

Franzmann, Marcel

Geschlechterverhältnisse in religionsunterrichtlichen Interaktionen. Eine qualitativ-videobasierte Untersuchung im Religionsunterricht der Sekundarstufe I

Kassel : kassel university press 2024, 725 S. - (Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie und andere religionspädagogische Schätze; 57) - (Dissertation, Universität Kassel, 2023)



Quellenangabe/ Reference:

Franzmann, Marcel: Geschlechterverhältnisse in religionsunterrichtlichen Interaktionen. Eine qualitativ-videobasierte Untersuchung im Religionsunterricht der Sekundarstufe I. Kassel : kassel university press 2024, 725 S. - (Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie und andere religionspädagogische Schätze; 57) - (Dissertation, Universität Kassel, 2023) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-318199 - DOI: 10.25656/01:31819; 10.17170/kobra-2024050810131

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-318199>

<https://doi.org/10.25656/01:31819>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://kup.uni-kassel.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der



BEITR



BAND 57

ÄGEZU

Marcel Franzmann

RKIND

**GESCHLECHTERVERHÄLTNISSE IN
RELIGIONSUNTERRICHTLICHEN INTERAKTIONEN**
Eine qualitativ-videobasierte Untersuchung
im Religionsunterricht der Sekundarstufe I

ERUND

JUGEN

DTHEO

LOGIE

kassel
university



press

Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie und andere religionspädagogische Schätze

Band 57

Herausgegeben von Prof. Dr. Petra Freudenberger-Lötz
Institut für Evangelische Theologie an der Universität Kassel

Marcel Franzmann

Geschlechterverhältnisse in religionsunterrichtlichen Interaktionen

Eine qualitativ-videobasierte Untersuchung
im Religionsunterricht der Sekundarstufe I

Die vorliegende Arbeit wurde vom Fachbereich Geistes- und Kulturwissenschaften der Universität Kassel als Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Philosophie (Dr. phil.) angenommen.

Erste Gutachterin: Prof. Dr. Annegret Reese-Schnitker, Universität Kassel

Zweite Gutachterin: Prof. Dr. Angela Kaupp, Universität Koblenz

Tag der mündlichen Prüfung

17. Juli 2023



Diese Veröffentlichung – ausgenommen Zitate und anderweitig gekennzeichnete Teile – ist unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International (CC BY-SA 4.0: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>) lizenziert.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Zugl.: Kassel, Univ., Diss. 2023

ISBN 978-3-7376-1152-7

DOI: <https://doi.org/10.17170/kobra-2024050810131>

©2024, kassel university press, Kassel

<https://kup.uni-kassel.de>

Umschlaggestaltung: Jörg Batschi Grafik Design

Druck und Verarbeitung: Print Management Logistik Service, Kassel

Printed in Germany

Einleitende Worte und Danksagung

Gerade bei so einem großen Projekt wie einer Dissertation gilt es vielen Menschen Danke zu sagen, die einen auf dem Weg zu diesem Abschluss in verschiedenster Art und Weise unterstützt haben. Als ich 2010 den Weg aus dem Versicherungsgewerbe an die Universität Kassel gegangen bin und mein Studium begonnen habe, hätte ich nicht gedacht, dass mein Weg mich irgendwann zu dem Abschluss einer solchen Arbeit führt.

Seit nunmehr zehn Jahren darf ich mich als Teil des Instituts für katholische Theologie sehen: Angefangen als Student, über die verschiedenen Tätigkeiten als studentische Hilfskraft, Tutor und nach dem Studium als wissenschaftliche Hilfskraft und wissenschaftlicher Mitarbeiter. Das Institut war von Anfang an ein Ort, an dem ich mich heimisch gefühlt habe. Durch die diversen Lehrenden wurde mir deutlich, wie offen, vielfältig und gehaltvoll die Theologie und Religionspädagogik sein kann. Durch die verschiedenen Professor_innen der Religionspädagogik insbesondere durch Annegret Reese-Schnitker wurde mein Interesse und die Leidenschaft für diese Disziplin geweckt. Durch die Arbeit in der „Kasseler empirischen Forschungsgruppe“ lernte ich, wie gehaltvoll Empirie ist und welche Erkenntnisse generiert werden können. Bei der Erhebung an einer Schule im Rahmen des Forschungsprojektes meiner Doktormutter entstand auch die Idee zu diesem Projekt. Ich danke Annegret Reese-Schnitker, die zu jeder Zeit vielfältige Rollen und Funktionen im Rahmen meiner Dissertation eingenommen hat, u. a. als Ansprechpartnerin, Motivatorin, Wegweiserin, Zurednerin u. v. m. Ich danke meiner Zweitbetreuerin Angela Kaupp, dass sie mir als Ansprechpartnerin eine große Hilfe war und sie sich bereit erklärt hat, mich bei diesem Projekt zu begleiten. Ich danke den vielen Kolleg_innen am Institut für Katholische Theologie und ebenso den Kolleg_innen am evangelischen Institut, die mich mental und in den Auswertungsgruppen unterstützt haben.

Ich danke der Friedrich Ebert Stiftung mit all ihren tollen und herzlichen Mitarbeiter_innen, die mich sowohl finanziell als auch ideell bei dem Dissertationsprojekt und zuvor als Studierender unterstützt hat. Als Teil der Stiftung habe ich viel über die Gesellschaft, aber auch über mich lernen können.

Ich danke meiner Familie, insbesondere meiner Frau, meinen Eltern und meiner Schwester, die mir den Halt und den Mut zu dieser Arbeit gegeben haben und die mir in dieser herausfordernden Zeit den Rücken freigehalten und das Licht der Zuversicht geleuchtet haben, diese Arbeit zum Abschluss zu bringen.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	13
2	Forschungsstand und Problemlage.....	20
3	Fragestellung	32
Teil A – Theorien, Begriffsklärungen und Implikationen.....		34
4	Geschlechterverhältnisse – Theorien, Zugänge und Begriffe zur Debatte.....	35
4.1	Intersektionalität.....	36
4.1.1	Genealogie.....	37
4.1.2	Gender, Race, Klasse, e_t_c.....	39
4.1.3	Interdependente Kategorien	41
4.1.4	Struktur-, Identitäts- und Repräsentationsebene	41
4.1.5	Intersektionalität und dessen methodologische Zugänge.....	44
4.1.6	Intersektionalität in der Religionspädagogik.....	46
4.1.7	Intersektionalität als (empirischer) Zugang in dieser Studie.....	48
4.2	Zum Verständnis von Geschlecht und Gender	50
4.2.1	Geschlecht als soziale Konstruktion oder Strukturkategorie	50
4.2.2	Sex und Gender	54
4.2.3	Sozialisierungstheoretische Geschlechtsentwicklung	58
4.2.4	Evolutionenbiologischer Geschlechteransatz	60
4.2.5	Psychoanalytische Sozialisierungstheorien	61
4.2.6	(De-)Konstruktivistische Sicht auf das Geschlecht.....	64
4.2.7	Conclusio für das Forschungsprojekt.....	72
4.3	Geschlechterverhältnisse als Machtverhältnisse.....	73
4.3.1	Patriarchat, Kyriarchat und hegemoniale Männlichkeit.....	74
4.3.2	Macht und Geschlechterverhältnis	80
4.3.3	Abgrenzung, Wahrnehmung und Fortschreibungsproblem	83
4.4	Geschlechtsidentität und deren Entwicklung.....	85
4.5	Geschlechtsstereotype	94
4.6	Geschlechterrollen bzw. Geschlechtsrollen	99
4.7	Geschlechtergerechtigkeit und Gleichstellung/Gleichbehandlung in der Schule und Gesellschaft.....	106
4.8	Sexismus	112
4.9	Zwischenfazit I.....	114
5	Geschlechterverhältnisse in der (früh-)kindlichen und schulischen Bildung.....	115
5.1	Verständnis von Bildung.....	115
5.2	Schule und deren gesellschaftliche Funktion im Kontext der Koedukation	118

