

Evangelische Hochschule Ludwigsburg

Bachelorthesis zur Erlangung des Bachelorgrads

Bachelor of Arts im Studiengang Religions- und Gemeindepädagogik (B.A.)

Genderperspektiven in evangelischen Schulbüchern?

**Kriterien für gendergerechte Perspektiven in ausgewählten
Schulbüchern des evangelischen Religionsunterrichts**

Erstprüferin: Prof.in Dr.in Katja Baur

Zweitprüferin: Karin Hank

Judith Gross

Fachsemester 7

Matrikelnummer: 50044021

Wintersemester 2021 / 2022

Datum der Abgabe: 30. November 2021

Inhalt

Vorwort	III
Abstract.....	IV
Abkürzungsverzeichnis.....	V
1. Einleitung	1
2. Identität und Genderperspektiven im Kontext Bildung	4
2.1. Identitätsbildung als Auftrag öffentlicher Schulbildung	4
2.2. Pädagogische Perspektiven auf die Identitätsbildung.....	6
2.2.1. Theorien zur Bildung der Identität.....	7
2.2.2. Religiöse Bildung als Beitrag zur Identitätsbildung.....	9
2.3. Genderperspektiven in der Identitätsbildung	12
2.3.1. Gender – eine Einführung.....	12
2.3.2. Geschlechtsidentität als Beitrag zur Identität.....	15
2.3.3. Religiöse Bildung als Beitrag zur Geschlechtsidentität.....	17
2.4. Kapitelfazit – der pädagogische Auftrag zur Bildung einer (Geschlechts-)Identität	18
3. Der Diskurs um die Genderthematik – Perspektiven und Positionen im Kontext (religiöser) Bildung	20
3.1. Ein Überblick über die allgemeinen Diskurse in der Genderthematik	20
3.2. Theologische Perspektiven auf die Genderthematik.....	24
3.2.1. Der Diskurs um die Genderthematik im Alten Testament exemplarisch am Schöpfungsbericht	24
3.2.2. Der Diskurs um die Genderthematik im Hinblick auf die Gottebenbildlichkeit.....	28
3.2.3. Der Diskurs um die Genderthematik im Neuen Testament exemplarisch an Galater 3,28	30
3.2.4. Weitere theologische Aspekte im Diskurs um die Genderthematik	33
3.3. Kapitelfazit – eine Positionierung im Diskurs um die Genderthematik	35
4. Von der Genderthematik zur Gendergerechtigkeit im Kontext religiöser Bildung	37
4.1. Genderperspektiven im Bildungsplan für evangelische Religionslehre.....	38

4.2. Eine Bedarfsanalyse im Hinblick auf Gendergerechtigkeit.....	40
4.3. Der religionspädagogische Ansatz der Gendergerechtigkeit	43
4.3.1. Konkretionen für eine gendergerechte Haltung	44
4.3.2. Pädagogisch-didaktische Konkretionen der Gendergerechtigkeit	46
5. Praktische Konsequenzen der Gendergerechtigkeit im Kontext evangelischer Religionsschulbücher	49
5.1. Das Religionsschulbuch als Medium in Bezug auf die Genderthematik	49
5.2. Kriterien für gendergerechte Perspektiven in Schulbüchern des evangelischen Religionsunterrichts	52
5.3. Exemplarische Religionsschulbücher auf dem Prüfstand der Gendergerechtigkeit	57
5.3.1. Produktorientierte Analyse des Schulbuches <i>Das Kursbuch RELIGION 2</i>	58
5.3.2. Produktorientierte Analyse des Schulbuches <i>reli plus 2</i>	60
5.4. Empfehlungen für die gendergerechte Zukunft von Religionsschulbüchern und weiterführende Perspektiven	63
6. Fazit mit Ausblick	64
Literaturverzeichnis.....	67
Anlagen.....	79
Anlage 1 // Inhaltsbezogene Kompetenzen mit Identitäts-Bezug.....	79
Anlage 2 // Inhaltsbezogene Kompetenzen mit Bezug zur Genderthematik.....	80
Anlage 3 // Checkliste Kriterienkatalog für genderechte Religionsschulbücher	84
Anlage 4 // Analyse des Schulbuches <i>Das Kursbuch RELIGION 2</i> (Calwer Verlag).....	86
Anlage 5 // Analyse des Schulbuches <i>reli plus 2</i> (Klett Verlag)	93
Ehrenwörtliche Erklärung.....	98

Vorwort

Diskriminiert. Einsam. Ausgeschlossen. Begriffe, die den Alltag junger Menschen in Findungsphasen prägen. Insbesondere, wenn sich ebendiese jungen Menschen wenig mit der vorherrschenden Norm identifizieren können. In einer zunehmend pluralen und heterogenen Welt kann es dabei zu einer Verstärkung dieses Effektes kommen. Junge Menschen werden mit vielfältigeren Lebensentwürfen konfrontiert, die gleichzeitig als Angebote verstanden werden können, diese auf das eigene Leben zu adaptieren. Besteht jedoch, beispielsweise durch Einbettung in Beziehungskonstellationen, eine Abhängigkeit von vorherrschenden Normen, wird dieser emanzipatorische Prozess der Identitätsfindung entsprechend erschwert.

Eine Dimension, die für die Identitätsfindung (insbesondere im Jugendalter) dabei von besonderer Bedeutung ist, ist die Geschlechtsidentität. Die bedeutende Rolle von Normvorstellungen innerhalb der Gesellschaft fällt hier besonders ins Gewicht. So ist die Gesellschaft überwiegend heteronormativ geprägt. Junge Menschen, die sich hiermit nicht identifizieren können, stehen unter dem Druck, der mit dieser Norm einhergeht und der – in unterschiedlichem Ausmaß – als belastend erlebt wird.

Diese heteronormative Realität wird auch im Religionsunterricht reproduziert, wodurch der Religionsunterricht zu einer *doing-gender*-Praxis wird. Basierend auf einem vorherrschenden binären Geschlechterverständnis von Mann und Frau werden Lern- und Identifikationsangebote geschaffen. Für Schüler*innen, die sich mit diesen beiden Kategorien nicht im normativen Sinne identifizieren oder sich nicht darin einsortieren können, sind strukturell keine Lern- und Identifikationsangebote verankert. Damit einher kann das Gefühl von Ausgrenzung gehen. Diese Ausgrenzung erleben dabei Kinder und Jugendliche, die häufig bereits die Normabweichung als belastend erleben und für die diese Belastung dadurch verstärkt wird. Demgegenüber steht ein christliches Menschenbild, das grundsätzlich von der Würde und dem Wert eines jeden Individuums – gerade in seiner Individualität – ausgeht.

Diese beiden Realitäten müssen meines Erachtens vereint werden. Dafür braucht es Fürsprecher*innen, sogenannte „Allys“, die - bisher häufig ausgeschlossene – Kinder und Jugendliche dabei unterstützen, dass ihnen Lern- und Identifikationsangebote gemacht werden, die ihnen gerecht werden und ihnen zustehen.

Ich hoffe sehr, dass diese Thesis in diesem Sinne einen Teil zu gerechterer Bildung beitragen kann.

Abstract

Zunehmend vielfältige Geschlechtsidentitäten und demgegenüber die Reproduktion normativer Geschlechterrollen (*doing gender*) sind nicht nur ein allgemeingesellschaftliches Phänomen, sondern durch die Bildungsziele der Identitätsbildung und der Bildung zur Toleranz von Akzeptanz von Vielfalt wird die Genderthematik auch zum integralen Bestandteil des Religionsunterrichts. Die Parallelität von Identität und Geschlecht sowie die Rolle des Religionsunterrichts im Identitätsbildungsprozess werden literaturbasiert erörtert, ebenso wie mögliche Geschlechterverständnis-Positionen. Es wird die Notwendigkeit für einen Ansatz herausgearbeitet, der – im Gegensatz zu Bestehenden – auf einem vielfältigen Geschlechterverständnis basiert. Dass dieser auch theologisch haltbar ist, wird dargestellt. Die Entwicklung dieses Ansatzes legt den Fokus daher insbesondere auf die beiden Leitperspektiven „Genderstereotype vermeiden“ und „Vielfalt abbilden“. Unter diesen werden Kriterien für gendergerechte Schulbücher entwickelt. Der Abgleich dieser mit der Realität anhand einer Schulbuchanalyse zeigt, wie viel Aufholbedarf Religionsschulbücher haben.

Abkürzungsverzeichnis

Art.	Artikel
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
EKD	Evangelische Kirche Deutschlands
RU	Religionsunterricht
Gal	Galater
Gen	Genesis
GG	Grundgesetz
GYM	Gymnasium
IbK	Inhaltsbezogene Kompetenz
LGBTQIA (und auch Kurzformen davon)	Lesbian, Gay, Bisexuell, Trans*, Queer, Inter*, Asexuell
Joh	Johannes
SchG	Schulgesetz
Sek I	Sekundarstufe I
SGB VIII	Achtes Sozialgesetzbuch
UN	United Nations // Vereinte Nationen

1. Einleitung

Die Schüler*innen können „sich mit Fragen nach Identität [...] im sozialen Zusammenleben [...] auseinandersetzen“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2016a: 17). Dieses Bildungsziel ist im Bildungsplan Baden-Württemberg für evangelische Religionslehre für die 7. und 8. Klasse des Gymnasiums sowie in ähnlicher Formulierung für die Sekundarstufe I (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2016b: 24) vorgesehen. Das zeigt, dass Identitätsbildung ein Bestandteil institutioneller (religiöser) Bildung, also des Religionsunterrichts (RU) in Baden-Württemberg ist. So ist bereits im Selbstverständnis des Religionsunterrichts impliziert, den „Kindern und Jugendlichen Unterstützung und Begleitung bei ihrer Suche nach Identität“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016b: 3) zu geben. Dabei gibt es unterschiedliche, identitätsstiftende Dimensionen, welche im Unterricht berücksichtigt werden können. Als eine wesentliche, für die Identität konstitutive Dimension, kann die Geschlechtsidentität oder auch Genderperspektive verstanden werden.

Dies scheint jedoch strukturell in der Unterrichtspraxis wenn dann lediglich binär etabliert, normative Geschlechtervorstellungen scheinen immer wieder im Sinne des *doing genders*¹ reproduziert zu werden, wie die Betrachtung von Unterrichtsmaterialien zeigt. So bietet *Das Kursbuch RELIGION 2* auf einer Doppelseite die Bearbeitung der Frage „Wer bin ich als Mädchen?“ und auf einer weiteren „Wer bin ich als Junge?“ an. Die Perspektive von denjenigen, die sich hiermit nicht identifizieren können, wird jedoch nicht beachtet. Es scheint sich um eine exklusive Realität zu handeln, die Menschen ausschließt – gleichzeitig aber auf einem theologisch etablierten Geschlechterverständnis beruht. Es stellt sich daher die Frage nach der Notwendigkeit für ein Neudenken der Genderthematik im Religionsunterricht sowie der Frage danach, inwiefern das Geschlechterverständnis – auch theologisch haltbar – möglicherweise geöffnet werden kann oder muss. Die vorliegende Arbeit folgt dabei der Leitfrage, *inwiefern es einen pädagogischen Ansatz bedarf, der die Genderperspektive im Identitätsbildungsprozess der Schüler*innen auf einem haltbaren, vielfältigen (theologischen) Geschlechterverständnis basierend, berücksichtigt, wie dieser aussehen muss und was das Medium des Schulbuches erfüllen muss, um einen Beitrag dazu zu leisten*. Die Beantwortung dieser Frage erfolgt dabei überwiegend literaturbasiert. Die Ausgestaltung des Ansatzes wird aus den gewonnenen Erkenntnissen der Literatur und den aktuellen Diskursen logisch abgeleitet und

¹ *Doing gender* meint die stetige Reproduktion von Geschlechterverhältnissen.

daraus eine Kriteriencheckliste für Schulbücher erstellt. Anhand einer produktorientierten Schulbuchanalyse werden anschließend exemplarische Schulbücher analysiert und auf ihre Realität der Gender(un)gerechtigkeit hin untersucht.

Der Zugang zur Thematik erschließt sich über die Relevanz von Identitätsbildung bei Jugendlichen. Im Zuge dieser Arbeit werden daher in Kapitel 2 Identitätsbildung aus pädagogisch-psychologischer Perspektive sowie die Dynamiken zwischen Identität und der Genderperspektive beleuchtet. Dabei wird auch in die Begrifflichkeiten der Genderthematik eingeführt. Über diesen Zugang erschließt sich, inwiefern Identitätsbildungsprozesse (mitsamt der Genderperspektive) zum Auftrag öffentlicher Schulbildung und damit auch des Religionsunterrichts werden. Zudem wird abgeleitet, wie die religiöse Bildung einen Beitrag zu Identitätsbildungsprozessen leisten kann.

Wenn es dabei nach dem Religionsschulbuch *Das Kursbuch RELIGION 2* geht, stehen für die Geschlechtsidentität allerdings, wie bereits genannt, ausschließlich männlich und weiblich zur Auswahl. Dem steht jedoch der Kontext einer sich zunehmend pluralisierenden Lebensrealität gegenüber. So zeigen die Ergebnisse einer Online-Befragung des IPSOS Forschungsinstituts (vgl. 2021b: 21) von 19.069 Proband*innen aus 27 Ländern, dass sich jüngere Menschen wesentlich häufiger als nicht-männlich oder nicht-weiblich identifizieren bzw. bezeichnen. Der Anteil der Menschen, die nach 1997 geboren sind und die sich als *transgender*, *nichtbinär*, *non-conforming*, *genderfluid* oder *divers* betrachten liegt bei 4%, während er sich im Vergleich dazu bei der Generation der Jahrgänge 1946-1964 sogar unter 1% befindet. Daraus folgt die Konsequenz, dass sich auch für die Religionspädagogik die Relevanz einer Auseinandersetzung mit dieser zunehmenden Pluralität ergibt.

Zur Auseinandersetzung mit der Thematik gehört insbesondere, sich Gedanken über das (theologische) Geschlechterverständnis zu machen. Die Kirche, die einerseits für eine inklusive, eine friedliche und vielfältige Gesellschaft und die gleiche Würde aller Menschen eintrete (Kress 2017) scheint gleichzeitig einiges an Aufholbedarf zu haben, um diesem Anspruch selbst gerecht zu werden. So wurden „13% der [Trans-Menschen] irgendwann in ihrem Leben eine sogenannte Konversions-Therapie angeboten [...]. In mehr als 90% der Fälle wurde die Konversionstherapie [...] von einer religiösen Person angeboten [oder] von einer religiösen Institution“ (Forcades i Vila 2018: 243f.). Diese drastische Zahl macht deutlich, dass religiösen Institutionen eine hohe Bedeutung im Hinblick auf die Normativität zukommt.

Diese Auseinandersetzung mit dem Diskurs um die Genderthematik findet in Kapitel 3 statt. Dabei werden in einem ersten Schritt die allgemein bestehenden, philosophisch-soziologischen Positionen nachvollzogen. Anschließend werden insbe-

sondere aus biblischen Perspektiven theologische Geschlechterverständnisse sowie Verständnisse über die Geschlechterordnung rekonstruiert. Diese Betrachtung unterschiedlicher Positionen mündet in einer Positionierung zu einem theologisch begründeten Geschlechterverständnis, auf welchem die weiteren Überlegungen aufbauen.

Aus den gewonnenen Erkenntnissen der theologischen Aufarbeitung resultiert wiederum die Frage danach, ob es im Alltag der religiösen Bildung im Religionsunterricht einer Veränderung bedarf. Um diese Frage zu beantworten, werden daher in Kapitel 4 Erkenntnisse über die allgemeine Lebensrealität zusammengefasst, aus denen der Bedarf abgeleitet wird, die Berücksichtigung der Genderthematik in der religiösen Bildung zu etablieren. Zudem wird der Bildungsplan darauf hin untersucht, inwiefern die aktuelle Religionspädagogik dieses Thema bereits bedient. Bedarf und Deckung werden schließlich in Abschnitt 4.2. zusammengebracht und anschließend ein angemessener Ansatz (der Gendergerechtigkeit) hierfür entwickelt.

Dies entspricht der Notwendigkeit, dass es für den Religionsunterricht der Ausdifferenzierung von konkreten, pädagogischen Konsequenzen bedarf, die den gewonnenen Erkenntnissen gerecht werden. Hierfür wird in Abschnitt 4.3. der pädagogische Ansatz der Gendergerechtigkeit in zwei Dimensionen entfaltet. Einerseits darin, wie er sich in der Haltung von Lehrkräften ausgestaltet und andererseits wird er pädagogisch-didaktisch konkretisiert. Gleichzeitig kommt – in Anlehnung an das bereits benannte Religionsschulbuch – die Notwendigkeit auf, den gendergerechten Ansatz auch auf die Medien des Religionsunterrichts, exemplarisch Religionsschulbücher, auszubreiten. Dafür werden in Kapitel 5 in einem ersten Schritt Kriterien für gendergerechte Perspektiven für Religionsschulbücher entfaltet und anschließend zwei exemplarisch ausgewählte Schulbücher auf diese hin, mit Hilfe einer produktorientierten Analyse, ausgewertet. Diese Analyse mündet in Erkenntnissen über die bestehenden Realitätsdefizite und Empfehlungen für eine gendergerechtere Zukunft von Religionsschulbüchern.

Die vorliegende Arbeit schließt mit einem Fazit, in welchem die wichtigsten Erkenntnisse des Prozesses der Entwicklung eines gendergerechten pädagogischen Ansatzes zusammengefasst und ein Ausblick gegeben wird.

2. Identität und Genderperspektiven im Kontext

Bildung

2.1. Identitätsbildung als Auftrag öffentlicher Schulbildung

Das allgemeine Recht eines jeden Menschen auf Bildung ist in der Erklärung der Allgemeinen Menschenrechte der Vereinten Nationen (UN) in Artikel 26 festgeschrieben und damit gültiger Rechtsanspruch einer*s jeden Heranwachsenden. Welcher konkrete Auftrag für Bildungsinstitutionen jedoch hinter diesem Recht auf Bildung steckt, lässt sich erst durch die genauere Betrachtung dieser sowie weiterer rechtlicher Grundlagen differenzieren. So führt bereits jener Artikel 26 weiter aus, dass die „Bildung [...] auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und auf die Stärkung der Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten gerichtet sein“ muss (UN-Generalversammlung 1948). Dieses Bildungsziel, welches von einer hohen Priorität der Persönlichkeitsbildung und -entfaltung ausgeht, ist ebenso in der UN-Kinderrechtskonvention (Artikel 29) festgehalten.

Die Rechtsgrundlage des Rechtes auf Erziehung ist in Deutschland im VIII. Sozialgesetzbuch (SGB VIII) zu finden und weist Parallelen zu den Formulierungen der Vereinten Nationen im Hinblick auf die Persönlichkeitsentwicklung auf (vgl. §1 Abs.1 SGB VIII). Durch die Bildungshoheit der Länder und da die Betrachtung im Hinblick auf Baden-Württemberg erfolgt, muss insbesondere diese Ebene auch rechtlich berücksichtigt werden. Auf Landesebene wird das Recht auf Erziehung zudem in der Landesverfassung von Baden-Württemberg in §11 verankert. Weiterhin führt auch das Schulgesetz (SchG) Baden-Württemberg die Entfaltung der Persönlichkeit als Teil des Erziehungs- und Bildungsauftrages auf (vgl. §1 Abs. 2 SchG). Diese Formulierung der Persönlichkeitsentfaltung kann im Sinne der Identitätsbildung verstanden werden. Es geht dementsprechend um eine subjektorientierte Dimension des gesetzlich festgehaltenen Bildungs- und Erziehungsauftrages. Dass es sich bei dieser Subjektorientierung um einen zunehmenden Trend handelt, stellt auch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) im 16. Kinder- und Jugendbericht fest. Während in älteren Verfassungen und Schulgesetzen Gemeinschaftswerten (Gemeinsinn, Verantwortung, Pflichten) eine größere Bedeutung beigemessen werde, würden in jüngeren Verfassungen und Schulgesetzen stärker auch Individualwerte (wie Selbstverwirklichung und Kritikfähigkeit) betont (BMFSFJ 2020: 178).

Weiter kann die Ausgestaltung des Erziehungs- und Bildungsauftrages der Schule aus dem Bildungsplan abgeleitet werden. So wird im aktuellen Bildungsplan von

Baden-Württemberg für den Evangelischen Religionsunterricht explizit auf die Identitätsbildung als Aspekt des Unterrichts hingewiesen: „Der Evangelische Religionsunterricht bietet Kindern und Jugendlichen Unterstützung und Begleitung bei ihrer Suche nach Identität und Lebenssinn“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016a&b: 3). Als Konkretisierung dieser Bildungsdimension können die formulierten Kompetenzen verstanden werden: Im Sinne der Lebensbegleitung und Identitätsentwicklung seien in besonderer Weise personale und soziale Kompetenzen in den Blick zu nehmen (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016a&b: 6). Als ebensolche personalen und sozialen Kompetenzen sind die prozessbezogenen Kompetenzen zu verstehen, welche diesem Bildungsziel dienen sollen. Werden zudem auch die inhaltbezogenen Kompetenzen im Hinblick auf das Stichwort Identität untersucht, so findet sich dieses sowohl im Bildungsplan der Sekundarstufe I als auch des Gymnasiums an mehreren Stellen explizit und an einigen weiteren implizit platziert (s. h. Anlage 1).

Dass Identitätsbildung somit rechtlich zu einem Teilaspekt des Auftrags der öffentlichen Schulbildung wird, ist auch im Sinne der Kirche. So positioniert sich die Evangelische Kirche Deutschlands (EKD) in mehreren Denkschriften klar und sieht den Auftrag des Religionsunterrichts nicht nur eindimensional. Der Sinn des Religionsunterrichts ergebe sich aus zwei Perspektiven: aus der Sicht der Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen als Beitrag zu ihrer persönlichen religiösen Orientierung und individuellen menschlichen Bildung wie auch aus dem Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule insgesamt mit seinen übergreifenden gesellschaftsbezogenen Aufgaben (EKD 2000: 17). Ein Grund dafür, dass die Subjektorientierung auch im Bildungsverständnis der Kirche Einzug hält, ist die sich verändernde Lebensrealität von Kindern und Jugendlichen. Kinder und Jugendliche müssten heute mit vielen Schwierigkeiten und Problem fertig werden, sie seien sensibel und verletzlich. Das veranlasse ferner, die Bildung der Person, die ›individuelle‹ Seite der Bildung, noch sorgfältiger zu beachten. Schulzeit sei Lebenszeit; darum würden Erziehung und Bildung immer mehr als Hilfe bei der Identitätsfindung verstanden (EKD 2000: 4). Diese zunehmende Subjektorientierung wird theologisch im Sinne der Menschenwürde begründet (vgl. EKD 2014: 59) und gestaltet sich durch Orientierung an Individualität aus. „Das Bildungswesen hat gesellschaftlich die Funktion, auf der Basis von Gleichheit zugleich Verschiedenheit zu ermöglichen. Alle Heranwachsenden müssen die Institution Schule durchlaufen, alle jungen Menschen sollen bestmöglich gefördert werden. Ihre Individualität soll geachtet und entwickelt werden“ (EKD 2015: 104).

Dieser hohe Einfluss der Schule kann auch pädagogisch betrachtet als Begründung für Identitätsbildung als Teil des Auftrags öffentlicher Schulbildung herangezogen werden. Auch Renate Hofmann ist von der Wirkung von Schule als „wichtiger Sozialisator“ und dem entsprechend „großen Einfluss auf die Identitätsentwicklung von Kindern und Jugendlichen“ (2003: 77) überzeugt. Manfred Pirner (2002: 70) stellt zudem den Beitrag von Bildung zur erfolgreichen Identitätsbildung heraus. Wenn das Individuum selbst mehr und mehr die Verantwortung für seine Identitäts-Bildung übernehmen müsse, dann müsse es dazu auch durch Bildung befähigt werden. In diesem Sinne kann neben dem rechtlichen Auftrag auch die grundsätzliche pädagogische Sinnhaftigkeit von Identitätsbildung als Teilaspekt des Bildungsauftrags attestiert werden. Weiterhin muss jedoch betrachtet werden, inwiefern sich Identitätsbildung pädagogisch konstituiert und dadurch zu einem Teil des pädagogischen Auftrags der Schule wird.

2.2. Pädagogische Perspektiven auf die Identitätsbildung

Grundlegend bedarf es an dieser Stelle einer Bestimmung des Begriffes der Identität. In einem ersten Schritt wird dafür in Anlehnung an Andrea Lehner-Hartmann (2021: 120f) zwischen der personalen und der kollektiven Identität differenziert. Die kollektive Identität meint dabei jegliche „Vorstellung von Gleichheit und Gleichartigkeit mit anderen“ (ebd.) und bezieht sich auf das System einer Gruppe. Bei der personalen Identität handelt es sich um das „Bewusstsein eigener Kontinuität und Kohärenz als Person“ (ebd.) und nimmt damit mehr die subjektive Dimension in den Blick.

An dieses Verständnis schließt sich auch das der Sozialpsychologie an. In sozialpsychologischer Tradition stehe der Begriff der „Identität“ in erster Linie für die Summe der subjektiven kognitiven Vorstellungen vom eigenen Selbst, einschließlich ihrer Bewertungen, dem Selbstkonzept (Schramm und Hartmann 2010: 203). Resultierend aus diesen Erkenntnissen wird Identität im Folgenden als höchst subjektiv und selbstkonstitutiv verstanden. Auch für John Locke hängt die Identität unmittelbar mit dem Selbstbewusstsein des Menschen zusammen (Raedel 2017a: 123). Daraus leitet sich das Verständnis ab, dass Identität sowohl ein Bildungs- als auch ein Entwicklungsprozess ist. Entwicklungspsychologisch wird er insbesondere im Jugendalter verortet. Hierbei sind sich verschiedene Entwicklungspsycholog*innen, Bildungsforscher*innen und Pädagog*innen einig (vgl. Pirner 2002: 69; Watzlawik 2013: 31; Schramm und Hartmann 2010: 201). Aus diesem Grund wird weiterhin insbesondere die Sekundarstufe I sowie die Unterstufe des Gymnasiums in den Blick genommen. Dafür wird auf den Bildungsplan für die Klassen 7 und 8 sowie die Schulbücher dieser Jahrgänge zurückgegriffen. Im Hinblick auf den Entstehungsprozess

der Identität gibt es jedoch gleichsam vielfältige Theorien, von welchen im Folgenden einige exemplarisch dargestellt werden.

2.2.1. Theorien zur Bildung der Identität

All diese Theorien eint das Verständnis darüber, dass es sich bei der Identitätsbildung um einen prozesshaften Akt handelt, der insbesondere von intensiven Auseinandersetzungen geprägt ist. So verstehen Sozial- und Humanwissenschaften Identität als Entwicklungsprozess in Interaktion mit der Umwelt (Kaupp 2013: 229). Dabei wird der subjektiven Dimension eine weitere Komponente hinzugefügt. Sandra Büchel-Thalmaier misst dementsprechend der „Auseinandersetzung mit dem oder der Anderen“ (2009: 96) eine hohe Bedeutung bei. Diese Eingebundenheit der subjektiven Dimension in ein Lebensumfeld bezeichnet Lehner-Hartmann als die „Entwicklung des Individuums in seiner sozialen Verwobenheit und Wechselwirkung“ (2021: 121). Dementsprechend können wahrgenommenen Differenzen sowie der Sozialisation eine hohe Bedeutung im Hinblick auf Identitätsbildung beigemessen werden. Gleichzeitig spielen Kontinuität und Sicherheit ebenfalls eine Rolle in Identitätsbildungsprozessen. Der Psychoanalytiker Erik Erikson habe besonders betont, dass das Gelingen der Identitätsbildung abhängig sei von einer sinnhaften Deutung von Welt und Geschichte. Nur wo übergreifende Ziele und Werte erkennbar seien, könne es seiner Einsicht nach gelingen, sich in der Welt zu orientieren, eine sinnvolle Lebensperspektive und ein Selbstwertgefühl zu gewinnen, die Identität ermöglichen (Pirner 2002: 69).

Gelingende Identitätsbildung ist dementsprechend bei Erikson ein zentrales Stichwort. So geht er davon aus, dass der Mensch unterschiedliche Entwicklungsphasen durchlebt, in denen er jeweils eine psychosoziale Krise bewältigen muss. Wenngleich Erikson die Identitätsbildung als lebenslange Entwicklung ansieht (vgl. Lehner-Hartmann 2021: 122) schreibt er Identitätsbildung als zentrale psychosoziale Krise doch ebenfalls der Adoleszenz zu. Es gehöre zu den wesentlichen Aufgaben des Jugendalters, sich eine Identität zu erarbeiten und zu finden, indem man sich mit Zielen, Werten und Überzeugungen auseinandersetze und sich jene zu eigen mache, die man persönlich für wichtig halte, denen man sich verpflichtet fühle und die man erreichen möchte. Wenn dies nicht gelinge, komme es nach Erikson zu Identitätskonfusion oder auch Identitätsdiffusion, also einem Zustand, in dem ein*e Jugendliche*r über sich selbst im Unklaren sei und nicht wisse, wohin die eigene Entwicklung gehen solle (Rothgang und Bach 2015: 93). Gegenpol zu dieser Identitätsdiffusion ist eine gelingende Identitätsbildung.

James E. Marcia hingegen differenziert breiter im Vergleich zur gelungenen versus misslungenen Identität bei Erikson und ermöglicht dadurch wertfreiere Stadien der Identität. So geht Marcia von vier Formen des Identitätsstatus aus. Im Status der diffusen Identität findet „wenig Auseinandersetzung mit Wertfragen und keine Festlegung auf Wertpositionen, Ziele und Anschauungen“ (Rothgang und Bach 2015: 93) statt. Das Moratorium ist hingegen explizit von intensivem Auseinandersetzen, Suchen und auch Experimentieren geprägt – auch wenn hier ebenfalls keine Festlegung erfolgt. Stadien, die hingegen von Festlegung geprägt sind, sind der Status der übernommenen Identität sowie der Status der erarbeiteten Identität. Während eine übernommene Identität von Festlegung trotz wenig Auseinandersetzung geprägt ist, zeugt eine erarbeitete Identität davon, dass der Festlegung eine Auseinandersetzungsphase vorausging, in Folge derer eine Auswahl an Werten, Zielen und Anschauungen getroffen wurde. Ein Wechsel zwischen den Stadien und dementsprechend eine Entwicklung der Identität erfolgt dabei durch die Exploration und Auseinandersetzung mit der Umwelt. Infolgedessen geht auch Marcia nicht von einem individuell isolierten Prozess der Identitätsbildung aus. Dadurch erhält Identitätsbildung auch einen emanzipatorischen Effekt. Dieser gestaltet sich so, als dass Eigenständigkeit und Autonomie immer auch mit Ablösung einhergehen (vgl. Pirner 2002: 70).

Diese ambivalente Situation hebt auch George Herbert Mead in seinem Verständnis der Identitätsbildung hervor. Der symbolische Interaktionismus Meads betone die Wechselwirkung zwischen Institutionen (wie Schule) und gesellschaftlichem Handeln im Allgemeinen sowie des individuellen Lebensprozesses. Identitäten würden im Kommunikationsprozess zwischen Subjekten innerhalb des gesellschaftlichen Erfahrungsraumes erzeugt (Lehner-Hartmann 2021: 122). Das meint, dass die Identitätsbildung maßgeblich durch Interaktion mit dem Umfeld und anderen Individuen, insbesondere durch Identifikation und Differenzierung, stattfindet.

Im Anschluss an Mead entwickelte Lothar Krappmann sein Konzept der „ausbalancierten Ich-Identität“, welches diesen Ansatz fortführt. So habe Identität immer etwas mit dem „Aushandeln zwischen diskrepanten Rollen und Erwartungen und der Selbstinterpretation“ (Lehner-Hartmann 2021: 123) zu tun. Notwendige Grundqualifikationen, die es für diesen Prozess bedarf, benennt er als Role Taking und Empathie, Rollendistanz und Ambiguitätstoleranz sowie die Fähigkeit zur Identitätsdarstellung. Role Taking und Empathie sind dabei bezeichnend dafür, Rollenerwartungen zu erkennen, zu verstehen und zu internalisieren. Die Fähigkeit zur Rollendistanz ermöglicht hierbei, Rollenerwartungen zu reflektieren und nicht lediglich hinzunehmen. Die Fähigkeit des Hinnehmens verbirgt sich wiederum hinter der

Ambiguitätstoleranz. Sie impliziert, dass Widersprüchlichkeiten und Diskrepanzen wahrgenommen und ausgehalten werden können. Die „Ich-Identität in sozialen Interaktionen so ein[zu]bringen, dass sie wahrgenommen und berücksichtigt wird“ (Lehner-Hartmann 2021: 123), umfasst schließlich noch die Fähigkeit zur Identitätsdarstellung.

