserin und in der Bildergeschichte. Wir erfahren zwar etwas über sie, vor allem über ihre Reaktionen – jedoch nur indirekt. Sie selbst bleiben stumm?⁹

⁸ Einschränkung sei angemerkt, daß gerade die Kapitel zu Freundschaft/Liebe/Sexualität und zur Diakonie schon immer einen Frauenanteil aufwiesen, der wesentlich über dem anderen Kapitel lag.

⁹ Vollkommen stimmlos erscheinen die nicht-weißen und ausländischen, z. B. muslimischen Mädchen. Dies ist umso gravierender, als sie in der Hauptschule, für die das Buch konzipiert

2. Die Dissoziation, die Entfremdung von der eigenen Wahrnehmung, wird in unterschiedlicher Weise deutlich.

- Christiane F. berichtet von ihrer Gruppe, daß dort nicht über Probleme gesprochen werde und daß sie sich ein cooles Image gebe. Um die Beziehung zu den anderen nicht zu gefährden, kann sie das, was sie wirklich bewegt, nicht in die Gruppe einbringen. Der Konflikt wird von ihr wahrgenommen. Sie weiß um die doppelte Stimme – ihre innere und die in der Gruppe –, kann den Konflikt aber nicht lösen.
- Sybille führt den Übergang von der Kindheit zum Erwachsenwerden, der mit einschneidenden körperlichen Veränderungen verbunden ist, vor Augen. Mädchen werden zu Frauen und sehen sich gesellschaftlichen Vorstellungen und Normen gegenüber, die mit der traditionellen Frauenrolle verknüpft sind. Gefordert sind vor allem „physische und moralische Perfektion“ (Brown/Gilligan 1994, 183). Sibylle lehnt die traditionellen Vorstellungen von Weiblichkeit ab, identifiziert sie aber mit ihrem Geschlecht, das sie deswegen verachtet. Da ein starres „System der Zweigeschlechtlichkeit“ (Hagemann-White) vorausgesetzt wird, bleibt ihr nur eine Möglichkeit, den Konflikt zu lösen. Sie orientiert sich an Jungen bis hin zur Identifikation. Dadurch wird ihr ein konstruktiver Umgang mit Geschlechterrollen und die Integration ihrer Erfahrungen, z.B. der Menstruation, erschwert, wenn nicht gar unmöglich gemacht.
- Michaela weist darauf hin, wie die Dissoziation verhindert werden kann. Sie nimmt ihre Gefühle wahr und spricht sie aus. Sie macht Gernot deutlich, daß sie seine Dominanz und seinen sexuellen Übergriff ablehnt. Sie spricht darüber mit ihrer Freundin. Christa hat die psychische Spaltung offensichtlich bereits vollzogen. Obwohl sie die Erfahrung sexueller Gewalt kennt, individualisiert sie das Erlebnis von Michaela. Das Wissen von Michaela wird für weniger bedeutsam erklärt als die Beziehung zu Gernot. Damit geschieht zweierlei. Zum einen wird connectedness zwischen den beiden Mädchen verhindert und die Trennung beider von ihrem Wissen und ihren Gefühlen betrieben. Zum anderen ist dieser Prozeß ein „Schritt aus authentischen Beziehungen heraus in idealisierte Beziehungen hinein“ (Brown/Gilligan 1994, 11). Auf die Dauer werden die beiden Mädchen nicht mehr über ihre wahren Gefühle sprechen, sondern über das, was ihre Beziehung untereinander nicht gefährdet. In ihrer Beziehung zu Jungen werden sie weniger ihre konkreten Erfahrungen als abstrakte Vorstellungen, zum Beispiel daß Jungen nicht wissen, was Mädchen wollen, berücksichtigen.

3. Betrachtet man das Kapitel unter dem Gesichtspunkt der connectedness, sind vor allem zwei Ergebnisse bedeutsam.

- Mädchen werden durchgängig auf Jungen und Männer hin orientiert. Die einzige Beziehung zwischen zwei Mädchen – Michaela und Christa – dient

wurde, überdurchschnittlich vertreten sind.