5.3	Genderperspektiven in der (früh-)kindlichen und schulischen Bildung	120
5.3.1	Gender in Familie, Kindertagesstätten und Grundschule.....	121
5.3.2	Gender in der Sekundarstufe I.....	128
5.4	Geschlechterverhältnis und -verhalten der Lehrkräfte.....	132
5.5	Geschlechterverhältnis und -verhalten der Schüler_innen.....	143
5.6	Zwischenfazit II	158
6	(Schulische) Interaktionen und Geschlecht.....	159
6.1	Interaktionen im Schulalltag	161
6.2	Unterrichtsgespräch bzw. Klassengespräch.....	166
6.2.1	Struktur der Unterrichtskommunikation	167
6.2.2	Begriffsklärung Unterrichtsgespräch und dessen Gelingensbedingungen.....	172
6.2.3	Bedeutung des Unterrichtsgesprächs für den Religionsunterricht	178
6.3	Sprache und Geschlecht	180
6.3.1	Feministische Sprachkritik und gendersensible Sprache	185
6.3.2	Verändert die (geschlechtergerechte) Sprache unser Denken.....	192
6.3.3	Redezeit und Anzahl sowie Dauer der einzelnen Redebeiträge.....	198
6.3.4	Gesprächsthema – Genderspezifische Initiierung, Entwicklung und Beeinflussung.....	201
6.4	Zwischenfazit III.....	204
7	Geschlecht und religionsunterrichtliches Lernen	206
7.1	Geschlechterverhältnisse in der Theologie	207
7.1.1	Geschlechterforschung in der Theologie.....	208
7.1.2	Genderspezifischer Blick auf die theologische Anthropologie.....	212
7.1.3	Kritische Auseinandersetzung mit den Phänomenen Zweigeschlechtlichkeit, Andromorphismus und Geschlechterhierarchie in den theologischen Disziplinen	217
7.2	Kirchliche Haltung zum Gender-Diskurs	225
7.2.1	Geschichte und Entwicklung des kirchlichen Geschlechterdenkens und die Auswirkungen auf die heutige Zeit	227
7.2.2	Lehramtliche Schriften und Aussagen zu Gender und Geschlechterverhältnis – einige ausgewählte Beispiele	232
7.2.3	Warum hat es der Begriff Gender in der Kirche so schwer?	239
7.3	Geschlechtergerechte Religionspädagogik	242
7.3.1	Historie der religionspädagogischen Geschlechterforschung	242
7.3.2	Mädchen und Jungen im Religionsunterricht.....	244
7.3.2.1	Mit welchen (gesellschaftlichen) Wertevorstellungen kommen Schüler_innen in den Religionsunterricht?	245
7.3.2.2	Bedeutung von Religion und Kirche für Kinder und junge Erwachsene....	248

7.3.3	Rolle der Lehrkraft im (geschlechtergerechten) Religionsunterricht – Der Spagat zwischen gesellschaftlichen und kirchlichen Ansprüchen	251
7.3.3.1	Staatliche und kirchliche Anforderungen an die Lehrkraft	252
7.3.3.1.1	Verfassung und Religionsunterricht in Deutschland	253
7.3.3.1.2	Kirchliche Stellungnahmen zum Religionsunterricht.....	255
7.3.3.2	Persönlichkeit der (Religions-)Lehrkraft	262
7.3.4	Normative Ziele für einen geschlechtergerechten Religionsunterricht	265
7.3.5	Handlungsmöglichkeiten bzw. -empfehlungen für eine geschlechtergerechte bzw. geschlechtersensible Religionspädagogik	269
7.3.5.1	Religionspädagogik der Vielfalt	270
7.3.5.2	(Ent-)Dramatisierung bzw. (De-)Thematisierung	273
7.3.5.3	Geschlechtersensibler Umgang mit dem Gottesbild	279
7.3.5.4	Geschlechtergerechte Sprache und Sprachbildung im Religionsunterricht	281
7.3.6	Bedeutung der Religionsbücher und weiterer Unterrichtsmaterialien für einen geschlechtergerechten Religionsunterricht	285
7.4	Zwischenfazit IV	287
8	Auswahl ausgewählter relevanter Studien zur Geschlechterfrage und Studien mit methodologischer Nähe zum Projekt	290
8.1	Doing Gender im heutigen Schulalltag – Hannelore Faulstich Wieland, Martina Weber und Katharina Willems.....	290
8.2	„Trennt uns bitte, bitte nicht!“ Koedukation aus Mädchen- und Jungensicht – Hannelore Faulstich-Wieland und Marianne Horstkemper	295
8.3	Geschlechterstereotype Interaktionseffekte. Eine videobasierte Analyse der Schülerbeteiligung – Sigrun Schirner	299
8.4	Einfluss von Geschlecht auf den Religionsunterricht bzw. auf die Religiosität – Rafael Walther.....	303
8.5	Analyse der fachinhaltlichen Qualität von Schüleräußerungen und deren Einfluss auf den Lernerfolg – Rebecca Knobloch	308
8.6	Innenansichten des Religionsunterrichts – Rudolf Englert, Elisabeth Hennecke und Markus Kämmerling	311
8.7	Zwischenfazit V	316
Teil B	– Empirische Studie	318
9	Fragestellung der Arbeit	318
10	Methodologische Hinführung zur empirischen Studie.....	321
10.1	Qualitativer Zugang	321
10.2	Gütekriterien	324
10.2.1	Reliabilität bzw. Zuverlässigkeit.....	325
10.2.2	Validität bzw. Gültigkeit	327
10.2.3	Objektivität bzw. Intersubjektive Nachvollziehbarkeit.....	329

10.2.4	Repräsentativität und Generalisierbarkeit	331
10.3	Leitgedanke der Methodentriangulation	331
10.4	Sampling	334
10.5	Erhebungsmethode.....	338
10.5.1	Forschungsansatz und -methode	338
10.5.2	Ablauf der Aufnahmen.....	342
10.5.3	Aufbereiten der Videodaten und Datenschutz	344
10.6	Auswertungsmethoden.....	345
10.6.1	Niedrig-inferentes Ratingverfahren.....	347
10.6.2	Qualitative Inhaltsanalyse	351
10.6.3	Transkription	361
10.6.4	Sequenzielle Gesprächsfeinanalyse.....	363
11	Empirische Erkundungen zu den Geschlechterverhältnissen in der Interaktion von Schüler_innen im Religionsunterricht.....	370
11.1	Interaktionen in Klasse A.....	371
11.1.1	Beschreibung der Klasse und Lernumgebung.....	371
11.1.2	Ergebnisse des niedrig-inferenten Ratings.....	372
11.1.3	Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse.....	374
11.1.3.1	Geschlechterrelevante Unterrichtsthemen	375
11.1.3.2	Geschlechtergerechte Sprache.....	389
11.1.3.3	(Unterrichts-)Verhalten der Schüler_innen und der Lehrkraft.....	392
11.1.3.3.1	(Unterrichts-)Verhalten der Schüler_innen	393
11.1.3.3.2	(Unterrichts-)Verhalten der Lehrkraft	398
11.1.3.4	Unterrichtsmaterial.....	401
11.1.4	Zentrale Erkenntnisse.....	404
11.2	Interaktionen in Klasse B.....	407
11.2.1	Beschreibung der Klasse und Lernumgebung.....	407
11.2.2	Ergebnisse des niedrig-inferenten Ratings.....	408
11.2.3	Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse.....	409
11.2.3.1	Geschlechterrelevante Unterrichtsthemen	409
11.2.3.2	Geschlechtergerechte Sprache.....	417
11.2.3.3	(Unterrichts-)Verhalten der Schüler_innen und der Lehrkraft.....	419
11.2.3.3.1	(Unterrichts-)Verhalten der Schüler_innen	419
11.2.3.3.2	(Unterrichts-)Verhalten der Lehrkraft	424
11.2.3.4	Unterrichtsmaterial.....	427
11.2.4	Zentrale Erkenntnisse.....	429
11.3	Interaktionen in Klasse C.....	432