Aus den ausgeführten Theorien zur Bildung der Identität lassen sich gleichzeitig einige Herausforderungen ableiten, vor die Kinder und Jugendliche im Prozess der Identitätsbildung gestellt werden. So ist den Theorien von Erikson und Marcia abzuleiten, dass Identität nicht grundsätzlich gelingt, sondern es ein Fundament braucht, welches zum Erfolg beiträgt. Gleichzeitig wird deutlich, dass Identitätsbildung mit seiner ganzen Prozesshaftigkeit etwas ist, das sich nicht nur über eine bestimmte Phase, sondern das ganze Leben erstreckt – in diesem Sinne also immer wieder auch zu Umbrüchen führen kann, jedoch am stärksten in der Jugendphase auftritt (vgl. Lehner Hartmann 2021; Rothgang und Bach 2015; Schramm und Hartmann 2010). Wie bereits erwähnt forciert sich daher der Blick auf die Sekundarstufe I.

Hinzu kommt eine enorme Auswahlvielfalt. Statt einen allgemein anerkannten Sinnhorizont vorzufinden, müsse der Einzelne aus den pluralen Sinnangeboten auswählen und sich selbst einen für ihn plausiblen Gesamtsinn zusammenbasteln (Pirner 2002: 69).

Diese Herausforderungen können im Hinblick auf die Pädagogik als Anknüpfungspunkte betrachtet werden. Sie ermöglichen institutionellen Bildungsprozessen, Unterstützung für den individuellen Identitätsbildungsprozess zu sein. Insbesondere für die religiöse Bildung ergeben sich pädagogische Konsequenzen, die im folgenden Abschnitt näher ausgeführt werden.

2.2.2. Religiöse Bildung als Beitrag zur Identitätsbildung

Der religiösen Bildung kann eine für die Identitätsbildung unterstützende Dimension zugesprochen werden. Diese erschließt sich insbesondere aus zwei Perspektiven. Zum einen aufgrund der Tatsache, dass Religion, also Gegenstand religiöser Bildung selbst identitätskonstitutive Aspekte beinhaltet, zum anderen aber insbesondere im Hinblick auf die unterstützende Rolle, die religiöse Bildung in der Identitätsbildung einnehmen kann. Inwiefern diese Wirkung sich äußert, wird im Folgenden dargestellt und anschließend der Fokus auf die identitätsstiftende Wirkung von Religion gerichtet.

Ein hilfreicher Aspekt, den religiöse Bildung im Prozess der Identitätsbildung beisteuern kann, ist, dass sie sich mit existentiellen (Lebens-)Fragen beschäftigt und

hierfür sogar Deutungshorizonte bietet. Sowohl Identität als auch Religion haben mit den "großen Fragen" zu tun, es gibt also eine gewisse Schnittmenge, weshalb das eine möglicherweise nicht ohne das andere gehen könne (Kropač 2021: 21f.). Lehner-Hartmann sieht hierbei jedoch nicht nur die thematische Parallelität von Religion und Identität, sondern geradezu die Option, in der Religion Antworten auf diese Fragen zu finden: „Religionen bergen das Kapital, die Fragen des Menschen nach dem Sein, der Bedeutung des Lebens etc. in einen größeren Horizont zu stellen und Identitätsarbeit um eine transzendente Dimension zu erweitern“ (2021: 125). Besonders zentral und unterstützend sind dementsprechend die erweiterten Perspektive und Antwortmöglichkeiten, die die Religion im Identitätsbildungsprozess zur Verfügung stellt.

Anknüpfend an diesen Punkt kann die religiöse Bildung mit ihren Inhalten und Überzeugungen einen Beitrag zur oben bereits angesprochenen Notwendigkeit einer sicheren Basis für die Identitätsbildung sein. In Anknüpfung an Erikson kann Religion damit einen Beitrag zur gelingenden Identitätsbildung leisten. Dies wird unterstützt durch das christliche Identitätsverständnis, dass Identität als Zuspruch, als Geschenk erfahren werde, das davon befreie, die eigene Identität selbst sichern zu müssen (Pirner 2002: 72). In diesem Sinne bringt die christliche Perspektive eine relativierende und entlastende Funktion für das Subjekt mit sich. Christliche Religion könne in ganz besonderer Weise zur gelingenden Identitätsbildung von Kindern und Jugendlichen im Pluralismus beitragen, gerade weil das in ihr angelegte Identitätsverständnis sowohl auf das Ernstnehmen als auch auf die heilsame Relativierung der Identitäts- und Ganzheitssüchte des Menschen abziele (Pirner 2002: 78). Unter Identitäts- und Ganzheitssüchten wird dabei das Streben des Menschen nach Selbstverwirklichung sowie nach vollständiger Autonomie und Eigenverantwortung verstanden. Daran schließt sich auch das Identitätsverständnis von Regina Sommer (2002: 293) an. Nach christlichem Verständnis sei Identität vor allem unter dem Aspekt der Unabgeschlossenheit und Fragmentarität zu begreifen. Identität sei somit keine herstellbare Größe, keine Ganzheit, die einmal erreicht, als Besitz festgehalten werden könne. Gleichzeitig bietet religiöse Bildung auch einen Deutungshorizont für diese erfahrene Fragmentarität. Es gehe in der pädagogischen Praxis um die Förderung und die Vermittlung eines Ganzheitsvertrauens und einer Entwicklungshoffnung, welche die Akzeptanz der eigenen Unvollkommenheit und Bruchstückhaftigkeiten ermöglichen und zugleich dankbar und realistisch den Prozess der eigenen Identitätsbildung vorantreiben (Pirner 2002: 77). Insofern kann religiöse Bildung einen Beitrag zum eben genannten, notwendigen sicheren Fundament zur gelingenden Identitätsbildung

leisten, indem sie dieses Ganzheitsvertrauen und die Entwicklungshoffnung transportiert.

Des Weiteren hat die religiöse Bildung, in Anlehnung an das Konzept von Helmut Fend, Möglichkeiten, den Subjekten der Identitätsbildung Ressourcen zur Verfügung zu stellen, die sie in diesem Prozess unterstützen. So hänge die erfolgreiche Lösung von Entwicklungsaufgaben nach Fend von den Ressourcen ab, die einer Person zur Verfügung stünden (Rothgang und Bach 2015: 105f.). Dazu zählt unter anderem, dass diese Bewältigung „dann eher geling[t], wenn sich das Individuum selbst etwas zutraut“ (ebd.), also ein Grundselbstvertrauen hat, was häufig mit Selbstwirksamkeitserfahrungen einhergeht. Diese Erfahrungen können auch in der religiösen Bildung pädagogisch herbeigeführt werden und dadurch einen entsprechenden Beitrag zur gelingenden Identitätsbildung leisten.

Die Beiträge, die religiöse Bildung zur gelingenden Identitätsbildung leisten kann, sind also vielfältig. Sie bieten das Potential, religiöse Deutungshorizonte für das Subjekt bedeutsam werden zu lassen und gleichzeitig eine begleitende und unterstützende Rolle in der Identitätsfindung einzunehmen. Hinzu kommt die oben bereits erwähnte identitätsstiftende Dimension der Religion selbst. So zeigt die Repräsentativbefragung zur gesellschaftlichen Rolle von religiösen und sozialen Identitäten in Deutschland und der Schweiz insbesondere für Deutschland, dass „Religion [...] für soziale Identitäten eine prägende und strukturierende Größe“ (Liedhegener u. a. 2019: IV) ist. Das zeigt sich daran, dass 57% der Befragten Religion als wichtiges Identitätsmerkmal einstufen (ebd.: 6) und damit religiöse Aspekte als konstitutiv für die eigene Identität erleben.

An dieser Stelle sei bereits verwiesen auf weitere Dimensionen, die Teil der Identität werden. Eine davon, welche von den Proband*innen sogar als noch gewichtiger als die Religion eingestuft wird, ist das Geschlecht (vgl. ebd.: 17). Im Folgenden wird diese „identitätskonstituierende Achse“ (Babka und Posselt 2016: 62) näher betrachtet.

2.3. Genderperspektiven in der Identitätsbildung

2.3.1. Gender – eine Einführung

Im Vorfeld der Ausführungen dazu, welchen Beitrag die Geschlechtsidentität auf die Identität insgesamt hat, sollen einige zentrale Begriffe im Themenbereich Gender geklärt werden².

Ein grundlegender Begriff, der der Ausdifferenzierung bedarf, ist der *Gender*-Begriff selbst, der Gegenstand der sogenannten *Gender Studies* ist. So sieht der deutsche Begriff *Geschlecht* keine Unterscheidungskategorien vor (vgl. Funk 2018: 19), weshalb häufig auf die beiden englischen Begriffe *Sex* und *Gender* zurückgegriffen wird. Der Begriff *Sex* bezieht sich dabei auf die biologische, dementsprechend die körperliche Komponente. Diesem können wiederum unterschiedliche geschlechtliche Merkmale zugeordnet werden. Dazu gehören neben dem inneren anatomischen Geschlecht (z. B. Gebärmutter) auch das chromosomale Geschlecht, das hormonelle und gonadale Geschlecht (Keimdrüsengeschlecht; vgl. Veith 2018: 21ff.) sowie das morphologische Geschlecht, also das Erscheinungsbild der Genitalien und sekundären Geschlechtsmerkmale (Schreiber 2018b: 98). Aufgrund dieser vielfältigen Variablen entstehen entsprechend viele Möglichkeiten der Durchkreuzungen und Uneindeutigkeiten. Nichtsdestotrotz wird anhand dieser Merkmale bei der Geburt eines Kindes das sogenannte *Hebammengeschlecht* zugewiesen, welches entsprechend ins Personenregister eingetragen und damit zum *Personenstandsgeschlecht* wird.

Zu diesem biologischen Geschlecht, das zusammengefasst unter *Sex* verstanden wird, kommen jedoch noch weitere Dimensionen, die in die Geschlechtsidentität hineinwirken. So geht bereits die Verwendung der beiden Begriffe von der Notwendigkeit aus, das biologische Geschlecht explizit vom kulturellen und sozialen Geschlecht (vgl. Funk 2018: 18) zu differenzieren. Grund dafür ist die Überzeugung, dass die Geschlechtsidentität diese weitere, entscheidende Komponente hat. Insofern verbergen sich hinter dem Begriff *Gender* „die soziokulturellen Merkmale der Geschlechter sowie die entsprechenden sozialen Geschlechterrollen in ihrer kulturellen, historischen und diskursiven Bestimmtheit“ (Babka und Posselt 2016: 56). Diesem kulturellen und sozialen Geschlecht wird eine hohe konstitutive Wirkung für das Identitätsverständnis eines Individuums zugesprochen, womit ein

² Grundsätzlich werden innerhalb dieser Arbeit spezifische Begriffe zur besseren Kenntlichkeit kursiv gesetzt. Die Schreibweisen in den Zitaten wurden daran nicht angeglichen, sondern im Original gelassen, weshalb sich unterschiedliche Formen innerhalb der Arbeit finden.

entsprechender Gestaltungsspielraum aufgrund der Konstruierbarkeit, die Geschlecht dadurch bekommt, einhergeht.

Erstmals sei der Begriff *Gender* 1952 vom US-amerikanischen Psychologen John Money eingeführt worden, um die Diskrepanz zwischen physiologischen Geschlechtsmerkmalen und den soziokulturellen Bedeutungen von Weiblichkeit und Männlichkeit beschreiben zu können (Babka und Posselt 2016: 57). Der US-amerikanische Psychoanalytiker Robert Stoller führte 1968 weiter aus, wie sich die Geschlechtsidentität aus dem Geschlecht (*Sex*) und der Geschlechtsrolle zusammensetzt. Stollers wesentliche Erkenntnis sei die Einsicht gewesen, dass die Geschlechtsidentität in der Hauptsache ein Produkt gesellschaftlicher Geschlechtszuschreibungen sei, das auf sozialen und kulturellen Lernprozessen basiere (Pemsel-Maier 2013b: 22).

Diese Überzeugung von der maßgeblich ontologischen Beeinflussung des Geschlechts durch die Gesellschaft schreibt der Gesellschaft eine normative Funktion zu, welche durch stereotype Erwartungen veräußert wird. Für die Sozialpsychologie handle es sich bei der Stereotypenbildung um einen kognitiven Prozess mit dem Ziel, eine hochkomplexe Lebenswelt zu vereinfachen, um in ihr handlungsfähig zu bleiben (Raedel 2017a: 148). Problematisch werden Stereotype dementsprechend erst durch Verallgemeinerung und Übertreibung sowie die Nicht-Reflexion. Durch diese Elemente bleiben sie nicht in ihrer grundsätzlich hilfreichen Funktion, sondern werden zu determinierenden Rollenerwartungen (vgl. Nierop 2018a: 254).

Diese werden zudem im Prozess des *doing genders* stetig reproduziert. Der Begriff *doing gender* bezeichne die Tatsache, dass gender individuell, interaktional und institutionell hergestellt werde. Dabei seien zwei Ebenen des *doing genders* zu unterscheiden: Auf der ersten Ebene werde die Struktur des Geschlechterverhältnisses fortwährend reproduziert, auf der zweiten Ebene werde dieses Geschlechterverhältnis gesellschaftlich legitimiert (Kaupp 2013: 228). Das Geschlechterverhältnis, welches Angela Kaupp anspricht, meint in der westlichen Kultur vor allem ein *binäres* oder synonym auch *dichotomes* Geschlechterverständnis, welches argumentativ insbesondere auf die *Sex*-Dimension gestützt wird. „Binarität [...] verweist auf die Annahme, komplexe sprachliche Systeme auf eine begrenzte Anzahl binärer Oppositionen (Minimalpaare) zurückführen zu können“ (Babka und Posselt 2016: 45). Im Hinblick auf Geschlecht impliziert das als einzige beide Möglichkeiten die Geschlechtskategorien „männlich“ und „weiblich“. Dies muss jedoch aus zwei Gründen kritisch betrachtet werden. Einerseits aufgrund einer zunehmend vielfältigeren Selbstidentifikation (vgl. BMFSFJ 2017: 7) und andererseits aufgrund der

Macht, die von diesem System ausgeht. So evoziere und perpetuiere das Ordnungsprinzip der Zweigeschlechtlichkeit vielfältige Benachteiligungs-, Ausgrenzungs- und Diskriminierungserfahrungen für Menschen inner- und außerhalb des binären Geschlechtercodes (Schreiber 2018b: 101). Mit diesen Wirkungen beschäftigt sich insbesondere die *Queer Theory*. „Ziel [queertheoretischer Ansätze] ist es, sexuelle Identität, Geschlechtsidentität und Heterosexualität als von Macht- und Herrschaftsverhältnissen durchdrungene kulturelle Produktionen sichtbar und kritisierbar zu machen“ (Babka und Posselt 2016: 15).

Dementsprechend muss eine Öffnung der Geschlechtskategorien stattfinden. Gerhard Schreiber spitzt diese Meinung sogar noch zu. Eine solche Erweiterung des Geschlechtsverständnisses ermöglicht einen Gestaltungsspielraum mit der „Dynamik der Selbstdeutung und des Selbstentwurfs“ (Wendel 2009: 139) und erfordert einen Blick auf die Begrifflichkeiten außerhalb des binären Geschlechtersystems.

So kann eine nicht in diese Normativität passende Geschlechtsidentifikation sowohl auf *Sex*- als auch auf *Gender*-Ebene sein. Die beiden verbreitetsten Formen sind dabei Menschen, die sich als *Inter* oder *Trans* verstehen.

Inter-Menschen „sind Menschen, deren körperliches Geschlecht (beispielsweise die Genitalien oder die Chromosomen) nicht der medizinischen Norm von ‘eindeutig’ männlichen oder weiblichen Körpern zugeordnet werden kann, sondern sich in einem Spektrum dazwischen bewegen“ (Queeres Glossar der Queer Lexikons 2019). Menschen, bei denen das hingegen der Fall ist, die sich also eindeutig in die binären Geschlechterkategorien anhand ihres körperlichen Geschlechts zuordnen lassen, werden als *dyadisch* oder *endogeschlechtlich* bezeichnet.

Trans ist dabei im Bezug zu *cis* zu verstehen und ist die Bezeichnung dafür, ob sich eine Person mit dem Hebamengeschlecht identifiziert oder nicht. Bei *cis*-Menschen ist dies der Fall, *trans*-Menschen identifizieren sich nicht damit, sondern fühlen sich einem anderen Geschlecht zugehörig. Das kann entweder ein anderes binäres Geschlecht sein oder auch ein Geschlecht im *nichtbinären* Spektrum.

Als *nichtbinär* oder *nonbinary* bezeichneten sich Menschen, die sich nicht als Mann oder Frau identifizierten, sondern als beides gleichzeitig, zwischen männlich und weiblich oder als weder männlich noch weiblich (Queeres Glossar der Queer Lexikons 2019). Exemplarisch sollen einige dieser möglichen *nichtbinären* Geschlechtsidentitäten erläutert werden. Jedoch handelt es sich hierbei um ein enorm vielfältiges und zugleich fluides Spektrum. Es ist dementsprechend in einem stetigen Wandlungsprozess und von hoher Individualität geprägt, was eine vollständige und allgemeingültige Auflistung möglicher Geschlechtsidentitäten ausschließt.

Merkmale können dabei die Anzahl der Geschlechtsidentitäten, mit denen sich eine Person identifiziert (*Bigender, Trigender, Multigender, Polygender*), oder auch die Kontinuität bzw. Wechselhaftigkeit (*genderfluid*) sein. Eine weitere mögliche Geschlechtsidentität ist *Agender*. *Agender*-Personen „haben kein Geschlecht, fühlen sich keinem Geschlecht zugehörig oder können mit dem Konzept Geschlecht nichts anfangen“ (Queeres Glossar der Queer Lexikons 2019).

2.3.2. Geschlechtsidentität als Beitrag zur Identität

Das Geschlecht fungiere seit jeher als eine der zentralen Identifikationskategorien des Menschen (Funk 2018: 7). Diese These kann aus unterschiedlichen Perspektiven bestätigt werden. So betont auch der Sozialethiker Ulrich Körtner, dass es sich dabei um einen konstitutiven Aspekt für die personale Identität eines Menschen handelt (vgl. Karle 2006: 193). Ähnlich sieht dies die katholische Theologin Büchel-Thalmaier (2009: 97), die so weit geht, Geschlechtsidentität in einer dauerhaften Parallelität zur Identität zu verstehen. Identität sei immer Geschlechtsidentität, was sie mit Prozessen des (unbewussten) Abgleichs mit der Geschlechtsstereotypisierung begründet und zur Überzeugung von Lehner-Hartmann passt. Auch sie sieht die Frage nach geschlechtlicher Identität aufgrund der ständig präsenten gesellschaftlichen Erwartungen als besonders zentral (vgl. Lehner-Hartmann 2021: 125). Raedel (2017 a: 147) erkennt in diesem System der „Geschlechtskonstitution beim Menschen [...] eine Gestaltungsaufgabe“, die impliziert, dass der Mensch einen aktiven Beitrag zur eigenen Identitätsbildung und damit auch zur eigenen Geschlechtsidentität leistet.

Dadurch stellt sich an dieser Stelle die Frage nach dem Ablauf der Ausbildung einer Geschlechtsidentität. Bevor dieser jedoch dargestellt wird, gilt es, dem Zeitpunkt dieses Prozesses Aufmerksamkeit zu schenken. So herrscht entwicklungspsychologisch keine Einigkeit über den Zeitpunkt der Ausbildung der Geschlechtsidentität. Während Meike Watzlawik von einer grundlegenden Entwicklung im Kindesalter (vgl. Watzlawik 2013: 33) spricht, ist Raedel (2017a: 148f.) davon überzeugt, dass „Kinder überhaupt noch kein Geschlechtskonzept ausgebildet haben“. Betrachtet man hierzu das Modell der Entwicklungsaufgaben nach Robert J. Havighurst, ordnet dieser geschlechtsbezogene Entwicklungsaufgaben nicht ausschließlich einer Lebensphase zu. So legt er für die frühe Kindheit (0-6 Jahre) das „Lernen von Geschlechtsunterschieden“ (Rothgang und Bach 2015: 99f.) fest. In der mittleren Kindheit (6-12 Jahre) ist das „Erlernen einer passenden männlichen und weiblichen Rolle“ (ebd.) zentral. An dieser Stelle sei auf die binäre Normativität des Modells hingewiesen, was jedoch die Entstehungszeit des Modells (1976) rechtfertigt. Dass Havighurst auch für das

Jugendalter, die Adoleszenz (12-18 Jahre), eine geschlechtsbezogene Entwicklungsaufgabe (das „Erreichen einer männlichen und weiblichen Geschlechtsrolle“ (ebd.)) als zentral bewertet, schließt an die meisten Überzeugungen an, die sich einig darüber sind, dass die Geschlechtsidentität im Jugendalter eine zentrale Rolle spielt. Damit schließen sie sich auch der Entwicklungsbiologie an, die ebenfalls die geschlechtliche Entwicklung als besonders zentral in der Adoleszenz verortet (vgl. Schmidt und Weigelt 2018: 38f.). Zu dieser Erkenntnis kamen auch drei schweizerische Forscherinnen, die in einer qualitativen Studie aufzeigten, dass im Alter von 13-16 Jahren ein Bruch im Hinblick auf geschlechtstypisches Verhalten stattfindet (Schmid, Schlegel und Huber 2016: 34).

Darüber hinaus konnten die Forscherinnen in ihrer Studie Erkenntnisse über den Bildungsprozess der Geschlechtsidentität gewinnen und arbeiteten die zentrale Bedeutung von Vorbildern für die Geschlechtsidentität heraus (vgl. Schmid, Schlegel und Huber 2016: 35). Eine solche Bedeutsamkeit der Sozialisation erkennt auch Bettina Kleiner (2016: 13f.) in unterschiedlichen Dimensionen. Der biographische Abschnitt, in dem sich Jugendliche mit ihrer Geschlechtsidentität und Sexualität befassen, stelle allgemein einen Entwicklungs- und Umgestaltungsprozess dar, der auf der einen Seite durch Abgrenzungen von elterlichen Lebensentwürfen geprägt sei und auf der anderen Seite durch materielle und emotionale Abhängigkeiten. Wandlungen der Sexualität stellten eine wichtige Komponente von Neustrukturierungen dar und Peer-Gruppen seien in Bezug auf neue Möglichkeiten und Erfahrungen von besonderer Bedeutung. Eine rein individuelle und isolierte Bearbeitung des Prozesses ist dementsprechend nicht möglich. Vielmehr wird der Umwelt eine hohe Bedeutsamkeit zugeschrieben. Dazu zählt einerseits die Gesellschaft, andererseits, wie bereits benannt, auch die eigene Sozialisation. Die Geschlechtsidentität werde nicht rein selbstreflexiv, sondern responsorisch ausgebildet, das heiße in den Beziehungen, in denen das Leben von Menschen sich vollziehe. Die Vorstellung einer autonomen Selbstdefinition von Geschlecht bzw. Identität erweise sich als Illusion (Raedel 2017a: 153f.), weil „Menschen im Wechselspiel kulturell geprägter Fremd- und Selbstzuschreibungen ihre Geschlechtsidentität und [...] eine bestimmte „Geschlechtsideologie“, also ein Verständnis von Geschlechterrollen, ausbilden“ (ebd.: 147). Dass dies der Fall ist, unterstützt eben jene Prozesse des *doing genders*, wie auch Gabriella Schmid, Felicia Schlegel und Evéline Huber (2016: 42) in ihrer Studie nachweisen. Unter den Umständen der geschlechtsstereotypen Rollenerwartungen sei „eine autonome Entfaltung der eigenen Persönlichkeit [...] schwer“.

Dementsprechend sind insbesondere Jugendliche einem Prozess ausgesetzt, der hohe Anforderungen an sie stellt und große Herausforderungen und folglich Stress mit sich bringen kann. Die SINUS-Jugendstudie 2020 hat gezeigt, dass Jugendliche dabei durchaus für sich funktionierende Stressbewältigungsstrategien gefunden haben. Im Hinblick auf professionelle bzw. therapeutische Unterstützung wurde jedoch deutlich, dass Geschlechtsidentitätsfindung einer der „Gründe für Stress [ist], den die Jugendlichen nicht mehr selbst kompensieren konnten und der zu Sucht, selbstverletzendem Verhalten und Depressionen führte“ (Calmbach u.a. 2020: 308f.). Diese alarmierende Erkenntnis macht deutlich, welche Priorität auf die Begleitung von Jugendlichen bei der Bewältigung dieses Prozesses gelegt werden muss. Weiterführend wird daher betrachtet, welchen Beitrag religiöse Bildung im Rahmen des Religionsunterrichts zu einem gelingenden Bildungsprozess der Geschlechtsidentität leisten kann.

2.3.3. Religiöse Bildung als Beitrag zur Geschlechtsidentität

Bereits bei der Beleuchtung der Religiösen Bildung als Beitrag zur Identitätsbildung in Abschnitt 2.2.2. wurde dieser aus zwei Perspektiven betrachtet. Einerseits die identitätsstiftende Wirkung selbst und andererseits die Rolle, die religiöse Bildung im Identitätsbildungsprozess einnehmen kann. Diese Logik ist auch für den Beitrag der Religiösen Bildung zur Geschlechtsidentität zu verfolgen. Religiöse Bildung wird in diesem Sinne als Teil einer institutionellen Bildung verstanden und im Hinblick darauf betrachtet, welchen Beitrag diese zur Bildung der Geschlechtsidentität leistet, was sich an eine Perspektive der *Gender Studies* anschließt.

Grundsätzlich ist dabei festzuhalten, dass auch die religiöse Bildung eine, wie von Raedel bezeichnete, responsive Komponente hat und damit interpellative Aspekte umfasst. Interpellation nach der Definition des Philosophen Louis Althusser bezeichne den Prozess, durch den staatliche, soziale, pädagogische und religiöse Institutionen Individuen als Subjekte konstituierten (Babka und Posselt 2016: 63). Die Machposition, die damit einhergeht, kann dementsprechend nicht geleugnet werden. In dieser Hinsicht schließt sich auch die religiöse Bildung an die Prozesse des *doing genders* an. Für dieses hat Sandra Harding allgemein drei Ebenen herausgearbeitet, auf denen im alltäglichen Umgang *Gender* hergestellt und konstruiert würden: (1) Die individuelle Ebene: Geschlechtsidentität werde im alltäglichen Miteinander, in der Interaktion durch Klassifizierungsprozesse hergestellt. (2) Die gesellschaftliche und strukturelle Ebene, auf der es besonders auch um die Analyse von Herrschaftsverhältnissen gehe. (3) Die Repräsentationsebene z. B. in Sprache und Bildern, insbesondere im Hinblick auf stereotype Darstellungsformen (Edelbrock 2013: 149).

Dabei kann sich eine solche Reproduktion in der religiösen Bildung auf allen drei Ebenen wiederfinden. Wie dieses Verständnis auf der gesellschaftlichen und strukturellen Ebene theologisch verstanden wird, wird in Abschnitt 3.2. ausdifferenziert, die Repräsentationsebene exemplarisch am Medium Schulbuch in Abschnitt 5.3. in den Blick genommen.

Auch hier ist dementsprechend Sensibilität gefordert, denn die religiöse Bildung kann durch ein stereotypisches Geschlechterverständnis (sowohl auf Sex- als auch auf *Gender*-Ebene) ebenfalls eine determinierende Wirkung haben und in diesem Sinne auch das gesellschaftliche Verständnis von Geschlecht maßgeblich beeinflussen.

Weiter umfasst die religiöse Bildung Subjekte in unterschiedlichen Rollen. In Anlehnung an die schweizerische Studie kann festgehalten werden, dass signifikante Andere wie Eltern und Lehrkräfte in Kindergarten und Schule einen erheblichen Beitrag im Geschlechtsidentitätsbildungsprozess leisten. Insbesondere im jungen Alter zeige sich eine starke Orientierung an Lehrerinnen (Schmid, Schlegel und Huber 2016: 35). Diese Vorbildfunktion gilt auch für die religiöse Bildung.

Zu diesen Wirkungen des institutionellen Aspekts der religiösen Bildung kommt der Zusammenhang und die Wechselwirkungen von Geschlechtsidentität und religiöser Identität. Es ist festzuhalten, „dass sich Gender-Konzepte auf Lebensführung und Religiosität auswirken“ (Kaupp 2013: 239) und gleichzeitig auch die religiöse Bildung Deutungshorizonte für die Geschlechtsidentität zur Verfügung stellt. Religion und Geschlechtsidentität kann daher ein wechselwirkendes Verhältnis zugesprochen werden, welches über diese Arbeit jedoch hinausgeht und zur Entfaltung von gendergerechten Perspektiven nicht ausschlaggebend ist.

Ein weiteres Argument dafür, dass auch in der religiösen Bildung die Genderthematik einen Platz findet, ist, dass sie die Themen der Zeit abbilden soll. Auch der Religionsunterricht kann sich dabei nicht frei machen von den Transformationsprozessen, womit einhergeht, dass „solche gleichermaßen komplexen wie prekären Fragen nicht zu berücksichtigen, [...] den Religionsunterricht gesellschaftlich wie politisch isolieren“ (Grümme 2021: 51) würden.

2.4. Kapitelfazit – der pädagogische Auftrag zur Bildung einer (Geschlechts-)Identität

Zusammengefasst kann nach der Betrachtung der Genderperspektive der Identitätsbildung im Kontext (religiöser) Bildung festgehalten werden, dass beides in einem engen Verhältnis zueinander steht. Pädagogisch betrachtet ergibt sich hieraus der Auftrag dazu, Kinder und Jugendliche im Prozess der Identitätsbildung zu unter-

stützen. Dieser Auftrag ergibt sich unter anderem aus der rechtlichen Perspektive. Ausgehend von den Beschlüssen der Vereinten Nationen über das Bundes- sowie Landesrecht bis hin zu den Konkretionen im Bildungsplan wird deutlich, dass Identitätsbildung wesentlicher Bestandteil des Bildungs- und Erziehungsauftrags ist. Pädagogisch begründet werden kann dieser unter anderem entwicklungspsychologisch, woraus gleichzeitig resultiert, dass insbesondere in der Sekundarstufe I der Identitätsbildungsprozess eine wesentliche Rolle spielt und auch in der institutionellen Bildung bearbeitet werden muss. Teil dieser institutionellen Bildung ist die religiöse (Schul-)Bildung, die in diesen Auftrag daher ebenso eingeschlossen ist.

Über die Wichtigkeit der Unterstützung im Identitätsbildungsprozess hinaus wurde die Erkenntnis gewonnen, wie konstitutiv die Geschlechtsidentität für die gesamte Identität ist. Daher darf sie in den Bildungsprozessen, die bei der Identitätsbildung unterstützen, nicht außer Acht gelassen werden, sondern ist gleichwertiger Teil des Bildungs- und Erziehungsauftrags, wie die Identitätsbildung selbst. Mit den Worten von Edelbrock handle es sich bei Gender um einen „integrale[n] Bestandteil der Religionspädagogik und [dieser] darf nicht nur partikular oder additiv angesprochen werden“ (2013: 157). Es geht demnach nicht um das grundsätzliche Ob, sondern die Positionierung und Ausgestaltung.

Dass diese Gender-Perspektive im Pädagogischen immer von einem vielfältigen, nicht lediglich auf die beiden binären Geschlechter bezogenen, System ausgeht, ergibt sich aus der realen Notwendigkeit. So wird (Geschlechts-)Identität als etwas Konstruierbares verstanden und den Subjekten diese Konstruktion in Mündigkeit und Individualität zugetraut. Dafür braucht es die Offenheit für ein ebenso vielfältiges Geschlechterverständnis, wie es in der Realität vertreten ist und statistisch betrachtet zunimmt (vgl. IPSOS GmbH 2021a: 5).

Zu diesem pädagogischen Auftrag müssen jedoch gleichzeitig – insbesondere für die religiöse Bildung – weitere Perspektiven hinzugezogen werden. Für die Genderthematik ist dabei der Diskurs zu betrachten, der sowohl gesellschaftlich als auch theologisch darum besteht und das Geschlechterverständnis nochmal aus anderer Perspektive beleuchtet. Infolgedessen können anschließend Positionen abgeleitet werden, wie die Genderthematik in der religiösen Bildung aufgenommen werden kann.