- dazu, die Sichtweise der Jungen zu vertreten und Michaela zur Pädagogin von Gernot zu machen. Die Beziehung zu den Jungen wird für so wichtig gehalten, daß dahinter die ehrliche Beziehung der Mädchen zueinander (wie empfinden sie solche Situationen wirklich?) zurücktritt.
- Das Kapitel bietet kaum „resonante Beziehungen zwischen Mädchen und Frauen“ an. Damit fehlen Orientierungsfiguren ebenso wie positive Identifikationsfiguren. Es fehlen Frauen, die sich konstruktiv mit der weiblichen „Normalbiographie“ auseinandersetzen. Dies wäre aber für die Entwicklung von Mädchen wichtig.
4. Den theologischen und biblischen Aussagen kommt die Funktion zu, eine abstrakte Freundschafts- und Liebesvorstellung zu vertreten. Soll sich die paulinische Vision des Korintherbriefes befreiend auswirken, muß sie in Beziehung zur weiblichen Sozialisation gesetzt werden. Sonst stabilisiert sie die gesellschaftlichen Normen, die „Ärger und Wut von Frauen ablehnen“ (Brown/Gilligan 1994, 193) und trägt dazu bei, ehrliche Beziehungen und dauerhafte Liebe unmöglich zu machen. Ebenso stellt das Hohelied, ein Gedicht, das Erotik und Sexualität wie kaum ein anderer biblischer Text zur Sprache bringt, hier nicht die Frau als Handelnde und Sprechende oder die gleichberechtigte Beziehung vor, sondern dient zur Warnung oder Ermahnung der Frau.
- Androzentrische Bibeltex-te, insbesondere wenn sie die Unterordnung der Frau unter den Mann legitimieren, sind für Mädchen bestenfalls ungläub-würdig. Schlechtestenfalls führen sie dazu, die eigene Stimme zugunsten der Männer aufzugeben. Eine sinnvolle Funktion im Religionsbuch könnten die Texte nur haben, wenn sie – im Sinne einer Verbalisierung von Untergrundwissen – zeigen, welche Traditionen zu einer Benachteiligung der Frau geführt haben und diese bis heute fortsetzen. Dazu bedarf es eines Kommentars von Seiten der Herausgeber.
 - Auf die Stimmen der Mädchen zu hören bedeutet auch, Themen zu berücksichtigen, die für sie zentral sind, die aber in Religionsbüchern weitgehend ausgeklammert sind. Im Kontext der hier behandelten Einheit wären das beispielsweise die Themen Menstruation, Verhütung, Schwangerschaftsabbruch, Homosexualität sowie Gewalt und Vergewaltigung.¹⁰
5. Für die Unterrichtspraxis ergeben sich drei Notwendigkeiten:
- Angesichts der unterschiedlichen Interessen und Probleme von Mädchen und Jungen sollten Religionsbücher geschlechtergetrennte Arbeitsphasen anregen. Erfahrungen zeigen, daß geschlechtshomogene Gruppen viel eher geeignet sind, wirkliche Konflikte, Ängste und Sehnsüchte von Schülerinnen und Schülern zum Thema zu machen. Dann können sich Mädchen auf

¹⁰ Hier könnten sich die Religionsbücher an den Erfahrungen und Materialien der (geschlechtsspezifischen) Jugendarbeit orientieren, die in diesem Bereich wesentlich weiter ist.

- Mädchen beziehen. Dann kann eine Vielfalt weiblicher Stimmen zur Geltung kommen.¹¹
- Wenn Mädchen Unterrichtseinheiten über Freundschaft/Liebe/Sexualität bevorzugen, dann wäre es im Sinne einer empirischen Religionspädagogik wichtig, herauszufinden, wie Schülerinnen (und Schüler) über diese Einheit denken. Warum bevorzugen sie sie oder warum nicht? Interessieren sich Mädchen für dieses Thema, weil es sich mehr mit Beziehungen und persönlichen Erfahrungen verbindet? Wie nehmen sie die Texte und Unterrichtsgespräche wahr und welche Konsequenzen ziehen sie daraus?
 - Die Konflikte von Mädchen in der Adoleszenzphase werden selbstverständlich nicht allein von einem guten Religionsbuch gelöst. Brown und Gilligan beschreiben eindrucksvoll, wie sie ihr Forschungsprojekt im Dialog mit den von ihnen interviewten Mädchen mehrfach verändert haben, bis dahin, daß sie sich über eigene Verdrängungsprozesse – oft schmerzhaft – Rechenschaft ablegen mußten (1994). Das bedeutet, erforderlich sind eine Anbindung des Unterrichts an die LehrerInnenfortbildung und über den Religionsunterricht und die Schule hinausweisende gesellschaftliche Veränderungen, die der Förderung von Mädchen und Frauen dienen.
6. Die Analyse hat gezeigt, daß das Konzept der Stimme auch für die Religionspädagogik relevant ist. Es bietet eine Perspektive zur kritischen Erfassung von Lehrwerken und Materialien des Religionsunterrichts. Auch für das Verständnis von Interaktionsprozessen im Unterricht sowie für sozialisations- und entwicklungstheoretische Überlegungen bietet es einige Ansätze. Die Stärke dieses Konzepts liegt darin, daß es ermöglicht, Ambivalenzen einer Person wahrzunehmen und – wohl besser als das Konzept eines (autonomen) Selbst – Verbindungen nicht nur zum Geschlecht, sondern auch zum Körper oder zum sozio-kulturellen Umfeld herzustellen.