11.3.1	Beschreibung der Klasse und Lernumgebung.....	432
11.3.2	Ergebnisse des niedrig-inferenten Ratings.....	435
11.3.3	Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse.....	436
11.3.3.1	Geschlechterrelevante Unterrichtsthemen	436
11.3.3.2	Geschlechtergerechte Sprache.....	441
11.3.3.3	(Unterrichts-)Verhalten der Schüler_innen und der Lehrkraft.....	443
11.3.3.3.1	(Unterrichts-)Verhalten der Schüler_innen	443
11.3.3.3.2	(Unterrichts-)Verhalten der Lehrkraft	449
11.3.3.4	Unterrichtsmaterial.....	452
11.3.4	Zentrale Erkenntnisse.....	454
11.4	Vergleichende Betrachtung.....	456
11.4.1	Ergebnisse des niedrig-inferenten Ratings.....	457
11.4.2	Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse.....	459
11.4.2.1	Geschlechterrelevante Unterrichtsthemen	459
11.4.2.2	Geschlechtergerechte Sprache.....	467
11.4.2.3	Verhaltensmuster der Lehrkräfte und Schüler_innen	470
11.4.2.4	Unterrichtsmaterial.....	477
11.5	Exemplarische sequenzielle Gesprächsfeinanalysen	480
11.5.1	Gesprächsfeinanalyse „Das Patriarchat und Gottes Wille“.....	480
11.5.1.1	Gesprächsfeinanalyse.....	480
11.5.1.2	Zentrale Erkenntnisse der Gesprächsfeinanalyse und religionspädagogische Reflexion.....	497
11.5.2	Gesprächsfeinanalyse „Jesus und die Frauen“	504
11.5.2.1	Gesprächsfeinanalyse.....	504
11.5.2.2	Zentrale Erkenntnisse der Gesprächsfeinanalyse und religionspädagogische Reflexion.....	531
11.5.3	Zusammenfassender Blick auf die zwei Gesprächsfeinanalysen	543
Teil C	– Zusammenfassung, Diskussion und Ausblick.....	546
12	Relevanz von Geschlecht und Geschlechterverhältnissen bei der Unterrichtsbeteiligung und -thematik.....	546
12.1	Geschlechterrelevante Themen als „heiße Eisen“?.....	547
12.2	Geschlechtergerechte Sprache	560
12.3	Interaktionsverhalten der Lehrkräfte und Schüler_innen.....	564
12.4	Texte und Material mit geschlechterrelevanter Bedeutung	572
12.5	Fazit.....	576
13	Religionspädagogische Überlegungen zur Rolle des Geschlechts und dem Umgang im Religionsunterricht	579

13.1	Impulse zur thematischen Behandlung von Geschlechtergerechtigkeit und Dekonstruktion tradierter Geschlechterverhältnisse	581
13.2	Impulse zum Umgang mit geschlechtergerechter Sprache im Religionsunterricht	583
13.3	Impulse zum geschlechtergerechten Umgang mit Schüler_innen im Religionsunterricht.....	585
13.4	Impulse zu geschlechtergerechtem Unterrichtsmaterial im Religionsunterricht	587
14	Kritische Einordnung der Studie und weiterer Forschungsbedarf	588
15	Schlussbemerkung	591
	Literatur	594
	Tabellenverzeichnis.....	636
	Abbildungsverzeichnis	638
	Anhang	639
	1: Transkriptionsregeln	639
	2: Niedrig-inferente Ratingtabellen.....	640
	2.a: Klasse A	640
	2.b: Klasse B	645
	2.c: Klasse C.....	649
	3: Auswertung der einzelnen Stunden (niedrig-inferentes Verfahren)	655
	3.a: Klasse A	655
	3.b: Klasse B	656
	3.c: Klasse C.....	658
	4: qualitative Inhaltsanalyse	661
	4.a: Codebuch.....	661
	5: Material zur Sequenzielle Gesprächsfeinanalyse.....	724
	5.a: Arbeitsblatt „Alles ist anders, alles wird neu“	724
	6: Einverständniserklärung für Videoaufnahmen	725
	6.a: Einverständniserklärung der Eltern (Schule XXX/Klasse XXX)	725
	6.b: Einverständniserklärung von Lehrkraft (Schule XXX/Klasse XXX)	725

1 Einleitung

„Weil Frauen damals eine untergeordnete Rolle gespielt haben gegenüber den Männern. [...] Das entspricht, das entspricht wenigstens den damaligen, normalen, geordneten Verhältnissen.“¹

Mit diesen Worten argumentierte ein Schüler in einer Diskussion innerhalb eines Unterrichtsgesprächs, welches in einer Religionsunterrichtsstunde in einer 9. Klasse entstand. Die Schüler_innen² diskutierten über die Bedeutung von Frauen in der Zeit Jesu und die Folgen für die heutige Zeit. Hierbei vertrat der o. g. Schüler eine Ansicht, in der er versuchte das *kyriarchale System*³ (Schüssler Fiorenza 2007, 76) der römisch-katholischen Kirche⁴ u. a. mit biblischen Argumenten und der Tradition zu begründen. Seine Ausführungen blieben jedoch nicht unwidersprochen, da seine Mitschülerinnen versuchten, seine Thesen u. a. aus soziologischer Sicht zu entkräften. Dennoch verharrte der Junge auf seinem Standpunkt. Dabei bleibt dieser dynamische Meinungsaustausch nicht auf einer reinen sachlichen Ebene, sondern der betroffene Schüler wurde seitens seiner Mitschüler_innen, insbesondere der Mitschülerinnen, selbst in die Verantwortung genommen und ihm wurde vorgeworfen, dass er (selbst) etwas gegen Frauen hätte und deshalb die Kirche (fundamental) verteidige.

Aus dieser thematisch lehrreichen Diskussion, die bei der Aufzeichnung einer Unterrichtsstunde durch den Autor dieser Dissertationsschrift beobachtet werden konnte, entstand die Idee⁵, sich tiefergehend mit Geschlechterverhältnissen in Interaktionen im Religionsunterricht auseinanderzusetzen und dabei u. a. zu analysieren, wie die Schüler_innen das heutige Postulat

¹ Diese Sequenz wurde in einer Unterrichtsreihe von Herrn Selbert beobachtet, die detailliert in der sequenziellen Gesprächsfeinanalyse „Jesus und die Frauen“ im Kapitel 11.5.2 analysiert wird.

² Mit Blick auf die genderbewusste Schreibweise wird sich die Arbeit mehrheitlich der *Gender Gap-Schreibweise* bedienen. Neben der weiblichen und männlichen Form werden hierbei auch Menschen angesprochen, die sich keinem der beiden Geschlechter zuordnen.

³ Nach Elisabeth Schüssler Fiorenza bezeichnet der Begriff *Kyriarchat* ein „pyramidales, politisch-kulturelles System von Herrschaft und Unterordnung [...], das durch Geschlecht, Klasse, religiöse und kulturelle Zugehörigkeit und andere Herrschaftsformulierungen strukturiert wird.“ (Schüssler Fiorenza 2007, 76) Die tiefergehende Explikation erfolgt im Kapitel 4.3.1 *Patriarchat, Kyriarchat und hegemoniale Männlichkeit*.

⁴ Der Begriff *Kirche* bezieht sich im Kontext dieser Arbeit in erster Linie auf die institutionelle Struktur und Organisation der Institution katholische Kirche. Die Bedeutung von *Kirche* als Gemeinschaft bzw. Gesamtheit der Gläubigen kann sich jedoch je nach Kontext ergeben. Sollte sich im Verlauf der Arbeit eine andere Bedeutung des Begriffs ergeben bzw. eine Klärung notwendig sein, wird explizit darauf hingewiesen.