3. Der Diskurs um die Genderthematik – Perspektiven und Positionen im Kontext (religiöser) Bildung

3.1. Ein Überblick über die allgemeinen Diskurse in der Genderthematik

Um die aktuellen Debatten im Diskurs um die Genderthematik zu verstehen, bedarf es einem Blick in die Vergangenheit. Hierbei sind zwei Dimensionen zu betrachten: Zum einen, wie sich das Geschlechterverständnis, zum anderen wie sich Positionen zum Geschlechterverhältnis entwickelt haben.

So lässt sich für das Geschlechterverständnis insbesondere eine essentialistische Prägung feststellen. Den Essentialismus zeichnet aus, dass er „den Primat der Essenz vor der Existenz“ (Babka und Posselt 2016: 53) behauptet. Ein essentialistisches Geschlechterbild basiere grundsätzlich zunächst auf der Überzeugung, dass es eine erstrangige, endgültige, unveräußerliche und vom Standpunkt der Betrachtung unabhängige Ursache, und damit gleichzeitig eine absolute Erklärung, für die Konfiguration menschlicher Geschlechter gebe (Funk 2018: 9). Dass diese lediglich von den beiden binären Geschlechtern als Norm ausgeht, ist selbstverständlich und historisch nachvollziehbar. Grund dafür ist, dass die Wissenschaften Erklärungsansätze für sichtbare Dinge suchten und sich hierfür auch nur den möglich machbaren Erkenntnissen bedienen konnten, weshalb das heute als biologisch bezeichnete Geschlecht (*Sex*) als einzige Geschlechtsdimension dominierte. Kritisiert wird dementsprechend am Essentialismus insbesondere, dass mit ihm stereotype Normen einhergehen, die zudem Machtgefälle mit sich bringen. „Neben der Herstellung von Geschlecht manifestiert sich ebenso eine hierarchisierende heteronormative Geschlechterordnung“ (Buschmeyer, Schutter und Kortendiek 2016: 7).

Aus diesem binären Geschlechterverständnis entwickelte sich als Form des Aktivismus der Feminismus. Dieser entwickelte das Geschlechterverständnis von Mann und Frau weiter im Hinblick auf das Verhältnis, in dem beide zueinanderstehen. Dabei sind zwei grundverschiedene Überzeugungen zu unterscheiden. Während der Differenzfeminismus auf grundlegende, ontologische Unterschiede zwischen Männern und Frauen pocht, aus denen mindestens die Gleichwertigkeit von Frauen abgeleitet wird (vgl. Pemsel-Maier 2013b: 18), verweist der Gleichheitsfeminismus vielmehr auf die grundsätzliche Gleichwertigkeit von Mann und Frau und macht damit geschlechtsbedingte Unterschiede obsolet. In diesem Sinne tritt feministische Theorie

und Praxis „gegen die soziale Ungleichheit der Geschlechter in einer Gesellschaft, die zweigeschlechtlich organisiert ist“ (Messerschmidt 2013: 247) ein.

In diese Intention reiht sich auch das deutsche Recht ein, indem es Frauen und Männer im Grundgesetz in Artikel 3 Absatz 2 als gleichberechtigt bezeichnet. Gleichzeitig rückt das Thema mit dem *Gender Mainstreaming* auch auf die politische Agenda. „Gender Mainstreaming bezeichnet die Verpflichtung, bei allen Entscheidungen die unterschiedlichen Auswirkungen auf Männer und Frauen in den Blick zu nehmen“ (BMFSFJ 2016). Es geht dabei um den institutionellen Abbau von Ungleichbehandlung von Männern und Frauen. Nach dem Prinzip des *Gender-Mainstreamings* richteten sich nun verstärkt soziale und politische Entscheidungsprozesse aus; Institutionen, Behörden, Orte des Bildungswesens, Schulen und Hochschulen, Städte und Stadtviertel bemühten sich um geschlechtergerechte Gestaltung (Pemsel-Maier 2013b: 22). Der Hintergrund dafür leitete sich ebenfalls rechtlich ab. „Verpflichtungen zur Umsetzung einer effektiven Gleichstellungspolitik im Sinne des Gender Mainstreaming ergeben sich sowohl aus dem internationalen Recht als auch aus dem nationalen Verfassungsrecht“ (BMFSFJ 2016)³.

Und obwohl der Begriff sich auf *Gender* bezieht, welches, wie in Abschnitt 2.3.1. bereits erläutert, mehr als das binäre Geschlechtsspektrum erfasst, nimmt *Gender Mainstreaming* nur die beiden binären Geschlechter in den Blick. Barbara Stiegler weist darauf hin, dass „die Anwendung von Gender Mainstreaming durch den Gebrauch des Genderbegriffs zu einer Infragestellung von Vorstellungen über Geschlecht [führt], die keine Unterscheidung von `sex` und `gender` kennen“ (2002: 22).

Aus dieser Betrachtung leiten sich aktuelle Diskurse ab. Im Hinblick auf das Geschlechterverständnis drehen sich diese insbesondere um die Öffnung der Kategorien und nehmen eine vielfältigere Perspektive ein, was die differenzierte Verwendung der Begriffe *Sex* und *Gender* notwendig macht. Grundlagen dafür finden sich in konstruktivistischen Ansätzen, was wiederum die Theorie der Performativität des Geschlechts ermöglicht. „Konstruktion und Konstruktivität [...] verweisen in erkenntnistheoretischen Kontexten darauf, dass Sachverhalte in der Welt nicht einfach gegeben, sondern vielmehr je schon in menschliche Bedeutungshorizonte eingebettet sind, die sie allererst intelligibel und als solche erfahrbar machen“ (Babka und Posselt

³ Vgl. hierzu auf internationaler Ebene Artikel 8 des Vertrags über die Arbeitsweise der Europäischen Union.

Vgl. hierzu auf nationaler Ebene: Artikel 3 Abs. 2 des Grundgesetzes sowie das Bundesgleichstellungsgesetz.

2016: 67). Für das Geschlecht bzw. für Gender bedeutet das, dass Geschlechterverständnisse sowie Geschlechterverhältnisse nicht essentialistisch und naturgegeben, sondern immer im gesellschaftlichen Kontext zu verstehen sind. Das impliziert auch, „dass die wahrgenommene Unterschiedlichkeit zwischen den Geschlechtern das Ergebnis von gesellschaftlichen Konstruktions- und Zuschreibungsprozessen ist und Geschlecht in alltäglichen Interaktionsprozessen stets neu ausgehandelt und abgesichert werden muss“ (Schmid, Schlegel und Huber 2016: 32). Es schließt sich damit der Kreis des *doing genders*. In der konstruktivistischen Perspektive der Geschlechterforschung stehe nicht das Erlernen oder Aneignen von geschlechtlichem Handeln im Mittelpunkt, sondern die dauernde (Re-)Produktion von Geschlecht, das *doing gender* (Buschmeyer, Schutter und Kortendiek 2016: 8). Dieses *doing gender* unterstützt Gender als performativen Akt. Gender stelle eine sich selbst erfüllende Prophezeiung dar. Die scheinbar vorgegebenen Identitätskategorien seien keineswegs vorgegeben, sondern entstünden vielmehr als Effekte ihrer eigenen Einhaltung. Gender sei daher das Resultat einer performativen diskursiven Praxis (Wendel 2009: 136).

Wie bereits benannt, leiten sich von den konstruktivistischen Ansätzen wiederum Anknüpfungspunkte für eine Erweiterung des Geschlechterverständnisses ab. Wenn Geschlecht und Geschlechterverhältnisse nicht einfach gegeben, sondern immer auch gemacht seien, dann seien sie prinzipiell veränderbar und könnten auf andere Art und Weise formuliert und konzeptualisiert werden (Babka und Posselt 2016: 13). Im Kapitel der Einführung bereits als selbstverständlich betrachtet, ist jedoch auch das ein Prozess der Veränderung, der erst zunehmend vielfältig wurde. Vielfalt sei normal. Die Zuordnung zu nur zwei Norm-Geschlechtern sei eine Konstruktion, die nicht mit der Wirklichkeit der menschlichen Biologie übereinstimme. Es gehe um Gerechtigkeit gegenüber den Menschen, denen Gewalt angetan werde, weil sie nicht in die Schublade der Zweigeschlechtlichkeit passten. Es gehe um die Würde und die Freiheit aller Menschen, der eigenen Identität entsprechend leben zu können (Janssen 2018a: 63). Dass dieser Veränderungsprozess auch gesellschaftlich im Gange ist, zeigt sich unter anderem daran, dass in Deutschland seit dem 01.01.2019 neben den Geschlechtseintragungen `männlich` und `weiblich` auch der Eintrag `divers` im Personenstandsregister möglich ist. Die Geschichte des Personenstandsrechts mache nachvollziehbar, dass sozialer Wandel und Rechtsentwicklung sich gegenseitig beeinflussten (Studienzentrum der EKD für Genderfragen: 7). Nebenbei umfasst das Grundgesetz auch nicht nur die binären Geschlechter, sondern benennt in Artikel 3 Absatz 3, dass „Niemand [...] wegen seines Geschlechtes [...] benachteiligt oder bevorzugt werden“ darf.

Gleichzeitig sind die konstruktivistischen Stimmen an dieser Stelle nicht abschließend betrachtet. Der Diskurs geht noch darüber hinaus. Grund dafür sind radikalkonstruktivistische Ansätze, die maßgeblich Judith Butler, eine amerikanische Philosophin, beeinflusste und die der Vollständigkeit halber an dieser Stelle kurz zusammengefasst werden. „Butler wendet sich gegen die eindeutige Trennung von Sex und Gender und zeigt auf, dass das biologische Geschlecht ebenso konstruiert ist wie das soziale Geschlecht, insofern es keine Wahrnehmungsmöglichkeiten von Sex außerhalb seiner soziokulturellen und diskursiven Verfasstheit gibt“ (Babka und Posselt 2016: 57). Dieser Radikalkonstruktivismus ist allerdings umstritten. Butlers These, dass nicht nur *Gender*, sondern auch *Sex* als biologisches Geschlecht durch Diskurse hervorgebracht werden, sei äußerst kritisch diskutiert worden (Kaupp 2013: 230). Gleichzeitig bringt sie die Notwendigkeit für die Dekonstruktion des Geschlechts mit sich. Die Dekonstruktion betreffe jede vermeintliche Differenz zwischen Männern und Frauen, die über die körperlichen Unterschiede hinausgehe (Nierop 2018b: 259). Hinzu kommt der Aspekt der Dekonstruktion eines ausschließlich binären Geschlechterverständnisses. Unterschiedlichen, dekonstruktivistischen Ansätzen sei gemeinsam, dass die Vervielfältigung der Geschlechterdifferenz jenseits binärer Oppositionspaare angestrebt werde (Babka und Posselt 2016: 46). Insofern kann der Dekonstruktivismus auch als Wegbereiter verstanden werden. Butler habe mit ihrer Theorie der Dekonstruktion der Konstruktion die Voraussetzung geschaffen, das polare Konzept von Geschlechtlichkeit und die eindeutige Unterscheidung zweier Geschlechter von Grund auf in Frage zu stellen und zu dekonstruieren zugunsten der Erzeugung einer Vielfalt von Geschlechteridentitäten (Pemsel-Maier 2013b: 26). Dies ist auch im Sinne des Grundgesetzes, in welchem in Artikel 2 Absatz 1 festgehalten ist: „Jeder hat das Recht auf die freie Entfaltung seiner Persönlichkeit“. In diesem Sinne bringe auch der Konstruktionscharakter aller Geschlechtsidentitäten einen Zugewinn an Freiheit mit sich. Niemand müsse abgewertet werden (Dietz 2018c: 57). Aus philosophisch-soziologischer Perspektive ist der Prozess zur Öffnung des Geschlechterverständnisses nachgezeichnet. Doch gleichzeitig bedarf es im Hinblick auf religiöse Bildung einer theologischen Betrachtung der Genderthematik und der Frage nach dem theologischen Geschlechterverständnis.

3.2. Theologische Perspektiven auf die Genderthematik

3.2.1. Der Diskurs um die Genderthematik im Alten Testament exemplarisch am Schöpfungsbericht

Bei der Frage nach dem theologischen Geschlechterbild und einer biblisch-theologischen Antwort darauf ist die grundlegendste, hierfür herangezogene Perikope der Schöpfungsbericht in Genesis (Gen) 1. Aus der Exegese dieser Perikope heraus ergeben sich jedoch nicht nur unterschiedliche Positionen im Diskurs um das biblisch-theologisch begründete Geschlechterverständnis, sondern auch für die sogenannte Schöpfungsordnung, die sich ebenfalls aus dem Schöpfungsbericht ergibt und in das Geschlechterverhältnis aus theologischer Perspektive hineinwirkt. Das theologische Geschlechterverständnis sowie das theologische Verständnis über das Geschlechterverhältnis werden daher im Folgenden nacheinander erörtert.

In sprachlicher Analogie zur wörtlichen Übersetzung der Bibel Martin Luthers von Gen 1,27 seien in einem ersten Schritt Argumentationslinien betrachtet, die dafür sprechen, aus dem Schöpfungsbericht ein ausschließlich binäres Geschlechterverständnis als Schöpfungsrealität abzuleiten und damit zu der Position kommen, dass sich die „Vorstellung einer Vielzahl von frei wählbaren Geschlechtsidentitäten [...] mit der alttestamentlichen Schöpfungstheologie nicht verbinden“ (Steinberg 2017: 19) lässt. So benennt Luther in seiner Übersetzung der Bibel die binäre Komplementarität explizit in Gen 1,27: „Und Gott schuf den Menschen zu seinem Bilde, zum Bilde Gottes schuf er ihn; und schuf sie als Mann und Frau“ (Übersetzung nach M. Luther, 2017). Mit dieser Formulierung kann ein binäres Geschlechterverständnis als naturgegeben, gottintendiert und dementsprechend einzig wahres Geschlechterverständnis ausgelegt und die Heteronormativität legitimiert werden, wie es beispielsweise Julius Steinberg (2017: 19) formuliert: So beschreibe Gen 1 nicht einfach Natur, sondern absichtsvolles Schöpfungshandeln Gottes. Ähnlich positioniert sich auch die EKD in einer Orientierungshilfe: Zu Gottes Schöpfungshandeln gehöre von Anfang an das Unterscheiden. Sein Schöpfungshandeln schaffe erst die Ausdifferenzierung von Wirklichkeit (EKD 2015: 41f.). Dementsprechend sei die Geschlechterdifferenz schöpfungstheologisch begründet worden und so als natürliche Gegebenheit direkt aus dem göttlichen Willen heraus abzuleiten versucht (Wendel 2009: 135). Damit erhält diese Auslegelogik des Schöpfungsberichts ein Fundament für seine binärnormative Wirkungsmacht.

Gleichzeitig können biologische Gegebenheiten als Argumentationsstütze für ein binäres Geschlechterverständnis eingebracht werden. Die Schöpfungsgeschichte

lege eine geschlechtliche Unterschiedlichkeit von Mann und Frau zugrunde, die in der biologischen Verschiedenartigkeit angelegt sei (Kaupp 2013: 232f.). Auch eine von dieser Norm abweichende Realität wird für solche Positionen nicht als gewichtiges Gegenargument verstanden. Dass es eine sehr kleine Anzahl von Menschen gebe, die sich biologisch nicht eindeutig einem der beiden Geschlechter zuordnen ließen, rechtfertige dem Erachten Alexander Dietz (2018b: 106f.) nach nicht die Behauptung, dass menschliche Geschlechtlichkeit als dynamische Vielfalt im Kontinuum gedacht werden müsse. Erkenntnistheoretisch und theologisch sei es verfehlt, vorfindliche Abweichungen von der heterosexuellen Zweigeschlechtlichkeit als „Schöpfungsvariante“ legitimieren zu wollen. Während nicht bestritten zu werden brauche, dass solche Abweichungen vorkämen und sich individuelle Schuldzuweisungen verböten, müsse der Kategorienfehler in dieser Behauptung freigelegt werden (Raedel 2017a: 133). Damit impliziert Christoph Raedel, dass Normabweichungen zwar toleriert, jedoch nicht akzeptiert oder gar unterstützt werden.

Darüber hinaus betrifft das Geschlecht eines Menschen jedoch nicht nur biologische Dimensionen, wie William Kardinal Baum benennt: „Die Geschlechtlichkeit kennzeichnet Mann und Frau nicht nur im Biologischen, sondern auch im Psychologischen und Geistigen und prägt sie in jedem Vollzug ihres Lebens. Diese Verschiedenheit zusammen mit der gegenseitigen Ergänzung der beiden Geschlechter entspricht voll und ganz dem Plan Gottes“ (Kardinal Baum 1983). Damit betont Kardinal Baum ebenfalls die Intentionalität der Schöpfung. Die angesprochene Ergänzung geht dabei von einer Polarität aus, die Steinberg als „Grundcharakteristikum des Menschseins“ (2017: 18) bezeichnet. Christoph Raedel reiht sich in dieses Verständnis ein und versteht dabei ein ausschließlich zweigeschlechtlich geprägtes Geschlechterverständnis als logische Konsequenz der Polarität der Geschlechter. Menschsein realisiere sich in der dialogischen Polarität von Mann und Frau. „Polarität“ stehe dabei für die Grundgegebenheit der Zweigeschlechtlichkeit, die in Zeugung und Schwangerschaft biologisch greifbar und zu der bei gesunder Selbstannahme ein eigenes Verhältnis entwickelt werde. Das „Dialogische“ stehe für die kommunikative Bezogenheit der Menschen als Mann und Frau (Raedel 2017a: 129f.). Entsprechend stützt diese Logik ein ausschließlich binäres Geschlechterverständnis.

An dieser Stelle sei ein kurzer Blick darauf geworden, welche Wirkung dieses, theologisch etablierte, binäre Verständnis mit sich gebracht hat. So unterstütze der Schöpfungsbericht ein essentialistisches Geschlechterbild (Funk 2018: 9), womit eine normative Wirkung einhergeht. Durch ihre Verknüpfung mit dem Schöpfungsgedanken habe die binäre Geschlechterdifferenz als Deskription der menschlichen

Lebenswirklichkeit einen präskriptiven Charakter erhalten (Schreiber 2018a: 34). Dabei ist die normgebende Macht, die die Bibel dabei historisch betrachtet hat, nicht zu unterschätzen. Arnold Angenendt (2015: 65) spricht von einer „überwältigenden Autorität“, welche sich auch in Geschlechterstereotypen manifestiert. Saskia Wendel (2009: 137) verweist in diesem Zuge auf die Problematik, die sich durch ein universal gültiges, fundamentalistisches Verständnis der Perikope ergibt. Das theologische Problem sei, dass bei einer wörtlichen Auslegung von Gen 1,27 der Eindruck entstehe, Gott habe im Schöpfungsakt „fertige“ Menschen geschaffen. Lucie Veith (2018: 23) sieht darin ebenfalls die Problematik der Reduktion. Es sei sicher: Menschen würden geboren und hätten immer ein Geschlecht – ihr eigenes. Und sie hätten individuell großes Potential, welches in der Geschöpflichkeit begründet liegt und dementsprechend nicht geschlechtlich bedingt ist. Dass jeder Mensch von Gott einzigartig und unverwechselbar geschaffen sei, seine einmaligen Gaben und Fähigkeiten entwickeln solle und in die ganz persönliche Verantwortung vor Gott gestellt sei, sei eine Grundaussage des biblischen Schöpfungsglaubens (Pirner 2002: 71). Die Wirkung des ausschließlich binären Geschlechterverständnisses abgeleitet aus dem Schöpfungsbericht ist dementsprechend einseitig und exklusiv determinierend. Einem solchen, ausschließlich binären Geschlechterverständnis, stehen jedoch auch Auslegungen gegenüber, welche in derselben Bibelstelle Begründungen für die Akzeptanz eines vielfältigeren Geschlechterbildes finden. Argumentationslinien hierfür sind insbesondere von sprachlicher Natur geprägt. Dabei kann einerseits die als fehlerhaft eingestufte Übersetzung Luthers als unterstützendes Argument herangezogen werden. So formulierte Luther, dass der Mensch „als Mann und Frau“, also als Geschlechtskategorien geschaffen wurde. Die korrekte Übersetzung der hebräischen Originalschrift wäre jedoch, die Schaffung des Menschen als „männlich und weiblich“, wodurch Abstufungen und individuelle Ausprägungen ermöglicht würden. Da *'ādām* ohne Artikel verwendet werde, sei der Begriff nicht als Eigenname, sondern als Kollektivbezeichnung für Menschheit zu verstehen. Für Mann und Frau werde nicht *'iš* (=Mann) und *'iššāh* (=Frau) verwendet, sondern *zākār* (=männlich) und *nēquēbā* (=weiblich), wodurch der geschlechtliche Unterschied betont werde (Kaupp 2013: 216). Das impliziert, dass Gott im biblischen Schöpfungsbericht keine Geschlechter, sondern die Menschen geschlechtlich geschaffen habe (Nierop 2018b: 260). Eine mögliche Erklärung für diese missverständliche Formulierung sieht das Studienzentrum der EKD für Genderfragen im Lebenshorizont Luthers. Wahrscheinlich habe Luther und seinen Zeitgenossen gar nicht vor Augen gestanden, dass bei den Menschen eine größere Vielfalt infrage kommen könnte. Die Übersetzung „Gott

schuf sie als Mann und Frau“ sei die Nächstliegende gewesen und lange Zeit gar nicht hinterfragt worden (Studienzentrum der EKD für Genderfragen: 13).

Eine weitere – ebenfalls sprachlich basierte – Argumentationslinie nähert sich über den zweiten Schöpfungsbericht in Gen 2 an ein vielfältigeres Geschlechterverständnis. In diesem wird der als Frau bezeichnete Mensch aus der Rippe des als Mann bezeichneten Menschen und damit zeitlich nachgeordnet geschaffen (vgl. Gen 2,21-23). Dies kann so ausgelegt werden, „dass die Erzählung drei *gender* entwirft: Erst wird der undifferenzierte *adam* geschaffen, dann gehen aus diesem Mann (*isch*) und Frau (*ischah*) hervor. Das erste Körperkonzept in der Paradieserzählung ist damit »non-gendered« oder androgyn“ (Karle 2006: 213) und ermöglicht dementsprechend ein Verständnis einer Person als Mensch ohne die Kategorien „Mann“ und „Frau“.

Aus dem Schöpfungsbericht kann also kein eindeutiges Geschlechterverständnis abgeleitet werden. Vielmehr kann es argumentationsstützend sowohl für ein ausschließlich binäres als auch für ein vielfältiges Geschlechterbild herangezogen werden.

Im Hinblick auf das theologische Verständnis des Geschlechterverhältnisses wird häufig die sogenannte Schöpfungsordnung für die Rechtfertigung der Inferiorität der Frau belastet. Sabine Pemsel-Maier arbeitet dafür drei Argumentationsgrundlagen heraus. So könne aus der Schöpfungsgeschichte in Genesis 2 eine Überordnung des Mannes abgeleitet werden, der laut des Berichts vor der Frau erschaffen wurde. „Unter Bezug auf Gen 2,18f. wurde angenommen, dass in der Schöpfungsordnung eine Subordination gilt“ (Kaupp 2013: 223). Weiter könne aus dem Sündenfall, welcher in Genesis 3 zu finden ist, ebenfalls eine hierarchische Überordnung des Mannes durch die Frau als dargestellte Verführerin zur Sünde abgeleitet werden. Die dritte Argumentationslinie, die Pemsel-Maier (2013a: 104f.) identifiziert, beruht zwar auch auf paulinischer Theologie, schlägt aber gleichsam eine Brücke zu Genesis. Begründet worden sei diese Auslegung von der Tradition mit dem Wechsel vom Singular zum Plural in Gen 1,27. Damit bezieht sie sich auf die Formulierung: „Und Gott schuf *den Menschen* zu seinem Bilde, zum Bilde Gottes schuf er *ihn*“ (Gen 1,27). Aus diesen Argumentationen heraus lässt sich dementsprechend eine Überordnung des Mannes sowie die gleichzeitige Unterordnung der Frau manifestieren und legitimieren.

Neben diesen Anschauungen eines Geschlechterverhältnisses, in dem das männliche Geschlecht über- und das Weibliche untergeordnet sind, gibt es parallele Positionen, die keine Hierarchisierung vornehmen. So kann Gen 2,18 auch im Hinblick auf Gleichwertigkeit herangezogen werden, indem der Fokus nicht auf die Reihenfolge, sondern die Schöpfungsintention gelegt wird. Beide Geschlechter

werden als von Gott selbst geschaffen dargestellt. Auch wenn die Frau in Gen 2 „aus der Rippe des *'ādām* geschaffen werde, sei auch sie von Gott geschaffen und kein Menschenwerk. Mann und Frau seien gleichermaßen gottgewollt und als Beziehungswesen geschaffen (Kaupp 2013: 217). Veith (2018: 19) schärft den Blick ebenfalls für ebendiese verbindenden Elemente. Das sei vor allem die Gewissheit, als Teil der göttlichen Schöpfung geschaffen worden zu sein. Gleich an Rechten, ausgestattet mit einem individuellen Entwicklungspotential. Im Konter zur dritten Argumentationslinie sei auf die Nicht-Hierarchisierung in Gen 1,27 verwiesen. Pemsel-Maier (vgl. 2013a: 106) vermutet hierunter den Fehler, Gen 1 im Lichte von Gen 2 auszulegen. Dieser kann jedoch für sich alleinstehend so ausgelegt werden, dass er Mann und Frau ohne Hierarchisierung versteht (vgl. Kaupp 2013: 217; Angenendt 2015: 53).

Positionen, die die Gleichwertigkeit und Gleichrangigkeit der Geschlechter vertreten, stützen sich argumentativ insbesondere auf die Gottebenbildlichkeit. Den Erörterungen dieser systemisch-theologischen Argumentationslinien im Detail widmet sich daher das folgende Unterkapitel.

3.2.2. Der Diskurs um die Genderthematik im Hinblick auf die Gottebenbildlichkeit

Die biblische Grundlage für die Gottebenbildlichkeit findet sich ebenfalls in Genesis. So ist in Gen 1,27 zu lesen: „Gott schuf den Menschen zu seinem Bilde“. Bevor jedoch die Bedeutung der Gottebenbildlichkeit für das Geschlechterverständnis erörtert wird, muss entfaltet werden, was die Gottebenbildlichkeit bedeutet und für wen sie gilt.

Gottebenbildlichkeit sei unbedingte und unabdingbare Voraussetzung der unabhängig von jedweden körperlichen Merkmalen oder geistigen Fähigkeiten bestehenden und nicht nur jeder kulturellen Deutung, sondern auch allen politischen Gesellschaftsmodellen vorausliegenden Würde des Menschen. Als unverfügbare und unverlierbare Gabe Gottes müsse und könne sie nicht erworben oder verdient werden, sondern sei von Gott gegeben und begründe damit zugleich die Gleichheit der Menschen in allen ihren Unterschiedlichkeiten (Schreiber 2018b: 102f.). Für das Verständnis der EKD geht mit der Gottebenbildlichkeit auch eine entsprechende Autonomie einher. Die Würde der Person, die mit der Gottebenbildlichkeit (Gen 1,26f.) dem Menschen unverlierbar geschenkt werde, begründe die Freiheit zu einer Subjektwerdung, die auch die Möglichkeit zur Distanzierung von allen gesellschaftlichen Rollen einschließe (EKD 2014: 59f.). Gottebenbildlichkeit meint dementsprechend keine visuelle Adaption Gottes im Menschen, sondern vielmehr einen

individuellen Zuspruch für jeden Mensch, woraus die unantastbare Würde jedes Individuums abgeleitet werden kann.

Dementsprechend stellt sich an dieser Stelle die Frage danach, ob die Gottebenbildlichkeit nur jeden Menschen innerhalb des binären Verständnisses meint oder grundsätzlich keine geschlechtliche Bedingung birgt. So hat Gen 1,27 in seinem direkten Kontext durchaus einen geschlechtlichen Bezug. Damit gehen Positionen einher, die die Ebenbildlichkeit gerade in der Komplementarität der beiden binären Geschlechter begründet sehen. So spricht Raedel von einem „anthropologische[n] Defizit- und [...] theologische[n] Verweischarakter“ (2017a: 127). Unter dem Defizitcharakter versteht er dabei, dass der Mensch zur Vollständigkeit ein anderes geschaffenes Gegenüber braucht. Der Verweischarakter umfasst die Notwendigkeit der Ergänzung und die Ebenbildlichkeit durch das Gemeinsame.

Mit Blick auf die Diskussionen um die Schöpfungsordnung ist jedoch festzuhalten, dass aus der biblischen Formulierung keine geschlechtliche Bedingung für die Gottebenbildlichkeit haltbar ist. So „mache Genesis 1,27 unmissverständlich klar, dass Gott Mann und Frau als adam/als Mensch erschaffen hat und dass beide dazu bestimmt sind, Gottes Ebenbilder zu sein und dies auch [...] nach dem [Sünden]Fall noch uneingeschränkt gilt“ (Karle 2006: 207). Aus der Gottebenbildlichkeit können dementsprechend keine Hierarchien zwischen den Geschlechtern abgeleitet werden. Beide Geschlechter seien in gleicher Weise Gottes Ebenbild (Kaupp 2013: 218). Für die Bestimmung der Ebenbildlichkeit sei die Unterscheidung von „männlich“ und „weiblich“ zunächst einmal gänzlich unerheblich, denn ein jedes bewusstes Dasein sei Bild Gottes und als solches mit einer unveräußerlichen Würde ausgestattet, unabhängig von allen Differenzen, die in der konkreten Existenz des Daseins zum Tragen kommen könnten, auch unabhängig von der Geschlechterdifferenz (Wendel 2009: 140).

Diese Gleichgültigkeit von Kategorien für die Geltung der Gottebenbildlichkeit kann zu einer generellen Bedingungslosigkeit des Zuspruchs der Gottebenbildlichkeit zugespitzt werden. Aus diesem Verständnis können wiederum Argumente für die Anerkennung eines vielfältigen Geschlechterverständnisses abgeleitet werden. So gelte die „Gottebenbildlichkeit [...] universal für alle Menschen, ungeachtet jeweiliger Bedingt- und Gegebenheiten“ (Schreiber 2018b: 96). Hinter dieses Verständnis positioniert sich auch die EKD: Keine Eigenschaft könne den Menschen von der Zugehörigkeit zum Menschsein oder von der Teilhabe an menschlichen Gemeinschaften ausschließen. Es genüge einzig, Mensch zu sein (EKD 2015: 40). Dass sich dies nicht geschlechtlich differenziert vollzieht, wurde bereits in Abschnitt 3.2.1. aus-

geführt. Logische Konsequenz muss die Anerkennung der Gottebenbildlichkeit eines jeden Menschen, in vollkommener Unabhängigkeit von seiner Geschlechtsidentität sein. In diesem Sinne sieht Isolde Karle in Gen 1,27 eine „demokratisierende und egalisierende Tendenz“ (2006: 223). Dabei tritt die inklusive Wirkung in den Vordergrund vor die heteronormative (und damit zweigeschlechtliche) Wirkung, wodurch der Text auch ontologische Ansprüche verliert und eine Dimension der Gerechtigkeit erhält. „Zur Gerechtigkeit gehören die Anerkennungen der gleichen Würde und die Wertschätzung jedes Menschen [...], die aus theologischer Sicht in der Ebenbildlichkeit begründet liegen“ (Janssen 2018b: 65).

Zusammenfassend kann im Hinblick auf die Genderthematik im Bezug zur Gottebenbildlichkeit festgehalten werden, dass der Zuspruch, der sich hierin vollzieht, nicht geschlechtlich bedingt ist. Dieses Verständnis kann bis hin zu einem Argument für ein vielfältiges Geschlechterverständnis ausgedehnt werden.

Weiter gibt es auch im Neuen Testament eine besonders zentrale Perikope für das Geschlechterverständnis, welche im folgenden Abschnitt daher näher betrachtet wird.

3.2.3. Der Diskurs um die Genderthematik im Neuen Testament exemplarisch an Galater 3,28

Bei der zentralen Perikope im Neuen Testament handelt es sich um Galater (Gal) 3,28. Dort schreibt Paulus: „hier ist nicht Mann noch Frau; denn ihr seid allesamt einer in Christus Jesus“ (Übersetzung nach M. Luther, 2017). Bevor hieraus ebenfalls Ableitungen für das Geschlechterverständnis und das Verständnis über das Geschlechterverhältnis getroffen werden, wird die Perikope jedoch einer kurzen exegetischen Betrachtung über ihre generelle Wirkung unterzogen. Dabei sei die Zielrichtung von Gal 3,28f. eindeutig: Die Erlösung durch Christus leite dazu an, im Miteinander der christlichen Gemeinde Hierarchien zu überwinden und Zusammengehörigkeiten zu fördern (Dietz 2018c: 58). Diese „proklamiert[e] [...] Aufhebung der Unterschiede durch die Zugehörigkeit zu Jesus Christus“ (Osten-Sacken 2019: 177) wird als neue Umgangsstrategie verstanden. Im Vergleich dazu stand zuvor in jüdischen Segenssprüchen und Gebeten mehr die Dankbarkeit im Vordergrund, nicht zu einer bestimmten Gruppe zu gehören.

