

Angela Volkmann

Mädchen und Frauen im Religionsunterricht

Impulse feministischer Theologie für die Schule

Prolegomenon

Ina Praetorius' Ansatz der Entrivialisierung spricht mich an. Gern lasse ich mich darauf ein, mich von seinen Anregungen in der nächsten Zeit beschäftigen zu lassen – das heißt, sofern ich im Bereich meiner „fragmentierten Zeit“ seiner Inhalte noch gegenwärtig sein werde... Daß Entrivialisierung gerade im Bereich der „Störungen“ ansetzt, kommt mir sehr entgegen, habe ich den Aufsatz doch zwischen dem Einkauf zweier Thermo-Hosen gegen die beißende Kälte und dem Einsammeln der lieben Kleinen bei Tagesmutter bzw. Kindergarten gerade noch in Empfang nehmen können. Der Gedanke klingt verlockend, „Wirklichkeit, die zuvor ausführlich wahrgenommen wurde, in der gelebt wurde, auf den Begriff zu bringen“; die Absage an die Tagung, auf die ich mich gefreut hatte und die doch wegen einiger zermürender Nächte im Vorfeld nicht mehr machbar war; die Absage auch an das „freie“ Wochenende allein zuhause, aus dem wegen der schlechten Witterungsverhältnisse nun doch nichts geworden ist; diese manchmal im wahrsten Sinn des Wortes recht umständlichen Umstände meines Schaffens als Religionspädagogin nicht als lästige Begleitung möglichst an den gedanklichen Rand zu schieben, sondern sie mit einzubeziehen, wahr-zu-nehmen und so ihre und meine Wirklichkeit zu erkunden – neugierig und staunend – diese Aussicht ist verlockend. Zu staunen, sich zu wundern über ganz Alltägliches war schon für Thales der Anfang jeder Liebe zum Wissen, jeder Wissenschaft und Philosophie – für große Einsichten braucht's eben nicht große Worte. Aber eben doch – unverzichtbar – ein Refugium. Und wenn ich hier am Schreibtisch nicht gestört werde, wird mir auch meine eigene Abhängigkeit wieder deutlich – von der liebevollen Tagesmutter, dem Kindergarten meines Vertrauens, der patenten Zugehfrau, dem besten aller Lebenspartner – und hüte mich tunlichst vor der Gefahr einer Hierarchisierung (und bin mir doch vollends im klaren darüber, daß mir selbst dies dank meiner wissenschaftlichen Arbeit viel leichter fällt als es mir ohne diese möglich wäre). Ist die Auseinandersetzung die Mutter aller Dinge (in freier Analogie zu Heraklit), so kann auch eine Theologie nur in der Auseinandersetzung mit und aus der Beziehung zu konkret gelebtem Leben Fleisch und Blut gewinnen. Dies gilt nicht minder auch für die Vermittlung von theologischen Erkenntnissen und ganz besonders da, wo es sich bei deren Zielgruppe um junge Menschen handelt – also z.B. im schulischen RU. Im folgenden will ich daher einige Überlegungen anstellen zu den Belangen feministischer Theologie im RU.

SchülerInnen im RU

Die Rahmenbedingungen, unter denen ich „Schule“ aus dem Blickwinkel als Erwachsene erlebt habe, waren folgende: Als evangelische Religionsphilologin am einzigen Gymnasium einer bayerischen, stark katholisch geprägten Kleinstadt mit weitem ländlichen Einzugsbereich. Das erste, was ein Kollege bei meiner Vorstellung dort zu mir sagte: „Freuen Sie sich, Sie sind in einem Sanatorium gelandet.“ Ein Satz, der mich –

als Anfängerin mit der Aussicht auf 24 Wochenstunden – erst einmal beruhigte. Aber er sollte sich noch in ganz ungeahnter Hinsicht als treffend erweisen. „Sanatorium“ – damit verbinde ich Ruhe, Erholung, Gesundwerden, aber auch in Ruhe gelassen werden, Aufregung vermeiden, Weltabgeschiedenheit. Viele der Kinder und Jugendlichen, mit denen ich dort über Jahre hinweg gearbeitet habe, hatten mit dem Stichwort „Religionsunterricht“ ganz offenbar dahingehende Erfahrungen gesammelt. Es war für die Kinder schwer zu verstehen, daß es in „Reli“ nicht darum gehen sollte, fromme Sprüche vielleicht auch noch auswendig daherzusagen und dafür eine gute Note zu kassieren. Daß die Dinge im RU oftmals etwas mit ihrem Leben zu tun haben (bei der 2-Reiche-Lehre ist das vielleicht etwas schwieriger zu vermitteln...) und daß Aspekte aus ihrem Leben im RU eine zentrale Rolle spielen, das war für viele doch zumindest höchst erstaunlich, für manche Anlaß zu freudigem Engagement, für einige jedoch willkommenen Gelegenheit, sich in der Auffassung bestätigt zu sehen, daß „Reli“ eben doch nur ein „Laberfach“ sei, während wieder andere angesichts der Zumutung, sich wirklich mit etwas oder gar mit sich selbst kritisch auseinanderzusetzen, sich zurückzogen in die Rolle der Coolen, der Desinteressierten, der Ironischen etc.