⁵ Das Forschungsvorhaben wurde bereits in den Religionspädagogischen Beiträgen skizziert: Franzmann, Marcel (2019): „Frauen spielten damals eine untergeordnete Rolle“. Eine empirisch-religionspädagogische Studie zu Geschlechterverhältnissen von Schülerinnen und Schülern im Religionsunterricht. In: *Religionspädagogische Beiträge. Journal for Religion in Education* (81), 70–73. Zudem sind erste Ansätze und Erkenntnisse zu der Relevanz von Geschlecht in Unterrichtsgesprächen als Beitrag *Spielt das Geschlecht in Unterrichtsgesprächen eine Rolle?* (Franzmann 2022) im Sammelwerk *Gespräche im Religionsunterricht. Einblicke – Einsichten – Potenziale* (Reese-Schmitker et al. 2022a) erschienen.

der Geschlechtergerechtigkeit⁶ mit der biblisch-christlichen und kirchlichen Tradition in Einklang bringen und welche Relevanz Geschlecht bzw. Geschlechterverhältnisse (in Interaktionen) im Religionsunterricht haben. Bei der Verwendung des Begriffs *Geschlechterverhältnis*⁷ geht es primär um die Geschlechterordnung also die Beziehung zwischen den Geschlechtern. So drücken diese Verhältnisse die Art und Weise aus, wie die Beziehungen zwischen den verschiedenen Geschlechtern organisiert/institutionalisiert sind. Sie sind das Produkt kultureller, gesellschaftlicher und geschichtlicher Entwicklungen (Degele 2008, 17–18).

Mit Blick auf die biblischen Texte, die eine der wesentlichen Grundlagen der christlichen Tradition sind und im Religionsunterricht behandelt und befragt werden, erfordert die Geschlechtergerechtigkeit eine hohe pädagogische Verantwortung der Lehrkräfte, denn Frauen spielen in der Bibel oftmals eine Nebenrolle. So ist auch das Göttliche oftmals männlich konnotiert (Wegener 1991, 379–380). Soll der heutige Religionsunterricht u. a. Geschlechtergerechtigkeit als Leitziel vertreten, dann ist ein kritisch konstruktiver Umgang mit der christlichen Tradition notwendig (Riegel und Ziebertz 2012, 387–389). Gleichzeitig müssen die Lehrkräfte die kirchlichen Richtlinien hinsichtlich des Lehrplans/Curriculums berücksichtigen

⁶ Nach Compasito (Projekt des Europarats zur Menschenrechtsbildung für Kinder) ist „Geschlechtergerechtigkeit ein wichtiges Menschenrechtsanliegen und bedeutet gleiche Partizipation, Sichtbarkeit und Macht für beide Geschlechter in allen Sphären des öffentlichen und privaten Lebens. Dies heißt nicht, dass beide Geschlechter gleich sind, sondern vielmehr, dass sie gleich an Rechten und Würde sind. Wie alle Menschenrechte muss auch die Geschlechtergerechtigkeit ständig erkämpft, geschützt und gefördert werden. Über hundertfünfzig Jahre lang hat sich die Frauenbewegung vor allem dafür eingesetzt, die allgegenwärtige Diskriminierung von Frauen zu beseitigen und eine gleichwertigere Beteiligung von Frauen und Männern am Leben der Gemeinschaft zu erreichen. Sie hat erreicht, dass sich das Leben der meisten europäischen Frauen und Männer heute erheblich von dem vor hundert Jahren unterscheidet. Auch wenn, hinsichtlich der Geschlechtergerechtigkeit und den diesbezüglichen Einstellungen, in Europa erhebliche Fortschritte gemacht wurden (etwa bei der Berufstätigkeit zahlreicher Frauen oder dem wirtschaftlichen Status von Frauen), gehören etliche Hindernisse für die Geschlechtergerechtigkeit immer noch zum Alltag.“ (Compasito 2019, o.S.) Geschlechtergerechtigkeit ist somit ein Ziel von Bildungsprozessen. Annebelle Pithan verweist hierzu auf die Lehrpläne, bildungspolitische Stellungnahmen und Rahmenrichtlinien, die eine thematische Auseinandersetzung mit den Geschlechterrollen und der erwähnten Geschlechtergerechtigkeit als eine Aufgabe der Schule definieren. Ziel sei eine reflexive Koedukation. Jedoch kann das Postulat der Geschlechtergerechtigkeit im schulischen Kontext als ambivalent betrachtet werden. Die Reaktionen der Lehrkräfte reichen von Unterstützung bis hin zu einer Ablehnung (Pithan 2010, 53). Der Begriff wird im weiteren Verlauf der Arbeit näher beleuchtet (insbesondere im Kapitel 4.7 *Geschlechtergerechtigkeit und Gleichstellung/Gleichbehandlung in der Schule und Gesellschaft*).

⁷ Auf die Ambivalenz des Begriffs *Geschlechterverhältnis* wird ausführlich in Kapitel 4.3 *Geschlechterverhältnisse als Machtverhältnisse* eingegangen.

(Pithan 2011, 62–63). Die Vorgabe auf staatliche und kirchliche Interessen zu achten, begründet sich aus dem Umstand, dass Religionsunterricht eine *res mixta*⁸ ist.

Ulrich Riegel wirft die Frage nach der Aufgabe des Religionsunterrichts angesichts einer geschlechtersensiblen/reflektierten Religionspädagogik auf: „Soll Geschlecht dekonstruiert und/oder die Vielfalt geschlechterspezifischer⁹ Identitätswürfe erkannt und/oder die eigene geschlechtliche Identität reflektiert und/oder Geschlechtergerechtigkeit angebahnt werden?“ (Riegel 2015, 21) Annabelle Pithan hat die Anforderung des Religionsunterrichts folgendermaßen definiert: „Aufgabe des Religionsunterrichts ist es, Genderkonzepte und -erfahrungen zu thematisieren, zu reflektieren, zu stärken und zu irritieren.“ (Pithan 2011, 76). Aus ihrer Aussage wird klar, dass es nicht alleine um den Begriff *Geschlecht* geht, sondern der Rückgriff auf das Gender-Konzept wissenschaftlich vielversprechend ist.¹⁰ Der Ausdruck „Geschlecht“ fungiert in diesem Kontext als eine „sozialisierte/kulturelle Geschlechtsdarstellung und -zuschreibung.“ (Kaupp 2015b, 23). Zu Beginn wird die Arbeit auf die unterschiedlichen Begrifflichkeiten und Denkkonzepte (*Gender*, *Geschlecht*, *Geschlechterverhältnisse*) eingehen und deren Zusammenhänge und Auswirkungen auf den Religionsunterricht darstellen.

Religion allgemein gilt nach Riegel als feminisiert und nicht mit den männlichen Vorstellungen vereinbar. Sie sei ein emotionales Thema und könne somit stereotypisch eher Frauen zugeschrieben werden (Riegel 2015, 17–18). Diese Feminisierung würde sich auch in den männlich hierarchisierten kirchlichen Strukturen wiederfinden. So seien es meist „sensible, emotional ansprechbare und introvertierte Männer, die den Priesterberuf wählen. Im stereotypen Sinn echte Männer finden sich hier äußerst selten wieder.“ (ebd., 17) Hieraus wird deutlich, dass es sich in der Geschlechterbetrachtung oftmals nur „um geschlechterstereotypische Zuschreibungen handelt als um biologisch induzierte Zuschreibungen.“ (ebd.) (Geschlechter-)Stereotype beeinflussen das Verhalten der Menschen in ihrem Handeln auf verschiedenste Art und Weise. Der britische Autor Jack Urwin stellt in seinem Buch *Boys don't cry. Identität, Gefühl*

⁸ Gemeinsame Angelegenheit von Staat und Kirche. Religionsunterricht ist nach Art. 7 Abs. 3 im Grundgesetz als ordentliches Unterrichtsfach für öffentliche Schulen verfassungsrechtlich garantiert. Der deutsche Staat garantiert den Religionsgemeinschaften die Freiheit in der Religionsausübung und kann damit nicht entscheiden, welche Inhalte im Religionsunterricht vermittelt werden. In der Bestimmung der Inhalte ist der Staat daher auf die Zusammenarbeit beider Institutionen (Staat und Glaubensgemeinschaften) angewiesen. Der Religionsunterricht unterliegt der staatlichen Aufsicht und muss sich wie jeder andere Unterricht an die demokratischen Grundprinzipien halten.

⁹ Der Begriff „geschlechtsspezifisch“ bezieht sich auf etwas, das aufgrund von Geschlechtsunterschieden oder Geschlechterrollen für die Geschlechter unterschiedlich oder spezifisch ist.