Mit dieser Wirkung ergibt sich gleichzeitig eine Prämisse, unter der die Perikope im Hinblick auf die Aussagekraft über Geschlechterverständnis und Geschlechterverhältnis zu verstehen ist. Diese Wirkung trifft dementsprechend mehr Aussagen über das Verständnis der Geschlechterverhältnis, denn das Geschlechterverständnis selbst.

Für das Geschlechterverhältnis kann jedoch die bereits benannte inklusive Wirkung, die von Gal 3,28 ausgeht, attestiert werden. Paulus Aussage wirkt insbesondere in hierarchische Dimensionen hinein. Im Herrn gebe es keine Hierarchie zwischen Frauen und Männern, sondern gegenseitige Abhängigkeit. Deswegen erübrigten sich alle sozialen Unterscheidungsmerkmale zwischen den Geschlechtern (Nierop 2018b: 266). In diesem Sinne greift das hier explizit verankerte, neutestamentliche Verständnis über die Geschlechterordnung die nicht hierarchisch angelegte Schöpfungsordnung aus Genesis auf. Gleichzeitig kommt der Deutungshorizont Jesus Christus hinzu, welcher als Argumentationsgrundlage für eine gleichmachende, gerechte Ordnung verstanden wird. Dass es nun, obwohl Gleichwertigkeit bereits im Alten Testament angelegt ist, eine neu gültige Argumentation dafür braucht, ist lebensweltlich begründet. Zum einen habe die Frau in der Gesellschaft des neutestamentlichen Kulturraumes im Blick auf Gleichberechtigung einen deutlich schlechteren Stand gehabt als zur Zeit des Alten Testaments. Eine Zeitbezogenheit sei für die neutestamentlichen Autoren genauso in Anschlag zu bringen wie für die Alttestamentlichen. Die Ausführungen des Paulus zeigten seine Kulturbezogenheit in Geschlechterfragen, zugleich aber auch eine kritische Reflexion seiner Kultur: Aussagen zur Unterordnung der Frau würden in den Paulusbriefen immer wieder durch reziproke Formulierungen zum Verhältnis von Mann und Frau aufgefangen (Steinberg 2017: 32). Dass Paulus dieses Thema für relevant hält und dabei eine progressive Haltung einnimmt, zeigen auch weitere Analysen seiner sprachlichen Mittel. Häufig formuliere Paulus das Geschlechterverhältnis nicht wie üblich allein aus Sicht des Mannes, sondern symmetrisch und egalitär, bis hin zur Abwechslung der Reihenfolge (Dietz 2018c: 52). Mit den Worten von Steinberg sei „auch in der Anthropologie von Paulus die Unterordnung kein Hauptthema“ (2017: 31).

Weiter wird die Haltung von Paulus neben der Auflösung von Hierarchien auch dadurch progressiv, dass dadurch bestehende Geschlechterstereotype hinfällig werden. Es liege nahe, dass sich die Formulierung in Gal 3,28 auf eine Transformation überkommener sozialer Rollen beziehe (Osten-Sacken 2019: 179). Gleichzeitig hebt Thorsten Dietz hervor, dass die Lebensrealität des Paulus nicht durch seine progressiven Überzeugungen aufgehoben wird, weshalb sich die Wirkung der Perikope insbesondere auf das Verständnis des Geschlechterverhältnisses erstreckt. Faktisch sei das patriarchalische Gefälle zwischen Mann und Frau in Christus überwunden. Gleichzeitig könne die christliche Gemeinde nicht alle Normen ihrer Umwelt ignorieren. Die patriarchalischen Aussagen des Paulus könnten daher gelesen werden als Inkulturation in ein hierarchisches Zeitalter. Grundsätzlich aber weise das emanzipatorische Potenzial vieler paulinischer Aussagen weit über das damals

übliche hinaus (Dietz 2018c: 53). Zusammenfassend kann im Hinblick auf das Verständnis des Geschlechterverhältnisses der Perikope in Gal 3,28 eine enthierarchisierende Wirkung zugesprochen wird, was im Kontext der Entstehungszeit als progressiv zu bewerten ist.

Im Hinblick auf das Geschlechterverständnis lassen sich jedoch keine ähnlich progressiven Überzeugungen ableiten. So sei „keine Aufhebung oder Vergleichgültigung biologischer Unterschiede zwischen den Geschlechtern“ (Osten-Sacken 2019: 179) intendiert. In Gal 3,28 werde nicht vom Sein auf das Sollen, sondern vom Sollen auf das Sein geschlossen. Daraus, dass es in der Auferstehung keine Geschlechtlichkeit mehr gebe und dass diese neue Schöpfung bzw. das Reich Gottes bereits in der Gemeinschaft der Glaubenden in Form eines neuen Miteinanders unabhängig vom Geschlecht punktuell erfahrbar werde, folge jedoch keine Infragestellung der Differenzierung des Menschseins in Mann und Frau im Diesseits, Christen würden durch die Taufe nicht zu geschlechtslosen reinen Geistern (Dietz 2018a: 85). Damit hebt Gal 3,28 nicht das binäre Geschlechterverständnis, sondern lediglich die Hierarchie zwischen den beiden binären Geschlechtern auf.

Eine solche Auslegung ist jedoch nicht die einzig mögliche von Gal 3,28. So gibt es exegetische Positionen, die aus Gal 3,28 heraus ein vielfältiges Geschlechterverständnis ableiten. Dabei spielt insbesondere die erlösende, vom Geschlecht unabhängige, Wirkungsaussage eine zentrale Rolle. Gerade im zentralen Text Gal 3,28 würden von Paulus die natürlichen, sozialen und kulturellen Unterschiede nicht unnüchtern bestritten, sondern soteriologisch relativiert. Hier sei ein Weg gewiesen. Wer Veränderung in der Kirche wolle, müsse die allein verbindende und Einheit stiftende gemeinsame Loyalität gegenüber Christus stärken (Hempelmann 2018b: 273). Schreiber spricht davon, „dass die geschlechtliche Ausdifferenzierung des Menschen (Gen 1,27c) nicht nur protologisch sekundär [...], sondern [...] auf ihre Aufhebung im in-Christus-Sein als Ideal vollkommener Menschlichkeit hin angelegt ist“ (Schreiber 2018a: 39). Lehner-Hartmann spricht der Perikope dementisprechend eine dekonstruierende Wirkung zu: Vor Gott sei weder eine religiöse, ethnische, soziale noch heteronormierende Zuordnung ausschlaggebend. Das Streben nach Kontinuität und Kohärenz in einem stabilen Identitätskern hebe sich auf im Erleben eines transzendenten Einssein mit dem Göttlichen (Lehner-Hartmann 2021: 126)⁴. Eine der Hauptvertreterinnen dieser Ansicht ist die Theologin Isolde Karle (2006: 228). Für sie liegt die zentrale Wirkungsaussage von Gal 3,28 ebenfalls

⁴ S. h. hierzu auch den Abschnitt zur Frage nach der Rechtfertigung in Abschnitt 3.2.4.

in der freimachenden Konsequenz. Durch den Glauben an Christus entstehe mithin eine neue Sozialstruktur ohne Asymmetrien und Dichotomien. Den Grund dafür sieht sie in der im Neuen Testament hinzukommenden Komponente Jesus Christus. Der Geist Christi fördere und pflege eine Kultur der Vielfalt ohne Dichotomien und Dualisierungen und mache die Unterscheidung zwischen Männern und Frauen im Idealfall vergessen. Galater 3,28 vertrete damit nicht weniger als den Anspruch radikaler Egalität und schöpferischer Vielfalt (Karle 2006: 232).

Gal 3,28 ist damit in sich diskursiv zu betrachten und löst den theologischen Diskurs um die Genderthematik nicht auf – kann jedoch einen Beitrag zur Positionierung leisten. Darüber hinaus gibt es noch weitere theologische Aspekte, die bei einer Positionierung miteinbezogen werden müssen und daher im folgenden Abschnitt dargestellt werden.

3.2.4. Weitere theologische Aspekte im Diskurs um die Genderthematik

Aufgrund der Zentralität und Bedeutung der ausgeführten Bibelstellen ist eine ausführliche Betrachtung weiterer theologischer Aspekte nicht notwendig. Da diese aber im Hinblick auf die Ganzheitlichkeit des Diskurses nicht ganz außen vorgelassen werden dürfen, sollen sie kurz aufgeführt und damit Berücksichtigung finden. Es werden ausschließlich Aspekte betrachtet, die einen Einfluss auf das Geschlechterverständnis haben und Perspektiven für das Geschlechterverhältnis (wie sie beispielsweise aus der Schöpfungsordnung hervorgingen) nicht berücksichtigt.

Eine – systematisch theologische – Perspektive ist die Frage nach der Gerechtigkeit, welche bis in die Rechtfertigungslehre vertieft werden kann. Das „evangelische [...] Verständnis von Rechtfertigung aus Glauben“ (EKD 2014: 59) geht von einer gerechtmachenden Gerechtigkeit Gottes aus. Hieran anschließend stellt sich die Frage danach, ob das Geschlecht für die Rechtfertigung generell bedeutungslos und damit obsolet ist oder das Geschlechterverständnis auch hierfür differenziert werden muss. Als ein Vertreter des Verständnisses, dass das Geschlecht für die Rechtfertigung keine Rolle spiele, kann Justin der Märtyrer, der bereits Anfang des 1. Jahrhunderts lebte, gesehen werden. Er habe den unterschiedlichen Körper von Mann und Frau für belanglos erklärt und im Hinblick auf Frömmigkeit und Gerechtigkeit auch in der Frau eine vollberechtigte Person für die Heilsgewinnung erkannt (Angenendt 2015: 68). Ob dieses Verständnis jedoch nur von der Heilsgewinnung für Mann und Frau ausgeht, oder generell das Geschlecht für belanglos hält, kann nicht geklärt werden. Dass es jedoch auch im 1. Jahrhundert nicht nur eine heteronormative Realität gab, führt Roland Deines aus: Die Welt des 1. Jahrhunderts sei sexuell bunt, vielfältig und queer gewesen (2017: 58). Als Belege führt Deines Beispiele aus, die aus Überlieferungen

von unterschiedlichen Philosophen aus dem entsprechenden Jahrtausend hervorgehen. In diesen ist sowohl von Sexualität zu lesen, die nicht der Heteronormativität entspricht als auch Geschlechtsidentitäten, die sich außerhalb des binären Geschlechtersystems befinden. Darunter fällt beispielsweise die Überlieferung einer geschlechtsverändernden Operation (ebd.).

In das Verständnis der Belanglosigkeit des Geschlechts für die Rechtfertigung reiht sich auch Martin Luther ein. Gleichzeitig folge für ihn daraus jedoch nicht, dass das Geschlecht keine Rolle für das Leben im Diesseits spielt (vgl. Dietz 2018a: 86). Für dieses gebe es bei Luther nur Zweigeschlechtlichkeit (Studienzentrum der EKD für Genderfragen: 4), was jedoch historisch nachvollziehbar ist.

Heinzpeter Hempelmann (2018a: 251f.) schließt sich an dieses Verständnis an. In der endlosen Gemeinschaft bei Gott werde es, so Jesus, gar keine Geschlechter mehr geben. Diesen Standpunkt begründet Hempelmann mit den geschlechtslosen Engeln, die in Matthäus 22,30 erwähnt sind. Zu dieser vermittelnden Funktion von Jesus positioniert sich auch die EKD in ihrer Denkschrift „Orientierung gewinnen“. Dabei spricht sie von der „Zusage bedingungslosen Angenommenseins durch Gott in der Liebe und Gerechtigkeit Jesu Christi, die jeder Bevormundung durch Autoritäten sowie jeglicher Funktionalisierung oder Manipulierung widerspricht“ (EKD 2014: 60). Dementsprechend kann die Botschaft Jesus Christus auch im Sinne der Anerkennung eines vielfältigen Geschlechterverständnisses interpretiert werden. Karle (2006: 236) hingegen sieht auch eschatologisch die Notwendigkeit zur Ausdifferenzierung des Geschlechterverständnisses und plädiert dabei für ein Vielfältiges. Eschatologisch werde es mithin keine uniforme Geschlechtlichkeit mehr geben, vielmehr lege sich eine Pluralität der Geschlechtsleiber und -identitäten nahe.

Weitere Argumentationslinien, die biblisch ein vielfältiges Geschlechterverständnis rechtfertigen, weisen unterschiedliche biblische Bezüge auf. Teresa Forcades i Vila legt ihren Fokus dabei auf das Neue Testament und versteht als eine der zentralen Bibelstellen für die Legitimierung eines theologisch standfesten, vielfältigen Geschlechterbildes Johannes (Joh) 3,1-8. In der johanneischen Perikope lade Jesus Nikodemus ein, sich selbst anders zu sehen: nicht als ein dimorphes, sexuelles Wesen, das dadurch definiert sei, dass es von einer Frau geboren worden sei, sondern als ein offenes spirituelles Selbst, das von oben (immer wieder) neu geboren werden müsse. Theologisch gesehen feiere Forcades i Vila (2018: 251f.) die menschliche sexuelle Vielfalt, weil sie darin eine Gelegenheit sehe, die Herausforderung Jesu aus Joh 3,5 (zur notwendigen Wiedergeburt) zu verstehen. Karle sieht diese Möglichkeit der Wiedergeburt durch Jesus gegeben und attestiert diesem gleichzeitig

eine progressive und inklusive Wirkung. So verlieren die „kulturell etablierten Differenzen [...] durch die neue Identität in Christus ihre repressive und exkludierende Kraft. Sie werden marginalisiert, im besten Fall sogar sozial vergessen“ (2006: 257). Auch diese Argumentation schreibt dabei der Botschaft, die Jesus Christus vermittelt und damit Konsens der Evangelien ist, einen großen Beitrag zur Anerkennung einer vielfältigen Wirklichkeit zu.

Weitere Bibelstellen, die sich ebenfalls im Neuen Testament finden, und ein vielfältiges Geschlechterverständnis theologisch stützen, sind Bibelstellen, die von Eunuchen sprechen. Diese kommen in Apostelgeschichte 8,27-39 und Matthäus 19,12 vor. Bereits „in der Tradition der Alten Kirche [wurden] die [...] erwähnten Eunuchen mit einem intersexuellen Erscheinungsbild in Verbindung gebracht“ (Raedel 2017a: 152). Das bedeute, dass auch im Blick auf intersexuelle Personen für die Aufnahme in eine christliche Gemeinde grundsätzlich Glaube und Taufe Voraussetzung seien, nicht das Vermögen, sich eindeutig einem Geschlecht zuzuordnen zu können. Vielmehr gelte auch ihnen, dass sie nach Gottes Ebenbild erschaffen und in der Gemeinschaft mit Jesus Christus zu deren voller Verwirklichung berufen seien (ebd.). In diesem Sinne schließen sich die beiden genannten Bibelstellen an die Rechtfertigungslehre an.

Weiter kann auch die Thematik der Freiheit des Menschen in Bezug auf die Genderthematik interpretiert werden. Je nach Auslegung kann dem Menschen die Freiheit zugesprochen werden, das eigene Geschlecht selbst zu gestalten oder die Freiheit in der Gestaltung des Geschlechts aus der Freiheit des Menschen ausgeschlossen werden. Positionen, die für die Freiheit des Menschen argumentieren, stützen sich dabei häufig auf die Gottebenbildlichkeit (vgl. Kaupp 2013: 235), während Gegenpositionen einen beschränkenden Rahmen in der Begrenzung der Schöpfungsrealität sehen. Zu den unsere Freiheit begrenzenden Bezügen, in die wir schon immer eingebunden seien und die wir zwar verleugnen, aber nicht abstreifen könnten, gehörten auch biologische Gesetze, wie die auf Zweigeschlechtlichkeit basierende Fortpflanzung der Spezies Menschen oder die biologisch eindeutige Geschlechtszugehörigkeit der allermeisten Menschen (Dietz 2018a: 90).

3.3. Kapitelfazit – eine Positionierung im Diskurs um die Genderthematik

Nachdem nun die Diskurse um die Genderthematik nachvollzogen wurden, folgt an dieser Stelle eine Positionierung dazu. Diese wägt die Wichtigkeit für oder gegen die Anerkennung eines vielfältigen Geschlechterverständnisses ab und stellt die

Grundlage dafür dar, in welcher Form die Genderthematik weiter berücksichtigt und wie sie in der Praxis ausgestaltet werden soll.

Im Diskurs um die Genderthematik im Schöpfungsbericht wird dabei die Individualität der Schöpfung mit je eigenem Potential als besonders zentral betrachtet. Dabei suggeriert die falsche Übersetzung Martin Luthers mehr Determiniertheit der Geschlechterdifferenzierung als im Urtext angelegt ist. Die Argumentationen für ein vielfältiges Geschlechterverständnis werden dementsprechend als gewichtiger verstanden als diejenigen für die Reduktion des Geschlechterverständnisses auf die beiden binären Geschlechter, welches lange Zeit selbstverständlich und dominierend reproduziert wurde. Das impliziert das Verständnis, dass sich Menschsein grundlegend nicht in der Zugehörigkeit zu einem binären Geschlecht realisiert – auch dann nicht, wenn es in der Tradition so verstanden wurde. Im Anschluss daran ist auch die Gottebenbildlichkeit bedingungslos und damit Hauptargument, dass nicht nur Würde, sondern auch Rechtfertigung nicht geschlechtlich bedingt sind. Zudem wird die Gottebenbildlichkeit, die ebenfalls in Gen 1,27 steht, als wesentlicher und zentraler als die geschlechtliche Differenzierung des Menschen verstanden. Und dass diese bedingungslos ist, reduziert die Haltbarkeit eines theologischen binären Geschlechterverständnisses zusätzlich.

Gal 3,28 wird im Hinblick darauf als unterstützend eingestuft und dient dem Verständnis, dass die Geschlechtlichkeit an Relevanz verliert. Das meint jedoch kein Plädoyer dafür, dass das Geschlecht für Kirche in jeglichem Kontext keine Rolle mehr spielen soll und grundsätzlich die Bedeutung und Wirkung des Geschlechts aufgehoben werden soll. Insbesondere im Rückblick auf Abschnitt 2.3. ist klar, dass die Bedeutung des Geschlechts dafür zu zentral ist und hierfür auch keine Notwendigkeit gesehen wird. Vielmehr braucht es eine angemessene Berücksichtigung, die die Realität entsprechend abbildet und aufgreift, was bereits in der Bibel an unterschiedlichen Stellen angelegt ist: Die Inklusion aller unabhängig ihres Geschlechts bei einem vielfältigen Geschlechterverständnis sowie die Anerkennung eines jeden Individuums in seiner Einzigartigkeit.

Gleichzeitig soll an dieser Stelle nochmals die als äußerst problematisch eingeschätzte Wirkung des theologisch argumentierten, binären Geschlechterverständnisses betont werden. So bietet dieses nicht für alle Menschen und ihre Lebensrealität Identifikationsmöglichkeiten und ist damit wesentlich exklusiver als alles, was der Konsens des Neuen Testaments vermittelt. Damit ist es nicht bestandsfähig, auch in theologischen Kontexten, weiterhin ein ausschließlich binäres Geschlechterverständnis zu vertreten. Dieses basiert auf traditionellen Auslegungen von biblischen Grund-

lagen, die jedoch nicht die einzig Begründbaren sind. Vielmehr sind sie im historischen Kontext nachvollziehbar, können jedoch keinen aktuellen allgemeingültigen Wahrheitsanspruch erheben. Ganz abgesehen von der axiomatischen, stereotypenbildenden und diese dauerhaft reproduzierende Wirkung, die davon ausgeht und spätestens im Kontext der aktuellen soziologischen und philosophischen Diskurse überholt ist.

Für diese Arbeit bildet sich die Position heraus, dass vielfältige Geschlechtsidentitäten nicht nur toleriert, sondern akzeptiert und ebenso wertgeschätzt gehören, wie die beiden binären Geschlechter. Auf dieser Position basieren daher alle weiteren Überlegungen. Die dargestellten Diskurse können dazu beitragen, dass dieses auch theologisch verifiziert wird. Das impliziert die Öffnung des Geschlechterverständnisses. Gleichzeitig hat dies nicht nur Wirkungsdimensionen außerhalb des binären Geschlechterverständnisses. Es meint auch die Öffnung des Verständnisses über die binären Geschlechter selbst hin zum Abbau von Stereotypen und Rollenerwartungen. Damit wird zudem ein Beitrag dazu geleistet, Machtverhältnisse nicht zu reproduzieren und Diskriminierung abzubauen. Gleichzeitig ist es ein Plädoyer dafür, den Blick, statt auf Differenzen auf das verbindende Element aller zu legen und dieses stärker zu gewichten: die Würde aller Menschen, die mit der bedingungslosen Gottebenbildlichkeit einhergeht. Damit werden zudem Positionierungen im Hinblick auf das Geschlechterverhältnis obsolet. Die Gleichwertigkeit ist selbstverständlich implizit.

Die folgenden praktischen Konkretionen dessen, wie die Genderthematik in der religiösen Bildung umgesetzt werden kann, basieren daher auf einem – theologisch sowie soziologisch begründeten – vielfältigen Geschlechterverständnis und gehen davon aus, dass die Begrifflichkeit des Geschlechts nie nur die beiden binären Geschlechter impliziert.

4. Von der Genderthematik zur Gendergerechtigkeit im Kontext religiöser Bildung

Nach dieser Erörterung einer möglichen Haltung stellt sich gleichzeitig die Frage, inwiefern ein pädagogischer Ansatz, der auf einem vielfältigen Geschlechterverständnis beruht, in den allgemeinen Kontext des Religionsunterrichts passt. Um dies adäquat beantworten zu können, bedarf es einem Blick in den Bildungsplan. Dabei geht es insbesondere darum, im Bildungsplan Perspektiven auszumachen, die einen solchen pädagogischen Ansatz legitimieren. Zudem wird zur Ermittlung des Bedarfs für einen solchen Ansatz ein Blick darauf geworfen, wie die Genderthematik aktuell in der religiösen Bildung bearbeitet wird.

4.1. Genderperspektiven im Bildungsplan für evangelische Religionslehre

Genderperspektiven können im Bildungsplan aus zwei Dimensionen betrachtet werden. Einerseits die Dimension der individuellen Bildung, die die Identitätsbildung und damit notwendigerweise auch Genderperspektiven umfasst. Andererseits die Bildung für das kollektive Zusammenleben, welche hier explizit betrachtet werden soll. Der Evangelische Religionsunterricht setzt sich zum Ziel, die Sprach-, Toleranz- und Dialogfähigkeit der Kinder und Jugendlichen zu fördern und leistet dadurch einen Beitrag zur Verständigung in der pluralen Gesellschaft und nimmt Kinder und Jugendliche als Mitgestalterinnen und Mitgestalter ihrer Lebenswelt ernst und stärkt die Hoffnung auf eine lebenswerte Zukunft (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016b: 3f.). Damit kommt dem Religionsunterricht auch eine bedeutende Rolle für die kollektive Bildung zu.

Mit der Einführung des neuen Bildungsplanes 2016 hat das Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg auch einige Hintergründe zur Entstehung veröffentlicht. In diesen wird als eine der sechs Leitperspektiven die „Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt“ benannt. Ziel dieser Leitperspektiven ist, „Aspekte der Persönlichkeitsbildung und -stärkung, der Bildung zur Gemeinschafts- und Teilhabefähigkeit in einer zunehmend pluralen Gesellschaft sowie die Sensibilisierung für den globalen Kontext des Alltagshandelns in ihrem komplexen wechselseitigen Bedingungsgefüge zu sehen“ (Anand Pant 2016). In diesem Sinne benennen die Leitperspektiven bereits eine zunehmend plurale Lebenswelt sowie die Notwendigkeit, dass die institutionelle Bildung drauf vorbereitet. Die Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt meint dabei die „Befähigung zu Toleranz und Akzeptanz von sowie diskriminierungsfreiem Umgang mit Vielfalt in personaler, religiöser, geschichtlicher, kultureller, ethnischer und sozialer Hinsicht“ (Anand Pant 2016). Insofern kann hinter dieser Leitperspektive auch die Bildung zur Toleranz und Akzeptanz einer geschlechtlichen Vielfalt verstanden werden, die damit zur Aufgabe der (religiösen) Schulbildung wird. Dass dies auch Intention der EKD ist, wird in der Denkschrift religiöse Orientierung gewinnen deutlich, in dem sich die EKD hinter das Bildungsziel der Pluralitätsfähigkeit positioniert. So zielt Pluralitätsfähigkeit auf Verhaltensweisen, die für ein von Respekt und Toleranz geprägtes gesellschaftliches Zusammenleben unabwendbar notwendig seien. Begriffe wie gemeinsame Verantwortung und Freiheit, Recht und Gerechtigkeit, Frieden und Toleranz, wechselseitige Anerkennung und Respekt verwiesen dabei auf die Notwendigkeit einer gezielten pädagogischen Unterstützung (EKD 2014: 56). Institutionelle Bildung ist dementsprechend gefordert,

einen Beitrag zu diesem Ziel zu leisten. Dies unterstützt auch die Ausgestaltung der prozessbezogenen Kompetenzen.

Es stellt sich daher die Frage, welcher konkrete Beitrag dem Religionsunterricht angedacht ist. Auch dies ist im Bildungsplan festgehalten: Kennzeichen der Schöpfung sei Vielfalt. Maßstab für christlichen Umgang mit Vielfalt seien die Liebe und das Wohl des Nächsten, die in der bedingungslosen Annahme des Menschen durch Gott gründeten. Die Bereitschaft, andere Menschen wahrzunehmen, mit ihnen in Dialog zu treten und ihnen offen und respektvoll zu begegnen, sei damit unverzichtbares Merkmal Evangelischen Religionsunterrichts (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016b: 5). Neben dem identitätsstiftenden Aspekt bekommt der Religionsunterricht damit auch eine deutlich dialogisch ausgerichtete Dimension.

Aus den benannten übergeordneten Perspektiven des Bildungsplans wird deutlich, dass der Religionsunterricht einen Beitrag zur Genderthematik zu leisten hat. Wie dieser konkret ausgestaltet sein soll, lässt sich durch die Betrachtung der Kompetenzen auswerten. Für die Inhaltsbezogenen Kompetenzen (IbK) der Sekundarstufe I und auch des Gymnasiums lässt sich dabei festhalten, dass es für jede Klassenstufe Kompetenzen gibt, denen ein geschlechtlicher Bezug ausgelegt werden kann (s. h. dazu Anlage 2). Setzt man diese in ein Verhältnis zu allen IbKs, können insgesamt im Bildungsplan des Gymnasiums bei 10% der IbKs (Unter- und Mittelstufe) und 15,5% der IbKs des Bildungsplans der Sekundarstufe I ein geschlechtlicher Bezug hergestellt werden. Inhaltsbezogene Kompetenzen die explizit eine geschlechtliche Formulierung umfassen, gibt es im Bildungsplan für die Unter- und Mittelstufe des Gymnasiums nicht. Im Bildungsplan für die Sekundarstufe I ist die Geschlechtlichkeit in der IbK 3.1.1(3) explizit aufgeführt. Ziel ist, dass die Schüler*innen „biblische Aussagen über den Menschen (z. B. [...] Geschlechtlichkeit [...]) beschreiben“ können (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016b: 12). Weiter sind in beiden Bildungsplänen IbKs mit Bezug zu Sexualität aufgeführt, welche eine inhaltliche Nähe zur Geschlechtlichkeit haben. Wichtig für die Bearbeitung dieser Themen ist die Leitlinie für den RU, dass eine „diskursive Auseinandersetzung im Religionsunterricht“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2016a: 8) stattfindet, was in Anbetracht des Diskurses, der um die Genderthematik besteht, bedeutet, auch diesen im Unterricht abzubilden.

4.2. Eine Bedarfsanalyse im Hinblick auf Gendergerechtigkeit

Der Blick in den Bildungsplan macht deutlich, dass die institutionelle Bildung mit einer zunehmenden Pluralität konfrontiert ist und sich der Aufgabe stellt, ihre Subjekte pluralitätsfähig zu machen.

Ein weiteres Argument für die Etablierung eines passenden pädagogischen Ansatzes ist die Lebenswelt der Schüler*innen. „Kinder und Jugendliche leben heute in einer genderpluralen Lebenswelt“ (Edelbrock 2013: 154f.). Diese wird zunehmend vielfältiger. „Junge Erwachsene sind in Bezug auf ihre Geschlechtsidentität und sexuelle Orientierung deutlich vielfältiger als ältere Generationen“ (IPSOS GmbH 2021b: 1), wie das Forschungsinstitut in einer aktuellen quantitativen Studie herausarbeitete. Hieraus abgeleitet könnte eine Prognose für die Zukunft sein, dass auch die religiöse Schulbildung zunehmend mit geschlechtlich vielfältigen Jugendlichen konfrontiert ist. Bisher hätten diese Kinder und Jugendlichen nicht nur mit fehlenden Vorbildern, mit Selbstzweifeln und Scham aufgrund des Anderssein zu tun, sondern auch mit der Angst vor Ausgrenzung und Ablehnung sowie homo*- und trans*-phoben Haltungen im eigenen freundschaftlichen, familiären und schulischen Umfeld (Kleiner 2016: 13). Dem muss mit einer entsprechenden Pädagogik entgegengesteuert werden. Einerseits schließt sich hieraus die notwendige Konsequenz, eben auch diese Individuen in ihrer (Geschlechts-)Identitätsbildung zu unterstützen, andererseits auch die Konsequenz und Chance, die bereits oben angesprochen wurde: Jugendliche pluralitätsfähig zu machen – einen Beitrag zur Zielperspektive der Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt zu leisten. Lernende Subjekte müssten die Fähigkeit ausbilden, zugleich für sich selbst Orientierung zu gewinnen und doch so flexibel zu sein, dass ein Leben in einer pluralen Gesellschaft möglich sei (EKD 2014: 56f.). Dabei geht die IPSOS-Studie auch von einer zunehmenden Bereitschaft der jüngeren Generationen dazu aus (vgl. IPSOS GmbH 2021a: 31). Sie konnte unter anderem aufzeigen, dass mehr Berührungspunkte mit Vielfalt auch zum Abbau von Vorbehalten führen. Aus dieser Einsicht kann für die Schule resultierend abgeleitet werden, dass eine vielfältige Konfrontation und Begegnungsmöglichkeit zu einer toleranteren und wertschätzenderen Gesellschaft beiträgt und für die Zukunft entsprechend wünschenswert ist (vgl. IPSOS GmbH 2021b: 2).

Zusammengefasst wirkt sich zunehmende Pluralität in zwei Dimensionen auf die Unterrichtspraxis aus: Einerseits „Pluralität wahrzunehmen und nicht auszublenden und [andererseits] Schülerinnen und Schüler im Umgang mit Pluralität zu unterstützen“ (Mendl 2015: 20). Es geht um eine Anpassung sowohl im Religionsunterricht als auch über den Religionsunterricht hinausweisend.

Bisher etablierte pädagogische Ansätze denken die Genderthematik nur teilweise mit und können damit als überholt verstanden werden. Ein Großteil der Religionspädagogik - Wissenschaft wie Praxis - komme bis heute ohne Berücksichtigung der Geschlechterkategorie aus. Unterrichtsreihen, Vorlesungen und Veröffentlichungen würden nach wie vor ohne Bezug auf die Geschlechterfrage und die Genderforschung konzipiert (Pithan 2009: 3). Jedoch etablierten sich in den letzten Jahren auch mehr Ansätze, die die Genderthematik zwar mitdenken – meist jedoch begrenzt auf ein ausschließlich binäres Geschlechterverständnis, wodurch Prozesse des *doing genders* unterstützt werden. Es kann unterschieden werden zwischen geschlechterbewussten, geschlechterspezifischen, geschlechterreflektierenden, geschlechtersensiblen und geschlechtergerechten Ansätzen. Geschlechterbewusst meint dabei, dass der Faktor Geschlecht hinsichtlich seiner Wirkung für das einzelne Individuum zu beachten sei (Lehner-Hartmann 2011: 79). Ein geschlechterbewusster Ansatz macht dementsprechend Einflüsse des Geschlechts auf Bildungsprozesse sichtbar, meint in der Praxis jedoch ausschließlich, dass Jungen und Mädchen mit ihren binären Geschlechtsidentitäten bewusst als Adressat*innen der Religionspädagogik wahrgenommen und diesen beiden Geschlechtern spezifische Lernangebote gemacht werden. Zum Teil werde die Gender-Perspektive religionspädagogisch dadurch integriert, dass im Sinne einer Kontrastierung zum einen die Perspektive bzw. Meinung der Mädchen, zum anderen die der Jungen eruiert werde (Pemsel-Maier 2013b: 24). Die pädagogische Konsequenz ist, dass ein Bewusstsein für Geschlechterunterschiede entsteht – jedoch häufig stereotypisch aufgenommen wird. Daran schließt sich die geschlechtsspezifische Praxis an. Geschlechtsspezifische Sozialisation sei der Prozess, indem Frauen zu Frauen und Männer zu Männern sozialisiert würden. Sie betreffe beide Geschlechter zugleich (Hofmann 2003: 155). Damit ist ein geschlechtsspezifischer Ansatz als Konzept des *doing genders* zu bewerten.