Soviel zu den erfahrenen Schwierigkeiten, was eine Verknüpfung von Hermeneutik und Leben im RU angeht. Ähnliches habe ich in noch gesteigertem Maße erlebt, wenn ich versucht habe, feministische Anliegen aufzugreifen bzw. geeignete Ansätze feministischer Theologie zu thematisieren. Dabei polarisierten sich meine Zielgruppen sehr, wobei die „Totalverweigerer“ keineswegs nur dem männlichen Geschlecht angehörten und eine Zusammenarbeit mit den Interessierten (deutlich in der Minderzahl) auf eine konstruktive Weise mitzutragen schlichtweg nicht motiviert werden konnten. Eine Ursache für diese letztgenannte Negativhaltung liegt wohl darin, daß feministische Theologie sich allgemein am Erfahrungsbegriff orientiert, an der spezifischen Erfahrung von Frauen, an einem Blick zurück, vielleicht auch im Zorn. Für Jugendliche aber ist die Gegenwart zumeist viel interessanter, es geht darum, erst einmal eigene Erfahrungen zu sammeln, auszuprobieren, zu experimentieren (vgl. Ankenbauer, 1992). Der Gefahr gegenüber, Lebenserfahrungen auf altklug anmutende Weise vorwegnehmen zu wollen (und damit den Jugendlichen vielleicht in gewisser Weise wirklich weg – zu – nehmen) ist also große Sensibilität angebracht.

Von Seiten der SchülerInnen wäre zu einer Aufgeschlossenheit feministischen Themen gegenüber erst einmal eine nichtdiskriminierende Haltung dem Begriff „Feministisch“ gegenüber nötig; sodann gehört immer auch ein gewisses Problemverständnis, das sich, sofern nicht besagte eigene „Erfahrungen“ zugrunde liegen, aus der Fähigkeit zu persönlichem Nachvollziehen speist. Die Bereitschaft dazu und die Fähigkeit, sich in die Lage anderer Menschen hineinzusetzen oder auch mein eigenes Erleben aus einer distanzierten Position kritisch zu betrachten, erfordert große Flexibilität, die von Kindern und Jugendlichen, die gerade auf der Suche nach einer eigenen Identität sind, vielleicht nur schwer aufzubringen ist. Sie sind froh, wenn sie für sich – bei aller Vorläufigkeit – einen Ort und einen halbwegs stimmigen Blickwinkel gefunden haben; den nun wieder – auch nur probeweise – zu hinterfragen oder gar zu verlassen, brächte neue Unsicherheit und wird daher eher ungern getan. Nichtsdestotrotz muß es Aufga-

be engagierter Unterrichtender sein, diese „Zumutung“ bestehen zu lassen als Herausforderung gegen allzuviel „Sanatoriumsluft“ und als Hilfestellung für die Suchenden und Fragenden unter unseren SchülerInnen. Eine Studierende hat sich kürzlich recht despektierlich über das Adjektiv „feministisch“ geäußert. Als wir im Seminar dann über Lydia von Thyateira (Apg 16) sprachen (vgl. Evangelische Erwachsenenbildung Niedersachsen, 1992), war sie höchst engagiert und empört über die einseitig-androzentrische traditionelle Exegese zu dieser Frau. Was ich sagen will: Es muß nicht überall Nutella draufstehen, wo auch Nutella drin ist.

ReligionslehrerInnen

Vor dem Fenster turnt ein Eichhörnchen von einem Baum zum anderen, ruht sich in einer Astgabel aus, um hektisch wieder den senkrechten Abstieg anzugehen und schwupp hinüber ins Dunkel der Tanne. Auf einer Astspitze schaukeln – das muß schön sein. Birke – Erle – nächste Birke, und tschüß!