Die Bindungskrise wird in den Beispielen, die das analysierte Religionsbuchkapitel anbietet, weitgehend zulasten der Mädchen gelöst. Sie haben entweder keine Stimme, oder ihre Stimme wird nicht gehört. Sie verleugnen oder ignorieren ihre Erfahrungen und Wahrnehmungen oder interpretieren sie um. Die Beziehungsorientierung der Mädchen wird einseitig auf die Beziehung zu Jungen und Männern hingelenkt. Dadurch werden Mädchen angeleitet, eigene Wünsche, Erfahrungen und Bedürfnisse zugunsten von (männlichen) anderen oder einer abstrakten Moral zu verdrängen. Bei der Konzeption von Religionsbüchern wird deshalb in Zukunft darauf zu achten sein, daß Mädchen ihre Bildungskrise nicht einseitig zu ihren Ungunsten lösen. Lehrwerke müssen zu Resonanzräumen für die Stimmen der Mädchen und Frauen werden, um den Schülerinnen eine konstruktive Ausein-

¹¹ Die didaktische Planung muß dabei berücksichtigen, daß von einigen bereits internalisiert ist, was von Mädchen erwartet wird. Daher ist es wichtig, eine Vielfalt von Stimmen zu ermöglichen und Erfahrungen zum Thema zu machen, die den oft geäußerten Meinungen widersprechen.

andersetzung mit den Geschlechterrollen und eine authentische Stimme zu ermöglichen.

Literatur

Brown, Lyn M./Gilligan, Carol: Die verlorene Stimme. Wendepunkte in der Entwicklung von Mädchen und Frauen, Frankfurt a.M./New York 1994.

Buse, Gunhild: Macht-Moral-Weiblichkeit. Eine feministisch-theologische Auseinandersetzung mit Carol Gilligan und Frigga Haug, Mainz 1993.

Flaake, Karin/King, Vera (Hg.): Weibliche Adoleszenz. Zur Sozialisation junger Frauen, Frankfurt a.M./New York 1992.

Gilligan, Carol: Auf der Suche nach der „verlorenen Stimme“ in der weiblichen Adoleszenz – Shakespeares Schwester unterrichten, in: Flaake, Karin/King, Vera (Hg.): Weibliche Adoleszenz. Zur Sozialisation junger Frauen. Frankfurt a.M./New York 1992, 40-63.

Gilligan, Carol: Die andere Stimme. Lebenskonflikte und Moral der Frau, München 1984.

Gilligan, Carol: Die andere Stimme – Zehn Jahre später, in: Anstöße. Zeitschrift der Evangelischen Akademie Hofgeismar 41 (1994), H.3, 72-76.

Haug, Frigga: Die Moral ist zweigeschlechtlich wie der Mensch. Zur Theorie weiblicher Vergesellschaftung, in: *Haug, Frigga*: Erinnerungsarbeit, Hamburg 1990, 90-124.

Haug, Frigga: Die imaginäre Frau der Moral, in: Anstöße. Zeitschrift der Evangelischen Akademie Hofgeismar 41 (1994), H.3, 77-81.

Hofmann, Heidi: Whose Voice? In what body? In what society and culture? Begegnung mit Carol Gilligan, in: Schlangenbrut Nr. 39/1992, 40-41.

König, Yvonne: Frauen und Mädchen im Religionsunterricht – Ansätze einer feministischen Religionspädagogik, in: *Büttner, Gerhard/Dietz, Walter/Thierfelder, Jörg (Hg.)*: Religionsunterricht im Urteil der Lehrerinnen und Lehrer. Ergebnisse und Bewertungen einer Befragung Evangelischer ReligionslehrerInnen der Sekundarstufe I in Baden-Württemberg. Bd. 6, Idstein 1993, 89-112.

Kursbuch Religion. Neuausgabe 7/8. Arbeitsbuch für den Religionsunterricht im 7./8. Schuljahr, Frankfurt a.M. 1991.

Nunner-Winkler, Gertrud: Weibliche Moral. Die Kontroverse um eine geschlechtsspezifische Ethik, Frankfurt a.M./New York 1991.

Pithan, Annebelle: Religionsbücher geschlechtsspezifisch betrachtet. Ein Beitrag zur Religionsbuchforschung, in: *EvErz* 45 (1993), 421-435.

Schüngel-Straumann, Helen: Die Frau am Anfang. Eva und die Folgen, Freiburg i.Br. 1989.

Trömel-Plötz, Senta (Hg.): Frauensprache. Sprache der Veränderung Frankfurt a.M. 1982.