Geschlechterreflektion, Geschlechtersensibilität sowie Geschlechtergerechtigkeit sind pädagogische Ansätze, die bei der Entwicklung eines passenden pädagogischen Ansatzes mitgedacht und auf ein vielfältiges Geschlechterverständnis hin adaptiert werden müssen. So meint Geschlechterreflektion dafür zu sensibilisieren, wo Geschlechterzuschreibungen zu Diskriminierungen führen (Messerschmidt 2013: 252). Es geht um ein Aufdecken von Machtstrukturen und Stereotypen. Geschlechtersensibilität bedeutet die Berücksichtigung des Konstruktionscharakters von Geschlecht. Eine geschlechtersensible Bildungsarbeit solle darauf achten, Geschlechterpositionen als relationale in einem sozialen und kulturellen Beziehungsgeflecht erkennbar zu machen (Messerschmidt 2013: 249). Geschlechtergerechte

Religionspädagogik bedeute eine Religionspädagogik, die dazu beitrage, dass Mädchen und Jungen sich individuell und freiheitlich entwickeln und wachsen können, frei von äußeren Zwängen, die durch vorgegebene, starre Männlichkeits- oder Weiblichkeitsvorstellungen ausgeübt würden (Edelbrock 2013: 154). Wie bereits erläutert muss dieser Freiheitsaspekt aufgegriffen, jedoch für jedes Individuum unabhängig der Geschlechtsidentität weiterentwickelt werden. Es geht darum, das *doing gender* nicht länger zu verstärken, indem es Menschen auf bestimmte Schablonen und Identifizierungsmuster festlege und sie dazu zwingt, sich der ihnen zugewiesenen Männlichkeit oder Weiblichkeit anzupassen und diese zu kultivieren (Karle 2006: 257). Dadurch kommt eine entsprechende Pädagogik nicht nur denjenigen zugute, die sich nicht mit den bisherigen binären Lernangeboten identifizieren konnten, sondern ermöglicht allen Kindern und Jugendlichen eine freiheitlichere Persönlichkeitsentwicklung (wie sie im Bildungsauftrag angelegt ist⁵), die nicht durch in der Schule vorgegebene Stereotype determiniert ist. Dabei hemme das binäre Geschlechter- und Rollenverständnis die Menschen in ihrer Selbstentfaltung (Deines 2017: 45). Dies entspricht jedoch nicht dem christlichen Menschenbild. Das Recht, das eigene Leben selbstbestimmt zu leben und nicht diskriminiert zu werden, gehöre zu den gesellschaftlichen Werten, die auch christliche Wurzeln hätten (Veith 2018: 23). Hierbei sei darauf verwiesen, dass Schule einen guten Andockpunkt in der Entwicklung junger Menschen hat, hier zu agieren (vgl. Schmid, Schlegel und Huber 2016: 39).

Zudem sei auf die enorme, oft ontologische, Macht verwiesen, die Schule im Entwicklungsprozess junger Menschen hat⁶. Schule sei nicht nur ein Ort des Lernens und der formalen Bildung, sondern auch ein Raum, in dem Normalitätsvorstellungen und normkonforme Verhaltensweisen reproduziert und verhandelt würden (Kleiner 2016: 14). Aktuell hingegen „trägt unser Schulsystem [...] dazu bei, Einstellungs- und Verhaltensmuster zu vermitteln, die sich an geschlechtstypischen Normalitätserwartungen orientieren“ (Hoff und Horstkemper 2004: 354). Bisher ist dies also der Fall im Sinne des *doing genders*. Dabei darf nicht vergessen werden, dass dies ganz individuell wirkt. Die an Schulen gebahnten und getroffenen Entscheidungen für die individuellen Lebenswege aller Schülerinnen und Schüler seien existentiell (Anand Pant 2016).

⁵ Vgl. hierzu Abschnitt 2.1.

⁶ Vgl. hierzu Ausführungen zur Interpellation in Abschnitt 2.3.3.

Ein weiterer Grund, der nicht außer Acht gelassen werden darf, wenn es darum geht, ob und wie Kirche in all ihren Facetten (und damit auch im Religionsunterricht) einen Umgang mit der Genderthematik finden muss, ist ihre gesellschaftlich-politische Verantwortung, die bereits in Abschnitt 2.3.3. ausgeführt wurde. So ist auch die Kirche „Sozialraum für die Gestaltung von Geschlechterverhältnissen [...], deren Verständnis von Geschlechtlichkeit und Geschlechterordnung [...] normative Geltung beanspruchen“ (Raedel 2017b: VIII). In diesem Sinne kommt ihr eine enorme Wirkungsmacht zu, die Exklusivität, Ausgrenzung und Diskriminierung entweder dauerhaft reproduzieren oder aber genau entgegenwirken kann. „Die Kirche ist herausgefordert darauf hinzuwirken, dass Vorurteile [...] abgebaut werden“ (Karle 2006: 259). Dabei reicht für Karle dementsprechend nicht die reine Akzeptanz aus, vielmehr geht es um Ermutigung und Unterstützung von Seiten der Kirche, was unter anderem im Religionsunterricht entsprechend umgesetzt werden kann. Die Kirchen als gesellschaftlich etablierte und für das religiöse Bewusstsein und die Lebensdeutungen ihrer Mitglieder relevante Größen könnten wirkmächtig Impulse zur nachhaltigen Veränderung bestehender Verhältnisse und Strukturen geben, indem sie offen gegen jede Form der Diskriminierung und für Akzeptanz einträten und alle Menschen als Geschöpfe Gottes unbesehen des Geschlechts willkommen heißen, das im besten Sinne, nämlich in Christus Jesus, nebensächlich sei (Schreiber 2018a: 45). Dabei bezieht sich Gerhard Schreiber auf die in Abschnitt 3.2.3. erläuterte Auslegung von Gal 3,28.

Zusammengefasst lassen sich dementsprechend unterschiedliche Argumente dafür finden, einen neuen pädagogischen Ansatz in der Praxis zu etablieren und bisherige Ansätze weiterzuentwickeln. Dazu zählt die Passung zum Bildungsplan sowie die Notwendigkeit der Anpassung an die Lebensrealität. Eine Weiterentwicklung muss insbesondere im Hinblick darauf geschehen, Identifikation für eine vielfältiger werdende Gesellschaft zu bieten und gleichzeitig die Gesellschaft darauf vorzubereiten, dieser zunehmenden Vielfalt mit Toleranz und Akzeptanz zu begegnen. Dabei ist eine solche Pädagogik auch im Sinne der dargestellten Positionen der EKD.

4.3. Der religionspädagogische Ansatz der Gendergerechtigkeit

An dieser Stelle stellt sich nun die Frage nach der Ausgestaltung eines pädagogischen Ansatzes, der es ermöglicht, die Schüler*innen bei der Identitätsbildung und insbesondere auch der Ausbildung einer Geschlechtsidentität zu unterstützen und zudem zur Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt beiträgt. Zentral für den Ansatz muss

sein, dass er alle Geschlechter nicht nur mitdenkt, sondern allen Geschlechtern gerecht wird und sich dementsprechend zum Ziel macht, „gleichberechtigte [...] Teilhabe an den Ressourcen von Bildungsinstitutionen“ (Prengel 1993: 184) zu generieren. Darunter, ihnen gerecht zu werden, wird verstanden, dass der Ansatz allen Schüler*innen mit jeder möglichen Geschlechtsidentität Lern- und Identifikationsangebote macht. Diese haben wiederum eine identitätsstiftende Wirkung – sowohl im Sinne des angebotenen Deutungshorizontes als auch der Unterstützung im Identitätsbildungsprozess selbst⁷.

In diesem Sinne bedarf es einem pädagogischen Ansatz, der bereits in der Begrifflichkeit den Aspekt der Gerechtigkeit aufgreift. Für die Dimension, der gerecht werden soll, wird der Begriff *Gender* gewählt – auch wenn bereits differenziert wurde, dass auch Geschlecht nicht nur die beiden binären Geschlechter meint. Nichtsdestotrotz ist das Geschlechterverständnis im Begriff Geschlecht binär manifestiert. *Gender* kann dementsprechend einerseits bereits in seiner Begrifflichkeit für ein vielfältiges Geschlechterverständnis stehen und andererseits den Aspekt der sozialen Konstruiertheit des Geschlechts mitdenken, welcher auch für den pädagogischen Ansatz zentraler Anknüpfungspunkt ist. Es geht darum, den Fokus „auf das Ziel eines barrierefreien Zugangs zu Ressourcen und Möglichkeiten der Lebensgestaltung jenseits zweigeschlechtlicher Eingrenzungen“ (Wieser 2015: 1) zu legen.

Gendergerechtigkeit meint zusammengefasst, dass alle Schüler*innen in ihrer eigenen Geschlechtlichkeit als Individuen betrachtet werden, die es wert sind, ihnen Lern- und Identifikationsangebote zu machen, die zu ihnen passen und sie bei der Identitätsbildung unterstützen. Diese zeigen den Schüler*innen die „Freiheit zu unterschiedlichen und nicht nach Geschlecht vorgezeichneten Seins- und Lebensweisen auf der Basis von Gleichheit in der Verteilung von Ressourcen, Einflussmöglichkeiten und Wertschätzung“ (Pimminger 2014: 53) auf. Wie dieser pädagogische Ansatz sowohl in der Haltung von Lehrkräften als auch pädagogisch-didaktisch konkret ausgestaltet sein kann wird im Folgenden ausdifferenziert. Diese Ausdifferenzierungen greifen, so weit möglich und bereits entwickelt, Aspekte aus der aktuellen Fachliteratur auf.

4.3.1. Konkretionen für eine gendergerechte Haltung

Dass an dieser Stelle insbesondere die Haltung von Lehrkräften in den Blick genommen wird, hängt mit der signifikanten Rolle zusammen, die diese in der Unter-

⁷ S. h. hierzu Abschnitt 2.2.2.

richtspraxis und auch im Hinblick auf die Genderthematik haben⁸. Ein Hintergrund, vor dem dieser Einfluss betrachtet werden muss, ist das Machtverhältnis, das mit der Lehrrolle einhergeht. Gerade weil die Unterrichtsaktionen durch die Lehr-Lern-Hierarchie geprägt seien und Lehrer*innen diejenigen seien, deren Aussagen in der Schule oft den Status der Verbindlichkeit und Gültigkeit hätten, komme diesen im Hinblick auf das schulische Klima eine besondere Bedeutung zu (Kleiner 2016: 18). Dabei ist häufig eine Kultur der Reproduktion zu beobachten, welche im Sinne des *doing genders* Geschlechtervorstellungen manifestiert. Diese zentrale Rolle hat die Lehrkraft jedoch nicht nur mit Blick auf das Kollektiv der Lernenden. Vielmehr kommt ihr auch eine elementare Funktion für das individuelle Lernen zu. So wird beispielsweise das Erreichen einer unabhängigen Identität, die ggf. nicht normkonform ist, wesentlich erschwert. Um allen Schülerinnen und Schülern die jeweils besten Lernchancen zu ermöglichen, brauche es auf der Seite der Lehrkraft eine Haltung der Sensibilität und der Wertschätzung von Vielfalt (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016b: 8). Damit die Lehrkraft also einen entsprechenden Beitrag zur Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt leisten kann, muss diese Haltung intrinsisch etabliert sein. Dazu gehört, dass Pluralität, Diversität und Heterogenität grundsätzlich toleriert und akzeptiert werden und dies von der Lehrkraft auch so kommuniziert wird. Eine konsequent gendergerechte Haltung impliziert darüber hinaus die Wertschätzung dieser Vielfalt. Das meint, dass jedem Individuum unabhängig seiner Geschlechtsidentität Anerkennung für seine Individualität entgegengebracht werden soll. Jede*r Schüler*in soll als Subjekt des Lernens betrachtet werden, welches als Adressat*in in der Unterrichtsgestaltung berücksichtigt wird. Implizit wird den Subjekten damit Mündigkeit für die eigene (Geschlechts-)Identität zugesprochen.

Damit einher geht die bereits genannte Sensibilität einer Lehrkraft für die Genderthematik. Eine Lehrkraft mit gendergerechter Haltung weiß um die Verletzlichkeiten, die mit Prozessen der (Geschlechts-)Identitätsbildung einhergehen und auch um die eigene Macht in diesem System. Daraus resultiert, dass die Lehrkraft keine möglicherweise demütigenden oder beschämenden Positionen vertritt, sondern sie eine ermutigende Rolle zur individuellen Persönlichkeitsentfaltung einnimmt. Weiter ist Teil einer gendergerechten Haltung auch die stetige Selbstreflexion einer Lehrkraft. Hierbei bedarf es immer wieder einer Hinterfragung der eigenen Positionen im

⁸ Vgl. hierzu Abschnitt 2.3.2.

Hinblick auf Toleranz, Akzeptanz, Wertschätzung aber auch mögliche Stereotype und Heteronormativität.

Jedoch hat die Lehrkraft nicht nur hinsichtlich ihrer eigenen Haltung eine große Einflussmöglichkeit zur Umsetzung von gendergerechter Pädagogik. Vielmehr kommt ihr auch bei der methodisch-didaktischen Konzeption des Unterrichts große Verantwortung zu, die sie im Sinne einer gendergerechten Pädagogik einbringen kann.

4.3.2. Pädagogisch-didaktische Konkretionen der Gendergerechtigkeit

Grundsatz einer gendergerechten Pädagogik ist, dass die Genderthematik als integraler Bestandteil in der Unterrichtspraxis berücksichtigt und etabliert wird und den Schüler*innen ein Zugang zur Thematik geschaffen wird – und zwar im Sinne dessen, dass sie einerseits Unterstützung im (Geschlechts-)Identitätsbildungsprozess ist und andererseits Deutungshorizonte zur Verfügung stellt⁹. Insbesondere muss dieser Ansatz daher in der Sekundarstufe I zur Anwendung kommen, sollte jedoch über die gesamte Schulzeit mitgedacht werden¹⁰. Dabei ist besonders zentral, dass eine gendergerechte Pädagogik einen sogenannten „safe space“ aufbaut, der in der Unterrichtspraxis einen geschützten Raum darstellt, in dem das Thema bearbeitet werden kann. Dieser müsse diskriminierungsfrei gestaltet werden, um den Schüler*innen zu ermöglichen, sich Positionen anzueignen und klassenöffentliches selbstverständlich Gewordenes zu hinterfragen (Kleiner 2016: 23). Dafür, diesen in der Unterrichtsatmosphäre zu schaffen, trifft die Lehrkraft eine zentrale Rolle.

So unterstützt gendergerechte Pädagogik insofern bei der Identitätsbildung, als dass sie darum weiß, dass zur Identitätsbildung auch die Geschlechtsidentität gehört und dieses Thema mitdenkt. Gleichzeitig konkretisiert sich die Unterstützung im Prozess daran, dass gendergerechte Pädagogik ihren Beitrag dazu leistet, ein Fundament für einen gelingenden Identitätsbildungsprozess aufzubauen¹¹, indem sie den Schüler*innen Selbstwirksamkeitserfahrungen ermöglicht und ihr Grundselbstvertrauen stärkt. Dies muss in der methodisch-didaktischen Konzeption immer berücksichtigt werden. Gleichzeitig vermittelt ein gendergerechter Unterricht auch, dass die Verantwortung des Individuums im Prozess relativiert und entlastet wird, indem er auf Grundlage der unabdingbaren Würde dem Individuum vermittelt, dass es genug und anerkannt ist¹².

⁹ Vgl. hierzu Abschnitt 2.2.2.

¹⁰ Vgl. hierzu Abschnitt 2.2.1.

¹¹ Vgl. hierzu Abschnitt 2.2.1. und Abschnitt 2.2.2.

¹² Vgl. hierzu Abschnitt 2.2.2.

Im Hinblick auf die Deutungshorizonte meint die Umsetzung einer gendergerechten Pädagogik, dass die Genderthematik auch explizit thematisiert wird und eine Bühne – in geschütztem Rahmen – im Schulalltag erhält. Dabei geht es darum, eine „Balance zwischen Thematisierung und Dethematisierung von Geschlecht zu finden“ (Messer-schmidt 2013: 247), dabei Freiwilligkeit zu ermöglichen und gleichzeitig auch den Diskurs, der um die Thematik besteht, abzubilden¹³ und dadurch plurale Sinnangebote zu bieten¹⁴. Dazu gehört auch, dass eine gendergerechte Pädagogik Deutungshorizonte in den Unterricht einbringt, die einen Bezug zur Genderthematik und insbesondere einer Vielfalt entsprechen, beispielsweise indem bei den oben aufgeführten Bibelstellen auch im Unterricht die Genderdimension mit bearbeitet wird. Dies kann in der Unterrichtspraxis auch durch das Eingehen von außerschulischen Kooperationen geschehen. Neben diesem expliziten Raum, den die Genderthematik dadurch im Unterricht erhält, geht es jedoch bei den pädagogisch-didaktischen Konkretionen auch um die impliziten Umsetzungsformen. Dafür muss die „Gender-Orientierung in der Religionspädagogik immer wieder bewusst angestoßen, aufgenommen und eingefordert werden“ (Edelbrock 2013: 158). Dem kann eine stetige Elementarisierung der Unterrichtsinhalte dienen. Dazu gehört insbesondere, dass alle Individuen als lernende Subjekte verstanden werden, für die Lern- und Identifikationsangebote geschaffen werden müssen. Im Rückblick auf das Geschlechterverständnis ist dabei implizit, dass „eine Vielzahl von möglichen Identifikationsmodellen zur Verfügung gestellt werden“ (Büchel-Thalmaier 2009: 100). Hierbei muss der Raum jedoch auch für Differenzierung und dadurch für Emanzipation eröffnet werden. Das bedeutet, dass den Lernenden explizit die Möglichkeit aufgezeigt wird, sich nicht mit den gegebenen Identifikationsmöglichkeiten zu identifizieren, sondern diese auch kritisch hinterfragen und sich davon differenzieren zu dürfen. Dadurch wird den Schüler*innen Partizipation an der Thematik ermöglicht. Dieser Differenzierungsaspekt nimmt gleichzeitig etwas Druck aus der Anforderung, allen Lernenden passende Identifikationsmöglichkeiten zu bieten, soll jedoch nicht als Entschuldigung herangezogen werden, sondern nichtsdestotrotz muss der Zielanspruch bestehen bleiben, vielfältige Identifikationsmöglichkeiten zu bieten. Insofern übernimmt die gendergerechte Pädagogik Aspekte einer subjektorientierten Didaktik. Gleichzeitig ist die gendergerechte Pädagogik vor die Herausforderung gestellt, die Diskursivität der Genderthematik aufzunehmen und adäquat zu bearbeiten.

¹³ Vgl. hierzu Abschnitt 4.1.

¹⁴ Vgl. hierzu Abschnitt 2.2.1.

Um hier eine freie Persönlichkeitsentfaltung zu ermöglichen, ist zentral, dass die pädagogisch-didaktische Umsetzung der Gendergerechtigkeit keine Genderstereotype reproduziert. Unter anderem dadurch, dass diese zum Gegenstand des Unterrichts gemacht werden. Es sei wichtig, den Jugendlichen die Chance zu geben, sich mit bestehenden, vorgegebenen Geschlechterzuweisungen bewusst und kritisch auseinanderzusetzen. Dabei hätten die Jugendlichen Unterstützungsbedarf (Edelbrock 2013: 155). Ziel gendergerechter Pädagogik liegt hier in der „Vermeidung sowie im Abbau von Vorurteilen“ (EKD 2014: 64). Damit wird ein Beitrag zur Pluralitätsfähigkeit sowie zur Bildung von Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt geleistet. Lehner-Hartmann versteht darunter Elemente der Dekonstruktion. Geschlechtsdekonstruktives Bearbeiten versuche kollektive Zuschreibungen zu vermeiden, um so das Individuum in seiner Unverwechselbarkeit, besonders wenn es nicht herkömmlichen Zuschreibungen entspreche, sehen zu können. Es bedeute, geschlechtsstereotype Praktiken in ihren Selbstverständlichkeiten zu hinterfragen und bewusst zu irritieren und zu verunsichern – mit dem Ziel, heteronormative Festschreibungen zu sprengen und jungen Menschen ein breiteres Repertoire an Verständnis- und Verhaltensweisen zugänglich zu machen (Lehner-Hartmann 2021: 125f.). In diesem Sinne geht es sowohl um die kollektive als auch die individuelle Unterbrechung von Reproduktionsprozessen. Dass dies so bearbeitet werden kann, basiert auf dem konstruktivistischen Verständnis, das der Geschlechterthematik Entwicklung ermöglicht¹⁵.

Gleichzeitig stellt sich aufgrund der Sensibilität des Themas die Frage nach stellvertretendem Lernen als Möglichkeit, die Genderthematik im Unterricht als für die Lernenden passend, zu thematisieren. Bettina Kleiner zeigt auf, welches Potential Medien für die Bearbeitung des Themas haben (vgl. Kleiner 2016: 20). Daher wird der Ansatz der Gendergerechtigkeit im Folgenden auch auf Medien, exemplarisch Religionsschulbücher, angewendet.

¹⁵ Vgl. hierzu Abschnitt 3.1.

5. Praktische Konsequenzen der Gendergerechtigkeit im Kontext evangelischer Religionsschulbücher

5.1. Das Religionsschulbuch als Medium in Bezug auf die Genderthematik

Medien haben das Potential, einen großen Beitrag zur Bearbeitung der Genderthematik zu leisten. Sie „tragen als ‚Sozialisationsinstanz‘ mit dazu bei, Identitäten zu konstruieren [und] zeigen geschlechtsspezifisches Rollenverhalten, das Heranwachsenden Sicherheit in ihrer sexuellen Orientierung und ihrem Handeln gibt“ (vom Orde 2013: 12). Insofern stellen sie Kindern und Jugendlichen einen Deutungshorizont zur Verfügung, an dem sie sich in der eigenen Identitätsbildung (bewusst oder unbewusst) bedienen können. Dabei lässt sich festhalten, dass je „weniger Primärerfahrungen Kinder und Jugendliche in einem bestimmten Bereich haben (z. B. Sexualität), desto stärker können sie von einseitigen Medienbildern in ihrem Selbst- und Weltbild beeinflusst werden“ (Süss 2010: 123). Eine entsprechend große Bedeutung kommen Medien im Hinblick auf die Bildung zur Toleranz und Vielfalt zu. So bergen sie die Möglichkeit, Zugang zu Themen und Positionen zu bieten, zu denen die Schüler*innen in ihrem Alltag sonst keine Anknüpfungspunkte haben.

Neben diesem Deutungshorizont nehmen Medien parallel eine begleitende Rolle im Leben von Kindern und Jugendlichen ein und stellen „eine Ressource zur Bewältigung von Entwicklungsaufgaben“ (Süss 2010: 125) dar. Damit kann ihnen auch ein Beitrag zur Identitätsbildung attestiert werden¹⁶. Dass Medien dabei die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen zunehmend prägen (vgl. Calmbach u.a. 2020), ist hierbei dienlich. Gleichzeitig muss beachtet werden, dass Kinder und Jugendliche die Auswahl der genutzten Medien sowie der Inhalte nicht ausschließlich selbst treffen. Insofern kann zwischen einer autonomen Selbstsozialisation und einer Fremdsozialisation unterschieden werden. Fremdsozialisation bedeute hier, dass andere Personen oder Institutionen versuchen, den Medienumgang der Heranwachsenden im Hinblick auf fremdbestimmte Sozialisationsziele zu lenken (Süss 2010: 110). Diese Fremdsozialisation ist insbesondere im Hinblick auf den Religionsunterricht besonders zentral.

Innerhalb des Religionsunterrichts kommen dabei unterschiedliche Medien zum Einsatz. Exemplarisch wird hier das Religionsschulbuch betrachtet, welches als Print-

¹⁶ Vgl. hierzu Abschnitt 2.2.1.

medium verstanden werden kann (vgl. Hofmann 2003: 30). „Das Schulbuch ist ein didaktisches Medium [...], das schulische Lernprozesse begleiten und unterstützen soll“ (Haußmann 2018: 236). Werner Wiater schreibt dem Schulbuch dabei zwei beziehungsweise drei Grundfunktionen zu. Eine davon ist die politische Funktion, die mit dem Zulassungsverfahren von Schulbüchern einhergeht. Die beiden großen Funktionen, die es in der Unterrichtspraxis einnimmt, sind die gesellschaftliche sowie die pädagogisch-didaktische Funktion. Bei der gesellschaftlichen Funktion geht es unter anderem um die „Gewährleistung der Konformität des schulischen Lernens mit den obersten Bildungs- und Erziehungszielen“ (Wiater 2003: 3). Mit Blick auf das Bildungsziel der Identitätsbildung¹⁷ gehört dementsprechend auch die Unterstützung hierbei zur gesellschaftlichen Funktion eines Schulbuches. Weiter impliziert die gesellschaftliche Funktion auch die „Gewährleistung von Chancengleichheit im Bildungswesen“ (ebd.). Damit kommt dem Schulbuch eine große inklusive Verantwortung zu, die sich auf die Genderthematik bezieht. Zudem ist die „Abgrenzung dessen, was zur Kultur in der Gesellschaft zählt“ (ebd.) eine weitere gesellschaftliche Funktion, die mit Blick auf die zunehmend plurale gesellschaftliche Wirklichkeit auch für mehr Vielfalt eintreten muss.

Die pädagogisch-didaktische Funktion des Schulbuches greift auf, dass auch ein pädagogischer Ansatz in dieser Dimension konkretisiert werden muss und leistet gleichsam einen Beitrag zu den bereits geschehenen Ausführungen. Dazu zählt unter anderem, dass das Schulbuch die „Bildung der jungen Gesellschaftsmitglieder durch exemplarische Lerninhalte“ (ebd.) mitgestaltet, welche auch im Sinne der Bildung zur Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt ausgelegt werden können. Weiter versteht sich unter der pädagogisch-didaktischen Funktion insbesondere, welchen unterstützenden Beitrag das Medium für die Lernprozesse haben kann und es hierfür seinen Einsatz als „Mittler und Mittel“ (ebd.) findet. Mit diesen Funktionen des Schulbuches geht auch eine gewisse Machtposition einher, welche nicht zu unterschätzen ist.

Das Religionsschulbuch wird als Exempel herangezogen, da es ein Medium ist, welchem in der Unterrichtspraxis vielfältige Aufgaben zukommen, die auch bei der Bearbeitung der Genderthematik relevant sind. Sie „sollen den Lernstoff strukturieren und repräsentieren, die SchülerInnen zum Lernen und Lesen motivieren, verschiedene Meinungen zu einem Thema differenzieren und eine ‚Nahtstelle‘ zwischen Theorie und Praxis sein“ (Hofmann 2003: 112). Hinzu kommt die Beliebtheit des Schulbuches und die hohe Einsatzfrequenz in der Praxis. So haben „Schulbücher in

¹⁷ Vgl. hierzu Abschnitt 2.4.

einer Reihe von Fächern einen hohen Stellenwert für die Unterrichtsvorbereitung“ (Haußmann 2018: 237). Zudem bietet das Schulbuch eine Möglichkeit des stellvertretenden Lernens, was für die Genderthematik von großem Potential ist. Weiteres Auswahlkriterium ist, dass sie sich am Bildungsplan orientieren und damit diesen aufgreifen und es sich um ein Medium handelt, welches landesweit gleich ausgestaltet ist und nicht individuell abgeändert werden kann. Aufgrund der Tatsache, dass landesweit jedoch keine Vorgabe zur Verwendung eines bestimmten Religions-schulbuches besteht, werden exemplarisch zwei verbreitete Bücher in den Blick genommen. Da die Genderthematik insbesondere in der Adoleszenz aufkommt, wurden Schulbücher ausgewählt, die für die 7. und 8. Klasse und damit zu Beginn der Adoleszenz die Schüler*innen adressieren¹⁸. Bevor diese jedoch auf ihre Gendergerechtigkeit hin untersucht werden können, soll ein kurzer Blick auf die Genderthematik in Religionsschulbüchern generell geworfen werden.

Historisch betrachtet war dabei der erste Schritt in den 1980er Jahren, auch Mädchen als Adressatinnen in den Schulbüchern vorkommen zu lassen (vgl. Edelbrock 2013: 148). Dabei ging es insbesondere darum, auch für sie (im Sinne der Koedukation) gerechtere Lernbedingungen zu schaffen. Ein Jahrzehnt später wertete Renate Hofmann Religionsschulbücher aus und konstatierte weiterhin einen „Mangel an Identifikationsmöglichkeiten in den Religionsbüchern“ (Hofmann 2003: 113). Da diese jedoch elementar für die Unterstützung im Identitätsbildungsprozess sind, muss auf sie im Hinblick auf die gendergerechten Kriterien für Religionsschulbücher ein Augenmerk liegen und in diesem Zuge weiter das Ziel verfolgt werden, Benachteiligungen abzubauen. Dies gilt sowohl im Hinblick auf die Repräsentation eines vielfältigen Geschlechterverständnisses als auch für das Abbauen von Benachteiligungen aufgrund der Reproduktion von Genderstereotypen. Eine qualitative Auswertung der Bände 2005-2007 des Kursbuch Religion, die Ulrike Baumann 2009 vornahm, zeigte diese Problematik auf. Zwar wird die Genderthematik berücksichtigt, jedoch durchweg im Sinne des *doing genders* sowie ausschließlich reduziert auf die beiden binären Geschlechter (vgl. Baumann 2009: 331-338). Dadurch wird ein vielfältiges Geschlechterverständnis exkludierend dargestellt. Um dies zu verändern, bedarf es einer Konkretion des gendergerechten Ansatzes explizit für Religionsschulbücher.

¹⁸ Vgl. hierzu Abschnitt 2.3.2.

5.2. Kriterien für gendergerechte Perspektiven in Schulbüchern des evangelischen Religionsunterrichts

Um das große Potential, welches (Religions-)Schulbücher im Hinblick auf die Umsetzung von Gendergerechtigkeit und Geschlechtsidentität mit sich bringen, entfalten zu können, bedarf es klarer Kriterien, welchen ein Schulbuch entsprechen sollte, um tatsächlich einer gendergerechten Pädagogik zu dienen. So ist Grundlage des gendergerechten Ansatzes, dass er konsequent zu Ende gedacht werden muss. Das meint die Umsetzung in den Unterrichtsformen und -methoden bis hin zu den verwendeten Medien (vgl. Hofmann 2003: 121). Im Folgenden werden daher Kriterien für gendergerechte Medien, exemplarisch am Religionsschulbuch, erarbeitet, die aus den gewonnenen Erkenntnissen geschlussfolgert sind. Dabei ist zu konstatieren, dass das Schulbuch ebenso integraler Bestandteil des Religionsunterrichts ist, wie es die Genderthematik selbst sein sollte¹⁹. Implizit muss daher die Genderthematik auch im Schulbuch berücksichtigt werden.

Bei der Frage nach der Art der Gestaltung geht der gendergerechte Ansatz – im Gegensatz zu beispielsweise einem geschlechtergerechten Ansatz – davon aus, dass das Ziel nicht ist, einzelne Geschlechter bewusst als Adressat*innen zu berücksichtigen und ihnen spezifische Angebote zu machen, sondern darum, allen Individuen die Möglichkeit der Identifikation und daran anschließend, einer freiheitlichen Persönlichkeitsentfaltung (der Geschlechtsidentität) zu bieten (vgl. Baumann 2009: 339). Entsprechend steht der Beitrag des Schulbuchs zur Bildung einer Geschlechtsidentität im Fokus.