Viel von dem häretischen Ansinnen, Belange feministischer Theologie in den RU einzubringen, hängt, wie gesagt, vom Bereit-Sein der SchülerInnen ab. Eine weitere, kaum weniger bedeutende Voraussetzung liefert die Person der Lehrkraft selbst und die Einstellungen, die sie – bewußt oder unbewußt – mitbringt. Anna-Katharina Szagun hat im Rahmen eines Seminars (und damit auch nur mit entsprechend eingeschränktem Anspruch auf Repräsentativität) eine schriftliche Befragung von Studierenden der Religionspädagogik durchgeführt, die auf das Bewußtsein der damals zukünftigen und heute wohl real wirkenden ReligionslehrerInnen hinsichtlich der Geschlechtsrollenproblematik ein deutliches Licht wirft (Szagun, 1992).

- Männer entscheiden sich schwerpunktmäßig für ältere Schularten, in denen das Gewicht eher auf sachlicher Wissensvermittlung liegt.
- Frauen bevorzugen Schularten mit jüngeren SchülerInnen, in denen das pädagogische Wirken im Vordergrund steht.
- Während die Abiturdurchschnittsnoten der Männer den schmalen Bereich von 2,4-3,3 abdeckten, bewegten sich die Werte der Frauen zwischen 1,4 und 3,6. Es fanden sich – bezeichnenderweise im Lehramt Grundschule – einige Frauen mit ganz hervorragenden Noten, die die Möglichkeit zu einem der heißumkämpften NC-Studienfächern gehabt hätten – während kein Mann mit einem wirklich guten Abiturzeugnis sich für seinen Studiengang entschieden hatte.
- Sozialdaten zu Ausbildung und Berufstätigkeit der Eltern, insbesondere der Mutter, legten den Schluß nahe, daß insbesondere bei den Studentinnen mit den besseren Abiturnoten die Situation der Familienfrauen in unserer Gesellschaft die Berufswahl zumindest unbewußt mitgeprägt haben dürfte.
- Bei der Nennung der eigenen Studienwahlmotive fällt auf, daß der Aspekt der guten Verknüpfbarkeit mit Familienarbeit zwar von vielen Frauen, jedoch von keinem einzigen Mann genannt wurde.
- Bei den Vermutungen der Studierenden zum Frauenüberhang in den Lehramtsstudiengängen zeigte sich, daß zwar Frauen und Männer etwa gleich häufig den Lehr-

beruf als typischen Frauenberuf ansahen, daß aber fast ausnahmslos Frauen es waren, die ihren angestrebten Lehrberuf zugleich abwerteten.

Zeichnet sich hier schon eine deutliche Tendenz ab, so setzte die Frage nach studentischen „Vorbildern aus Geschichte und Gegenwart“ das I-Tüpfelchen auf: Von den Männern wurden neben einer einzigen Frau ausschließlich männliche Vorbilder genannt – und die Frauen waren nur unwesentlich weniger auf Männer fixiert. Frauengeschichte und –gegenwart, kulturelle wie politische, scheint nicht existent zu sein. Daß bei einer Durchsicht einer Reihe von völlig disparaten, im Unterricht einsetzbaren Medien deren unterschwellig vorhandene sexistische Botschaften nicht bewußt zur Kenntnis genommen wurden, erstaunt schon nicht mehr. Da es sich um eine relativ kleine und eng gefaßte Umfrage handelt, kann, wie gesagt, nur mit gewissen Vorbehalten von der Aussagekraft der Ergebnisse gesprochen werden. Sollten hier aber typische Elemente der Bewußtseinshaltung vieler künftiger ReligionslehrerInnen enthalten sein, so liegt der Schluß und damit die Befürchtung nahe, daß übernommene Geschlechterrollenklišees und damit patriarchalisches Rollendenken über diese Multiplikatoren unbewußt in den RU Eingang finden und dort unreflektiert weitertransportiert werden. Agnes Wuckelt spricht in diesem Zusammenhang von einem „Teufelskreis“ der ... immer noch stetigen Vermittlung und Aneignung stereotyper Geschlechterrollen“ (Wuckelt, 1991, 84). Spätestens bei dieser Erkenntnis aber sollten einige Alarmglocken läuten. Feministischen Anliegen, feministisch geprägtem Arbeiten und ebensolchem Unterrichten muß in der universitären Ausbildung ebenso wie in der beruflichen Fortbildung eine deutliche Stimme gegeben werden, damit dieses Bewußtsein von Lernenden (wie, so muß vermutet werden, ebenso von Lehrenden) aufgedeckt und hinterfragt werden kann und nicht gleichsam ungefiltert im Strom ebenso der patriarchal geprägten biblischen Überlieferung wie auch der gegenwärtigen Strukturen von Universität und Kirche mitschwimmt.

