

Das wissenschaftlich- religionspädagogische Lexikon im Internet

(WiReLex)

Jahrgang 2016

Gender

Renate Wieser

erstellt: Januar 2015

Permanenter Link zum Artikel:
<http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100084/>



DEUTSCHE
BIBEL
GESELLSCHAFT

Gender

Renate Wieser

Im Schnittpunkt von Theologie, Religionspädagogik und Fachdidaktik, von Kultur- und Humanwissenschaften, speziell von Pädagogik und Geschlechterforschung sowie von Bildungsforschung beziehungsweise -praxis stellt sich die Frage nach einer geschlechterbewussten und -gerechten Bildung im religiösen Feld zu Beginn des 21. Jahrhunderts.

Der Begriff *geschlechterbewusst* verweist auf die zu entwickelnde Sensibilität für die Relevanz des Faktors Geschlecht in Bildungsprozessen; *Geschlechtergerechtigkeit* hingegen fokussiert auf das Ziel eines barrierefreien Zugangs zu Ressourcen und Möglichkeiten der Lebensgestaltung jenseits zweigeschlechtlicher Eingrenzungen (Lehner-Hartmann, 2011, 79). Von Geschlechtergerechtigkeit in und durch Bildung wird ganz allgemein erwartet, „dass sie Frauen wie Männern sozialen Anschluss und gesellschaftliche Integration ermöglicht“ (Kampshoff/Wiepcke, 2012, 1). Eine geschlechtergerechte Religionspädagogik setzt hier an und versteht sich als „eine Religionspädagogik, die dazu beiträgt, dass Mädchen und Jungen sich individuell und freiheitlich entwickeln und wachsen können, frei von äußeren Zwängen, die durch vorgegebene, starre Männlichkeits- oder Weiblichkeitsvorstellungen ausgeübt werden. Diese Freiheit gehört im Sinne von Gal 3,27f. zur christlichen → [Freiheit](#) dazu“ (Edelbrock, 2013, 154).

Über den Rückgriff auf eigene biografische Erfahrungen und Alltagstheorien hinaus erfordert ein professionell-genderbewusstes Bildungshandeln eine fundierte theoriebasierte Orientierung (Lehner-Hartmann, 2011, 79) sowie den Erwerb von Genderkompetenz (→ Kompetenzen). Eine solche umfasst nach Annette Pithan „[d]ie Kenntnis unterschiedlicher Gendertheorien, die Reflexion eigener biografisch bedingter Genderkonzepte, die unterschiedlichen pädagogischen Konzepte sowie didaktisch-methodische Lernarrangements“ (Pithan, 2011, 76).

1. Geschlechtertheoretische Entwicklungen

1.1. Die *natürliche Ordnung der Zweigeschlechtlichkeit* als Produkt der Moderne

Die in modernen, westlichen Gesellschaften bis heute vorherrschende „Alltagstheorie der Zweigeschlechtlichkeit“ (Hagemann-White, 1984, 81) besagt, dass Menschen normalerweise davon ausgehen, dass es „zwei und nur zwei Geschlechter gibt, dass diese zwei Geschlechter biologisch (natürlicherweise) gegeben sind und sich im Laufe eines Lebens niemals ändern, dass alle Personen ausnahmslos natürlicherweise einem Geschlecht angehören und dass schließlich die Genitalien als der objektive Beweis eines Geschlechts gelten“ (Villa, 2007, 20). Diese Vorstellung von Geschlecht entwickelte sich erst im Verlauf des 17. und 18. Jahrhunderts. Prozesse der Industrialisierung und Urbanisierung führten in dieser Zeit zu einer Trennung von Haus/Familie (→ [Familie](#)) und Arbeit, von Reproduktion und Produktion, von privatem und öffentlich-politischem Raum und unter Verweis auf naturhafte Wesenseigenschaften und Zuständigkeiten von Männern und Frauen wurden die getrennten Sphären geschlechtlich konnotiert: Mann (→ Jungen/Männer) = Beruf/Staat/Politik; Frau (→ Mädchen/Frauen) = Familie (Gerhard, 2009; Kuhn, 2002; Lenz, 2004). In der Folge entstand ein „kulturelles System der Zweigeschlechtlichkeit“ (Hagemann-White, 1984, 83) – mit der klaren Überordnung von „männlichem“ Denken und Handeln, das als Maßstab für das allgemeine Menschsein gesetzt wurde (Pernkopf/Wieser, 2009, 61-64).

1.2. Die feministische Kritik am *Wesen der Frau*

Die der Geschlechterdifferenz unterlegte Hierarchisierung wurde von feministischen Theoretikern und Theoretikerinnen bereits früh stark angefragt (so bei John Stuart Mill 1869; Mary Wollstonecraft 1792). Diesbezüglich einflussreichste Impulsgeberin war aber wohl die französische Schriftstellerin und Philosophin Simone de Beauvoir. In ihrer 1949 (dt. 1951) erschienenen Studie „Das andere Geschlecht. Sitte und Sexus der Frau“ beschreibt sie facettenreich die vom Männlichen abgeleitete und ihm untergeordnete Existenz der Frau und verabschiedet – pointiert auf den Punkt gebracht mit ihrem oft zitierten Satz „Man kommt nicht als Frau zur Welt, man wird es“ (Beauvoir, 1951, 334) – das Geschlechtermodell der bürgerlichen Aufklärung, welches die Herleitung eines *ewig Weiblichen* aus der Natur der Frau vertrat und damit die Geschlechterrollen unabänderlich festschrieb.

1.3. Als sich *sex* und *gender* trennten...

Beauvoirs Kritik an einem aus der Natur abgeleiteten *Wesen der Frau* machte den Weg frei für die analytisch hochrelevante Unterscheidung zwischen *sex* und *gender*: Dabei bezeichnet *sex* die biologischen Gegebenheiten von Geschlecht in Form von Anatomie und Physiologie (biologisches Geschlecht), *gender* hingegen

benennt das *soziale Geschlecht* – also „das gesamte Gefüge der sozialen Beziehungen zwischen den Geschlechtern, wie sie kulturell durch Rollen, Positionen, Rechtsansprüche, Verpflichtungen, Institutionen, Symbolisierungen geprägt ist“ (Herre, 2003, 191). Mit dieser Unterscheidung konnten nun Rollenzuschreibungen aufgrund biologischer Faktoren zurückgewiesen werden.

1.4. *Wir sind gleich – Wir sind anders – Wir sind viele – Es gibt kein Wir*

Wie ein buntes Kaleidoskop (Matthiae, 2009) – so präsentieren sich aktuell die verschiedenen Geschlechtertheorien, die in einem – sich teils ergänzenden, teils widersprüchlichen – Mit-, Zu-, Neben- und manchmal auch Gegeneinander stehen.