¹⁰ Die Darlegung der Begriffsverständnisse von *Gender*, *Geschlecht* etc. erfolgt in Kapitel 4 *Geschlechterverhältnisse – Theorien, Zugänge und Begriffe zur Debatte*.

und Männlichkeit richtigerweise fest: „Ein großer Teil dessen, was wir Menschen tun und denken, wird von dem bestimmt, was alle anderen tun.“ (Urwin 2018, 54) Menschen versuchen im Wesentlichen, sich den gesellschaftlichen Erwartungen anzupassen, u. a. sich geschlechtsangemessen zu verhalten, um dazuzugehören. Es ist der (menschliche) Drang, oder besser gesagt der Wunsch, Teil der Gesellschaft zu sein und nicht zu den s. g. Außenseiter_innen zu gehören. Am plastischen lässt sich z. B. ein Stereotyp an der Kleidung festmachen: Jungen tragen blau, Mädchen tragen rosa. Abweichungen von diesem Bild sorgen häufig für Irritationen (Urwin 2018, 54–56; Güting 2004b, 32–40; Zumwald und Rhyner 2008, 26; Franzmann 2022, 106–107). Die Arbeit wird hierzu u. a. analysieren, welche Stereotype hinsichtlich der Rollenmuster der Geschlechter bestehen, um im weiteren Verlauf der empirischen Analyse zu untersuchen, ob und wie diese Stereotype und Rollenmuster möglicherweise in Interaktionen sichtbar werden und ob sie reproduziert oder dekonstruiert werden. Diese Stereotype wirken sich u. a. auf das *Doing Gender* aus, worauf im weiteren Verlauf der Arbeit detailliert eingegangen wird.

Die Studie verfolgt das Ziel zu untersuchen, offen zu legen und neue (Hypo-)Thesen¹¹ zu generieren, inwieweit sich Geschlechterverhältnisse in Interaktionen von Schüler_innen zeigen, sei es formal, inhaltlich und/oder sprachlich. Bemerkenswert in diesem Kontext ist zudem, welche Rolle und Haltung die Lehrkraft dabei einnimmt. Ferner können Faktoren wie die Zusammensetzung der Lerngruppe¹², das Interaktionsverhalten der Geschlechter (bspw. Meldeverhalten, Länge der Beiträge, Unterrichtsstörungen), Sprache und auch geschlechterrelevante Unterrichtsthemen vermutlich Auswirkungen auf die Kommunikation haben und dazu beitragen, dass Geschlecht und Geschlechterverhältnisse (de-)thematisiert bzw. (ent-)dramatisiert oder neutralisiert werden. Die Dissertationsschrift knüpft hierzu an das Forschungsprojekt zu Dynamiken von Unterrichtsgesprächen unter der Leitung von Annegret Reese-Schnitker an, bei dem der Autor der vorliegenden Studie mitgewirkt hat und vieles über die empirische Forschung lernen konnte.¹³ Innerhalb der Untersuchung von Reese-Schnitker et al. wurde neben verschiedenen Faktoren, wie bspw. Gesprächsatmosphäre, Bedeutung von Medien, zudem grobschnittig auf

¹¹ Abgrenzungen zwischen Hypothesen und Thesen werden nicht immer klar vollzogen. Dabei werden sie zum Teil synonym verwendet. Hypothesen sind im Unterschied zu Thesen konkreter. Sie stellen bereits Wechselbeziehungen/Zusammenhänge/Verknüpfungen zwischen (unterschiedlichen) Variablen (min. 2) her. Die Unterscheidung von Kurt Eberhard zeigt sich weiterführend. Er definiert Thesen und Hypothesen wie folgt: „Thesen sind Behauptungen, Hypothesen sind Vermutungen. Beide sind Aussagen über Erkenntnisgegenstände in Form von Sätzen.“ (Eberhard 1999, 20).

¹² Geschlechteranteil der Schüler_innen in der Lerngruppe, Geschlecht der Lehrperson.

¹³ Es wurde auf einen Teil des Datensatzes (Unterrichtsaufzeichnungen) des Forschungsprojektes zurückgegriffen und vertiefend bezogen auf die Fragestellungen der Dissertation analysiert.

die Gesprächsbeteiligung der Geschlechter in ausgewählten Unterrichtsgesprächen¹⁴ geblickt. Dabei zeigte sich, dass es im Religionsunterricht u. a. zu geschlechterhomogenen Gesprächen kommen kann (Reese-Schnitker et al. 2022a). Die vorliegende Studie wendet ebenso wie Reese-Schnitker et al. (2022a) triangulativ verschiedene Analyseverfahren an. Hierbei werden die videobasierten Aufzeichnungen von Religionsunterrichtsstunden aus drei Unterrichtsreihen zum einen mit zwei kategoriegeleiteten Verfahren in Gänze untersucht und zum anderen zwei Unterrichtsgespräche mithilfe einer sequenzanalytischen Untersuchungsmethode betrachtet. Die Erkenntnisse bzw. (Hypo-)Thesen aus den unterschiedlichen Untersuchungsverfahren werden am Ende verglichen bzw. abgestimmt und im religionspädagogischen Diskurs eingeordnet mit dem Ziel, einige Impulse für die religionsunterrichtliche Praxis zu generieren.

Die Fallstudie will explorativ erkunden, inwieweit in religionsunterrichtlichen Interaktionen von Schüler_innen die unterschiedlichen Formen der Geschlechterverhältnisse erkennbar werden sowie ob und wie sie Einfluss auf religiöse Lernprozesse nehmen. Sie will dabei ergründen, ob sich geschlechtertypische Rollenmuster beobachten lassen, ob diese reproduziert oder aufgebrochen werden und wie mit Themen verfahren wird, in denen das Geschlecht (in-)direkt zur Sprache kommt und folglich eine Bedeutung hat. So hält Stefanie Rieger-Goertz (2008) in ihrer Publikation *Geschlechterbilder in der Erwachsenenbildung* fest: „In Bildungsprozessen wird auch Geschlecht ‚gelernt‘ und vermittelt. Dies geschieht meist zwischen den Zeilen, ohne das Geschlecht ausdrücklich zum Thema geworden wäre“ (Rieger-Goertz 2008, 9). Nach Rieger-Goertz spielen unter anderem die geschlechtlichen Konnotationen bestimmter Themen¹⁵, Rahmenbedingungen (Welches Geschlecht hat die Leitungsfunktion inne?) oder Interaktionen in der Lerngruppe („Wer stellt sich wie vor?“ (ebd.)) eine wichtige Rolle.

Das Ziel der Forschungsarbeit ist es – auf Grundlage bestehender Theorien – die aufgeführte Thematik empirisch zu durchdringen und einen Beitrag dazu zu leisten, das Interaktionsverhalten der Schüler_innen besser zu verstehen. Nach Nina Degele (2008) lassen sich hierzu drei

¹⁴ In den 63 aufgezeichneten Religionsstunden (22 Doppel- und 19 Einzelstunden) wurde mithilfe eines niedrig-inferenten Ratingverfahrens (der definitorische Zugriff erfolgt in Kapitel 10.6.1 *Niedrig-inferentes Ratingverfahren*) 351 Unterrichtsgespräche identifiziert. Aus forschungspragmatischen Gründen wurden von diesen Gesprächen nur diejenigen für eine vertiefte Untersuchung (hoch-inferentes Ratingverfahren) ausgewählt, die länger als 2 Minuten andauerten. Hierdurch sank der zu betrachtende Analysekorpus auf 145 Unterrichtsgespräche, welche mithilfe von 33 inhaltlichen (u.a. Beteiligung von Jungen und Mädchen) untersucht wurden (Reese-Schnitker et al. 2022b).

¹⁵ Nach Rieger-Goertz spricht bspw. das Thema *Gesundheit* viel mehr Frauen als Männer an (Rieger-Goertz 2008, 9).

wesentliche Strömungen unterscheiden: die *strukturierte Gesellschaftskritik*¹⁶ („Geschlecht als sozialkulturelles Phänomen“ (Degele 2008, 15)), der *interaktionistische Konstruktivismus*¹⁷ („Geschlecht als interaktiv hergestellt“ (ebd.)) und der *diskurstheoretische Dekonstruktivismus* („Geschlecht als Ordnungsprinzip auf der Ebene von Bedeutungen“ (ebd.)). Die vorliegende Forschungsarbeit stellt eine Verbindung von *strukturorientierter Gesellschaftskritik* und *interaktionistischen Konstruktivismus* her. Beide Strömungen vereint die Tatsache, dass sie mithilfe eines empirischen Ansatzes auf das Thema *Geschlecht* bzw. *Gender* schauen (ebd.).