Das Unterrichtsgeschehen I: Interaktionsformen

Neben dem – oft mit eher bescheidenen erkennbaren Erfolgen gekrönten - Vorgehen, feministische Theologie explizit in den Religionsunterricht einzubeziehen, bietet sich die Möglichkeit an, dies auf einer ganz anderen Ebene in einer impliziten Art und Weise zu tun, indem ich bei jedem Unterrichtsgeschehen darauf achte, den Blickwinkel von Frauen mit einzubringen. Das geschieht bei der kritischen Auswahl und dem bewußten Einsatz von entsprechenden Unterrichtsmedien ebenso wie bei der umsichtigen Reflexion über das Interaktionsgeschehen im Unterricht.

Einerseits sind Mädchen zwar von den Benotungen her den Jungen oftmals überlegen – im Abiturnotendurchschnitt in Bayern z.B. übertrafen sie diese bei der Reifeprüfung 1998 um mehr als 1/10 – dennoch sprechen die Ergebnisse internationaler Interaktionsforschung eine deutliche Sprache: Nach wie vor genießen – selbst wenn die Unterrichtenden ihr Augenmerk gezielt auf eine Bevorzugung der Mädchen richten! – Jungen in der Schule größere Aufmerksamkeit ihrer Lehrkräfte als Mädchen; sie werden öfter aufgerufen, öfter gerügt und öfter gelobt; sie versuchen, durch Dominanzverhalten ihre Überlegenheit zu demonstrieren und beeinträchtigen damit die Mädchen

in ihrem Selbstvertrauen und in der positiven Einschätzung ihrer Leistungen. Während Jungen stärker auf Konkurrenz hin orientiert sind, legen Mädchen gemeinhin größeren Wert auf Kooperation und Fairneß. Da sie sich damit aber nicht durchsetzen können, wird bereits in der Schule eine Hierarchie konstruiert, bei der den Mädchen der Status der Zweitrangigkeit zukommt (Kaiser, 1994).

Bei dem Bemühen, meinen feministischen Ansatz implizit in das Unterrichtsgeschehen einzubringen, kann ich versuchen, Interaktionsformen zu wählen, die eine Abwertung der weiblichen Kooperationsbereitschaft nicht zulassen oder zumindest deutlich erschweren. Astrid Kaiser (1994) hält in diesem Zusammenhang „eine gravierende Einschränkung der bislang dominanten öffentlichen Bühne der Selbstdarstellung im Klassenverband“ für unerlässlich und spricht sich für verstärkte Gruppenarbeit aus. Ihren Beobachtungen nach kommen in geschlechtsheterogenen Gruppen Mädchen häufiger zu Wort als in entsprechenden Klassen; zudem haben sie die Möglichkeit, anschließend als Sprecherin der Gruppe vor der gesamten Klasse kompetentes Auftreten zu üben.¹ Auch gibt die Zusammenarbeit in der Kleingruppe Jungen wie Mädchen die Chance, geschlechtsstereotype Verhaltensweisen durch Momente der persönlichen Begegnung zu ersetzen. Noch größere Bedeutung mißt Kaiser jedoch der Arbeit in geschlechtshomogenen Gruppen bei, da bei dieser Arbeitsweise „Mädchen ... ihre Fähigkeiten als angemessen und adäquat“ erfahren, „während Jungen mangels öffentlicher Foren nur durch vorweisbare Arbeitsergebnisse Anerkennung erzielen können und, ohne kooperative Pfade einzuschlagen, gegenüber den Mädchengruppen in der Klasse sichtbar an Status hinsichtlich Lernleistung verlieren.“ Nun kann es natürlich nicht Absicht eines verantworteten und fairen Unterrichts sein, eine Teilgruppe „schlechtzumachen“. Mädchen wie Jungen erfahren vielmehr in ihrer Persönlichkeitsentwicklung je verschiedene Akzente, die ihrerseits aber oft auch eine Einengung von Entwicklungsmöglichkeiten darstellen. Hält man die Hoffnung auf ein ausgewogenes, gleichberechtigtes Miteinander der Geschlechter in der Schule nicht von vornherein für eine Utopie, so gilt es, die Entwicklung *beider* Seiten bewußt und in kritischer Reflexion des eigenen Verhaltens anzustreben: „Nicht nur die abstrakte Analyse, die dem männlichen Geschlecht nahegelegt wird, sondern auch der Blick auf die Menschen daneben, also eine eher weiblich-kulturelle Sichtweise, gilt es pädagogisch zu fördern“. So kann es also ein heilsamer Weg sein, wenn in einem feministisch akzentuierten Religionsunterricht die Jungen insofern besondere Aufmerksamkeit bekommen, als ich als Lehrerin versuche, ihnen die Last der Paradoxie abzunehmen, sich in der auf Konkurrenz und Selektion abzielenden Institution Schule pausenlos als überlegen erweisen zu müssen, während sie andererseits die Erfahrung ihres eigenen Kleinseins realisieren und ertragen müssen. Ist diese Verhaltensnotwendigkeit von ihnen genommen, so müssen auch die Mädchen nicht mehr als Negativfolie zur eigenen Profilierung erhalten. Andererseits gilt es die Mädchen zu ermutigen und ihre Scheu vor Aktionen mit Öffentlichkeitscharakter abzubauen; nur so können sie mit ihren eher auf Verständigung untereinander abzielenden Herangehensweisen Selbstbestätigung und Selbstvertrauen gewinnen und nach außen hin verbindliche Akzente setzen. Als