- Gesellschaftskritische → Geschlechtertheorien widmen sich der Analyse verschiedener Formen und Varianten von Geschlechterhierarchie und Frauendiskriminierungserfahrungen; der damit korrespondierende Gleichheitsfeminismus hat das Ziel unbedingter Gleichstellung zwischen Mann und Frau (Tegeler, 2003, 49).
- Der Differenztheorie geht es um ein positives Denken der Geschlechterdifferenz (Galster, 2004; Kahlert, 2004): „Ziel ist es, [...] ein weibliches Symbolsystem, eine weibliche Repräsentanz als Gegenentwurf zur alleinigen männlichen Repräsentanz herauszubilden. Mit der Betonung einer grundlegenden Differenz zwischen den Geschlechtern geht die Betonung der vielfachen Differenzen zwischen Frauen einher“ (Matthiae, 2009, 37).
- Aus der interaktionstheoretischen Soziologie stammt das Konzept des *doing gender* und betont die aktive Beteiligung des Individuums an der Produktion der Geschlechterverhältnisse (Gildemeister, 2004, 132). *Doing gender* benennt die soziale Konstruktion von Geschlecht, es verweist auf die sozialen Prozesse, „in denen sich ‚Frauen‘ und ‚Männer‘ als solche herstellen und hergestellt werden. *Doing gender* ist eine andauernde Praxis von Zuschreibungs- und Darstellungsroutinen, die in der Sozialisation erworben und darüber hinaus verfestigt und identitätswirksam werden“ (Tuieder/Sielert, 2011, 25).
- Als Teilbereich der Genderforschung entsteht eine kritische Männerforschung (Ethnis/Beckmann, 2009, 165), welche die Analyse von sozial-konstruierten Männlichkeiten und von männlicher Herrschaft in den Blickpunkt rückt (Connell, 1999; Bourdieu, 2005). Die Entdeckung der Geschlechtlichkeit des Mannes und der Pluralität von Männlichkeiten (Brandes, 2001; Meuser, 2006) führt zu einer Suche nach alternativen, nicht einengenden Männlichkeitskonzeptionen.

- Dekonstruktionstheorien – vor allem in Anschluss an Judith Butler (Butler, 1991; 1995; Bublitz, 2005) – sorgen insofern für *gender trouble* als sie das – auf heterosexuelles Begehren genormte – zweipolige System der Geschlechterbeziehungen radikal in Frage stellen. Da kein vor-kultureller Zugriff auf einen rein biologischen Körper, kein Rückgriff auf einen Körper, der nicht längst schon kulturell interpretiert wird, möglich ist, wird die Unterscheidung zwischen *sex* und *gender* aufgehoben: Auch das natürliche Geschlecht (*sex*) ist immer schon sozial-kulturell geformt. Dekonstruktionstheorien entgrenzen demzufolge geschlechtliche Identitäten, hinterfragen gesellschaftliche Normierungsprozesse und ermutigen zu einer Vielfalt jenseits von Geschlechtergrenzen. Das Anliegen – zumindest von Butler – ist dabei ein ethisches: Es geht um jene Menschen, die aus welchen Gründen auch immer nicht in die gesellschaftliche Norm von männlich, weiblich oder heterosexuell passen – sie sollen sich nicht mehr als sozial ausgeschlossen erleben müssen; für alle soll ein lebenswertes Leben in sozialen und öffentlichen Räumen möglich sein.

2. Basiswissen

2.1. Geschlechtergerechtigkeit: *step by step*

Das Grundproblem, mit dem alle geschlechtergerechten Ansätze in der Pädagogik umgehen müssen, ist, dass „Gleichheitsansätze durch eine vorschnelle Gleichbehandlung von Ungleichen Ungleichheit verstärken, wohingegen Ansätze der Gleichstellungspolitik, die die Differenz der Geschlechter hervorheben, in der Gefahr stehen, Geschlechterstereotypen fortzuschreiben“ (Schneider, 2009, 238).

2.1.1. Reflexive Koedukation

Der gesellschaftliche wie pädagogische Umgang mit dem eben benannten Grundproblem lässt sich anhand der Phasen, welche die Koedukationsdebatte durchlaufen hat, nachzeichnen (Kreienbaum, 2004, 583-584): Ende der 1960er-/Anfang der 1970er-Jahre war die Phase der *Koedukationseuphorie*, in der die → Koedukation als längst fälliges Zeichen der Gleichberechtigung gefeiert wurde. Ende der 1970er-/Anfang der 1980er-Jahre wurde jedoch Kritik laut – an den sexistischen Schulbüchern, an den patriarchalen Strukturen und Interaktionsmustern in Kollegien und Schulklassen, an den schlechteren Chancen von Abiturientinnen in Studium und Beruf sowie an der eingeschränkten Berufswahl von Haupt- und Realschülerinnen. In dieser Phase

d e r *Koedukationskritik* wurde – diesmal allerdings unter feministischen Vorzeichen – wieder über geschlechtergetrennte Schulen nachgedacht, in denen Mädchen ihr Potenzial besser entfalten könnten. Es entwickelten sich Konzepte z u r *Mädchenförderung* und – etwas verspätet dazu – Konzepte der *Jungenförderung*. In den 1990er Jahren setzte sich dann das – bis dato gültige – Konzept der *reflexiven Koedukation* (Faulstich-Wieland, 2008) durch, dessen Hauptaspekte sich wie folgt beschreiben lassen:

- „Die Auswahl von Inhalten und Themen könnte die historische Entwicklung des Geschlechterverhältnisses sichtbar machen.
- In der methodisch didaktischen Umsetzung sollten die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Lernmodalitäten von Jungen und Mädchen beachtet werden und der Unterricht so gestaltet sein, dass beide Gruppen handelnd miteinander und voneinander lernen können.
- Im sozialen Umgang miteinander sollte es darum gehen, den heimlichen Lehrplan der Zweigeschlechtlichkeit aufzudecken und Alternativen zu suchen“ (Niederbacher/Zimmermann, 2011, 131-132).

Um Entwicklungsmöglichkeiten offenzuhalten, werden im Rahmen von reflexiv koedukativen Bildungsprozessen sowohl reine Mädchen- und Jungengruppen strukturell verankert (zufällige methodische Trennung) wie auch der *gemeinsame* Unterricht aufmerksam gestaltet. Das Geschlechterverhältnis und eventuelle Diskriminierungserfahrungen werden nicht direkt zum Thema gemacht, um die Aufmerksamkeit nicht auf die Differenzen zu lenken oder diese gar erst herzustellen. Anna Maria Kreienbaum schlägt als didaktisches Verfahren im Rahmen reflexiver Koedukation das Konzept der einbeziehenden Erziehung vor, welches dem Prinzip des *Lernens durch Lehren* verpflichtet ist und das Einfühlen in andere Menschen – und dies schließt das andere Geschlecht ein – fördert. „Einbeziehende Erziehung macht das Geschlechterverhältnis nicht zum Thema, sondern versucht, Lernanlässe zu finden, bei denen alle Individuen so eingebunden sind, dass sie ihre Interessen einbringen können und zu neuen Herausforderungen angeregt werden“ (Kreienbaum, 2004, 587; Kreienbaum/Urbanik, 2006, 142-152).