Bevor im Teil A der Dissertation die für die Arbeit essenziellen Theorien, Begriffserklärungen und Implikationen vorgestellt werden, die den Wissenstand explizieren, auf dem sich die Untersuchung im Zugang zum erhobenen Datenmaterial stützt, wird zuvor in Kapitel 2 der Forschungsstand, die Problemlage und in Kapitel 3 die Fragestellung skizziert. Der Teil A der Arbeit beginnt mit dem einführenden Kapitel 4. In diesem werden die für die Forschungsfrage(n) grundlegenden Theorien, Zugänge und Begriffe (wie bspw. *Geschlecht*, *Gender*, *Geschlechtsidentität*, *Geschlechtsstereotype*, *Geschlechterrollen*, *Geschlechtergerechtigkeit*) aufgezeigt. Hierbei findet ebenso eine Verortung des Autors innerhalb des Diskurses um Intersektionalität statt. Das Kapitel 5 befasst sich mit Geschlechterverhältnissen in der (früh-)kindlichen und schulischen Bildung. Der Fokus der Arbeit liegt auf der Sekundarstufe I, gleichwohl haben die Schüler_innen bereits vorab (Elternhaus, Kindertagesstätte, *Peer-Groups* etc.) geschlechterspezifische Erfahrungen gemacht und bringen diese in die Sekundarstufe I ein. Zudem wer-

¹⁶ Die *strukturorientierte Gesellschaftskritik* hat dabei eine enge Verbindung zur Frauenbewegung und deren politischer Zielsetzung. Das Ziel ist die Gleichbehandlung der Geschlechter in allen gesellschaftlichen Bereichen. War die Frauenforschung in der Vergangenheit ein von Frauen dominierter Bereich, so hat sich das Selbstverständnis und der Untersuchungsbereich erweitert – Wandel von Frauen- zu Geschlechterforschung. Der Fokus liegt heutzutage beim Thema *Geschlechterverhältnisse*. War in den 1970er und 1980er-Jahren der Begriff *Patriarchat* zur Umschreibung der männlichen Herrschaftsstrukturen gebräuchlich, so ist aktuell mehr von *hierarchischen Geschlechterverhältnissen* die Rede, die sich überschneiden und überlagern können. Die Leitkategorie in dem Kontext – an welchen sich die Forschung ausrichtet – sind das *Geschlecht als Strukturkategorie* (Degele 2008, 15; 16–17). Dabei bezieht die Arbeit unter anderem die Erkenntnisse und Theorien der „feministischen Frauenforschung“ (*Women's Studies*), der „kritischen Männerforschung“ (*Men's Studies*) (Walter 2001, 13–16) und der allgemeinen Geschlechterforschung (*Gender Studies*) ein.

¹⁷ Beim *interaktionistischen Konstruktivismus* geht es nicht primär um das Betrachten der Strukturen von Ungleichheiten, „sondern sehr viel mehr um die konkreten Prozesse, wie Geschlechter (und damit eben auch vergeschlechtlichte Strukturen und der gesellschaftliche Tatbestand der Zweigeschlechtlichkeit) gemacht werden“ (Degele 2008, 17). Die zentrale Frage hierbei ist: Wie werden die Geschlechter hergestellt? Dabei bewegt sich der *interaktionistische Konstruktivismus* „auf der Ebene empirisch beobachtbarer gesellschaftlicher Interaktionen“ (ebd., 18). Im Gegensatz zur *Strukturorientierten Gesellschaftskritik* bewegen sich Konstruktivist_innen in der Analyse „deutlich kleinräumiger und prozessorientierter“ (ebd.). Der Schwerpunkt liegt in dieser Untersuchung auf Interaktionen und somit der Fokus auf dem Beschreiben und Analysieren von Herstellungsprozessen von Geschlecht (ebd., 15; 17–18), gleichwohl innerhalb der Interaktionen ebenso Kritik an geschlechterspezifischen Machtstrukturen und -verhältnissen zur Sprache kommen.

den in diesem Kapitel Ansätze und Diskurse rund um das Geschlechterverhältnis und -verhalten der Lehrkräfte und Schüler_innen thematisiert. Innerhalb des Kapitels wird der Frage nachgegangen, inwieweit in schulischen Interaktionen (bspw. in der Sprache der Interaktionsteilnehmenden) Geschlecht eine Relevanz hat. Hierzu wird ein Blick auf die verschiedenen Sozialformen geworfen, aus denen sich das Unterrichtsgespräch als besonders bedeutsames Forschungsfeld zeigt. Bezogen auf die Sprache wird zudem geklärt, ob und wie sich die geschlechtsspezifischen¹⁸ und geschlechtersensiblen Sprachformen auf die Gedankenwelt auswirken. In Kapitel 7 wird ein vertiefter Blick auf die Zusammenhänge von Geschlecht und religionsunterrichtliches Lernen geworfen und zudem Ansätze skizziert, wie mit der Geschlechterfrage in der Historie innerhalb des weiten Feldes der Theologie verfahren wurde. Dabei steht u. a. die Frage im Raum, warum der Begriff *Gender* innerhalb der kirchlichen Lehre für Aufschrei und zum Teil vehemente Ablehnung sorgt. Am Ende wird der Bogen zum konkreten Religionsunterricht gespannt und ein Blick auf die *Pädagogik der Vielfalt* geworfen und konkrete Handlungsoptionen von Religionslehrkräften vorgebracht. Teil A der Dissertation schließt mit dem Kapitel 8, in dem ausgewählte und für die Arbeit relevante Studien zur Geschlechterfrage sowie mit methodologischer Nähe zum Forschungsprojekt behandelt werden.

Im Teil B der Arbeit wird die empirische Studie aufgezeigt. Zuerst wird in Kapitel 9 die Fragestellung mit ihren Unterfragen dargelegt, anschließend erfolgt in Kapitel 10 die methodologische Hinführung zur empirischen Studie. Die Arbeit wendet dabei einen qualitativen Ansatz an, welcher hinsichtlich seines Auswertungsdesigns triangulativ angelegt ist. In drei Klassen wurden Unterrichtsreihen videografiert und anschließend ausgewertet. Methodisch kommen sequenzielle und kategoriegeleitete Verfahren zum Einsatz. In Kapitel 11 erfolgt die Präsentation der Ergebnisse der empirischen Erkundungen. Hierbei werden aus den Erkenntnissen der unterschiedlichen Analysemethoden (Hypo-)Thesen gebildet, die mögliche Optionen für Folge- und Anschlussforschungen bieten.

Der abschließende Teil C fasst die Arbeit diskursiv zusammen und wagt einen Ausblick auf mögliche Anschlussfragestellungen. In Kapitel 12 werden die (Hypo-)Thesen und Erkenntnisse

¹⁸ U. a. Barbara Rendtorff (2006) verweist auf die Ambiguität des Begriffs geschlechtsspezifisch, welcher den Anschein erwecken kann, das menschliche Verhalten beruhe auf einer biologischen Veranlagung (Rendtorff 2006, 10). Innerhalb dieser Arbeit werden die Begriffe *geschlechtsspezifisch* bzw. *geschlechterspezifisch*, *geschlechtstypisch*, *genderspezifisch* und *gendertypisch* synonym genutzt. Dieses beruht auf der Annahme bzw. der Haltung des Autors der Studie, dass „Geschlecht bzw. Geschlechtszugehörigkeit [...] nicht als quasi natürlicher Ausgangspunkt von und für Unterscheidungen im menschlichen Handeln, Verhalten und Erleben betrachtet [wird; M.F.] sondern als Ergebnis komplexer sozialer Prozesse.“ (Gildemeister 2008, 172). Dieses als *Doing Gender* beschriebene Prozess wird im weiteren Verlauf der Arbeit beschrieben.

der verschiedenen Analysemethoden bezogen auf die Forschungsfragen der Arbeit zusammengeführt und in den wissenschaftlichen Diskurs eingeordnet. Im Kapitel 13 werden seitens des Autors der Arbeit, auf Grundlage der Erkenntnisse der Erhebungen und den theoretischen Implikationen, einige religionspädagogische Überlegungen zur Rolle des Geschlechts und dessen Umgang im Religionsunterricht formuliert. Im Kapitel 14 wird die Studie kritisch eingeordnet und weiterer Forschungsbedarf aufgezeigt. Die Arbeit schließt mit einer Schlussbemerkung in Kapitel 15.