¹ Vgl. zu dem Themenkomplex den Abschnitt 2 des Aufsatzes von Anke Edelbrock.

ergiebiges „Experimentierfeld“ bieten sich neben der genannten Gruppenarbeit auch längere Phasen getrennt-geschlechtlichen Unterrichts an, die sowohl für Schülerinnen und Schüler als auch für die Lehrkräfte wertvolle neue Erfahrungen bringen können.

Im Blick auf die SchülerInnen ist die Frage der Interaktion und – im Zusammenhang damit – der Unterrichtsmethoden von großem Interesse, aber auch von der Perspektive der Unterrichtsinhalte her. Feministische Theologie mit ihrem Ansatz der Erfahrung, der Leiblichkeit, der Ganzheitlichkeit, legt auch hier deutliche Akzente auf offene und prozeßorientierte Lernformen. Bibliodrama, Themenzentrierte Interaktion und Projektarbeit seien hier als Stichworte genannt. Nicht von ungefähr sehen sowohl Bibliodrama als auch TZI umfangreiche Ausbildungsphasen vor, bis mit ihrem vollen Einsatz in verantwortlicher Weise gearbeitet werden kann. Andererseits können Klassen oder Gruppen, die sich für diese Vorgehensweisen aufgeschlossen zeigen oder dafür langsam gewonnen werden können, geradezu „Schätze“ aufspüren und bergen (oder, im Glücksfall für die Lehrerin, gar selbst zu solchen werden).

Das Unterrichtsgeschehen II: Die Sprache

Das wohl einzige Medium, das in jeder Unterrichtsstunde eingesetzt wird, ist für die menschliche Kommunikation so naheliegend, daß es im Blick auf ihre besondere Problematik leicht passieren kann: Frau sieht den Wald vor lauter Bäumen nicht. Ohne Einsatz der Sprache in irgendeiner Form ist aber auch ein RU schlichtweg nicht denkbar. Sprache schafft Wirklichkeiten. Was wir wissen, denken, strukturieren und vermitteln wir durch die Sprache. Über die Sprache Vermitteltes – die Bedeutung, die wir einer Person, einem Ding oder einer Situation beimessen – ist Dreh- und Angelpunkt für alle unsere Handlungen, für unser Leben, für die soziale Ordnung. „*Mettere il mondo al mondo*“, das tun wir durch die Sprache: Wir bringen die Welt zur Welt (Günter, 1996). Dabei ist Sprechen nicht etwa autonom, sondern immer auch abhängig von der Sprache insofern, als sie unsere Wahrnehmung von anderen Menschen, Dingen, Situationen strukturiert. Indem Sprache sowohl *daß* als auch *wie* wir diese wahrnehmen strukturiert, vermittelt sie die Bedeutung, die wir diesen beimessen. Daß bzw. wie wir Personen, Situationen etc. wahrnehmen, geschieht also immer in Abhängigkeit von den Worten der uns zur Verfügung stehenden Sprache sowie von den Vorstellungen und Phantasien, die wir mit diesen Worten jeweils verknüpfen. Mit jeder mit-schwingenden Konnotation werden wiederum Werte und Wertvorstellungen vermittelt – so daß Sprache als solche ein überaus differenziertes System nicht nur der Informationsübermittlung, sondern etwa auch der Machtausübung durch Hierarchisierung darstellt. Symbolcharakter hat ein Wort insofern, als es nicht einfach mit der gemeinten Sache identisch ist. Vielmehr stiftet es Beziehungen zwischen Sprechenden und Hörenden, zwischen ihrem jeweiligen lebensgeschichtlichen Hintergrund, dem Gegenstand, über den sie sprechen und schließlich der Bedeutung, die sie diesem Tun beimessen. Durch diese Offenheit eines Wortes für einen ganzen Bedeutungszusammenhang – also für die mit ihm verknüpften Vorstellungen, für die sich daraus ergebenden Wertungen und die daraus sich wiederum herleitenden Wertehierarchien – sowie durch seine aktive, eingreifende, verändernde Wirkung auf ihn gewinnt das Wort symboli-