2.1.2. Dramatisierung – Reflexion – Entdramatisierung

Für die Umsetzung von Geschlechtergerechtigkeit, welche dem oben benannten Grundproblem – soll man im pädagogischen Handeln von Geschlechtergleichheit oder -differenz ausgehen? – Rechnung trägt, schlagen Hannelore Faulstich-Wieland u.a. einen Dreischritt vor: Dramatisierung – Reflexion – Entdramatisierung.

- Im ersten Schritt soll durch *Dramatisierung* eine Sensibilität für die Bedeutung von herrschenden Geschlechterunterschieden entwickelt werden. Hier können empirische Studien zu Bildungsbeteiligung sowie Kompetenzen von Mädchen wie Jungen zum Einsatz kommen, welche auf bestehende Geschlechterdifferenzen hinweisen.
- In der *Reflexion* stehen die Ausformungen der Geschlechterdifferenz und die Gründe dafür im Mittelpunkt; es geht um die Kenntnis der Unterschiede und den Umgang mit ihnen. Wichtig ist hier allerdings, dass gendertheoretische Ansätze zum Einsatz kommen – ohne solche bleibt man bei der Fixierung der Geschlechterverhältnisse und der Reproduktion von Ungleichheiten stehen.
- Im Schritt der *Entdramatisierung* findet eine gewisse Relativierung des Themas der Geschlechterdifferenz statt – andere Differenzen, die für den Bildungsprozess von Bedeutung sind, kommen in den Blick: soziale und ethno-natio-kulturelle Herkunft, Leistungsheterogenität, Gesundheit, usw. Ziel ist es, das „Augenmerk auf vorhandene (und nicht auf Basis geschlechtlicher oder sonstiger Zuordnungen unterstellte) Kompetenzen und Defizite der *individuellen* Schülerinnen und Schüler zu richten“ (Faulstich-Wieland u.a., 2008, 11).

Wie sollen also die Bildungsarbeit und die Schule mit der Geschlechterfrage umgehen: „Das Kunststück besteht darin, in Kenntnis der Komplexität des Sachverhalts und wissend um die eigene Verstrickung zu handeln, ohne zu dramatisieren, aber auch ohne zu vereinfachen“ (Rendtorff, 2011, 124).

2.1.3. Mädchenarbeit – Jungenarbeit in der Religionspädagogik?

Nach einer Phase der Fokussierung auf die Mädchenbildung, -förderung und -arbeit in den 1980er und 1990er Jahren steht aktuell die Weiterentwicklung der religionspädagogischen Jungenarbeit an, wobei jedoch die Förderung von Mädchen in Schule, Religionsunterricht sowie außerschulischer Jugendarbeit nach wie vor nicht als obsolet zu betrachten ist (Qualbrink/Pithan/Wischer, 2011, 10).

Mädchenarbeit schöpft grundsätzlich aus allen in Kapitel 1 benannten Ansätzen: Nach wie vor geht es um gleiche Rechte und gleiche Zugänge zu Ressourcen und/oder gleiche Aufteilung von Reproduktionsleistungen zwischen Mädchen/Frauen sowie Jungen/Männern und damit um gleichheitstheoretische Zielsetzungen. Parallel dazu muss – differenztheoretisch – die Anerkennung dessen erfolgen, was Mädchen oder Frauen als wertvoll und bewahrenswert an ihrem Mädchen- oder Frau-Sein erscheint, geht es also um

Selbstvergewisserung und Förderung eigener weiblicher Kulturleistungen. Eine de-konstruktivistische Haltung nimmt dagegen vor allem die Unterschiedlichkeiten zwischen Mädchen wahr, sieht sie als kontextuell und biografisch geprägte Individuen und geht über die ausschließliche Fokussierung auf zwei unterschiedliche Geschlechtergruppen hinaus (Wallner, 2005, 15-16; Informationen zu einer gendergerechten kirchlichen Jugendarbeit (→ Jugendarbeit): <http://info.fachstelle.info/>).

Fixierte Geschlechterkonzeptionen engen aber nicht nur Mädchen, sondern auch Jungen in der Entwicklung (→ [Entwicklungspsychologie](#)) ihrer (religiösen) Identität ein (Knauth, 2009). Vor diesem Hintergrund sollen Ansätze einer jungenorientierten Religionspädagogik der Vielfalt und Situiertheit des Junge-Seins Rechnung tragen und neue Deutungshorizonte für Jungen und Männer jenseits von traditioneller Männlichkeit thematisieren. Dabei geht es gerade nicht um die neuerliche Forcierung normativer Leitbilder von gelingendem Junge-Sein und Mann-Sein (wie zum Beispiel in mythopoetischen oder maskulinistischen Strömungen), sondern es geht darum, „die individuellen Möglichkeiten in einem breiten und ausdifferenzierten Spektrum möglicher Formen von Männlichkeit zu erkennen“ (Knauth, 2011, 100; Ideen und Modelle zu einem jungengerechten religiösen Lernen: Knauth u.a., 2002).

2.2. Geschlechtergerechte Schule?

Die „Herstellung einer Ordnung der Zweigeschlechtlichkeit“ erfolgt auf drei Ebenen und kann so auch analysiert werden:

- auf der gesellschaftlichen Makro- und Mesoebene (durch gesellschaftliche Sozialstrukturen, Organisationen und Institutionen),
- auf der Mikroebene (durch Prozesse der Identitätsbildung in Interaktionen)
- sowie der Repräsentationsebene (durch kulturelle Symbole, Sprache, ...) (Winker/Degele, 2009, 18-27).

Dementsprechend kann die Herstellung von Geschlechtergerechtigkeit in und durch die Schule nicht allein dem Geschehen im jeweiligen Religionsunterricht überantwortet werden, sondern erfordert ein intensives Zusammenspiel von Schulkultur (→ Schulkultur), Interaktion im Klassenzimmer, Unterrichtsmaterialien und -methoden (Baumann, 2009, 339). Größte Nachhaltigkeit versprechen hier sicher Schulentwicklungsprozesse (Strutzenberger, 2009; Becker, 2011). Zudem verspricht das bloße Addieren des Gender-Themas zum bereits vorliegenden Themenkanon keinen Erfolg, sondern

muss als Querschnittsperspektive gesehen werden.

Im Folgenden sollen nun ein paar Blitzlichter auf die Mikroebene schulischer Interaktionsmuster geworfen werden, weil sich an ihnen pointiert für Lehrerinnen und Lehrer die Notwendigkeit der Reflexion des je eigenen *doing gender* offenbart (vgl. Genderkompetenz):

Weder die Interaktionen zwischen 1. LehrerInnen und SchülerInnen, noch die zwischen 2. SchülerInnen und SchülerInnen oder die zwischen 3. LehrerInnen und LehrerInnen sind frei von den geschlechterbezogenen Annahmen der handelnden Personen.