Eine tatsächliche, gendergerechte Ausrichtung eines Schulbuches schließt daher an die Ziele des pädagogischen Ansatzes insofern an, als dass auch das Schulbuch die Genderthematik in zwei Dimensionen aufgreift. Einerseits darin, dass es Lern- und Identifikationsangebote schafft, die die Schüler*innen bei der Identitätsbildung unterstützen. In diesem Sinne wird die elementare Bedeutung der Identifikationsangebote für die Identitätsbildung erkannt und umgesetzt²⁰. Die zweite Dimension ist, dass die Schulbücher gleichsam Deutungshorizonte (auch für die Genderthematik) zur Verfügung stellen. Dabei steht das Schulbuch auch in der Verantwortung, den Diskurs, der um die Genderthematik besteht, aufzugreifen und abzubilden. Damit schafft es das Schulbuch, reale Erfahrungen der Schüler*innen abzubilden (vgl. Baumann 2009: 339) und damit einen Lebensweltbezug herzustellen. Das ermöglicht

¹⁹ Vgl. hierzu Abschnitt 4.2. und 4.3.2.

²⁰ Vgl. hierzu Abschnitt 5.1.

auch einem Verlag, der ggf. eine andere Position einnimmt als die in Abschnitt 3.3. ausgeführte, die Thematik auf eine progressive Art abzubilden und so die Notwendigkeit zur Bearbeitung aufzugreifen. Grundlage hierfür ist das Verständnis der unveräußerlichen Menschenwürde, die in der Gottebenbildlichkeit manifestiert ist.

Die Konkretion der Kriterien für gendergerechte Schulbücher folgt zwei Leitperspektiven. Geschlechtliche Stereotypen und deren Reproduktion grundsätzlich zu vermeiden, stellt die erste Leitperspektive dar. Für einen geschlechtergerechten Religionsunterricht sei der Verzicht stereotyper Geschlechtervorstellungen ein wichtiger Punkt (Edelbrock 2013: 155). Damit unterbricht die Gendergerechtigkeit Prozesse des *doing genders* und knüpft ebenfalls an die zunehmend plurale Lebenswelt an. Dazu gehört neben dem Verzicht auf die (ausschließliche) Darstellung von Stereotypen auch die kritische Thematisierung derer, sowie die stetige (Selbst-)Reflektion²¹. Dadurch ermöglichen Schulbücher die Resignifikation von Geschlecht. Die zweite Leitperspektive muss, um der Gendergerechtigkeit gerecht zu werden, die Darstellung von mehr Vielfalt sein. Dabei geht es darum, dass nicht nur die Toleranz und Akzeptanz, sondern die Wertschätzung von Vielfalt artikuliert wird²². Es geht um das mediale Empowerment eines vielfältigen Geschlechterverständnisses. Dabei geht mit der Darstellung von vielfältigeren Vorbildern auch einher, dass Pluralismus zugelassen und gefördert wird²³. Diese Leitperspektive ist wiederum notwendig, um dem Ziel gerecht zu werden, dass allen Schüler*innen ein Identifikationsangebot gemacht werden soll. Um dieses allen zu ermöglichen, braucht es einer vielfältigen, nicht ausschließlich binär ausgerichteten, Darstellung²⁴.

Diese Leitperspektiven können wiederum auf die drei Dimensionen eines Schulbuches angewendet werden. Das sind einerseits Inhalt und Sprache, die beiden expliziten Artikulationsdimensionen und andererseits die Darstellung, welche als implizite Dimension verstanden werden kann. Im Folgenden wird ausgeführt, wie sich die Leitperspektiven in Anwendung auf die Dimensionen konkret ausgestalten. Eine tabellarische Übersicht über diese gendergerechten Kriterien findet sich in Anlage 3 als Checkliste.

Im Hinblick auf die Vermeidung von Gender-Stereotypen hat die inhaltliche Dimension mehrere Möglichkeiten, zu intervenieren. Einerseits, indem sie die kritische Beleuchtung von Gender-Stereotypen in den Themenkanon aufnimmt (vgl.

²¹ Vgl. hierzu Abschnitt 4.3.1.

²² Vgl. hierzu Abschnitt 4.3.1.

²³ Vgl. hierzu Abschnitt 2.3.2.

²⁴ Vgl. hierzu Abschnitt 4.2.

Baumann 2009: 339), andererseits aber auch, indem sie Inhalte, die keinen expliziten Bezug zur Genderthematik haben, nicht (ausschließlich) an genderstereotypen Beispielen festmachen. Genderstereotype, die dabei unter anderem vermieden werden sollen, sind beispielsweise, dass „Jungen aktiv, durchsetzungsfähig, laut, wild und rücksichtslos sind“ (Elsen 2020: 111). Bei Mädchen geht es unter anderem um die Stereotype der Emotionalität, Empathie und Sozialkompetenz sowie, dass sie „auch zickig, hinterlistig und passiv“ (ebd.) sind.

Als ein weiteres Thema neben der Bearbeitung von Genderstereotypen schlägt Ulrike Baumann (vgl. 2009: 339) vor, Schüler*innen konkrete Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen, wie sie sich für Gerechtigkeit, und damit auch für Geschlechtergerechtigkeit, einsetzen können. Dass es in der gendergerechten Pädagogik dabei nicht nur um Geschlechtergerechtigkeit für die binären Geschlechter geht, ist implizit. Diese Dimension kann in gewisser Weise als aktivistischste Form der Inhalte und damit als optional verstanden werden.

Die Darstellung von mehr geschlechtlicher Vielfalt im Inhalt des Religionsbuches kann auf unterschiedliche Weisen adaptiert werden. Einerseits darin, dass aufgeführte Persönlichkeiten, die Vorbildfunktionen einnehmen sollen, beispielsweise *nichtbinär* sind, andererseits aber auch dadurch, dass fiktive, belegende Beispielpersonen *nichtbinäre* Personen darstellen.

Weiter, indem in den Inhalten und Aufgabenstellungen nicht nur Mädchen und Jungen mitgedacht und individuell angesprochen werden, sondern inklusive Formulierungen für alle geboten werden. Dafür müssen sie offen genug formuliert sein und es kann auf Themen mit verbindenden (theologischen) Elementen zurückgegriffen werden. Wenn auf eine geschlechtsspezifische Rezeption nicht verzichtet werden will, muss diese auf einem vielfältigen Geschlechterverständnis entwickelt werden, um gendergerecht zu sein.

Vorschläge für Inhalte, die explizit die Genderthematik im Schulbuch aufgreifen können und sich auch im Bildungsplan wiederfinden, sind in der Sekundarstufe I der *Schöpfungsbericht*²⁵, *Gottebenbildlichkeit*²⁶, *Fragen nach der Rechtfertigung*²⁷ und für

²⁵ vgl. Bildungsplan GYM: IbK 3.1.2, 3.3.1 und 3.3.3 (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016a); Bildungsplan Sek I: IbK 3.1.1, 3.1.2, 3.1.4, 3.3.1 und 3.3.3 (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016b)

²⁶ vgl. Bildungsplan GYM: IbK 3.3.1 (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016a); Bildungsplan Sek I: IbK 3.1.1 und 3.3.1 (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016b)

²⁷ vgl. Bildungsplan GYM: IbK 3.3.1 und 3.3.2 (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016a); Bildungsplan Sek I: IbK 3.2.1 und 3.3.1 (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016b)

die Gymnasialstufe zusätzlich *Gal 3,28*²⁸. Das Religionsschulbuch kann und sollte für diese Themen die Bearbeitung im Hinblick auf die Genderthematik mitdenken. Wichtig ist jedoch mit Rückblick auf die Erkenntnis der Gewichtung der Thematisierung²⁹, dass es vielmehr darum geht, mit dem Schulbuch Angebote für die Unterrichtspraxis zu schaffen. In dieser kann vor Ort dann eingeschätzt werden, ob die Themen mit Hinblick auf die Genderthematik oder eine andere Deutungsperspektive bearbeitet werden. Wichtig ist jedoch, dass an unterschiedlichen Stellen solche Angebote im Schulbuch platziert sind. Dabei soll ein Schulbuch keineswegs, wie bereits mehrmals benannt, eine eindimensionale Abbildung sein. Vielmehr geht es darum, die Diskursivität des Themas aufzugreifen und unterschiedliche Deutungshorizonte anzubieten. Grundlegende Konstante in der Artikulation sollte jedoch die verbindende Menschenwürde aller darstellen. Wenn dementsprechend im Schulbuch einerseits generell der Bezug zur Genderthematik deutlich gemacht wird und andererseits nicht nur eindimensionale, binäre Deutungshorizonte zur Verfügung gestellt werden, dient das der Abbildung von mehr Vielfalt in der Inhaltsdimension des Schulbuchs.

Gleichzeitig schließt sich an die Inhaltsdimension auch die Darstellungsdimension, also die visuelle Gestaltung des Schulbuches, an, welcher ebenfalls eine enorme Macht zukommt. Eine Essentialisierung von Geschlechterdifferenzen und -hierarchien werde durch visuelle Erkennungszeichen von Geschlecht verstärkt (Buschmeyer, Schutter und Kortendiek 2016: 7). Dadurch werden auch hierarchische Machtverhältnisse im Hinblick auf das Geschlechterverhältnis reproduziert. So greift die visuelle Gestaltung des Schulbuchs die Inhaltsdimension auf und bildet diese auf einer anderen Rezeptionsebene ab. Damit kann diese Dimension im Anschluss an Harding als Repräsentationsebene verstanden werden³⁰ und muss daher ebenfalls im Hinblick auf die Abbildung von Stereotypen reflektiert werden. Das bezieht sich sowohl auf das Aussehen wie Gesichtszüge, Haare, Kleidung und Farben als auch auf die Darstellung der Handlungen.

Im Hinblick auf die Abbildung von Vielfalt geht es nicht um eine ausschließliche Vermeidung dieser Darstellung, sondern vielmehr darum, ein vielfältigeres Bild zu zeichnen und alle Geschlechter gleichberechtigt abzubilden. Auch dieses bezieht sich sowohl auf Äußerlichkeiten (wie beispielsweise die Darstellung von Personen, die

²⁸ vgl. Bildungsplan GYM: IbK 3.2.6 und 3.3.2 (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016a)

²⁹ Vgl. hierzu Abschnitt 4.3.2.

³⁰ Vgl. hierzu Abschnitt 2.3.3. und 4.3.2.

nicht explizit einem binären Geschlecht zuordenbar sind) als auch auf veräußerte Handlungen, die explizit Stereotype durchbrechen.

Nicht zuletzt ist die Dimension der Sprache im Hinblick auf die Zielperspektiven zu betrachten. Sprache habe ein schöpferisches Vermögen und sei so gesehen eine die Wirklichkeit gestaltende und setzende Macht, die dem mit Sprache bewussten Dasein zukomme (Wendel 2009: 136). Damit kommt ihr ebenfalls eine hohe Bedeutung für die Umsetzung der Gendergerechtigkeit im Religionsschulbuch zu. Es geht darum, aufgrund der integralen Bedeutung von Formulierungen, angemessene Formen zu finden (vgl. Studienzentrum der EKD für Genderfragen: 1). Als angemessen wird dabei eine inklusive Sprache verstanden, die eine wichtige Grundlage des geschlechtergerechten Unterrichts sei (Edelbrock 2013: 155; vgl. Janssen 2018a: 60; vgl. Seubert 2017: 189). In diesem Sinne geht es um eine Sprache, die es schafft, den Anforderungen der Gendergerechtigkeit gerecht zu werden und einerseits Stereotype vermeidet und gleichzeitig Vielfalt abbildet. Das setzt im Hinblick auf Stereotype vor allen Dingen voraus, dass die Wortwahl im Buch nicht determinierend getroffen wird.

Gleichzeitig wirft der Anspruch nach einer inklusiven, gerechten Form der Sprache, die es schafft, die zweite Zielperspektive (Vielfalt abbilden) zu bedienen, die Frage nach dem Gendern auf, wobei die unterschiedlichen Positionen an dieser Stelle nicht in ihrer Fülle diskutiert werden können. Daher soll lediglich der Aspekt der Inklusivität kurz angedacht werden: Während das Gendern es einerseits aus der Genderperspektive schafft, Menschen einzubeziehen, kann es auf kognitiver Ebene möglicherweise andere Menschen überfordern und damit ausschließen. Diese Ambivalenz ist daher ein Aspekt, der bei der Entscheidung für oder gegen das Gendern bedacht werden muss. Im Mittelpunkt muss entsprechend – unabhängig des Genderns – stehen, dass eine möglichst inklusive Sprache gefunden wird, die Schritt für Schritt weiterentwickelt und an gesellschaftliche Prozesse angepasst wird. Dazu bietet sich in einem ersten Schritt die Etablierung der Verwendung neutraler Begriffe an (z. B. Lehrkräfte, Lernende).

Eine weitere sprachliche Form, die mehr Vielfalt abbilden kann, ist die Verwendung nichtbinärer Pronomen. Im Anschluss an die oben aufgestellten Kriterien zu Visualisierungen kann auch sprachlich mehr Vielfalt abgebildet werden, wenn sowohl Persönlichkeiten als auch fiktive Beispielpersonen abgebildet werden, die *nichtbinäre* Pronomen verwenden.

Zusammengefasst haben Schulbücher auf drei Ebenen unter je zwei Leitperspektiven ein großes Potential, um gendergerecht zu sein und damit Schüler*innen im Identiti-

tätsbildungsprozess zu unterstützen. Nachdem nun Kriterien für eine gendergerechte Ausrichtung von Schulbüchern aufgestellt wurden, stellt sich die Frage nach dem aktuellen Stand der Gendergerechtigkeit in gängigen Schulbüchern.

5.3. Exemplarische Religionsschulbücher auf dem Prüfstand der Gendergerechtigkeit

Aus dieser, nun folgenden Analyse, können anschließend Empfehlungen abgeleitet werden, was es für eine gendergerechtere Zukunft von Religionsschulbüchern braucht. Zielperspektive der zwei, für sich stehenden, Schulbuchanalysen ist daher die Frage danach, als wie gendergerecht die beiden Schulbücher nach den aufgestellten Kriterien zu bewerten sind. Dafür wurden mit *reli plus* (2017) ein Schulbuch, welches für die Sek I zugelassen ist und mit *Das Kursbuch RELIGION* (2016) ein spezifisch gymnasiales Schulbuch ausgewählt. Beide wurden aufgrund ihrer hohen Einsatzfrequenz in der Unterrichtspraxis ausgewählt. Wie bereits erläutert wird bei beiden Büchern aufgrund der Entwicklungsphase die jeweilige Ausgabe für Klassenstufe 7/8 betrachtet. Beide werden sowohl im Gesamten als auch bezüglich spezifisch aufgenommener Genderthematik auf die gendergerechten Kriterien hin analysiert. Dabei wird jeweils die Inhalts-, die Darstellungs- sowie die Sprachdimension in den Blick genommen und auf die beiden Leitperspektiven der Gendergerechtigkeit hin untersucht.

Diese Analyse ist nach Beat Mayer als produktorientierte Schulbuchforschung zu kategorisieren. Dafür wird eine „Analyse sachlicher Richtigkeit in Schulbuchdarstellungen“ (Mayer 2001: 5) vorgenommen und die „Werthaltungen in Schulbüchern“ (ebd.) z. B. im Hinblick auf Rollendarstellungen untersucht. Weiterer Untersuchungsgegenstand ist das Sprachmuster der Lehrbuchtexte, welche unter der Dimension der Sprache im Kriterienkatalog berücksichtigt werden. Zusammengefasst geht es bei der produktorientierten Schulbuchanalyse, die teilweise auch als inhaltsorientierte Analyse bezeichnet wird, dementsprechend darum, „die Darstellung bestimmter religiös relevanter Phänomene in Wort und Bild auf deren theologische Angemessenheit zu überprüfen“ (Haußmann 2018: 240). Als theologische Angemessenheit werden dabei die gendergerechten Kriterien verstanden, die aufgrund der Ausführungen in Kapitel 3 als theologisch haltbar betrachtet und daher in der folgenden Analyse als Maß herangezogen werden. Bei der Analyse wird für die Kategorien eine Einschätzung über die Erfüllung in den Abstufungen *vollständig erfüllt*, *überwiegend erfüllt*, *teilweise erfüllt* und *nicht erfüllt* getroffen.

5.3.1. Produktorientierte Analyse des Schulbuches *Das Kursbuch*

RELIGION 2

Bei der Analyse des Schulbuches *Das Kursbuch RELIGION 2* in den drei Dimensionen unter den zwei Leitperspektiven, Genderstereotype zu vermeiden und mehr Vielfalt abzubilden, lässt sich grundsätzlich festhalten, dass das Buch auf einem ausschließlich binären Geschlechterverständnis beruht und dementsprechend die Gender-Perspektive berücksichtigt. Für detaillierte Erkenntnisse kann Anlage 4 herangezogen werden.

Mit seinen zwei Doppelseiten (S. 12-15), die das Buch grundsätzlich der Genderthematik widmet, erfüllt es ein grundlegendes Kriterium für Gendergerechtigkeit. Hingegen ist das beim Inhalt, bei dem Stereotype vermieden werden sollen, nicht durchgängig der Fall. Berücksichtigt wird (ebenfalls auf den Seiten 12-15) die kritische Bearbeitung von Gender-Stereotypen. Hier wird sowohl aus Mädchen- als auch aus Jungen-Perspektive ein exemplarisches Genderklischee aufgegriffen und den Schüler*innen eine kritische Auseinandersetzung damit angeboten. Jedoch wird bei den verwendeten Beispielen des Schulbuchs nicht vermieden, dass keine genderstereotypen Beispiele genutzt werden. Während bei der Bearbeitung der Genderthematik (S. 12-15) genderstereotype Beispiele bewusst als methodisch-didaktisches Mittel verwendet werden, werden im weiteren Inhalt einige Genderstereotype subversiv reproduziert. Besonders deutlich wird dies bei der Darstellung von sozialen Berufen. Von sechs Beispielen, in denen eine Person einen sozialen Beruf ausübt, ist dies nur in einem Fall ein Mann (vgl. S. 43f., 44, 58, 64, 153, 227 und 180). Jedoch ist ebenfalls zu konstatieren, dass Frauen nicht nur in sozialen Berufen dargestellt werden (z. B. S. 83, 85). Weiter wird Gewalt und Aggression ausschließlich im Kontext männlicher Charaktere aufgeführt (vgl. S. 91, 177), während weibliche Charaktere häufiger im Subkontext von Emotionalität, Sensibilität und mit einer Affinität zu Glaubenthemen dargestellt werden (vgl. S. 101, 164, 175). Bei der Darstellung der Affinität zu Naturwissenschaft und Progressivität werden sowohl weibliche als auch männliche Beispiele aufgeführt (vgl. S. 44, 90, 92, 193).

An einigen Stellen werden diese Genderstereotype jedoch auch explizit durchbrochen, ohne, dass dies thematisiert wird. So werden Frauen explizit als mutig dargestellt und ihre Bedeutung für eher männlich konnotierte, historische Errungenschaften betont (vgl. S. 131, 143). Bei männlichen Charakteren findet diese Stereotypen-Durchbrechung in der Darstellung von sozialem Engagement statt (vgl. S. 150).

Gleichzeitig bildet *Das Kursbuch RELIGION 2* keine Handlungsmöglichkeiten für Gendergerechtigkeit ab, sondern greift lediglich die Thematik des Verhältnisses und der Begegnung der beiden binären Geschlechter untereinander auf (vgl. S. 10).

Im Hinblick auf die Leitperspektive, mehr Vielfalt abzubilden, greift beim *Kursbuch* insbesondere die bereits oben erwähnte Tendenz zur Darstellung eines ausschließlich binären Geschlechterverständnisses. So haben weder die aufgeführten prominenten Vorbilder noch die fiktiven Beispiele einen *nichtbinären* Hintergrund. Im Hinblick auf die beiden abgebildeten Geschlechter lässt sich jedoch eine Tendenz zur Geschlechterparität konstatieren. Während zwar bei den prominenten Personen ca. 1,5-mal so viele männlich wie weiblich sind, gleicht sich das bei den fiktiven Darstellungen aus, bei denen ca. 1,5-mal mehr weibliche denn männliche Charaktere vorkommen. Diese beiden Geschlechter werden auch für eine explizit erwünschte, geschlechtsspezifische Rezeption angesprochen (vgl. S. 12-15). Dies wird verstärkt durch die durchgängige Beidnennung der binären Geschlechter in den direkten Anrufungen der Rezipient*innen.

Was die zur Verfügungstellung der Deutungsdimension Gender bei Themen mit herstellbarem Bezug anbelangt, sind im *Kursbuch RELIGION 2* zwar alle beispielhaft aufgeführten theologischen Themen vertreten, jedoch ausschließlich bei der Ebenbildlichkeit auch die Dimension Gender als Deutungshorizont eingebracht (vgl. S. 173). Jedoch ist dieser auch hier ausschließlich auf die beiden binären Geschlechter reduziert und erfüllt damit ebenfalls nicht das gendergerechte Kriterium. Weiter greift *Das Kursbuch RELIGION 2* nicht den Diskurs um die Genderthematik auf und bildet keine Perspektiven ab, die über das binäre Geschlechterverständnis hinausgehen und mehr Gendergerechtigkeit mit sich bringen würde.

Was die Darstellungs-Dimension anbelangt, ist bei der Vermeidung von Stereotypen zu konstatieren, dass die Darstellungen, bei denen eine Gestaltungsfreiheit bestand (weil sie ausschließlich der Visualisierung und nicht als explizit ausgewähltes Material dienen), sowohl im Aussehen als auch den Handlungen es schaffen, nicht ausschließlich Genderstereotype zu reproduzieren. In einigen Fällen stützen sie zwar teilweise subversiv die Norm (vgl. S. 8, 112, 178, 191), in manchen Darstellungen werden jedoch auch explizit Stereotype durchbrochen (z. B. S. 73) oder die Darstellung als geschlechtliche Ergänzung zum Inhalt verwendet, um das noch nicht angesprochene Geschlecht mit abzubilden (vgl. S. 175, 177). Explizit stereotypenstützend sind hingegen die Illustrationen von Boiselle (vgl. S. 127, 201, 202) im Hinblick auf das Aussehen von Frauen.

Was die Darstellung von Vielfalt anbelangt, schließen sich die Erkenntnisse an die des Inhalts an, dass nicht von einer vielfältigen Abbildung gesprochen werden kann. Bei Visualisierungen sind lediglich drei Personen im ganzen Buch nicht klar geschlechtlich zuordenbar bzw. ist dies nicht im Text erläutert (vgl. S. 53, 75). Diese sind jedoch nicht explizit als *nichtbinär* gekennzeichnet und die bereits gewonnenen Erkenntnisse lassen auch nicht darauf schließen, dass dies intendiert ist. Im Hinblick auf die Gerechtigkeit zwischen den abgebildeten Geschlechtern lässt sich ebenfalls eine Tendenz zur Geschlechterparität analysieren. So sind auf 45 Seiten, auf denen Fotos als Gestaltungselemente eingesetzt wurden und nicht aufgrund des Inhalts vorbestimmt waren, die entsprechend auch anders hätten ausgewählt werden können, die abgebildeten Personen nicht paritätisch verteilt. Von diesen 45 Seiten sind auf 24 Seiten mehr weibliche als männliche und auf 21 Seiten mehr männliche als weibliche Personen abgebildet.

Im Hinblick auf die Analyse der Sprache des *Kursbuches* kann festgehalten werden, dass es Genderstereotype tatsächlich nicht durch eine determinierende Sprache reproduziert. Im gesamten Buch sind dabei keine gender-determinierenden Aussagen formuliert. Gleichzeitig kann dieses positive Fazit nicht für die Abbildung von mehr Vielfalt gezogen werden. Hierbei werden durch die explizite Ansprache der beiden binären Geschlechter in Form der Beidnennung *nichtbinäre* Personen exkludiert. Zudem werden keine inklusiven Formen, sondern durchgängig in den Inhalten (nicht in den direkten Anreden der Rezipient*innen) das generische Maskulinum verwendet. *Nichtbinäre* Pronomen werden ebenfalls keine verwendet.

In diesem Sinne kann beim *Kursbuch* nicht von einer Erfüllung der Kriterien für Gendergerechtigkeit gesprochen werden. Zwar lässt sich festhalten, dass es bereits Schritte in Richtung Vermeidung und Abbau von Genderstereotypen auf allen drei Dimensionen geht, jedoch bei der Abbildung von Vielfalt Optimierungsbedarf vorhanden ist.

5.3.2. Produktorientierte Analyse des Schulbuches *reli plus 2*

Grundsätzlich lässt sich bei der Analyse des *reli plus 2* festhalten, dass die Genderthematik nicht explizit im Themenkanon des Buches berücksichtigt ist und das Buch auf einem binären Geschlechterverständnis aufbaut. Entsprechend stellt sich auch hier die Frage nach der Erfüllung der Kriterien in Inhalt, Darstellung und Sprache.

Bei der Analyse der Kriterien zur Vermeidung von Gender-Stereotypen in der Inhaltsdimension finden sich im gesamten Buch an keiner Stelle Lernangebote, die Gender-

stereotype kritisch bearbeiten, auch wenn Genderstereotype teilweise aufgegriffen bzw. reproduziert werden. Dies ist unter anderem bei einer weiblich konnotierten Präsentation der Aussehensthematik (S. 10, 15) der Fall. Weiter wird suggestiv vermittelt, dass Männer in Beziehungen den ersten Schritt machen müssen (S. 13) und soziale Berufe überwiegend durch weibliche Charaktere dargestellt sind (S. 36, 56, 120f.). Männliche Charaktere werden zwar ebenfalls in sozialen Berufen abgebildet, jedoch Frauen ca. doppelt so häufig (S. 121, 156). Eine ähnliche Tendenz ist bei der Darstellung von sozialem Engagement zu erkennen (S. 122f.). Ein weiblich konnotierter Stereotyp, der ebenfalls reproduziert wird, ist die Kinderliebe von Frauen und Mädchen (S. 52).

Gleichzeitig werden auf inhaltlicher Ebene auch Stereotype explizit durchbrochen. Dies ist insbesondere bei den Beispielcharakteren zu den Themen Gewalt (weiblicher Charakter), Magersucht (männlicher Charakter) und Fußball (weiblicher Charakter) der Fall (S. 22, 23, 88). Das Thema Emotionalität wird beispielsweise nicht ausschließlich weiblich und damit nicht nur stereotypisch dargestellt (vgl. S. 12, 15). Wenn Beispielcharaktere nur ein Geschlecht abbilden, so werden nichtsdestotrotz geschlechtsunabhängige Identifikationsmöglichkeiten geboten (vgl. S. 20). Gleichzeitig werden keine Handlungsmöglichkeiten für Gendergerechtigkeit aufgezeigt.

Die Fragestellung, wie viel Vielfalt *reli plus 2* auf inhaltlicher Ebene abbildet, muss überwiegend so beantwortet werden, als dass das Schulbuch die Kriterien zur Gendergerechtigkeit nicht erfüllt. So führt es weder unter den realen noch den fiktiven Beispielen *nichtbinäre* Personen auf. Während die fiktiven Beispiele zwar ungefähr paritätisch zwischen den binären Geschlechtern verteilt sind und sogar doppelt so viele Beispiele nicht nur ein Geschlecht als Hauptcharaktere haben, als Beispiele mit entweder männlichem oder weiblichem Charakter, bilden die realen Beispiele doppelt so viele männliche Personen ab, wie Weibliche.

Weiter ist eine geschlechtsspezifische Rezeption zwar nicht vorgesehen, wird jedoch durch die Darstellung produziert und berücksichtigt dabei kein vielfältiges Geschlechterverständnis. Vielmehr setzt sich das Schulbuch selbst binäre Ziele und beruht dabei auf dem Verständnis der Notwendigkeit von Differenzlernen (S. 17, 166).

Im Hinblick auf die Deutungsdimension Gender ergibt die Analyse, dass diese im Schulbuch nicht platziert und vorgesehen ist. Die meisten der Beispielthemen mit Genderbezug kommen im Buch nicht vor – bei der Rechtfertigung ist die Genderdimension nicht aufgeführt (S. 133). Ebenso sind keine vielfältigen oder diskursiven Positionen zur Genderthematik berücksichtigt und das Geschlechterverständnis selbst wird nicht thematisiert. Gleichzeitig bietet das Schulbuch eigentlich eine gute

Grundlage dafür, Angebote aufzunehmen, die die Genderthematik als Deutungshorizont verstehen. So hat es das Selbstverständnis, dass in der Unterrichtspraxis tatsächlich eine Bearbeitungsauswahl getroffen werden soll (vgl. S. 5).

Die Leitperspektive, Genderstereotype zu vermeiden, wird auch in der Darstellungsdimension – ebenso wie in der Inhaltsdimension – gut umgesetzt. So werden zwar auch in den Visualisierungen Stereotype reproduziert (z. B. in der Farbdarstellung oder der Aktivität), gleichzeitig aber auch aktiv Stereotype durchbrochen. Dies ist besonders auffällig bei der Darstellung der Magersucht-Thematik durch eine männliche Person (S. 23) sowie einer Illustration auf S. 86, bei der ein Mann bügelt und eine Frau die Aufgabe übernimmt, für die es Kraft bedarf.

Gleichzeitig ist in *reli plus 2* eine Tendenz dazu festzustellen, auf Visualisierungen durch Symbolbilder zurückzugreifen.

Zugleich bildet das *reli plus 2* auch visuell keine *nichtbinären* Personen ab. Die beiden abgebildeten, binären, Geschlechter kommen dabei nicht ganz gleichberechtigt vor. Von 51 Fotos, die als Gestaltungselement (nicht Material) eingesetzt sind, sind auf 25, und damit der Hälfte, überwiegend weibliche Personen abgebildet, wohingegen auf lediglich 16 Fotos überwiegend männliche Personen abgebildet sind. Auf 10 Fotos kommen beide Geschlechter in gleicher Anzahl vor.

Auf sprachlicher Ebene schafft es das *reli plus 2*, keine Genderstereotype zu reproduzieren, da es keine gender-determinierenden Formulierungen enthält. Zudem können dem Schulbuch Bestrebungen attestiert werden, eine möglichst inklusive Sprache zu verwenden. Auch wenn das generische Maskulinum zwar seinen Einsatz findet, ist insbesondere bei der Anrede der Rezipient*innen das Bemühen deutlich. Durch Verwendung des Imperativs in der 2. Person Singular und Symbolen (z. B. für Partner*innenarbeit), wird eine neutrale Formulierung ermöglicht. Gleichzeitig wird auch die Beidnennung der Geschlechter verwendet, was wiederum Personen exkludiert, die sich mit keiner der beiden Anredeformen identifizieren können. Wiederum wird die Abbildung von mehr Vielfalt auf der sprachlichen Ebene begünstigt, indem das Schulbuch teilweise Nicknamen verwendet, bei denen keine geschlechtliche Zuordnung ersichtlich und notwendig ist (S. 38) und indem Beispiele oder Positionierungen ohne Namen aufgeführt werden (S. 43, 62). Allerdings wird Vielfalt nicht durch die Verwendung *nichtbinärer* Pronomen abgebildet.

Für *reli plus 2* lässt sich als Zusammenfassung der Analyse festhalten, dass durchaus Ansätze vorhanden sind, um die Zielperspektive „Genderstereotype vermeiden“ zu bedienen. Die Zielperspektive „Vielfalt abbilden“ wird allerdings ausschließlich auf

sprachlicher Ebene ansatzweise erfüllt. Eine Erfüllung der gendergerechten Kriterien ist dem Buch in der Summe daher nicht zuzusprechen.

5.4. Empfehlungen für die gendergerechte Zukunft von Religionsschulbüchern und weiterführende Perspektiven

Wie die exemplarische Analyse gezeigt hat, kann aktuell nicht davon gesprochen werden, dass Schulbücher gendergerecht sind, auch wenn sie durchaus um eine Geschlechtergerechtigkeit zwischen den beiden binären Geschlechtern bemüht sind. Um also in Zukunft tatsächlich davon sprechen zu können, dass Religionsschulbücher gendergerecht sind, besteht – abgeleitet aus den beiden exemplarischen Analysen – insbesondere im Hinblick auf die Leitperspektive „Vielfalt abbilden“ noch Nachholbedarf. So lässt sich festhalten, dass sowohl *Das Kursbuch RELIGION 2* als auch das *reli plus 2* sowohl in Inhalt als auch in Darstellung und Sprache die Genderthematik im Hinblick auf die Vermeidung von Stereotypen aufgreifen. Beide Schulbücher beruhen jedoch auf einem binären und damit exklusiven Geschlechterverständnis. Für eine gendergerechtere Zukunft muss dementsprechend der Fokus auf einer Anpassung des Geschlechterverständnisses und einer Adaption der Inhalte auf dieses Verständnis hin liegen. Umsetzungsempfehlungen sind dafür insbesondere, explizit *nichtbinäre* Personen inhaltlich, visuell und sprachlich abzubilden und damit einzelne Schüler*innen entsprechend anzusprechen. Dabei ist „die Spannung [zu berücksichtigen], in der Religionsbücher entstehen: Sie sollen die bestehende Wirklichkeit repräsentieren und ihre Veränderungsbedürftigkeit aufzeigen“ (Baumann 2009: 327). Die erfolgten Ausführungen machen jedoch die Notwendigkeit der Veränderung im Hinblick auf Gender deutlich.