schen Charakter und nimmt damit regulativen Einfluß auf die gesamte zwischenmenschliche Wirklichkeit und alles, was mit dieser zusammenhängt (Günter, 1996, 14ff.).

Dem Nachdenken über Sprache und ihren Symbolcharakter kommt somit nicht etwa die Rolle der Kirsche auf der Sahnetorte feministischen Nachdenkens zu, sondern ist Grundlagenarbeit. Weil symbolische Ordnung immer auch unmittelbar mit sozialer Ordnung zu tun hat, ist das Nachdenken über Sprache immer auch von ethischer wie politischer Relevanz. Feministische Auseinandersetzung kann sich daher nicht auf Fragen und Forschungen zu bestimmten Inhalten beschränken, sondern es geht um die ganz grundlegende Aufgabe, die Voraussetzungen, nämlich die Strukturen von Wahrnehmen, von Sprechen und Denken einer Veränderung zu unterziehen, denn meine Realität beginnt sich zu verändern, wenn sich meine Vorstellungen von ihr verändern, meine Wertmaßstäbe, meine Ziele, meine Träume. Damit liegt auf der Hand, daß feministische Theologie generell und im besonderen ihre praktische Umsetzung im Unterricht nicht ohne eine kritische Reflexion der Sprache auskommen können, wollen sie nicht in Gefahr geraten, Oberflächenkosmetik zu betreiben bzw. gewissermaßen „neuen Wein“ in „alte Schläuche“ zu gießen und damit das Ganze zu gefährden. Vielmehr muß eine solche Sprachkritik einen neuen Aufbau der strukturellen Ordnung anstreben, da wiederum nur eine solche zur Folge haben kann, daß in Sprechen, Denken, Handeln eine wirkliche Veränderung stattfinden kann.

Veränderung aber ist not-wendig angesichts der Tatsache, daß Frauen und ihnen zugeschriebene Bereiche allein schon durch sprachliche Äußerungen mit einer geradezu staunenswerten Selbstverständlichkeit verschwiegen, trivialisiert oder zumindest marginalisiert werden. Von einer gerechten Sprache sind wir weit entfernt. Und doch würde nach L. Pusch eine solche „in das Unbewußte der Menschen eine Struktur einpflanzen, die uns von Kindheit an und mit jedem Satz, den wir hören, sprechen oder lesen, für Geschlechtergerechtigkeit ‚programmiert‘“ (Pusch, 1998, 29). Die von Luise Pusch entwickelten oder auch anderweitig favorisierten sprachpolitischen Strategien greifen weit in die Struktur der Sprache ein und haben vielleicht auch deshalb keine größere Rezeption erlangt. Möglichkeiten, sich allgemein verständlich zu äußern und dennoch für eine gerechtere Sprache – gerechter im Hinblick auf die Geschlechter und auch im Sinne einer feministischen Theologie als Befreiungstheologie darüber hinaus einzustehen, haben Hanne Köhler und Hildburg Wegener zusammengetragen (Enzner-Probst, 1997, 130f.); sie seien hier kurz umrissen:

- Ich kann es vermeiden, Frauen und Mädchen mit männlichen Begriffen zu bezeichnen oder „mitzumeinen“, und sie stattdessen ausdrücklich benennen.
- Ich kann Frauen als selbständige, von Männern unabhängige und gleichwertige Personen beschreiben, also nicht: Die Frau von Pfarrer W., sondern Frau W.; oder auch Jesu Jüngerinnen und Jünger.
- Ich kann Frauen als Menschen mit vielfältigen Begabungen und Fähigkeiten, Rollen und Lebensformen sichtbar machen, indem ich nicht hinnehme, wenn sie etwa allein durch äußere Merkmale gekennzeichnet werden, wenn sie auf die Rolle als Ehefrau und Mutter festgelegt werden oder wenn Klischees verbreitet werden etwa

mit Redewendungen wie „Klatschbase“, „Milchmädchenrechnung“ oder „Frau am Steuer“.