1. Die – zum Teil keineswegs bewussten – Geschlechtervorstellungen von Lehrpersonen führen dazu, dass je nach Geschlecht Aufmerksamkeiten und Bewertungen unterschiedlich verteilt werden, von Mädchen und Jungen Unterschiedliches erwartet wird, Belohnungen und Strafen verschiedentlich ausfallen. Aber auch Schülerinnen und Schüler reagieren je nach ihren Prägungen entlang von Geschlechtergrenzen unterschiedlich auf einen Lehrer oder eine Lehrerin: „Lehrer können [...] in der Konstruktion der Lehrerrolle deren normativen Bonus nützen, indem sie ihre Position durch eine ‚doppelte Hierarchie‘, nämlich Autoritäts- und Geschlechterhierarchie, festigen. Demgegenüber kann es bei Lehrerinnen leicht zu Konflikten zwischen Autoritätshierarchie und Geschlechterhierarchie kommen, wenn sie im Vergleich mit männlichen Kollegen und Schülern als statusniedriger angesehen werden. Dies kann zu Hierarchieverwirrungen führen, die sich darin äußern, dass Person, Inhalte und Vorgehensweisen in Frage gestellt werden und permanente Aushandlungsprozesse und Machtkämpfe entstehen“ (Lehner-Hartmann, 2011, 82-83).

2. Über Interaktionen im Peer-Kontext, also zwischen Schülern und Schülerinnen werden in der Schule geschlechtliche Identitäten ausverhandelt. So konnte eine aktuelle qualitative Studie (Knauth u.a. 2008; Knauth, 2011, 96) zum schulischen Religionsunterricht nachweisen, „dass die Auffassung, Religionsunterricht sei eine Angelegenheit für Mädchen, als Resultat eines bestimmten jugendkulturellen Habitus von Coolness entsteht“ (Knauth, 2011, 96). Mit Religion wird Selbstbeschränkung, Regelkonformität und eine Haltung moralischer Rigorosität verbunden und das verträgt sich in den Augen der Jugendlichen nicht mit Interesse an populärer Musik und am anderen Geschlecht, mit dem Bedürfnis nach Eroberung neuer Freiräume. Reli ist uncool und damit eher etwas für Jugendliche, die – wie eben fromme christliche und muslimische Mädchen – zu Hause wenig Spielraum haben und in der Schule

nicht anecken wollen. So grenzen sich dann auch jugendkulturell orientierte Mädchen von kopftuchtragenden muslimischen Mädchen ab, werden im Gegenzug dafür aber auch als *Bitches* und *Tussis* bezeichnet; religiös interessierte Jungs werden als *weibische* Jungen etikettiert und versuchen sich dann in manchen Fällen durch demonstrativ maskuline Inszenierung von dieser Feminisierung zu befreien. Religion kann und wird also in Prozessen der Definition von Männlichkeit und Weiblichkeit herangezogen, wird für Etikettierungsprozesse und wechselseitige Zuschreibungen eingesetzt – wobei es offenbar immer um die Frage geht, was es bedeutet, ein „richtiger“ Junge, ein „richtiges“ Mädchen zu sein (Knauth, 2011, 96). Dabei zeigt sich jedoch auch, dass nicht nur die Geschlechterdifferenz, sondern ebenfalls die Religionszugehörigkeit und der Migrationshintergrund (→ [Migration](#)) eine Rolle spielen.

3. *Doing gender* begegnet natürlich auch innerhalb der Gruppe der Lehrenden – und wird für Schülerinnen und Schüler dort sichtbar: Durch ein jovial-begütigendes Schulterklopfen, ein aufmunternd-beschwichtigendes Wort („Es wird schon werden“), eine Bemerkung über das attraktive Aussehen der Kollegin durch einen Kollegen geschieht, vor dem Hintergrund herrschender geschlechterhierarchischer Strukturen, eine *soziale Platzanweisung* – welche eventuelle verbale Bekenntnisse zur Geschlechtergerechtigkeit konterkariert. Dass hier die – oftmals durchaus wohlmeinende und kollegial gedachte – Intention der einzelnen Handlungen nicht mit deren – positionsfixierender – Wirkung identisch ist, gestaltet den Umgang mit solchen Situationen schwierig (Lehner-Hartmann, 2011, 87).

Andrea Lehner-Hartmann schlägt nun angesichts dieser komplexen Situation „geschlechtsempathisches Wahrnehmen verbunden mit geschlechtsdekonstruktivem (Be)Arbeiten“ als Kurzformel genderbewussten Unterrichtens vor (Lehner-Hartmann, 2011, 86). Das setzt – für den ersten Schritt – Wahrnehmungsschulung und Reflexionsfähigkeit voraus, verlangt aber – für den zweiten Schritt – durchaus, „dass Individuen nicht auf bestimmte Vorgaben geschlechtlicher, ethnischer, sexueller und anderer Bestimmung festgelegt werden, sondern dass die Grenzen, die durch diese Etikettierungen gesetzt werden, zum Fließen gebracht und das Verhaltensrepertoire erweitert wird“ (Lehner-Hartmann, 2011, 88).

2.3. Die Frage nach den Gottesbildern als Kern geschlechtergerechter religiöser Bildung

Die Spannung zwischen der Sehnsucht, von Gott zu reden, und dem Wissen um

die göttliche Unfassbarkeit, die Alterität Gottes, durchzieht alles menschliche Fragen nach und Ringen um Gott. Die christliche Lehre weiß um die grundsätzliche Unverfügbarkeit, die Entzogenheit Gottes. Demgemäß steht Gott (→ [Gott](#)) auch jenseits aller Geschlechterbilder ...

Dennoch: Menschliches Reden von Gott fand und findet immer innerhalb des menschlichen Erfahrungsraums statt – und dieser war jahrhundertlang männlich geprägt; faktisch hat sich damit eine Gottesrede entwickelt, die von Gott primär in männlich konnotierten und häufig an Herrschaftssymbolen orientierten Gottesbildern (König, Herr, Herrscher, Vater) spricht. Ihre Wirkmacht entfaltete diese Gotteskonzeption in der Legitimation patriarchaler gesellschaftlicher Verhältnisse (Lehner-Hartmann/Lehner, 2009, 194).

Damit korrespondierend zeigen sich auch bei Kindern und Jugendlichen Indizien für geschlechtliche Bezüge im Gottesbild: So findet sich bei jungen Frauen eher die Tendenz zu einem stärker affektiv aufgeladenen Gottesbild, bei jungen Männern dagegen eine eher kognitive Auseinandersetzung mit Religion und eine stärkere Tendenz zur Infragestellung Gottes. Eher als Jungen stellen Mädchen die personale Nähe Gottes zu den Menschen dar, während die Macht und Kraft Gottes eher von Jungen betont wird. Zwar zeigen sich junge Frauen (und auch junge Männer) aufgeschlossen gegenüber femininen Zügen im Gottesbild, Mädchen sind jedoch sehr zögerlich, wenn es darum geht, sich Gott als Frau vorzustellen – Ulrich Riegel spricht diesbezüglich gar von einem *Weiblichkeits-Tabu* (Riegel, 2011, 186; vgl. dazu auch: Lehmann, 2009; Szagun, 2011).