2 Forschungsstand und Problemlage

Hinsichtlich der Relevanz der Geschlechterverhältnisse für religiöse Lernprozesse sind in den letzten dreißig Jahren eine Reihe von Publikationen erschienen, die sich mit dem Verhältnis von *Religion/Kirche* und *Geschlecht/Gender* auseinandersetzen wie u. a. Pithan et al. (2009) *Gender – Religion – Bildung*, Qualbrink et al. (2011b) *Geschlechter bilden*, (2008), Höpflinger et al. (2008) *Handbuch Gender und Religion*, Pemsel-Maier (2013a) *Blickpunkt Gender Anstöß(ig)e(s) aus Theologie und Religionspädagogik*, Becker und Nord (1995) *Religiöse Sozialisation von Mädchen und Frauen*, Eckholt (2017b) *Gender studieren*, Knauth und Jochimsen (2017) *Einschließungen und Ausgrenzungen* und Knauth et al. (2020a) *Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt*.¹⁹ Jedoch wurde der Diskurs primär auf der theoretischen Ebene geführt und im Wesentlichen auf allgemeine pädagogische und soziologische Erhebungen zurückgegriffen, ohne empirisch konkret auf die Orte religiösen Lernens, insbesondere den Religionsunterricht, zu schauen. Gleichwohl ist es gehaltvoll den Religionsunterricht empirisch zu untersuchen, da hierdurch neue Erkenntnisse gewonnen werden können, wie u. a. die Studie *Gespräche im Religionsunterricht* von Reese-Schnitker et al. (2022a) es zeigt. Im Folgenden werden die für diese Dissertationsschrift zentralen Entwicklungen innerhalb der religionspädagogischen geschlechtersensiblen Forschung²⁰ sowie eine Auswahl von Werken und Theorien, die für diese Forschungsarbeit eine wichtige Bedeutung haben, skizziert. Im weiteren Verlauf der Arbeit wird zudem auf weitere ausgewählte Studien zurückgegriffen.

¹⁹ Diese Aufzählung ließe sich noch fortführen.

²⁰ Eine Vertiefung der Forschungshistorie findet im weiteren Verlauf der Arbeit statt, u. a. in den Kapiteln 7.1.1 *Geschlechterforschung in der Theologie* und 7.3.1 *Historie der religionspädagogischen Geschlechterforschung*.

Grundlegendes zur Entwicklung des Forschungsfeldes

Bezogen auf die Geschlechterforschung muss angeführt werden, dass sich die Forschung nicht ohne eine historische Anleihe entwickeln konnte, „da Frauen in nennenswerter Zahl zu den Institutionen der Wissenschaft erst zu Beginn des 20. Jahrhunderts zugelassen wurden, sind [...] sozial wirksame Überlegungen lange Zeit einseitig von Männern vertreten worden, von Philosophen, Staatstheoretikern, Natur- und Humanwissenschaftlern, Politikern.“ (Becker-Schmidt 2011, 15) Innerhalb des wissenschaftlichen Diskurses wurden Vorannahmen und Theorien zu Geschlecht und den Geschlechterverhältnissen bereits von Männern entwickelt. Erst im Zuge der steigenden Anzahl von Wissenschaftlerinnen konnten sich feministische Diskurse ausbreiten. Die Pionierinnen der feministischen Gesellschaftskritik mussten sich gegen eine Männerdomäne durchsetzen, die den Führungsanspruch im wissenschaftlichen Diskurs für sich selbst beanspruchte (ebd.).

Neben der feministischen Frauenforschung entstand in den USA die *kritische Männerforschung*. Diese hatte anfangs nur ein Nischen-Dasein, denn aufgrund der bereits umschriebenen historischen Anleihen musste sich diese Forschung mit Vorwürfen auseinandersetzen, dass sie eine Legitimation des Patriarchats erzielen wolle. Erst Anfang der 1990er-Jahre konnte sich diese Forschung in Deutschland institutionell etablieren, gleichwohl es bereits vorher Veröffentlichungen aus der Männerbewegung gab (Walter 2001, 14–16).

In den Anfängen der geschlechterspezifischen religionspädagogischen Forschung lag der Fokus beim Sichtbarmachen der Glaubens- und Lebenswelten von Mädchen und Frauen (Arzt 2016, o. S.). Silvia Arzt hält hierzu fest:

„Auf dem Hintergrund einer als patriarchal/kyriarchal und androzentrischen Theologie und Religionspädagogik, die von einer unhinterfragt männlichen Norm ausgeht, Frauen als das ‚andere Geschlecht‘ konzipiert und sie und ihre Erfahrungen marginalisiert, wird versucht, Erfahrungen und Deutungen von Frauen und Mädchen sichtbar zu machen, neben die vorherrschenden Deutungen und Erfahrungen zu stellen und als gleichrangige deutlich zu machen.“ (Arzt 2016, o. S.)

Hiermit sollte eine religionspädagogische Praxis gefördert werden, die Frauen und Mädchen gerecht wird. Arzt verweist hier auf die verschiedenen Forschungsschwerpunkte, denen sich empirische Studien gewidmet haben, u. a. ging es um die Fragen: „Glauben Mädchen/Frauen anders?“ (Arzt 2016, o. S.) „Welche Gottesbilder und -vorstellungen haben Mädchen und Frauen?“ (ebd.). Die Gender-Forschung hatte auch zunehmend Auswirkungen auf die religionspädagogische Forschung, so wurden auch Jungen stärker in die Betrachtung eingezogen und es wurde geschaut, wie sich bspw. Bibellesarten oder Gottesvorstellungen von Mädchen und

Jungen unterscheiden, mit dem Ziel eine religionspädagogische Praxis zu entwickeln, die „beiden Geschlechtern gerecht wird, ‚geschlechtssensibel‘ und ‚geschlechterbewusst‘ ist.“ (Arzt 2016, o. S.).

An dieser Stelle seien einige Sammelwerke besonders hervorgehoben, auf deren Beiträge sich diese Studie u. a. theoretisch stützt: Annebelle Pithan et al. (2009) lieferten mit dem Buch *Gender. Religion. Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt* ein erstes interkonfessionelles Überblickswerk. Diese Schrift verfolgt den Anspruch, „einen Beitrag zu einer genderreflektierten Religionspädagogik der Vielfalt [zu; M.F.] leisten und daran mit[zu; M.F.]wirken, bisherige Desiderate in der religionspädagogischen Forschung einzulösen.“ (Arzt et al. 2009, 22) Die Herausgeber_innen nahmen es zum Anlass, dass bis zum Erscheinen des Sammelwerkes, in anderen erzieherischen und bildungswissenschaftlichen Disziplinen Überblicksdarstellungen existierten, aber es in der Religionspädagogik ein solches noch nicht gab. Autor_innen wie Rainer Volz, Monika Jakobs, Mariele Wischer und viele weitere skizzieren in der Veröffentlichung Entwicklungen von Theoriedebatten und genderspezifischen Ansätzen und zeigen zudem auf, wie sich diese Theorie in Bereichen der religionspädagogischen Praxis auswirkt (ebd., 22–23). 2011 erschien als Weiterentwicklung das Sammelwerk *Geschlechter bilden. Perspektiven für einen genderbewussten Religionsunterricht* unter der Herausgeber_innenschaft von Andrea Qualbrink et al. (Qualbrink et al. 2011b). Die in dem ersten aufgeführten Überblickswerk angefangenen Diskussionen werden hier durch Beiträge u. a. von Elisabeth Naurath, Stephanie Theis, Maria Anna Kreienbaum und weitere vertieft. Die Herausgebenden haben es sich zur Aufgabe gemacht, theoretische Grundlagen für einen *Religionsunterricht der Vielfalt* zu entwickeln und dabei konkrete Ansätze und Modelle für die Praxis vorzustellen (Qualbrink et al. 2011a, 9–11). Das Sammelwerk *Gender studieren. Lernprozess für Theologie und Kirche* von Margit Eckholt betrachtet die unterschiedlichen theologischen und pastoralen Betrachtungswinkel auf den *Gender-Begriff*.²¹ Dabei bleibt das Werk nicht nur auf den deutschsprachigen Raum begrenzt, sondern bezieht weitere internationale Perspektiven ein. U. a. sind dort Beiträge von Regina Amnicht Quinn, Marianne Heimbach-Steins, Helen Schüngel-Straumann etc. enthalten. Die Publikation möchte dabei einen Beitrag dazu leisten, dass sich die Debatte zur Gender-Thematik versachlicht und konstruktiver wird (Eckholt 2017b). Bezogen auf den intersektionalen Ansatz zur *Religionspädagogik der Vielfalt* seien u. a. die zuvor aufgeführten Sammelwerke von Knauth und Jochimsen (2017) und Knauth et al.