- Ich kann behinderte und benachteiligte Menschen in ihrem Menschsein mit Begabungen und Schwächen ernstnehmen, indem ich z.B. nicht von „der Blinden“ spreche, sondern von „einer Frau, die blind ist“ (und z.B. sehr gut hören, Orgel spielen, lachen kann).
- Ich kann Menschen anderer Hautfarbe oder anderen Glaubens so ansprechen, wie sie sich selbst bezeichnen.
- Ich kann jüdische Menschen als Volk Gottes achten und deshalb von der „Hebräischen Bibel“ sprechen statt vom „Alten Testament“; ich kann vermeiden, den hebräischen Gottesnamen auszusprechen, der dem jüdischen Volk heilig ist, und ich spreche im Zusammenhang mit der Passion Jesu nicht von „den Juden“, sondern differenziert von jüdischen Autoritäten oder der jüdischen Führungsschicht.
- Ich kann von Gott in der ganzen Vielfalt der christlichen Traditionen reden und Gott nicht auf männliche Bilder festlegen.

Von ganz besonderer Bedeutung ist der Verzicht auf eine patriarchal geprägte Sprache im sensiblen Bereich von Meditation, Gebet, Kontemplation (vgl. Esser, 1995). Imaginationsübungen, die mit Körper- bzw. Entspannungsübungen einhergehen, erreichen uns viel tiefer, können zu spiritueller Erfahrung beitragen und prägende Kraft haben, die weit jenseits der rationalen Auseinandersetzung liegt.

Der absichtsvolle und umsichtige Einsatz von Sprache kann Wahrnehmung ändern, Wertungen und – Realität. Die heilende Wirkung dieses Pharmakons sollte uns ebenso bewußt sein wie die permanente Gefahr seines unbedachten und somit leicht mißbräuchlichen Einsatzes.

Wie geht's weiter?

Mit Grundlagenarbeit der Art, wie ich sie darzulegen versucht habe, können erste Schritte hin zu einem geschlechtergerechteren Miteinander im Unterricht geleistet werden. Darüberhinaus gibt's viel zu tun. Den eigenen Blick zu schärfen für sexistische Botschaften, die in unseren Unterrichtsmedien oftmals unerkannt mitschwingen, und bessere suchen bzw. erstellen. Lehrplanvorgaben (vgl. Büttner / Dietz / Thierfelder, 1993) kritisch unter die Lupe nehmen und auf Einseitigkeiten aufmerksam machen. Vorhandene Spielräume nutzen und bisher nicht vorhandene neu schaffen. Das klingt einfach und verlockend, und doch wird gerade dieser Weg oft mit großen Schwierigkeiten gepflastert. Einerseits sind da die vorgegebenen Rahmenbedingungen, die z.B. eine Aktion am Nachmittag erschweren, sobald FahrlehrerInnen sich beteiligen wollen, die hernach nur mit großen Umständen und langer Verzögerung nachhause gelangen. Oder es handelt sich um eine Anschaffung von Materialien oder gar um ein Wochenende, das gemeinsam in einem Tagungshaus gestaltet wird und etwa u. a. mit Elementen aus dem Bibliodrama oder aus der TZI ein Thema unter ganzheitlichen Aspekten anzugehen ermöglichen soll – hier wird mit großen finanziellen und wiederum organisatorischen Problemen zu rechnen sein. Ein eigenes Religionszimmer mit geeignetem Ambiente und einer Einrichtung, die so einladend und flexibel

ist, daß sie Lust macht und die Möglichkeit eröffnet, vielfältige Unterrichts- und Interaktionsformen einzusetzen, ist weithin noch ein als „unerfüllbar“ deklariertes Desiderat. Und nicht selten sind es gerade die Kleinigkeiten, die die Arbeit schwermachen: Wenn z.B. im Gespräch mit KollegInnen und/oder Vorgesetzten über die eigene Arbeit das Stichwort „Feminismus“ fällt und mit einem nachsichtig-desinteressierten Lächeln sogleich das Thema gewechselt wird. Die Tagesmutter kann kündigen, durchgehustete Nächte können die Nerven blankliegen lassen, Tränen beim Abschied im Kindergarten und die Sehnsucht nach der „Mama“ können diese tagelang nahezu arbeitsunfähig machen...