Gleichzeitig muss beim Blick in die Zukunft die Fluidität der Genderthematik im Blick behalten werden. Es ist davon auszugehen, dass Geschlechtsidentitäten schnelllebig weiter im Wandel bleiben. Wenn wir im Bewusstsein der Entwicklungen in der Vergangenheit offen für zukünftige Entwicklungen seien, dann gäben wir den (Jugendlichen) den Raum, den sie bräuchten, um ihre eigene Geschlechtsbezogenheit individuell und freiheitlich ausprobieren und finden zu können (Edelbrock 2013: 160). In Anbetracht der Unveränderbarkeit, die mit Schulbüchern und ihrem Prozess einhergehen (von der Erarbeitung über die Zulassung, den Druck bis hin zu der Zeit, die sie in Schulen eingesetzt werden, bevor eine Schule Neue anschafft) ist dementsprechend der Fokus darauf zu legen, dass das Schulbuch möglichst inklusiv und wenig determinierend Individuen anspricht und damit umgeht, dass es der ständigen Anpassung nachhinkt. Dementsprechend muss im Entstehungsprozess neuer

Schulbücher ernsthaftes Interesse daran bestehen, basierend auf einem vielfältigen Geschlechterverständnis, allen Schüler*innen tatsächlich Lern- und Identifikationsangebote zur Verfügung zu stellen.

Mit Blick auf die Zukunft bleibt zudem festzuhalten, dass eine zunehmend plurale Welt sich nicht nur auf Geschlechtsidentitäten auswirken wird. Vielmehr wird zunehmende Heterogenität zum Alltag in Schule und damit einhergehend auch die Benachteiligungserfahrungen aufgrund mehrerer Voraussetzungen (und nicht z. B. nur aufgrund des Geschlechts oder aufgrund der Hautfarbe). Dementsprechend muss sich gendergerechte Pädagogik auch auf Interventionen im Hinblick auf Intersektionalität einstellen.

6. Fazit mit Ausblick

Über die Annäherung an die Geschlechtsidentität als Teil der gesamten persönlichen Identität und die Zusammenhänge zwischen Identitätsbildung und religiösen Bildungsprozessen muss als logische Konsequenz geschlussfolgert werden, dass auch die Unterstützung bei der Bildung einer Geschlechtsidentität zur Aufgabe des Religionsunterrichts gehört. Dabei kommt ihm sowohl die Aufgabe zu, die Schüler*innen während des Prozesses zu begleiten als auch ihnen gleichzeitig spezifische Deutungshorizonte anzubieten. Dabei stößt die vorliegende Arbeit an ihre Grenzen bei der Frage nach dem Umgang mit Schüler*innen, die in der (Geschlechts-)Identitätsfindung weniger erfolgreich sind.

Gleichzeitig stellt sich die Frage nach dem Geschlechterverständnis, auf welchem basierend diese Unterstützung beruht. Dabei zeigt der philosophisch-soziologische Blick auf, wie diskursiv die Genderthematik debattiert wird. So reichen die Diskurse vom Essentialismus über den Konstruktivismus bis hin zum Dekonstruktivismus. Als politische Dimension kommt zudem das *Gender Mainstreaming* hinzu. Im religiösen Kontext ist diese Diskurs-Perspektive jedoch nicht die einzig zu betrachtende. Vielmehr muss das Geschlechterverständnis auch aus theologischer Sicht betrachtet werden. Als biblische Grundlagen wurden dafür der Schöpfungsbericht in Gen 1 sowie Gal 3,28 herangezogen. Aus beiden lassen sich sowohl ein ausschließlich binäres als auch ein vielfältiges Geschlechterverständnis argumentieren. Systemisch-theologische Argumentationslinien können unter anderem aus der Ebenbildlichkeits-Thematik sowie der Rechtfertigungslehre entspringen. Insbesondere aus den Ausführungen zur Gottebenbildlichkeit und der damit einhergehenden, unveräußerlichen und unbedingten Würde eines jeden Individuums resultierte die Überzeugung, dass dies konsequent zu Ende gedacht mit einem viel-

fältigen Geschlechterverständnis einhergehen muss, welches, basierend auf den Auslegungen der genannten Bibelstellen, auch theologisch haltbar ist.

Als angemessene pädagogische Konsequenz wird dementsprechend der Ansatz der Gendergerechtigkeit verstanden. Dieser macht sich zur Zielsetzung und Aufgabe, alle Schüler*innen in ihrer eigenen Geschlechtlichkeit als Individuen zu betrachten, die es wert sind, ihnen Lern- und Identifikationsangebote zu machen, die zu ihnen passen und sie bei der Identitätsbildung unterstützen. Dabei zeichnet den gendergerechten Ansatz aus, dass er über Akzeptanz und Toleranz von Vielfalt dieser insbesondere Wertschätzung entgegenbringt. Es geht um die Stärkung, Unterstützung und Begleitung von Menschen, die diese brauchen. Insofern kann von einem pluralen Profitieren von- und untereinander gesprochen werden. Hinzu kommt der Beitrag, den die gendergerechte Pädagogik dabei zu den Bildungszielen des Bildungsplanes leistet und die Lebensweltorientierung, die mit dieser Adaption der Lebensrealität einhergeht.

Für die Umsetzung einer gendergerechten Pädagogik ist von integraler Bedeutung, dass sie in allen Dimensionen des Religionsunterrichts Einzug halten muss und eine Dimension allein nicht diejenigen auffangen kann, in der der Ansatz nicht umgesetzt wird. Ausdifferenzierungen des gendergerechten Ansatzes finden sich dabei bereits zu Haltungen von Lehrkräften, pädagogisch-didaktischen Konsequenzen sowie für Medien am Exempel des Schulbuches. Für dieses kann Gendergerechtigkeit attestiert werden, insofern es den beiden Leitperspektiven „Genderstereotype vermeiden“ und „Vielfalt abbilden“ auf den drei Ebenen Inhalt, Darstellung und Sprache entspricht. Die Analyse zweier Schulbücher auf diese Kriterien hin zeigte, dass insbesondere bei der Leitperspektive „Vielfalt abbilden“ in der Realität Nachholbedarf besteht, um davon sprechen zu können, dass Religionsschulbücher gendergerecht sind. Um jedoch wissenschaftlich gültige Aussagen über die aktuelle Verankerung von Gendergerechtigkeit in Religionsschulbüchern treffen zu können, müsste eine wissenschaftlich umfänglichere Analyse betrieben werden. Zudem bedarf es einer Spezifizierung der Leitperspektive „Genderstereotype vermeiden“. Über die aufgelisteten Konkretionen des gendergerechten Ansatzes hinaus könnten beispielsweise Methoden oder auch weitere (moderne und unkonventionelle) Medien auf ihre Gendergerechtigkeit hin untersucht werden.

Nicht abschließend bearbeitet ist zudem die Frage nach einer passenden Sprache. Als eine Möglichkeit wurde zwar die Option des Genderns aufgeführt. Dies in aller Umfänglichkeit zu betrachten, geht jedoch über das hier Leistbare hinaus. Klar ist allerdings das Plädoyer für das Bemühen um eine möglichst inklusive Sprache.

Darüber hinaus ergeben sich weitere Perspektiven, die aus dieser Arbeit entstehen und für die Zukunft in den Blick genommen werden können. Dazu gehört einerseits der Zusammenhang von Gendergerechtigkeit und dem Gottesbild und gleichzeitig auch interreligiöse Perspektiven sowie die Perspektiven anderer Schulfächer im Hinblick auf Gendergerechtigkeit. Zudem könnte eine Annäherung daran geschehen, welchen Beitrag eine gendergerechte Pädagogik zur Qualität des (Religions-)unterrichts leistet.

Gleichzeitig bleibt am Ende die politische Dimension der Thematik bestehen. So ist der Unterricht mitsamt seinen Medien abhängig von politischen Entscheidungsprozessen, beispielsweise im Hinblick auf Bildungspläne und das Schulbuchzulassungsverfahren. Dass Gendergerechtigkeit in der Unterrichtspraxis Einzug erhalten kann, hat daher nicht nur mit der Haltung und Umsetzung von Lehrkräften zu tun, sondern muss durch intensive Lobbyarbeit unterstützt werden.

Literaturverzeichnis

ANGENENDT, Arnold, 2015. *Ehe, Liebe und Sexualität im Christentum: Von den Anfängen bis heute*. 2. Auflage. Münster: Aschendorff Verlag.

ASENDORPF, Jens B., Andreas BEELMANN, Jens BLECHERT, Anja BLUMENTHAL, Viola BRAUN, Carolin BRAUN, Leonard BRUCKMANN, Marlis BUCHMANN, Fatma ÇELIK, Anne DEIGLMAYR, Katharina ECKSTEIN, Luciano GASSER, Kiaras GHARABAGHI, Burkhard GNIEWOSZ, Verena GRALKE, Bettina HANNOVER, Alexandra IWANSKI, Linda JUANG, Michael KAESS, Laura KÖNIG, Julian KOENIG, Stephanie LICHTENFELD und Marko LÜFTENEGGER, 2018. *Handbuch Jugend: Psychologische Sichtweisen auf Veränderungen in der Adoleszenz* [Online-Quelle]. Stuttgart: Kohlhammer Verlag. Verfügbar unter: <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:24-epflicht-1280972>

BABKA, Anna und Gerald POSSELT, 2016. *Gender und Dekonstruktion: Begriffe und kommentierte Grundlagentexte der Gender- und Queer-Theorie*. Wien: Facultas.

BADEN-WÜRTTEMBERG, Hrsg. *Schulgesetz für Baden-Württemberg: SchG* [Online-Quelle]. [Zugriff am 07.10.2021]. Verfügbar unter: http://www.landesrecht-bw.de/jportal/portal/t/61u/page/bsbawueprod.psml?pid=Dokumentanzeige&showdoccase=1&js_peid=Trefferliste&fromdoctodoc=yes&doc.id=jlr-SchulGBW1983pG1&doc.part=X&doc.price=0.0&doc.hl=0#jlr-SchulGBW1983pP1

BADEN-WÜRTTEMBERG, Hrsg. *Verfassung des Landes Baden-Württemberg: LV* [Online-Quelle] [Zugriff am 07.10.2021]. Verfügbar unter: <https://www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&query=Verf+BW&psml=bsbawueprod.psml&max=true&aiz=true#jlr-VerfBWpArt12>

BAUMANN, Ulrike, 2009. Mich mögen, wie ich bin...: Geschlechterdifferenz im Religionsbuch. In: Anabelle PITHAN, Silvia ARZT, Monika JAKOBS und Thorsten KNAUTH, Hrsg. *Gender, Religion, Bildung: Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt*. Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus, 327-340.

BÖHM, Uwe, Stefanie PFISTER, Annike REIß, Andreas ZIEMER, Ruth ZIEMER und Gerhard ZIENER, 2017. *Reli plus: Evangelische Religion: [Unterrichtswerk für Baden-Württemberg]*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.

- BÜCHEL-THALMAIER, Sandra, 2009. Genderperspektiven zu Identität. In:
Anabelle PITHAN, Silvia ARZT, Monika JAKOBS und Thorsten KNAUTH, Hrsg.
Gender, Religion, Bildung: Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt.
Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus, 95-105.
- BUNDESMINISTERIUM DER JUSTIZ UND FÜR VERBRAUCHERSCHUTZ, Hrsg.,
26.06.1990. *Sozialgesetzbuch (SGB) - Achtes Buch (VIII) - Kinder- und
Jugendhilfe - (Artikel 1 des Gesetzes v. 26. Juni 1990, BGBl. I S. 1163): SGB VIII*
[Online-Quelle] [Zugriff am 09.10.2021]. Verfügbar unter: https://www.gesetze-im-internet.de/sgb_8/
- BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND
(BMFSFJ), Hrsg., 2016. Strategie "Gender Mainstreaming" Gleichstellung und
Teilhabe [Online-Quelle]. [Zugriff am 04.10.2021]. Verfügbar unter:
<https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/themen/gleichstellung/gleichstellung-und-teilhabe/strategie-gender-mainstreaming/strategie-gender-mainstreaming--80436>
- BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND
(BMFSFJ), Hrsg., 2017. *Zusammenfassung Forschungsergebnisse und
Erkenntnisse des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
aus der Begleitarbeit zu der Interministeriellen Arbeitsgruppe "Inter- und
Transsexualität" (IMAG): Begleitmaterial zur Interministeriellen Arbeitsgruppe
Inter- und Transsexualität - Band 12*. Berlin [Online-Quelle]. [Zugriff am
30.09.2021]. Verfügbar unter:
<https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/zusammenfassung-forschungsergebnisse-und-erkenntnisse-des-bundesministeriums-fuer-familie-senioren-frauen-und-jugend-aus-der-begleitarbeit-zu-der-interministeriellen-arbeitsgruppe-inter-und-transsexualitaet-imag--120646>
- BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND
(BMFSFJ), Hrsg., 2020. *16. Kinder- und Jugendbericht: Förderung
demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter* [Online-Quelle]. Berlin:
Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. [Zugriff am
28.09.2021] Verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/blob/jump/162232/16-kinder-und-jugendbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf>
- BUSCHMEYER, Anna, Sabrina SCHUTTER und Beate KORTENDIEK, 2016.
Gemachte Verhältnisse; Forschungsperspektiven auf Kindheit, Jugend und
Geschlecht. *Gender. Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft*. Opladen:
Verlag Barbara Budrich. **8**(3), 7-11.

CALMBACH, Marc, Berthold Bodo FLAIG, James EDWARDS, Heide MÖLLER-SLAWINSKI, Inga BORCHARD und Christoph SCHLEER, 2020. *SINUS-Jugendstudie 2020 – Wie ticken Jugendliche?: Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

DEINES, Roland, 2017. Leiblichkeit und Sexualität im Neuen Testament: Christliches Ethos zwischen Schöpfungs- und Offenbarungswort. In: Christoph RAEDEL, Hrsg. *Das Leben der Geschlechter: Zwischen Gottesgabe und menschlicher Gestaltung*. Berlin: Lit, 38-85.

DEUTSCHE BIBELGESELLSCHAFT UND EVANGELISCHE KIRCHE IN DEUTSCHLAND, Hrsg., 2016. *Die Bibel: Nach Martin Luthers Übersetzung: Lutherbibel. Lutherbibel Taschenausgabe mit Apokryphen*, revidiert 2017. Stuttgart: Deutsche Bibelgesellschaft.

DIERK, Heidrun, Hrsg., 2016. *Das Kursbuch Religion 2*. Druck A. Stuttgart: Calwer; Diesterweg.

DIETZ, Alexander, 2018a. Wie hilfreich ist eine gendersensible Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Entwicklungen und Veränderungsprozessen für die Grundlegung einer freiheitlich-christlichen Anthropologie? In: Jantine NIEROP, Hrsg. *Gender im Disput: Dialogbeiträge zur Bedeutung der Genderforschung für Kirche und Theologie*. Hannover: creo-media GmbH, 80-91.

DIETZ, Alexander, 2018b. Wie hilfreich ist eine gendersensible Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Entwicklungen und Veränderungsprozessen für die Grundlegung einer freiheitlich-christlichen Anthropologie?: Replik auf Gerhard Schreiber. In: Jantine NIEROP, Hrsg. *Gender im Disput: Dialogbeiträge zur Bedeutung der Genderforschung für Kirche und Theologie*. Hannover: creo-media GmbH, 106-107.

DIETZ, Thorsten, 2018c. Welche Bedeutung hat die Bibelstelle Gal 3,28 für die Entwicklung einer geschlechtergerechten Sprache in der Kirche? In: Jantine NIEROP, Hrsg. *Gender im Disput: Dialogbeiträge zur Bedeutung der Genderforschung für Kirche und Theologie*. Hannover: creo-media GmbH, 50-59.

EDELBROCK, Anke, 2013. Was kann die Kategorie gender für die Religionspädagogik leisten? In: Sabine PEMSEL-MAIER, Hrsg. *Blickpunkt Gender: Anstoess(ig)E(s) aus Theologie und Religionspaedagogik*. Frankfurt: Lang, 145-164.

ELSEN, Heike, 2020. *Gender - Sprache - Stereotype: Geschlechtersensibilität in Alltag und Unterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

EVANGELISCHE KIRCHE IN DEUTSCHLAND (EKD), Hrsg., 2000. *Identität und Verständigung: Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität; eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland* [Online-Quelle]. 5. Aufl. Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus [Zugriff am 08.10.2021]. Verfügbar unter:

https://www.ekd.de/ekd_de/ds_doc/identitaet_und_verstaendigung_neu.pdf

EVANGELISCHE KIRCHE IN DEUTSCHLAND (EKD), Hrsg., 2014. *Religiöse Orientierung gewinnen: Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule; eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD)* [Online-Quelle]. 2. Aufl. Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus [Zugriff am 08.10.2021]. Verfügbar unter:

https://www.ekd.de/ekd_de/ds_doc/religioese_orientierung_gewinnen.pdf

EVANGELISCHE KIRCHE IN DEUTSCHLAND (EKD), Hrsg., 2015. *Es ist normal, verschieden zu sein: Inklusion leben in Kirche und Gesellschaft; eine Orientierungshilfe des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD)* [Online-Quelle]. 2. Aufl. Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus [Zugriff am 24.09.2021]. Verfügbar unter:

https://www.ekd.de/ekd_de/ds_doc/orientierungshilfe_inklusion2105.pdf

FISCHER, Irmtraud, Jörg FREY, Ottmar FUCHS, Katharina GRESCHAT, Alexandra GRUND-WITTENBERG, Bernd JANOWSKI, Ralf KOERRRENZ, Volker LEPPIN, Tobias NICKLAS, Gabrielle OBERHÄNSLI-WIDMER, Uta POPLUTZ, Dorothea SATTLER, Konrad SCHMID, Andreas SCHÜLE, Günter THOMAS, Samuel VOLLENWEIDER und Michael WELKER, Hrsg., 2018. *Sexualität*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

FORCADES I VILA, Teresa, 2018. Zum gegenwärtigen Diskussionsstand um sexuelle Vielfalt. In: Irmtraud FISCHER, Jörg FREY, Ottmar FUCHS, Katharina GRESCHAT, Alexandra GRUND-WITTENBERG, Bernd JANOWSKI, Ralf KOERRRENZ, Volker LEPPIN, Tobias NICKLAS, Gabrielle OBERHÄNSLI-WIDMER, Uta POPLUTZ, Dorothea SATTLER, Konrad SCHMID, Andreas SCHÜLE, Günter THOMAS, Samuel VOLLENWEIDER und Michael WELKER, Hrsg. *Sexualität*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 241-254.

FUNK, Wolfgang, 2018. *Gender studies* [Online-Quelle]. Paderborn: Wilhelm Fink. Verfügbar unter: <http://www.utb-studi-e-book.de/9783838548524>

- GENERALVERSAMMLUNG DER VEREINTEN NATIONEN (UN-Generalversammlung), Hrsg., 10. Dezember 1948. *Allgemeine Erklärung der Menschenrechte* [Online-Quelle] [Zugriff am 12.10.2021]. Verfügbar unter: <https://www.un.org/Depts/german/menschenrechte/aemr.pdf>
- GÖSSMANN, Elisabeth und Beate WEHN, Hrsg., 2002. *Wörterbuch der feministischen Theologie*. 2., vollst. überarb. und grundlegend erw. Aufl. Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus.
- GRÜMME, Bernhard, 2021. Religiöse Bildung in der Schule und ausgewählte Themen des gesellschaftlich-politischen Diskurses. In: Ulrich KROPAČ und Ulrich RIEGEL, Hrsg. *Handbuch Religionsdidaktik*. 1. Auflage. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, 51-56.
- HAUßMANN, Werner, 2018. Schulbuchanalyse. In: Werner HAUßMANN, Sabine HERMISSON, Manfred L. PIRNER, Andrea ROTH, Martin ROTHGANGEL, Robert SCHELANDER, Susanne SCHWARZ, Julia SPICHAL, Christa TRIBULA, Fahimah ULFAT und Thomas WEIß, Hrsg. *Empirisch forschen in der Religionspädagogik: Ein Studienbuch für Studierende und Lehrkräfte*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, 235-254.
- HAUßMANN, Werner, Sabine HERMISSON, Manfred L. PIRNER, Andrea ROTH, Martin ROTHGANGEL, Robert SCHELANDER, Susanne SCHWARZ, Julia SPICHAL, Christa TRIBULA, Fahimah ULFAT und Thomas WEIß, 2018. *Empirisch forschen in der Religionspädagogik: Ein Studienbuch für Studierende und Lehrkräfte* [Online-Quelle]. Stuttgart: Kohlhammer Verlag. Verfügbar unter: <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:24-epflicht-1295220>
- HEMPELMANN, Heinzpeter, 2018a. Braucht die Kirche eine Strategie des Gender Mainstreaming?: Braucht die Kirche eine Strategie des Gender-Mainstreaming? Kritische Fragen in konstruktiver Absicht. In: Jantine NIEROP, Hrsg. *Gender im Disput: Dialogbeiträge zur Bedeutung der Genderforschung für Kirche und Theologie*. Hannover: creo-media GmbH, 244-253.
- HEMPELMANN, Heinzpeter, 2018b. Braucht die Kirche eine Strategie des Gender Mainstreaming?: Replik auf Jantine Nierop. In: Jantine NIEROP, Hrsg. *Gender im Disput: Dialogbeiträge zur Bedeutung der Genderforschung für Kirche und Theologie*. Hannover: creo-media GmbH, 270-273.
- HEß, R., 2017. *Gender.ismus?: Was sich hinter den neuen Angriffen gegen Geschlechtergerechtigkeit und Vielfalt verbirgt und wie Sie damit umgehen*

können [Online-Quelle]. 3. Aufl. [Zugriff am 12.10.2021] Verfügbar unter:
<http://gender-ismus.de/>

HOFF, Walburga und Marianne HORSTKEMPER, 2004. Hundert Jahre Diskussion um die gemeinsame Erziehung von Mädchen und Jungen: Konsequenzen für eine geschlechterbewusste (religions)pädagogische Praxis. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*. **56**(4), 348-360.

HOFFMANN, Dagmar, Hrsg., 2010. *Mediensozialisationstheorien: Modelle und Ansätze in der Diskussion*. 2., überarb. und erw. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.

HOFMANN, Renate, 2003. *Geschlechtergerecht denken und leben lernen: Religionspädagogische Impulse*. Münster: LIT Verlag.

IPSOS GMBH, Hrsg., 2021a. *LGBT+ PRIDE 2021 GLOBAL SURVEY* [Online-Quelle]: *A 27-country Ipsos survey* [Zugriff am 21.09.2021]. Verfügbar unter:
https://www.ipsos.com/sites/default/files/ct/news/documents/2021-06/LGBT%20Pride%202021%20Global%20Survey%20Report_5.pdf

IPSOS GMBH, Hrsg., 2021b. *Je jünger, desto queerer: Gen Z weitaus häufiger LGBTQ+ als ältere Generationen: Presse-Information* [Online-Quelle]. Hamburg [Zugriff am 21.09.2021]. Verfügbar unter:
https://www.ipsos.com/sites/default/files/ct/news/documents/2021-06/Ipsos-PI_LGBTQ_Pride_Jun2021.pdf

JANSSEN, Claudia, 2018a. Welche Bedeutung hat die Bibelstelle Gal 3,28 für die Entwicklung einer geschlechtergerechten Sprache in der Kirche?: Replik auf Thorsten Dietz. In: Jantine NIEROP, Hrsg. *Gender im Disput: Dialogbeiträge zur Bedeutung der Genderforschung für Kirche und Theologie*. Hannover: creo-media GmbH, 60-63.

JANSSEN, Claudia, 2018b. Welche Bedeutung hat die Bibelstelle Gal 3,28 für die Entwicklung einer geschlechtergerechten Sprache?: Eine Vision wird Wort. Die Bedeutung von Gal 3,28 für die Entwicklung einer geschlechtergerechten Sprache in der Kirche. In: Jantine NIEROP, Hrsg. *Gender im Disput: Dialogbeiträge zur Bedeutung der Genderforschung für Kirche und Theologie*. Hannover: creo-media GmbH, 64-73.

KAISER, Yvonne, Hrsg., 2013. *Handbuch Jugend: Evangelische Perspektiven*. Opladen: Budrich.

KARDINAL BAUM, William, 1983. *Orientierung zur Erziehung in der menschlichen Liebe: Hinweise zur geschlechtlichen Erziehung* [Online-Quelle]. [Zugriff am

28.09.21]. Verfügbar unter:

https://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_19831101_sexual-education_ge.html

KARLE, Isolde, 2006. *"Da ist nicht mehr Mann noch Frau...": Theologie jenseits der Geschlechterdifferenz* [Online-Quelle]. 1. Aufl. Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus. Verfügbar unter: http://deposit.dnb.de/cgi-bin/dokserv?id=2812204&prov=M&dok_var=1&dok_ext=htm

KAUPP, Angela, 2013. Gender Studies - ein Mehrwert für die praktische Theologie? In: Sabine PEMSEL-MAIER, Hrsg. *Blickpunkt Gender: Anstoess(ig)E(s) aus Theologie und Religionspaedagogik*. Frankfurt: Lang, 215-243.

KLEINER, Bettina, 2016. Komplizierte Verhältnisse: Geschlecht und Begehren in schulbiographischen Erzählungen von lesbischen, schwulen, bisexuellen und Trans*-Jugendlichen. *Gender. Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft*. **8**(3), 12-28.

KOLL, Julia, Jantine NIEROP und Gerhard SCHREIBER, Hrsg., 2018. *Diverse Identität: Interdisziplinäre Annäherung an das Phänomen Intersexualität* [Online-Quelle]. Hannover: creo-media GmbH [Zugriff am 06.10.2021]. Verfügbar unter: <https://www.gender-ekd.de/download/Diverse-Identitaet.pdf>

KRESS, Ursula, 29.05.2017. Flyer "Gender.ismus?" - Was sich hinter den neuen Angriffen gegen Geschlechtergerechtigkeit und Vielfalt verbirgt und wie sie damit umgehen können. Brief.

KROPAČ, Ulrich und Ulrich RIEGEL, Hrsg., 2021. *Handbuch Religionsdidaktik*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

KROPAČ, Ulrich, 2021. Religiöse Bildung. In: Ulrich KROPAČ und Ulrich RIEGEL, Hrsg. *Handbuch Religionsdidaktik*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, 17-28.

LEHNER-HARTMANN, Andrea, 2011. Perspektiven und Leitlinien für einen genderbewussten Religionsunterricht. In: Andrea QUALBRINK, Anabelle PITHAN und Mariele WISCHER, Hrsg. *Geschlechter bilden: Perspektiven für einen genderbewussten Religionsunterricht*. Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus, 79-91.

LEHNER-HARTMANN, Andrea, 2021. Schülerinnen und Schüler in ihrer Identitätsarbeit. In: Ulrich KROPAČ und Ulrich RIEGEL, Hrsg. *Handbuch Religionsdidaktik*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, 120-126.

LIEDHEGENER, Antonius, Gert PICKEL, Anastas ODERMATT, Alexander YENDELL und Yvonne JAECKEL, 2019. *Wie Religion "uns" trennt - und*

verbindet: Befunde einer Repräsentativbefragung zur gesellschaftlichen Rolle von religiösen und sozialen Identitäten in Deutschland und der Schweiz 2019 [Online-Quelle]. Luzern / Leipzig [Zugriff am 08.10.2021]. Verfügbar unter: https://resic.info/wp-content/uploads/2019/12/KONID-Bericht-2019_Religion-trennt-verbindet.pdf

MAYER, Beat, 2001. *Schulbuchforschung: Die Theorie zur Praxis der Lehrmittelentwicklung - was kann sie uns bieten?* [Online-Quelle]: Überarbeitete Fassung eines Referats an der Delegiertenversammlung der Interkantonalen Lehrmittelzentrale ilz vom 8. Dezember 2000 in Aarau [Zugriff am 11.11.2021]. Verfügbar unter: <https://www.ilz.ch/download/794/>

MENDL, Hans, 2015. *Religionsdidaktik kompakt: Für Studium, Prüfung und Beruf*. 4. Auflage. München: Kösel.

MESSERSCHMIDT, Astrid, 2013. Durchque(e)rungen - diskriminierungskritische Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Geschlechterforschung. In: Sabine PEMSEL-MAIER, Hrsg. *Blickpunkt Gender: Anstoess(ig)E(s) aus Theologie und Religionspaedagogik*. Frankfurt: Lang, 245-260.

MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG, Hrsg., 2016a. *Bildungsplan des Gymnasiums: Evangelische Religionslehre*. Bildungsplan 2016.

MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG, Hrsg., 2016b. *Gemeinsamer Bildungsplan der Sekundarstufe I: Evangelische Religionslehre*. Bildungsplan 2016.

NIEROP, Jantine, 2018a. Braucht die Kirche eine Strategie des Gender Mainstreaming?: Replik auf Heinzpeter Hempelmann. In: Jantine NIEROP, Hrsg. *Gender im Disput: Dialogbeiträge zur Bedeutung der Genderforschung für Kirche und Theologie*. Hannover: creo-media GmbH, 254-257.

NIEROP, Jantine, 2018b. Braucht die Kirche eine Strategie des Gender Mainstreaming?: Über die Entbehrlichkeit von Geschlechtern in der Kirche. Eine Auslegung von Gen 1,27 sowie 1Kor 11,2-16. In: Jantine NIEROP, Hrsg. *Gender im Disput: Dialogbeiträge zur Bedeutung der Genderforschung für Kirche und Theologie*. Hannover: creo-media GmbH, 258-268.

NIEROP, Jantine, Hrsg., 2018c. *Gender im Disput: Dialogbeiträge zur Bedeutung der Genderforschung für Kirche und Theologie*. Hannover: creo-media GmbH.

OSTEN-SACKEN, Peter von der, 2019. *Der Brief an die Gemeinden in Galatien* [Online-Quelle]. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer. Verfügbar unter:

http://www.kohlhammer.de/wms/instances/KOB/appDE/nav_product.php?product=978-3-17-033339-0

- PEMSEL-MAIER, Sabine, 2013a. Das Subordinationsmodell in der theologischen Anthropologie. In: Sabine PEMSEL-MAIER, Hrsg. *Blickpunkt Gender: Anstoess(ig)E(s) aus Theologie und Religionspaedagogik*. Frankfurt: Lang, 103-119.
- PEMSEL-MAIER, Sabine, 2013b. Von den Anfängen des Feminismus zur Gender-Forschung: Stationen und Entwicklungen. In: Sabine PEMSEL-MAIER, Hrsg. *Blickpunkt Gender: Anstoess(ig)E(s) aus Theologie und Religionspaedagogik*. Frankfurt: Lang, 13-30.
- PEMSEL-MAIER, Sabine, Hrsg., 2013c. *Blickpunkt Gender: Anstoess(ig)E(s) aus Theologie und Religionspaedagogik* [Online-Quelle]. Frankfurt: Lang. Verfügbar unter: <http://site.ebrary.com/lib/alltitles/docDetail.action?docID=10690951>
- PIMMINGER, Irene, 2014. *Geschlechtergerechtigkeit: Ein Orientierungsrahmen für emanzipatorische Geschlechterpolitik* [Online-Quelle]. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung Forum Politik und Gesellschaft. [Zugriff am 28.09.2021] Verfügbar unter: <http://library.fes.de/pdf-files/dialog/10739-20140513.pdf>
- PIRNER, Manfred L., 2002. Christliche Identität - Identität zwischen Grenzbewusstsein und Ganzheitsvertrauen. *theo web - Zeitschrift für Religionspädagogik* [Online-Quelle]. 1(2), 68-79 [Zugriff am 07.10.2021]. Verfügbar unter: <https://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2002-02/>
- PITHAN, Annebelle, Silvia ARZT, Monika JAKOBS und Thorsten KNAUTH, Hrsg., 2009. *Gender, Religion, Bildung: Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt*. Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus.
- PITHAN, Annebelle. *Wo steht die Geschlechterbewusste Religionspädagogik?: Vortrag bei dem Symposium "Geschlechter bilden. Perspektiven für einen genderbewussten Religionsunterricht" am 15.05.2009 an der westfälischen Wilhelmsuniversität, Münster* [Online-Quelle] [Zugriff am 27.09.2021]. Verfügbar unter: https://comenius.de/wp-content/uploads/alte-downloads/themen/Gender-und-Bildung/Wo_steht_die_geschlechterbewusste_Religionspaedagogik_2009.pdf
- PRENGEL, Annedore, 1993. *Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Opladen: Leske + Budrich.