Vor diesem Hintergrund gehört die Auseinandersetzung mit dem Gottesbild zum Kern eines geschlechterbewussten Religionsunterrichts (Riegel, 2011, 178). Silvia Arzt (2011, 189-195) erachtet folgende Aufgaben für die geschlechtersensible Auseinandersetzung mit Gottesbildern in Bildungsprozessen für wichtig:

1. Die Reflexion der eigenen (Glaubens-)Biografie: Die Vielfalt der Gottesvorstellungen von Kindern und Jugendlichen können Bezugspersonen nur dann wahr- und ernstnehmen, wenn sie sich der Gewordenheit und Pluralität der eigenen Gottesbilder bewusst sind.
2. Die Erweiterung des eigenen Wissens über feministisch-theologische und gendertheologische Ansätze zur Gottesfrage: Für in der Bildungsarbeit Tätige kann die Beschäftigung mit Erkenntnissen und Anfragen aus der Feministischen Theologie (→ [Feministische Theologie](#)) und den Gendertheorien hilfreich sein,

um den eigenen theologischen Standpunkt weiter zu entwickeln und zu schärfen (zum Beispiel bei Schottroff/Wacker, 2007; Johnson, 1994; Matthiae, 2001; Frettlöh, 2006).

3. Die konsequente Verwendung geschlechtergerechter Sprache: Die „Bibel in gerechter Sprache“ (BigS) führt viele biblisch und theologisch fundierte Varianten der Gottesanrede an, die auch in der Bildungsarbeit Verwendung finden können: die Heilige, Schechina, GOTT, der Eine, die Lebendige, Ich-bin-da, Adonaj ... Für die Arbeit mit Kindern ist die Gütersloher Erzählbibel anzuführen.

4. Die Thematisierung auch weiblicher Gottesbilder im Unterricht: Gott als Hebamme, als Henne mit ihren Küken unter den Flügeln, als Ewige, als Quelle des Lebens, als die Geistkraft ... Um jedoch stereotype Vorstellungen von *weiblich* und *männlich* zu vermeiden, ist das Weibliche und Männliche in aller Vielfalt zu denken und stets auf einen Gott zu verweisen, der menschlichen Vorstellungen oft quer liegt und uneindeutig bleibt.

5. Die Ermutigung der Schüler und Schülerinnen, ihre eigenen – auch weiblichen – Gottesbilder zu artikulieren und ihre Vorstellungen weiter zu entwickeln.

3. Aktuelle Herausforderungen

3.1. Retraditionalisierung

In letzter Zeit lassen sich sowohl in Gesellschaft (→ [Gesellschaft](#)) wie auch in den Kirchen (→ Kirche), wohl in hohem Ausmaß als Reaktion auf die zunehmende gesellschaftliche Komplexität und verstärkt durch Strukturen, die nach wie vor eine geschlechtergetrennte Rollen- und Arbeitsaufteilung befördern, Tendenzen zur erneuten Festschreibung traditionell-fixierter Geschlechterrollen feststellen – oftmals gekoppelt mit einer dezidierten Ablehnung geschlechtergerechter Theorie und Praxis (Pithan, 2009, 71).

Im gesellschaftlichen Kontext sind es vor allem populärwissenschaftliche Veröffentlichungen, in denen durch den Rekurs auf die Neurobiologie eine Renaturalisierung der Geschlechterdifferenz erfolgt und dadurch der Stabilisierung verunsicherter Identitäten dient: „Frauen sind nun mal von der Venus und Männer vom Mars.“ Diesbezüglich wäre nun allerdings zur Kenntnis zu nehmen, dass bereits in die Konzeption vieler wissenschaftlicher Forschungsdesigns wie auch in die Auswahl und Präsentation von als relevant erachteten Ergebnissen Vorstellungen von Geschlechterdifferenz eingehen, die – wenig überraschend – zu Befunden führen, welche die Geschlechterdifferenz

bestätigen (Schmitz, 2007, 43-44). Darüber hinaus verweisen Begriffe wie *Hirn- und Neuroplastizität*, *Genequenz und Genregulation* darauf, dass Körper beständig geformt und verändert werden (Schmitz, 2007, 52). „Die Schaltkreise des Gehirns sind – genau wie unser Verhalten und unser Denken – ziemlich buchstäblich ein Produkt unserer physischen, sozialen und kulturellen Umgebung. Alles, was wir erfahren und tun, führt zu neuronaler Aktivität, die das Gehirn verändern kann, entweder direkt oder durch Veränderung der Genexpression. Diese Neuroplastizität impliziert, dass das soziale Phänomen Gender ‚sich im Gehirn niederschlägt‘ und ‚Teil unserer zerebralen Biologie‘ wird“ (Fine, 2012, 366; auch: Bauer, 2006, 7-11; 237-240).

In Bezug auf die im christlichen Feld stattfindende Retraditionalisierung der Geschlechtervorstellungen ist auf streng konservativ ausgerichtete christliche Bewegungen hinzuweisen, die in letzter Zeit mit ihren Publikationen und Veranstaltungen verstärkt in die Öffentlichkeit gehen. Ihr Einsatz gilt der Ehe und Familie, für die Mann und Frau – in strenger Heterosexualität einander ergänzend zugeordnet – geschaffen sind. Zunehmend offensiv werden diese Positionen in den Kirchen vertreten und gehen einher mit einer pauschalen Diskreditierung und verzerrten Wiedergabe der Gendertheorien und -politik (vgl. exemplarisch dazu die Rede von der *Gender-Ideologie* bei: Kuby, 2012; zur verkürzten Rezeption des Analysebegriffs *Gender* im amtskirchlichen, römisch-katholischen Kontext: Anić, 2012; Heimbach-Steins, 2009). Für eine genderbewusste und an Vielfalt orientierte Religionspädagogik stellen sie – laut Annebelle Pithan – eine nicht zu vernachlässigende Herausforderung dar (Pithan, 2011, 74).

3.2. Vielfalt, Diversity und Intersektionalität

Vorliegende Modelle zur gendersensiblen und -gerechten Praxis im Religionsunterricht und in der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit fokussierten zumeist auf Themen der Jungen- beziehungsweise Mädchenförderung und greifen die Auseinandersetzung mit Geschlechterstereotypen auf. Insofern es nun als eine Kernaufgabe kirchlicher Bildung zu verstehen ist, „Menschen für das Leben in einer von Vielfalt geprägten Gesellschaft zu befähigen“ (Pithan, 2011, 74), wäre es zukünftig verstärkt notwendig, die Differenzen *innerhalb* der Geschlechtergruppen in den Blick zu nehmen und die Genderkategorie als eine Differenzkategorie unter anderen zu reflektieren (Qualbrink/Pithan/Wischer, 2011, 10).