Allen Widrigkeiten zum Trotz sich aber nicht auf das ach so vertraute Terrain patriarchal geprägten Denkens und Handelns zurückziehen – das ist oft weniger leicht getan als gesagt. Dennoch denke ich, Sister Kaye Ashe hat einfach recht, wenn sie feststellt: „Any religious education that does not take into account the feminist scholarship that has ... immeasurably enriched every discipline runs the risk of becoming increasingly irrelevant and lifeless.“ (Ashe, 1991, 104). Es gibt kein Zurück.

Literatur

- ALPIKA-AG (Hg.): Gerechtigkeit für Mädchen und Frauen. Perspektiven für eine geschlechtergerechte Religionspädagogik in Schule und Gemeinde, Comenius-Institut Münster 1998
- Ankenbauer, Britta: Gratwanderung – oder: Befreiung beginnt nicht erst mit der Volljährigkeit, in: Schlangenbrut Nr. 39 (1992), S.15-20
- Ashe, Kaye: The Feminist Revolution and Religious Education, in: Religious Education Vol. 86 N. 1 (1991) S.99-105
- Becker, Sybille / Nord, Ilona: Religiöse Sozialisation von Mädchen und Frauen, Stuttgart, Berlin, Köln 1995
- Büttner, Gerhard / Dietz, Walter / Thierfelder, Jörg (Hg.): Religionsunterricht im Urteil der Lehrerinnen und Lehrer, Idstein 1993
- Ehrenfeuchter, Gerlinde: „...man kann gut miteinander über Sachen reden“. Mädchen und Jungen machen neue Erfahrungen im geschlechtergetrennten Religionsunterricht an einer Förderschule, in: Entwurf 1/1998, S.51-54
- Enders, Dagmar: Die vergessene Weiblichkeit. Sexistische Einflüsse in Unterrichtswerken für den katholischen RU der Sekundarstufe I. In: Katechetische Blätter 113 (1988b), S.904-910
- Enzner-Probst, Brigitte u. a. (Hg.): FrauenKirchenKalender 1998, Zorneding 1997
- Esser, Annette: Macht, Weisheit und Kontemplation. Weibliche Spiritualität im (Religions-)Unterricht in: ru 2/95, S.47-51
- Evangelische Erwachsenenbildung Niedersachsen (Hg.): Zugänge: Lukas feministisch gelesen, Unterrichtshilfe aus der Reihe „ausprobiert und aufgeschrieben“, Hannover 1992 (Pädagogische Arbeitsstelle, Archivstr. 3, 30169 Hannover, Tel. 0511/1241-483)
- Günter, Andrea: Geschlechterdifferenz, Postmoderne und Theologie, in: dies. (Hg.): Feministische Theologie und postmodernes Denken, Stuttgart, Berlin, Köln 1996, S.11-26
- Günter, Andrea (Hg.): Feministische Theologie und postmodernes Denken, Stuttgart, Berlin, Köln 1996(a)
- Kaiser, Astrid: Mädchen und Jungen in der Schule. Aktuelle Forschungsergebnisse zur Geschlechterdifferenz, in: Katechetische Blätter 119/1994, S. 80-89
- Kohler-Spiegel, Helga: Religionspädagogik im Kontext feministischer Theologie, in: Ziebertz, Hans-Georg / Werner Simon (Hg.): Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf 1995, S.204-221

- Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Neue Wege zur Gestaltung der koedukativen Schule. Reflexive Koedukation als Element der Schulentwicklung, Dokumentation der Fachtagung vom 12.-13.3.1997 in Soest, Bönen 1998
- Oberle, Regine / Raske, Michael: Übersehen und übergangen, in: Katechetische Blätter 115/1990, S.261-267
- Pithan, Annebel: Die Stimmen von Mädchen hören und ihnen Gehör verschaffen. Geschlechtsspezifische Sozialisation im Religionsbuch, in: Sybille Becker / Ilona Nord: Religiöse Sozialisation von Mädchen und Frauen, Stuttgart, Berlin, Köln 1995, S.35-55.
- Pusch, Luise: Liebe Wählerinnen und Wähler, in: Psychologie heute compact, Heft 2 (1998) S.26-29
- Wuckelt, Agnes: Art. „Erziehung/Sozialisation“ in: Wörterbuch der Feministischen Theologie, hg.v. Elisabeth Gössmann u.a., Gütersloh 1991, S.80-86
- Szagan, Anna-Katharina: Feministische Religionspädagogik?, in: Schlangenbrut Nr. 39 (1992), S.7-13
- Ziebertz, H.-G. / Simon, W. (Hg.): Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf 1995