- QUALBRINK, Andrea, Annebelle PITHAN und Mariele WISCHER, Hrsg., 2011. *Geschlechter bilden: Perspektiven für einen genderbewussten Religionsunterricht*. Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus.
- Queeres Glossar der Queer Lexikons, 2019 [Online-Quelle]. [Zugriff am 11.09.2021]. Verfügbar unter: <https://queer-lexikon.net/glossar/>
- RAEDEL, Christoph, 2017a. Geschlechtsidentität und Geschlechterrollen: Perspektiven theologischer Anthropologie. In: Christoph RAEDEL, Hrsg. *Das Leben der Geschlechter: Zwischen Gottesgabe und menschlicher Gestaltung*. Berlin: Lit, 119-155.
- RAEDEL, Christoph, Hrsg., 2017b. *Das Leben der Geschlechter: Zwischen Gottesgabe und menschlicher Gestaltung*. Berlin: Lit.
- ROTHGANG, Georg-Wilhelm und Johannes BACH, 2015. *Entwicklungspsychologie*. 3. überarbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- SCHMID, Gabriella, Felicia SCHLEGEL und Evéline HUBER, 2016. Lebens- und Selbstkonzepte von Mädchen in der Ostschweiz - ein Vergleich von drei Altersgruppen. *Gender. Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft*. 8(3), 29-45.
- SCHMIDT, Anne und Sarah WEIGELT, 2018. Neuronale Prozesse in der Adoleszenz. In: Jens B. ASENDORPF, Andreas BEELMANN, Jens BLECHERT, Anja BLUMENTHAL, Viola BRAUN, Carolin BRAUN, Leonard BRUCKMANN, Marlis BUCHMANN, Fatma ÇELIK, Anne DEIGLMAYR, Katharina ECKSTEIN, Luciano GASSER, Kiaras GHARABAGHI, Burkhard GNIEWOSZ, Verena GRALKE, Bettina HANNOVER, Alexandra IWANSKI, Linda JUANG, Michael KAESS, Laura KÖNIG, Julian KOENIG, Stephanie LICHTENFELD und Marko LÜFTENEGGER, Hrsg. *Handbuch Jugend: Psychologische Sichtweisen auf Veränderungen in der Adoleszenz*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, 35-52.
- SCHRAMM, Holger und Tilo HARTMANN, 2010. Identität durch Mediennutzung? Die Rolle von parasozialen Interaktionen und Beziehungen mit Medienfiguren. In: Dagmar HOFFMANN, Hrsg. *Mediensozialisationstheorien: Modelle und Ansätze in der Diskussion*. 2., überarb. und erw. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss, 201-219.
- SCHREIBER, Gerhard, 2018a. Geschlecht außer Norm: Zur theologischen Auseinandersetzung mit geschlechtlicher Vielfalt am Beispiel von Intersexualität. In: Julia KOLL, Jantine NIEROP und Gerhard SCHREIBER, Hrsg. *Diverse*

Identität: Interdisziplinäre Annäherung an das Phänomen Intersexualität.

Hannover: creo-media GmbH, 27-45.

- SCHREIBER, Gerhard, 2018b. Wie hilfreich ist eine gendersensible Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Entwicklungen und Veränderungsprozessen für die Grundlegung einer freiheitlich-christlichen Anthropologie?: "Ein Gotteskind braucht kein Geschlecht". In: Jantine NIEROP, Hrsg. *Gender im Disput: Dialogbeiträge zur Bedeutung der Genderforschung für Kirche und Theologie*. Hannover: creo-media GmbH, 96-104.
- SEUBERT, Harald, 2017. Von berechtigten Anliegen und verschleierte Ideologien: Geschlechtertheoretische Paradigmenwechsel in der Neuzeit aus philosophischer Sicht. In: Christoph RAEDEL, Hrsg. *Das Leben der Geschlechter: Zwischen Gottesgabe und menschlicher Gestaltung*. Berlin: Lit, 175-197.
- SOMMER, Regina, 2002. Identität / Ich-Identität: Theologisch. Evangelisch. In: Elisabeth GÖSSMANN und Beate WEHN, Hrsg. *Wörterbuch der feministischen Theologie*. 2., vollst. überarb. und grundlegend erw. Aufl. Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus, 293-295.
- STEINBERG, Julius, 2017. Christlicher Glaube und die Gender-Debatte: Alttestamentliche Grundlegungen. In: Christoph RAEDEL, Hrsg. *Das Leben der Geschlechter: Zwischen Gottesgabe und menschlicher Gestaltung*. Berlin: Lit, 1-33.
- STIEGLER, Barbara, 2002. *Gender macht Politik: 10 Fragen und Antworten zum Konzept Gender Mainstreaming* [Online-Quelle]. [Zugriff am 04.10.2021]. Verfügbar unter: https://www.google.com/url?client=internal-element-cse&cx=001860475907637661170:98f4za9tqli&q=https://library.fes.de/pdf-files/asfo/01411.pdf&sa=U&ved=2ahUKEwjDyuXx1LHzAhWw_rsIHWmXBlwQFn_oEACAcQAQ&usg=AOvVaw1sQsUAYi-dgL1c8p2X5TCI
- SÜSS, Daniel, 2010. Mediensozialisation zwischen gesellschaftlicher Entwicklung und Identitätskonstruktion. In: Dagmar HOFFMANN, Hrsg. *Mediensozialisationstheorien: Modelle und Ansätze in der Diskussion*. 2., überarb. und erw. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss, 109-130.
- VEITH, Lucie, 2018. Den Blick auf die gesamte Schöpfung wagen: Intergeschlechtlichkeit. In: Julia KOLL, Jantine NIEROP und Gerhard SCHREIBER, Hrsg. *Diverse Identität: Interdisziplinäre Annäherung an das Phänomen Intersexualität*. Hannover: creo-media GmbH, 17-25.

- VEREINTE NATIONEN (UN), Hrsg., 1989. *UN-Kinderrechtskonventionen: KRK*
[Online-Quelle] [Zugriff am 12.10.2021]. Verfügbar unter:
<https://www.kinderrechtskonvention.info/uebereinkommen-ueber-die-rechte-des-kind-370/#30-artikel-29---bildungsziele-bildungseinrichtungen>
- VOM ORDE, Heike, 2013. *Geschlechterbilder in den Medien: Eine Zusammenfassung ausgewählter Forschungsergebnisse* [Online-Quelle]. [Zugriff am 15.10.2021]. Verfügbar unter:
https://www.google.de/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjP5_egjpv0AhWxgP0HHdzAWkQFnoECAYQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.br-online.de%2Fjugend%2Fizi%2Fdeutsch%2Fpublikation%2Ftelevizion%2F26-2013-2%2FvomOrde_Geschlechterbilder_Medien.pdf&usg=AOvVaw1yPOKEDn2ujCBKMzanMuP7
- WATZLAWIK, Meike, 2013. Jugend: entwicklungspsychologisch. In: Yvonne KAISER, Hrsg. *Handbuch Jugend: Evangelische Perspektiven*. Opladen: Budrich.
- WENDEL, Saskia, 2009. "Als Mann und Frau schuf er sie". *Herder-Korrespondenz: Monatsheft für Gesellschaft und Religion*. **63**(3), 135-140.
- WIATER, Werner, 2003. *Das Schulbuch als Gegenstand pädagogischer Forschung* [Online-Quelle] [Zugriff am 12.11.2021]. Verfügbar unter:
https://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/opus4/files/5/Wiater_Schulbuch.pdf
- WIESER, Renate. Gender. In: *Wissenschaftlich-religionspädagogisches Lexikon im Internet* [Online-Quelle] [Zugriff am 30.08.2021]. Verfügbar unter:
<http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100084/>

Anlagen

Anlage 1 // Inhaltsbezogene Kompetenzen mit Identitäts- Bezug

Bildungsplan (Schulart)	Klasse	Inhaltsbezogene Kompetenz Die Schüler*innen können ...	
GYM	5/6	3.1.1(3)	sich mit Fragen des Menschseins (zum Beispiel: Was macht mich aus? Was kann ich? Was mache ich, wenn ich scheitere?) auseinandersetzen
GYM	7/8	3.2.1(1)	sich mit Fragen nach Identität, Selbstbild, Fremdwahrnehmung und Rollenzuschreibung im sozialen Zusammenleben (zum Beispiel Familie, Peergroup, soziale Netzwerke) auseinandersetzen
GYM	9/10	3.3.1(2)	sich mit Begründungen für Menschenwürde und Menschenrechte auseinandersetzen (zum Beispiel Ebenbild Gottes, Rechtfertigung, Naturrecht)
Sek I	5/6	3.1.1(1) (G- Niveau)	anhand verschiedener Medien (z. B. Filme, Bilder, Lieder) menschliche Grunderfahrungen (z. B. Glück, Gelingen, Versagen, Vertrauen, Angst, Trauer, Freude, Dank) skizzieren
Sek I	7/8/9	3.2.1(1) (G- Niveau)	Selbstwahrnehmung, Selbstdarstellung und Fremdwahrnehmung anhand von Beispielen (medial vermittelte Idealvorstellungen, Vorbilder, Körperkult, Leistung, Erfolg) vergleichen

Anlage 2 // Inhaltsbezogene Kompetenzen mit Bezug zur Genderthematik

Bildungsplan (Schulart)	Klasse	Inhaltsbezogene Kompetenz Die Schüler*innen können ...		Bezug zur Genderthematik
GYM	7/8	3.2.4(1)	Konsequenzen aus der reformatorischen Betonung des gnädigen Gottes (zum Beispiel Menschenbild, Erlösung, Kritik am Ablass) entfalten	Rechtfertigung und Genderthematik (Abschnitt 3.2.4.)
GYM	7/8	3.2.5(2)	Begründungen christlicher Freiheit (zum Beispiel verlorener Sohn, Paulus, Luther) darstellen	Genderthematik bei Paulus in Gal 3,28 (Abschnitt 3.2.3.)
GYM	9/10	3.3.1(2)	sich mit Begründungen für Menschenwürde und Menschenrechte auseinandersetzen (zum Beispiel Ebenbild Gottes, Rechtfertigung, Naturrecht)	Genderthematik und Gottebenbildlichkeit (Abschnitt 3.2.2.) sowie Rechtfertigung (Abschnitt 3.2.4)
GYM	9/10	3.3.1(4)	sich mit Ausprägungen von Liebe, Partnerschaft und Sexualität auseinandersetzen (zum Beispiel in kultureller Bedingtheit,	Inhaltliche Nähe von Sexualität und Genderthematik

			gesellschaftlichem Wandel, medialer Darstellung, biblischer Deutung)	
GYM	9/10	3.3.2(2)	das Verhältnis von Zuspruch und Anspruch als Grundzug christlicher Ethik anhand biblischer Texte (z. B. [...] Gal 3,26-28) entfalten	Genderthematik bei Paulus in Gal 3,28 (Abschnitt 3.2.3.)
GYM	9/10	3.3.3(1)	sich mit Aspekten des Verständnisses biblischer Texte auseinandersetzen (zum Beispiel Historizität und Aktualität, Wahrheit, Widersprüche)	Geschlechterverständnis in biblischen Texten in historischen Kontext setzen (z. B. Schöpfungsbericht) (Abschnitt 3.2.1.)
GYM	9/10	(3.3.3(2)	die Entstehung biblischer Texte aus historisch-kritischer Perspektive exemplarisch erläutern	
Sek I	5/6	3.1.1(3) (G-Niveau)	biblische Aussagen über den Menschen (z. B. Gottesebenbildlichkeit, Geschöpflichkeit, Geschlechtlichkeit, Schuld, Einzigartigkeit) beschreiben	Expliziter Geschlechtsbezug; Genderthematik und Gottebenbildlichkeit (Abschnitt 3.2.2.)
Sek I	5/6	3.1.2(3) (G-Niveau)	die Deutung der Welt als Schöpfung und den Auftrag an den	Geschlechterverständnis im

			Menschen beschreiben	Schöpfungsbericht (Abschnitt 3.2.1.)
Sek I	5/6	3.1.4(2) (M-Niveau)	sich mit biblischen Erzählungen von Gott als Schöpfer und Erklärungen von der Entstehung der Welt auseinandersetzen	Geschlechterverständnis im Schöpfungsbericht (Abschnitt 3.2.1.)
Sek I	5/6	3.1.5(3) (G-Niveau)	Jesu Sicht auf Gott und die Menschen anhand von Gleichnissen beziehungsweise Begegnungs- und Berufungsgeschichten darstellen	Freimachende Wirkung der Botschaft Jesu (vgl. Abschnitt 3.2.4.)
Sek I	7/8/9	3.2.1(2) (G-Niveau)	die bedingungslose Annahme des Menschen durch Gott aufzeigen (Schuld, Sünde, Vergebung)	Rechtfertigung und Genderthematik (Abschnitt 3.2.4.)
Sek I	7/8/9	3.2.2(2) (G-Niveau)	ethische Herausforderungen ([...] Sexualität, [...]) unter den Aspekten Nächstenliebe und Solidarität erläutern	Beitrag zur Bildung von Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt; Inhaltliche Nähe von Sexualität und Genderthematik
Sek I	7/8/9	3.2.3(4) (G-Niveau)	die Bedeutung biblischer Texte für die Gegenwart darstellen	Geschlechterverständnis in biblischen Texten in historischen Kontext setzen (z. B. Schöpfungsbericht) (Abschnitt 3.2.1.)

Sek I	7/8/9	3.2.4(1) (G-Niveau)	biblische Aussagen vom gnädigen und gerechten Gott (z. B. Amos, Paulus) beschreiben	Bezug zu Rechtfertigungslehre (Abschnitt 3.2.4.) sowie zur Genderthematik bei Paulus in Gal 3,28 (Abschnitt 3.2.3.)
Sek I	10	3.3.1(1) (G-Niveau)	sich mit Ausprägungen von Liebe, Partnerschaft und Sexualität (z. B. in gesellschaftlichem Wandel, medialer Darstellung, biblischer Deutung) auseinandersetzen	Inhaltliche Nähe von Sexualität und Genderthematik

Anlage 3 // Checkliste Kriterienkatalog für genderechte Religionsschulbücher

Dimension	Leitperspektive	Kriterium
Die Genderthematik kommt grundsätzlich explizit im Schulbuch vor.		
Inhalt	Genderstereotype vermeiden	Die kritische Bearbeitung von Gender-Stereotypen ist Teil des Themenkanons.
		(Ausschließlich) genderstereotypische Beispiele werden vermieden.
		Es werden Handlungsmöglichkeiten für Gerechtigkeit aufgezeigt.
	Vielfalt abbilden	Die aufgeführten Persönlichkeiten haben einen vielfältigen geschlechtlichen Hintergrund.
		In den fiktiven Beispielen finden sich auch nichtbinäre Personen.
		Es werden in den Inhalten und Aufgabenstellungen nicht nur Jungen und Mädchen direkt als Adressat*innen angesprochen (sondern wenn geschlechtsspezifische Rezeption vorgesehen ist, dann basierend auf einem vielfältigen Geschlechterverständnis).
		Die Deutungsdimension Gender ist bei Themen mit herstellbarem Genderbezug als Angebot platziert (z. B. Schöpfungsbericht, Ebenbildlichkeit, Rechtfertigung, Gal 3,27).
		Der Deutungshorizont Gender ist nicht ausschließlich binär dargestellt.
		Der Diskurs um Genderthematik ist abgebildet und unterschiedliche Perspektiven werden dargestellt.
Darstellung	Genderstereotype vermeiden	Abgebildete Personen werden in ihrem Aussehen nicht (ausschließlich) genderstereotypisch dargestellt.

		Abgebildete Personen werden in den dargestellten Handlungen nicht (ausschließlich) genderstereotypisch dargestellt.
	Vielfalt abbilden	Alle Geschlechter sind gleichberechtigt abgebildet.
Sprache	Genderstereotype vermeiden	Es wird eine Wortwahl verwendet, die nicht genderstereotypisch determinierend ist.
	Vielfalt abbilden	Das Bemühen des Schulbuches um eine möglichst inklusive Sprache ist ersichtlich (z. B. durch Gendern, Verwendung neutraler Formen, ...).
		Es werden auch Beispiel-Personen aufgeführt, die nichtbinäre Pronomen verwenden.

Anlage 4 // Analyse des Schulbuches *Das Kursbuch* *RELIGION 2* (Calwer Verlag)

Dimension / Leitperspektive	Kriterium	Analyse-Erkenntnisse	Erfüllung (vollständig erfüllt, überwiegend erfüllt, teilweise erfüllt, nicht erfüllt)
	Die Genderthematik kommt grundsätzlich explizit im Schulbuch vor.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Die Genderthematik kommt explizit vor (S. 12-15) 	Vollständig erfüllt
<i>Inhalt – Genderstereotype vermeiden</i>	Die kritische Bearbeitung von Gender-Stereotypen ist Teil des Themenkanons.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Genderstereotyp Schönheitswahn und Cool-Sein wird exemplarisch bearbeitet (S. 12-15) ➤ Keine weiteren Genderstereotypen werden (kritisch) beleuchtet 	Teilweise erfüllt
	(Ausschließlich) genderstereotypische Beispiele werden vermieden.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Genderstereotype Darstellung als methodisch-didaktisches Mittel (S. 12.-15) ➤ Subversive Reproduktion von Genderstereotypen <ul style="list-style-type: none"> ➤ Soziale Berufe durch Frauen repräsentiert (6-mal Frauen: S. 43, 44, 58, 64, 153, 227; 1-mal Mann: S. 180) ➤ Aggression / Gewalt männlich konnotiert (S. 91, 177); keine Darstellung mit Bezug zu weiblichen Personen 	Teilweise erfüllt

		<ul style="list-style-type: none"> ➤ Frauen werden als emotionaler, sensibler und mit mehr Nähe zu Glaubens-thematik dargestellt (S. 101, 164, 175) ➤ Konnotation: Frau geht mit Muttersein einher (S. 90) ➤ Sexualisierung des weiblichen Geschlechts (S. 178) ➤ Genderstereotypen durchbrechende Darstellungen: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Sowohl männliche als auch weibliche Darstellung von Interesse an Naturwissenschaft und Progressivität (S. 44, 90, 92, 193) ➤ Schönheitswahn auch als männliches Thema dargestellt (S. 166) ➤ Hilfsbedürftigkeit wird sowohl männlich als auch weiblich aufgearbeitet (vgl. S. 81, 82) ➤ Frauen werden auch in nicht-stereotypischen Berufen dargestellt (S. 83, 85) ➤ Frau wird explizit als mutig dargestellt und 	
--	--	---	--

		<p>ihre Bedeutsamkeit für männlich konnotierte Errungenschaften aufgezeigt (S. 131, 143)</p> <p>➤ Jungen werden anti-stereotypisch als sozial engagiert dargestellt (S. 150)</p>	
	Es werden Handlungsmöglichkeiten für Gendergerechtigkeit aufgezeigt.	<p>➤ Keine Handlungsoptionen werden aufgezeigt</p> <p>➤ Umgang der Geschlechter untereinander wird thematisiert (S. 10)</p>	Nicht erfüllt
Inhalt – Vielfalt abbilden	Die aufgeführten Persönlichkeiten haben einen vielfältigen geschlechtlichen Hintergrund.	<p>➤ Die aufgeführten prominenten Personen haben keinen nichtbinären Hintergrund</p> <p>➤ Die Verteilung zwischen binären Geschlechtern nicht ganz gerecht (1,5-mal so viele Männliche, wie Weibliche)</p>	Nicht erfüllt
	In den fiktiven Beispielen finden sich auch nichtbinäre Personen.	<p>➤ Keine nichtbinären fiktiven Beispiele vorhanden</p> <p>➤ Die Verteilung zwischen den binären Geschlechtern ungefähr paritätisch</p> <p>➤ Eine weibliche Person, die immer wieder als Beispiel aufgenommen wird (23); später eine Männliche (210)</p> <p>→ beide sind nicht stereotypisch</p>	Nicht erfüllt

		<p>dargestellt (Hobbys, Probleme, Interessen, ...) und bieten dadurch geschlechtlich-unbedingte Identifikationsmöglichkeiten.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ In den fiktiven Beispielen sind Weibliche ca. 1,5-mal öfter die Hauptcharaktere als Männliche 	
	<p>Es werden in den Inhalten und Aufgabenstellungen nicht nur Jungen und Mädchen direkt als Adressat*innen angesprochen (sondern wenn geschlechtsspezifische Rezeption vorgesehen ist, dann basierend auf einem vielfältigen Geschlechterverständnis).</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Es ist eine geschlechtsspezifische Rezeption vorgesehen (S. 12-15), die sich jedoch nur an die beiden binären Geschlechter richtet ➤ Reproduktion der Binarität wird verstärkt, indem Beidnennung bei Ansprache verwendet wird (Schülerin und Schüler, Mitschülerin/ Mitschüler, Er/Sie) 	Nicht erfüllt
	<p>Die Deutungsdimension Gender ist bei Themen mit herstellbarem Genderbezug als Angebot platziert (z. B. Schöpfungsbericht,</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Platzierte Themen, mit möglichem Gender-Bezug: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Ebenbildlichkeit (S. 15, 150,173) ➤ Rechtfertigung (S. 28ff. sowie das gesamte Kapitel „mich als von Gott unbedingt 	Teilweise erfüllt

	Ebenbildlichkeit, Rechtfertigung, Gal 3,27).	angenommen wahrnehmen“ ➤ Schöpfung (S. 26, 44ff., 108f.) ➤ Galater 3,27 (S. 125) ➤ Themen, davon, die Gender-Bezug herstellen: ➤ Ebenbildlichkeit auf S. 173	
	Der Deutungshorizont Gender ist nicht ausschließlich binär dargestellt.	➤ Wird hergestellt bei Ebenbildlichkeit und expliziter Bearbeitung „Wer bin ich als Mädchen/ Junge?“ → ausschließlich binär bezogen	Nicht erfüllt
	Der Diskurs um Genderthematik ist abgebildet und unterschiedliche Perspektiven werden dargestellt.	➤ Keine vielfältigeren oder diskursives Positionen dargestellt, Geschlechterverständnis wird nicht thematisiert	Nicht erfüllt
<i>Darstellung</i> – Gender-stereotype vermeiden	Abgebildete Personen werden in ihrem Aussehen und in ihren Handlungen nicht (ausschließlich) genderstereotypisch dargestellt.	! Betrachtung lediglich der Gestaltungselemente, nicht der Materialien! ➤ Subversiv, die Norm stützende Darstellung gegeben (S. 8, 112, 178, 191) ➤ Karikaturen von Boiselle weiblich-stereotype Darstellung (S. 127, 201, 202) ➤ Vereinzelt Darstellungen, die explizit Stereotype durchbrechen	Teilweise erfüllt

		<ul style="list-style-type: none"> ➤ Teilweise Ergänzung des zweiten Geschlechts zum Inhalt durch Darstellung (S. 175, 177) ➤ Schönheitswahn ausschließlich weiblich abgebildet (S. 12, 166) 	
<i>Darstellung</i> – Vielfalt abbilden	Alle Geschlechter sind gleichberechtigt abgebildet.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Keine offensichtliche Abbildung nichtbinärer Personen (bei 3 Personen Geschlecht nicht klar ersichtlich (S. 53, 75)) ➤ Tendenz bei Darstellung der binären Geschlechter zu paritätischer Abbildung (45 Seiten sind nicht in sich paritätisch, davon auf 24 überwiegend Weibliche und auf 21 Seiten überwiegend Männliche) 	Teilweise erfüllt
<i>Sprache</i> – Genderstereotype vermeiden	Es wird eine Wortwahl verwendet, die nicht genderstereotypisch determinierend ist.	➤ Grundsätzlich keine gender-determinierenden Formulierungen	Vollständig erfüllt
<i>Sprache</i> – Vielfalt abbilden	Das Bemühen des Schulbuches um eine möglichst inklusive Sprache ist ersichtlich (z. B. durch Gendern, Verwendung neutraler Formen, ...).	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Bei expliziter Ansprache: Beidnennung der binären Geschlechter und dadurch keine Ansprache nichtbinärer Personen ➤ Generisches Maskulinum wird in Texten nicht versucht zu vermeiden/ zu ersetzen 	Nicht erfüllt
	Es werden auch Beispiel-Personen	➤ Keine Verwendung nichtbinärer Pronomen	Nicht erfüllt

	aufgeführt, die nichtbinäre Pronomen verwenden.		
--	---	--	--

Anlage 5 // Analyse des Schulbuches *reli plus 2* (Klett Verlag)

Dimension / Leitperspektive	Kriterium	Analyse-Erkenntnisse	Erfüllung (vollständig erfüllt, überwiegend erfüllt, teilweise erfüllt, nicht erfüllt)
	Die Genderthematik kommt grundsätzlich explizit im Schulbuch vor.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Es werden immer wieder explizit die beiden binären Geschlechter angesprochen, allerdings im Sinne des Differenzlernens (immer wieder ist eine der Doppelseiten weiblich und die andere männlich geprägt (Kapitel 1, S. 22f.)) ➤ Ausschließlich binäres Geschlechterverständnis 	Teilweise erfüllt
Inhalt – Genderstereotype vermeiden	Die kritische Bearbeitung von Gender-Stereotypen ist Teil des Themenkanons.	➤ Thema Männlichkeit zeigen kommt zwar vor, jedoch keine kritische Aufgabenstellung dazu (S. 160)	Nicht erfüllt
	(Ausschließlich) genderstereotypische Beispiele werden vermieden.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Einige Reproduktionen von Stereotypen: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Aussehensthematik weiblich konnotiert (S. 10, 15) ➤ Mann muss ersten Schritt machen (S. 13) ➤ Soziale Berufe überwiegend von Weiblichen dargestellt (S. 36, 56, 120f.) ➤ Kinderliebe von Mädchen/ Frauen (S. 52) ➤ Mehr weibliche Stimmen, die von 	Überwiegend erfüllt

		<p>sozialem Engagement berichten (S. 122f.)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Aber auch Durchbrechungen von Stereotypen: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Emotionalität nicht stereotypisch dargestellt (S. 12, 15) ➤ Beispielcharakter Thema Gewalt ist weiblich (S. 22) ➤ Beispielcharakter Thema Magersucht ist männlich (S. 23) ➤ Sozialer Beruf auch männlich (S. 121, 156) ➤ Fußball: weiblich (S. 88) ➤ Wenn Beispiele sich auf ein Geschlecht beziehen, sind Identifikationsmöglichkeiten vorhanden, die nicht ausschließlich stereotypisch eingeschlechtlich sind (S. 20) 	
	Es werden Handlungsmöglichkeiten für Gendergerechtigkeit aufgezeigt.	➤ Es werden keine Handlungsmöglichkeiten für Gendergerechtigkeit aufgezeigt	Nicht erfüllt
<i>Inhalt – Vielfalt abbilden</i>	Die aufgeführten Persönlichkeiten haben einen vielfältigen geschlechtlichen Hintergrund.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Keine nichtbinären Persönlichkeiten aufgeführt ➤ Von den realen Beispielen sind 10 männlich, 5 weiblich und zwei gemischt (männlich und weiblich) 	Nicht erfüllt

	In den fiktiven Beispielen finden sich auch nichtbinäre Personen.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Keine nichtbinären Beispiele ➤ Von den aufgeführten Beispielen haben 7 männliche und 6 weibliche Hauptcharaktere, in 13 Beispielen kommen beide Geschlechter paritätisch vor 	Nicht erfüllt
	Es werden in den Inhalten und Aufgabenstellungen nicht nur Jungen und Mädchen direkt als Adressat*innen angesprochen (sondern wenn geschlechtsspezifische Rezeption vorgesehen ist, dann basierend auf einem vielfältigen Geschlechterverständnis).	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Geschlechtsspezifische Rezeption ist grundsätzlich nicht vorgesehen, wird jedoch in Kapitel 1 durch die Seitenteilung in männlich und weiblich produziert (S. 10ff.) → nur binäre Geschlechter ➤ Binäre Zielsetzung und Differenzbetonung (S. 17, 166) 	Nicht erfüllt
	Die Deutungsdimension Gender ist bei Themen mit herstellbarem Genderbezug als Angebot platziert (z. B. Schöpfungsbericht, Ebenbildlichkeit, Rechtfertigung, Gal 3,27).	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Auswahl der Deutungshorizonte in der Praxis ist intendiert (S. 5), jedoch nicht in der Genderdimension umgesetzt ➤ Schöpfungsbericht, Ebenbildlichkeit und Galater 3,27 kommen nicht explizit im Schulbuch vor ➤ Rechtfertigung wird bei Thema Luther kurz aufgegriffen, jedoch nicht in die Deutungsdimension 	Nicht erfüllt

		Gender eingebettet (S. 133)	
	Der Deutungshorizont Gender ist nicht ausschließlich binär dargestellt.	➤ Ausschließlich binäres Geschlechterverständnis	Nicht erfüllt
	Der Diskurs um Genderthematik ist abgebildet und unterschiedliche Perspektiven werden dargestellt.	➤ Keine vielfältigeren oder diskursives Positionen dargestellt, Geschlechterverständnis wird nicht thematisiert	Nicht erfüllt
<i>Darstellung</i> – Genderstereotype vermeiden	Abgebildete Personen werden in ihrem Aussehen und in ihren Handlungen nicht (ausschließlich) genderstereotypisch dargestellt.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Teilweise reproduzieren Darstellungen Stereotype: <ul style="list-style-type: none"> ➤ bei Farbwahl Illustrationen (S. 10ff., ➤ Stereotyp Cool-Sein (männlich) wird reproduziert (S. 11) ➤ Mädchen ruhig, Jungen Action (S. 18f.) ➤ Spielsucht männlich (S. 97) ➤ Aber auch explizites Durchbrechen von Stereotypen <ul style="list-style-type: none"> ➤ Visualisierung Aussehensthematik männlich (S. 23) ➤ Gewalt/Kraft weiblich und Bügeln männlich (S. 86) ➤ Wo möglich werden Symbolbilder verwendet, die die Verwendung von geschlechtsbezogenen Visualisierungen obsolet machen (gute Möglichkeit!) 	Überwiegend erfüllt

<p><i>Darstellung</i> – Vielfalt abbilden</p>	<p>Alle Geschlechter sind gleichberechtigt abgebildet.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Keine Abbildung nichtbinärer Personen ➤ Auf 51 Fotos (Gestaltungselemente) sind auf 16 überwiegend Männliche, auf 25 überwiegend Weibliche und auf 10 gleichviele beider Geschlechter abgebildet 	<p>Teilweise erfüllt</p>
<p><i>Sprache</i> – Genderstereotype vermeiden</p>	<p>Es wird eine Wortwahl verwendet, die nicht genderstereotypisch determinierend ist.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Grundsätzlich keine gender-determinierenden Formulierungen 	<p>Vollständig erfüllt</p>
<p><i>Sprache</i> – Vielfalt abbilden</p>	<p>Das Bemühen des Schulbuches um eine möglichst inklusive Sprache ist ersichtlich (z. B. durch Gendern, Verwendung neutraler Formen, ...).</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Beidnennung der binären Geschlechter ➤ Generisches Maskulinum wird verwendet ➤ In der Ansprache überwiegend keine geschlechtsspezifischen Formulierungen, weil der Imperativ und Symbole verwendet werden (z. B. für Partner*innenarbeit) ➤ Für Chaträume werden Nicknamen verwendet, die sich keinen Geschlechtern zuordnen lassen (S. 38) ➤ Positionen werden häufig zwar in Sprechblasen aber ohne namentliche Zuordnung dargestellt (S. 43, 62) 	<p>Teilweise erfüllt</p>
	<p>Es werden auch Beispiel-Personen aufgeführt, die nichtbinäre Pronomen verwenden.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Keine Verwendung nichtbinärer Pronomen 	<p>Nicht erfüllt</p>

Ehrenwörtliche Erklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die im Literaturverzeichnis angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Insbesondere versichere ich, dass ich alle wörtlichen und sinngemäß übernommenen Stellen eindeutig kenntlich gemacht habe. Ich versichere auch, dass die Arbeit noch an keiner anderen Stelle als Abschlussarbeit vorgelegt wurde.

Waldenbuch, 30. November 2021