Dementsprechend sucht eine geschlechtergerechte Religionspädagogik derzeit das Gespräch mit dem Diversity-Diskurs (vgl. auch → [Inklusion](#)) der Pädagogik

und dem – aus dem Feld feministischer Theorien und Praktiken hervorgegangenen – Konzept der Intersektionalität. Im Sinne des Diversity-Ansatzes werden normative (binäre) Orientierungsmuster überwunden und die Vielfältigkeit von Individuen, ihre gesellschaftliche, biografische und situative Besonderheit, als Bereicherung angesehen (Tuider/Sielert, 2011, 31; Kampshoff/Wiepcke, 2012, 6); gleichzeitig hat er ein waches, machtanalytisches und -kritisches Auge auf Ungleichheiten, Diskriminierungen und Benachteiligungen: „Dem Diversity-Ansatz liegt also eine Macht- und Differenzperspektive und keine Defizit- oder Minderheitenperspektive zugrunde. Demnach geht es auch nicht darum, Recht für diskriminierte Minderheiten einzufordern, sondern vielmehr um das Thematisieren und Reflektieren von gesellschaftlichen Normen, Normalitäten und Identitätszwängen“ (Tuider/Sielert, 2011, 31).

Auch das Konzept der Intersektionalität betrachtet Gender nicht isoliert, sondern macht darauf aufmerksam, dass sich Kategorien wie Klasse, Ethnizität, Religion, Sexualität, Nation, Behinderung/Befähigung für das einzelne Individuum erfahrbar überschneiden (Walgenbach, 2007, 23). In den Blick kommen damit die vielfältigen Wechselwirkungen zwischen ungleichheitsschaffenden Kategorien (Qualbrink/Wieser, 2014).

Beide Konzepte erweisen sich als inspirierend für das Projekt einer „Religionspädagogik der Vielfalt“, deren Grundlage Gerechtigkeit und Anerkennung ist (Arzt, 2009). Eine solche Religionspädagogik „betrachtet es als Aufgabe, in eine Hermeneutik einzuüben, die geschlechtsbezogene, religiöse und soziale Differenzen wahrnimmt und Stereotype aufzubrechen vermag. Hierzu ist es notwendig, eine religiöse Kompetenz zu fördern, bei der die eigenen Erfahrungen produktiv im Lichte der Perspektiven anderer reflektiert werden können [...]. Da es um den Aspekt der Chancengleichheit (→ [Gleichheit](#)) in der Bildung und um Gerechtigkeit (→ [Gerechtigkeit](#)) von Lebenschancen geht, treten solche Kategorien in den Blick, die sich als beeinträchtigend auswirken. Für unseren Ansatz sind diejenigen Dimensionen von Differenz wichtig, in denen Herrschafts- beziehungsweise Macht-Effekte wirksam sind: Gemeint sind also Effekte, die Inklusion oder Exklusion bewirken, die auf einer essentialistischen Differenz und dualistischen Denkmustern gründen“ (Arzt u.a., 2009, 12-13;21).

„Wir erzählen Jungen wie Mädchen von demselben Gott: der Gott, der alle in gleicher Würde erschaffen hat und will, dass die Menschen in Vielfalt zusammenleben können: die Frauen und die Männer, die Weißen, Schwarzen und Bunten; der Gott, der da ist, wenn alle weg sind; der Gott, der tröstet, wenn niemand mehr trösten

kann; der Gott, der annimmt, wenn man sich von allen missachtet fühlt. Wir erzählen von diesem Gott und sagen, dass wir Menschen ihr zum Bildnis geschaffen sind und wir uns ihn männlich und weiblich, als Mutter und als Vater, als Bruder und als Schwester vorstellen können; kräftig und zärtlich, lieb, aber auch zornig, mit hellen Seiten, aber auch mit Seiten, die wir nicht verstehen und auch nicht gut finden, die aber gerade deshalb vielleicht unser Interesse wecken können – der Kriegsgott, der rächende Gott – aber auch der Gott der Gerechtigkeit für die Armen, der durch die Stimme der Propheten und Prophetinnen schimpfen kann. Von diesem Gott erzählen wir mal laut und kraftvoll, mal leise und nachdenklich, mal überzeugt, mal zweifelnd. Und wenn wir so erzählen, dann geben wir Gott ‚kavod‘ – das hebräische Wort, das Ehre, Schwere und Gewicht bedeutet. Gott Gewicht geben, indem wir Jungen und Mädchen gerecht werden. Dieser vornehmen Aufgabe hätte sich ein geschlechtsbezogener RU zu stellen“ (Knauth, 2009, 91).

[Angaben zu Autor / Autorin finden Sie hier](#)

Empfohlene Zitierweise

Wieser, Renate, Art. Gender, in: Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet (www.wirelex.de), 2015

Literaturverzeichnis

- Anić, Rebeka Jadranka, Gender, Politik und die katholische Kirche, in: Concilium 48 (2012), 373-381.
- Arzt, Silvia, Geschlechtergerechte Rede von Gott im Religionsunterricht – einige Anregungen, in: Qualbrink, Andrea/Pithan, Annebelle/Wischer, Mariele (Hg.), Geschlechter bilden. Perspektiven für einen genderbewussten Religionsunterricht, Gütersloh 2011, 188-196.
- Arzt, Silvia, Gender und Religionspädagogik der Vielfalt. Einleitung, in: Arzt, Silvia (Hg. u.a.), Gender – Religion – Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt, Gütersloh 2009, 9-28.
- Bail, Ulrike (Hg. u.a.), Die Bibel in gerechter Sprache, Gütersloh 4. erweiterte und verbesserte Aufl. 2011.
- Bauer, Joachim, Das Gedächtnis des Körpers. Wie Beziehungen und Lebensstile unsere Gene steuern, München 8. Aufl. 2006.
- Baumann, Ulrike, Mich mögen, wie ich bin ... Geschlechterdifferenz im Religionsbuch, in: Pithan, Annebelle (Hg. u.a.), Gender – Religion – Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt, Gütersloh 2009, 327-340.
- Becker, Sybille, Explizite und implizite Prozesse von Schulentwicklung, in: Qualbrink, Andrea/Pithan, Annebelle/Wischer, Mariele (Hg.), Geschlechter bilden. Perspektiven für einen genderbewussten Religionsunterricht, Gütersloh 2011, 128-134.
- Bourdieu, Pierre, Die männliche Herrschaft, Frankfurt a.M. 2005.
- Brandes, Holger, Der männliche Habitus. Band 2: Männerforschung und Männerpolitik, Opladen 2002.
- Brandes, Holger, Der männliche Habitus. Band 1: Männer unter sich. Männergruppen und männliche Identitäten, Opladen 2001.
- Bublitz, Hannelore, Judith Butler zur Einführung, Hamburg 2. Aufl. 2005.
- **Budde, Jürgen/Mammes, Ingelore (Hg.), Jugendforschung empirisch. Zwischen Schule, männlichem Habitus und Peerkultur, Wiesbaden 2009.**
- Butler, Judith, Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts, Berlin 1995.
- Butler, Judith, Das Unbehagen der Geschlechter, Frankfurt a.M. 1991.
- Connell, Robert, Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten, Opladen 1999.
- de Beauvoir, Simone, Das andere Geschlecht. Sitte und Sexus der Frau, Reinbek bei Hamburg 1951.
- Degele, Nina, Gender/Queer Studies, Paderborn 2008.
- Deutschschweizer Fachstelle für kirchliche Jugendarbeit: <http://info.fachstelle.info/>, abgerufen am 23.09.2014.

- Edelbrock, Anke, Was kann die Kategorie gender für die Religionspädagogik leisten?, in: Pemsel-Maier, Sabine (Hg.), Blickpunkt Gender. Anstöß(ig)e(s) aus Theologie und Religionspädagogik, Frankfurt a.M. 2013, 145-165.
- Ethnis, Patrick/Beckmann, Sabine, Kritische Männer- und Männlichkeitsforschung. Positionen, Perspektiven, Potential, in: Kurz-Scherf, Ingrid/Lepperhoff, Julia/Scheele, Alexandra (Hg.), Feminismus. Kritik und Interventionen, Münster 2009, 162-178.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (Hg. u.a.), Genus – geschlechtergerechter naturwissenschaftlicher Unterricht in der Sekundarstufe I, Bad Heilbrunn 2008.
- Fine, Codelia, Die Geschlechterlüge. Die Macht der Vorurteile über Frau und Mann, Stuttgart 2012.
- **Frettlöh, Magdalene, Gott Gewicht geben. Bausteine einer geschlechtergerechten Gotteslehre, Neukirchen-Vluyn 2006.**
- Galster, Ingrid, Französischer Feminismus. Zum Verhältnis von Egalität und Differenz, in: Becker, Ruth/Kortendiek, Beate (Hg.), Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie, Wiesbaden 2004, 42-48.
- Gerhard, Ute, Frauenbewegungen und Feminismus, München 2009.
- Gildemeister, Regine, Doing Gender: Soziale Praktiken der Geschlechterunterscheidung, in: Becker, Ruth/Kortendiek, Beate (Hg.), Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie, Wiesbaden 2004, 132-140.
- Hagemann-White, Carol, Sozialisation: Weiblich – männlich?, Opladen 1984.
- Heimbach-Steins, Marianne, „...nicht mehr Mann und Frau“. Sozialethische Studien zu Geschlechterverhältnis und Geschlechtergerechtigkeit, Regensburg 2009.
- Herre, Petra, Die Genderperspektive in der Bildung, in: Pohl-Patalong, Uta (Hg.), Religiöse Bildung im Plural. Konzeptionen und Perspektiven, Schenefeld 2003, 183-201.
- Johnson, Elizabeth A., Ich bin, die ich bin: wenn Frauen Gott sagen, Düsseldorf 1994.
- Kahlert, Heike, Differenz, Genealogie, Affidamento. Das italienische „pensiero della differenza sessuale“ in der internationalen Rezeption, in: Becker, Ruth/Kortendiek, Beate (Hg.), Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie, Wiesbaden 2004, 91-98.
- Kampshoff, Marita/Wiepcke, Claudia, Einleitung: Zur Bedeutung der Geschlechterforschung in der Fachdidaktik, in: Kampshoff, Marita/Wiepcke, Claudia, (Hg.), Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik, Wiesbaden 2012, 1-7.
- Klöpffer, Diana/Schiffner, Kerstin, Gütersloher Erzählbibel. Mit Illustrationen von Juliana Heidenreich, Gütersloh 2. Aufl. 2008.
- Knauth, Thorsten, Die Geschlechter der Jungen. Überlegungen zur Jungenperspektive in einer Religionspädagogik der Vielfalt, in: Qualbrink, Andrea/Pithan, Annebelle/Wischer, Mariele (Hg.), Geschlechter bilden. Perspektiven für einen genderbewussten Religionsunterricht, Gütersloh 2011, 92-102.
- Knauth, Thorsten, Jungen in der Religionspädagogik. Bestandsaufnahme und Perspektiven, in: Pithan, Annebelle (Hg. u.a.), Gender – Religion – Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt, Gütersloh 2009, 72-94.
- Knauth, Thorsten (Hg. u.a.), Encountering Religious Pluralism in School and Society. A Qualitative Study of Teenage Perspectives in Europe, Münster 2008.
- **Knauth, Thorsten (Hg. u.a.), KU – weil ich ein Junge bin. Ideen – Konzeptionen – Modelle für jungengerechten RU, Gütersloh 2002.**
- Kreienbaum, Maria Anna, Schule: Zur reflexiven Koedukation, in: Becker,

Ruth/Kortendiek, Beate (Hg.), Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie, Wiesbaden 2004, 582-589.

- Kreienbaum, Maria Anna/Urbaniak, Tamina, Jungen und Mädchen in der Schule. Konzepte der Koedukation, Berlin 2006.
- Kuby, Gabriele, Die globale sexuelle Revolution. Zerstörung der Freiheit im Namen der Freiheit, Kißlegg 2012.
- Kuhn, Annette, Frauenbewegungen, in: Gössmann, Elisabeth (Hg. u.a.), Wörterbuch der Feministischen Theologie, Gütersloh 2. Aufl. 2002, 179-182.
- Lehmann, Christine, Gottesvorstellungen von Mädchen und Jungen, jungen Männern und Frauen. Eine Betrachtung neuer Untersuchungen unter der Gender-Perspektive, in: Pithan, Annette (Hg. u.a.), Gender – Religion – Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt, Gütersloh 2009, 182-193.
- Lehner-Hartmann, Andrea, Perspektiven und Leitlinien für einen genderbewussten Religionsunterricht, in: Qualbrink, Andrea/Pithan, Annette/Wischer, Mariele (Hg.), Geschlechter bilden. Perspektiven für einen genderbewussten Religionsunterricht, Gütersloh 2011, 79-91.
- Lehner-Hartmann, Andrea/Lehner, Erich, Geschlechterbewusste Arbeit zu Gottesbildern im Religionunterricht, in: Pithan, Annette (Hg. u.a.), Gender – Religion – Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt, Gütersloh 2009, 194-207.
- Lenz, Ilse, Frauenbewegungen. Zu den Anliegen und Verlaufsformen von Frauenbewegungen als sozialen Bewegungen, in: Becker, Ruth/Kortendiek, Beate (Hg.), Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie, Wiesbaden 2004, 665-675.
- Matthiae, Gisela, Von der Emanzipation über die Dekonstruktion zur Restauration und zurück. Genderdiskurse und Geschlechterverhältnisse, in: Pithan, Annette (Hg. u.a.), Gender – Religion – Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt, Gütersloh 2009, 30-46.
- **Matthiae, Gisela, Clownin Gott. Eine feministische Dekonstruktion des Göttlichen, Stuttgart u.a. 2. Aufl. 2001.**
- Meuser, Michael, Modernisierte Männlichkeit? Kontinuitäten, Herausforderungen und Wandel männlicher Lebenslagen, in: Wacker, Marie-Theres/Rieger-Goertz, Stefanie (Hg.), Mannsbilder. Kritische Männerforschung und Frauenforschung im Gespräch, Berlin u.a. 2006, 21-42.
- Mill, John Stuart, The Subjection of Women, New York 1997, Erstveröffentlichung 1869.
- Niederbacher, Arne/Zimmermann, Peter, Grundwissen Sozialisation, Wiesbaden 4. Aufl. 2011.
- **Pemsel-Maier, Sabine (Hg.), Blickpunkt Gender. Anstöß(ig)e(s) aus Theologie und Religionspädagogik, Frankfurt a.M. 2013a.**
- Pemsel-Maier, Sabine, Von den Anfängen des Feminismus zur Gender-Forschung: Stationen und Entwicklungen, in: Pemsel-Maier, Sabine (Hg.), Blickpunkt Gender. Anstöß(ig)e(s) aus Theologie und Religionspädagogik, Frankfurt a.M. 2013b, 13-30.
- Pernkopf, Elisabeth/Wieser, Renate, „Man kommt nicht als Frau zur Welt, man wird es.“ Geschlechtertheorien und ihre Anfragen an Theologie und Kirche, in: Eder, Sigrid/Fischer, Irmtraud (Hg.), „... männlich und weiblich schuf er sie ...“ (Gen 1,27). Zur Brisanz der Geschlechterfrage in Religion und Gesellschaft, Innsbruck/Wien 2009, 60-84.
- Pithan, Annette, Wo steht die geschlechterbewusste Religionspädagogik, in:

- Qualbrink, Andrea/Pithan, Annebelle/Wischer, Mariele (Hg.), *Geschlechter bilden. Perspektiven für einen genderbewussten Religionsunterricht*, Gütersloh 2011, 62-78.
- Pithan, Annebelle (Hg. u.a.), *Gender – Religion – Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt*, Gütersloh 2009.
 - Qualbrink, Andrea/Pithan, Annebelle/Wischer, Mariele (Hg.), *Geschlechter bilden. Perspektiven für einen genderbewussten Religionsunterricht*, Gütersloh 2011.
 - Qualbrink, Andrea/Pithan, Annebelle/Wischer, Mariele, Einleitung, in: Qualbrink, Andrea/Pithan, Annebelle/Wischer, Mariele (Hg.), *Geschlechter bilden. Perspektiven für einen genderbewussten Religionsunterricht*, Gütersloh 2011, 9-17.
 - Qualbrink, Andrea/Wieser, Renate, Intersektionalität, in: Gärtner, Stefan/Kläden, Tobias/Spielberg, Bernhard (Hg.), *Praktische Theologie in der Spätmoderne. Herausforderungen und Entdeckungen*, Studien zur Theologie und Praxis der Seelsorge, Würzburg 2014, 73-79.
 - Rendtdorff, Barbara, *Bildung der Geschlechter*, Stuttgart 2011.
 - Riegel, Ulrich, Höhere Macht und barmherziger Vater. Welchen Mehrwert bietet die Geschlechterperspektive bei jugendlichen Gottesbildern, in: Qualbrink, Andrea/Pithan, Annebelle/Wischer, Mariele (Hg.), *Geschlechter bilden. Perspektiven für einen genderbewussten Religionsunterricht*, Gütersloh 2011, 178-187.
 - Schmitz, Sigrid, *Schicksal Gehirn?*, in: Stöcker, Mirja (Hg.), *Das F-Wort. Feminismus ist sexy*, Frankfurt a.M. 2007, 41-53.
 - Schneider, Claudia, Jungen im österreichischen Schulsystem und die Bedeutung männlicher Lehrkräfte, in: Budde, Jürgen/Mammes, Ingelore (Hg.), *Jugendforschung empirisch. Zwischen Schule, männlichem Habitus und Peerkultur*, Wiesbaden 2009, 233-246.
 - Schottroff, Luise/Wacker, Marie-Theres, *Kompendium feministische Bibelauslegung*, Gütersloh 3. Aufl. 2007.
 - Strutzenberger, Edda, Geschlechtergerechtigkeit, Religion und Schulentwicklung, in: Pithan, Annebelle (Hg. u.a.), *Gender – Religion – Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt*, Gütersloh 2009, 341-359.
 - Szagun, Anna-Katharina, Hier Frühling und Kuschnest – dort Monstertruck und Rettungswagen. Geschlechterdifferente Gottesvorstellungen im Spiegel einer Langzeitstudie, in: Qualbrink, Andrea/Pithan, Annebelle/Wischer, Mariele (Hg.), *Geschlechter bilden. Perspektiven für einen genderbewussten Religionsunterricht*, Gütersloh 2011, 158-177.
 - Tegeler, Evelyn, *Frauenfragen sind Männerfragen. Helge Pross als Vorreiterin des Gender Mainstreaming*, Opladen 2003.
 - Tuidier, Elisabeth/Sielert, Uwe, Diversity statt Gender? Die Bedeutung von Gender im erziehungswissenschaftlichen Vielfaltdiskurs, in: Qualbrink, Andrea/Pithan, Annebelle/Wischer, Mariele (Hg.), *Geschlechter bilden. Perspektiven für einen genderbewussten Religionsunterricht*, Gütersloh 2011, 20-38.
 - Wacker, Marie-Theres/Rieger-Goertz, Stefanie (Hg.), *Mannsbilder. Kritische Männerforschung und Frauenforschung im Gespräch*, Berlin u.a. 2006.
 - Walgenbach, Katharina, Gender als interdependente Kategorie, in: Walgenbach, Katharina (Hg. u.a.), *Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität*, Opladen/Farmington Hills 2007, 23-64.
 - Wallner, Claudia, „Im Gender-Dschungel“. Die Kinder- und Jugendhilfe auf neuen Wegen zur Gleichberechtigung. Eine Handreichung zu Perspektiven von Mädchen- und Jungenarbeit in Zeiten von Gender Mainstreaming und zu aktuellen

Gleichberechtigungsanforderungen an die Kinder- und Jugendhilfe, Berlin 2005.

- Wiepcke, Claudia, Gender-Didaktik und Berufsorientierung – Förderung von Chancengleichheit auf dem Arbeitsmarkt, in: Journal Netzwerk Frauenforschung 26 (2010), 48-57.
- Winker, Gabriele/Degele, Nina, Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten, Bielefeld 2009.
- Woolstonecraft, Mary, A Vindication of the Rights of Women, New York 1996, Erstveröffentlichung 1792.

Impressum

Hauptherausgeberinnen:

Prof. Dr. Mirjam Zimmermann (Universität Siegen)

Prof. Dr. Heike Lindner (Universität Köln)

„WiReLex“ ist ein Projekt der Deutschen Bibelgesellschaft

Deutsche Bibelgesellschaft

Balinger Straße 31 A

70567 Stuttgart

Deutschland

www.bibelwissenschaft.de