²¹ Das Buch ist in Folge einer Tagung entstanden, die zu Ehren der Theologin Elisabeth Gössmann abgehalten wurde (Eckholt 2017c, 11).

(2020a) hervorgehoben, die einen Einblick auf die vielfältigen differenzgebenden Kategorien und deren Relevanz für den Religionsunterricht geben.

Neben diesen religionspädagogischen und theologischen Sammelwerken fließen überdies weitere Veröffentlichung und empirische Erhebungen in die Arbeit ein. So befasst sich bspw. Angela Volkmann (2004) in ihrer Monografie *Eva, wo bist Du? Die Geschlechterperspektive im Religionsunterricht am Beispiel einer Religionsbuchanalyse zu biblischen Themen* mit der Rolle des Geschlechts in Religionsbüchern. Die *kritische Analyse von Religionsbüchern* ist ebenso Thema weiterer Beiträge u. a. von Annebelle Pithan (2011). Ende der 1980er-Jahre hatte Dagmar Andres einen Fragebogen zur kritischen Religionsbücheranalyse entwickelt, der bis heute noch als Grundlage der kritischen Analyse dient (Pithan 2011, 63; Volkmann 2004, 86). Durch die Herausgabe neuer Religionsbücher wird es auch zukünftig relevant sein zu beobachten, wie sich Inhalte – mit Blick auf das Thema *Gender* – verändern oder auch Resilienzen bestehen bleiben. Im Zuge der fortschreitenden Digitalisierung der Schulen und Unterrichtsmaterialien ist das Einbeziehen der neuen Medien elementar. Cornelißen et al. verweisen in diesem Zusammenhang auf die Defizite in der Geschlechterforschung, die dieses Feld bislang wenig beachtet hat (Cornelißen et al. 2003, 217).

Stefanie Rieger-Goetz hat sich in ihrer Studie, die 2006 unter dem Titel *Geschlechterbilder in der katholischen Erwachsenenbildung* erschienen ist, der Geschlechterfrage auf mehreren Ebenen angenähert (Rieger-Goertz 2008). Sie widmet sich in den ersten drei Teilen ihrer Publikation der Auseinandersetzung mit der feministischen Theorie, dem „Selbstverständnis katholischer Erwachsenenbildung“ (ebd., 13) und den „Geschlechterdebatten in erwachsenenbildnerischen Kontext“ (ebd.). Im vierten Teil ihrer Studie untersucht sie mit Hilfe einer Programmanalyse, wie sich in einem bestimmten Segment katholischer Erwachsenenbildung – nämlich den Akademien – die Theoriediskussionen um die Kategorie Geschlecht in der konkreten katholischen Bildungsarbeit niederschlägt und welche Geschlechterbilder die Programme beinhalten.“ (ebd., 14). Ihr Werk liefert einen breiten Einblick in die verschiedenen Geschlechterdiskurse innerhalb und außerhalb der katholischen Theologie und Erwachsenenbildung.

Die vorliegende Arbeit untersucht u. a., wie innerhalb des Religionsunterrichts mit religiösen Themen z. B. mit dem Göttlichen unter einer Geschlechter-/Genderperspektive umgegangen wird. Innerhalb der Theologie hat das Göttliche primär eine maskuline und anthropologische Konnotation. In der theoretischen Auseinandersetzung mit dieser „Geschlechterproblematik“

sind bereits einige Werke erschienen. In der Rezeption der Fachliteratur sind hier besonders Monika Jakobs zu nennen, die dieses in ihrer Monografie *Frauen auf der Suche nach dem Göttlichen. Die Gottesfrage in der feministischen Theologie* thematisiert (Jakobs 1993). Des Weiteren sind die Promotionsarbeiten *Clownin Gott. Eine feministische Dekonstruktion des Göttlichen* von Gisela Matthiae (2001) und *Gott und Gender. Eine empirisch-religionspädagogische Untersuchung nach Geschlechtsvorstellungen in Gotteskonzepten* von Ulrich Riegel (2004) anzuführen.

Die Relevanz der Geschlechter bei der Rezeption biblischer Texte – Erkenntnisse einzelner Forschungsprojekte

Im Umgang mit konkreten Bibeltexten und deren geschlechterspezifischen Auswirkungen ist zum einen die Forschung von Silvia Arzt (2009, 2003, 2000, 1999) zu nennen, die unterschiedliche Rezeptionsweisen von Mädchen und Jungen untersucht. In ihrer Dissertationsschrift (1999), die unter dem Titel *Frauenwiderstand macht Mädchen Mut. Die geschlechtsspezifische Rezeption einer biblischen Erzählung* erschienen ist, hat sich Arzt mit der Watschi-Erzählung im Buch Ester 1 auseinandergesetzt, eine der wenigen biblischen Erzählungen, wo Frauen eine besondere Rolle spielen. In einer empirischen Erhebung haben Kinder mit den Texten gearbeitet. In Form von Nacherzählungen haben die Kinder ihre eigenen Ideen und Erfahrungen zum Geschlechterverhältnis eingebracht. Die Studie kommt zu der Erkenntnis, dass Bibellesen ein Geschlecht hat. Etwa Zweidrittel der untersuchten Mädchen wählten Watschi als Identifikationsfigur. Jungs hingegen entschieden sich eher für männliche Protagonisten. Bei der Auswahl für Watschi spielte deren Selbstbewusstsein und die Attraktivität eine wichtige Rolle. Bei den Deutungen der Erzählungen zeigten sich geschlechtsspezifische Unterschiede. Mädchen brachten in ihren Erzählungen mehr Beispiele von Diskriminierung gegenüber Frauen und zudem nahm das Thema *Sexualität* bei ihnen eine exponiertere Rolle als bei den Jungen ein (Arzt 1999). In der Erhebung haben die Mädchen umfangreichere Nacherzählungen geschrieben als die Jungen. Arzt sieht dort einen Hinweis auf eine geschlechterspezifische Rezeption (ebd., 120). „Die These, daß Mädchen stärker an Beziehungen interessiert sind“ (ebd.) als Jungs, kann – laut Arzt – nicht bestätigt werden, da die Jungen ebenso wie die Mädchen über die Gefühle der handelnden Personen geschrieben haben (ebd.).

Des Weiteren sei die Publikation von Alexandra Renner angeführt. Sie ist in ihrer empirischen Untersuchung der Frage auf den Grund gegangen, ob das Bibellesen ein Geschlecht hat. Ihr zentraler Forschungsfokus lag auf der Frage, „ob es bei der Rezeption biblischer Texte Unter-

schiede zwischen Mädchen und Jungen gibt.“ (Renner 2013, 1) Als Forschungsgegenstand hat sie sich das Juditbuch ausgesucht. Mithilfe von Leitfadeninterviews wurden Schüler_innen befragt, die im Vorfeld den Judittext gelesen hatten. Renner hat in ihrer Untersuchung die s. g. *Reminding* Methode angewandt, in der sich die Forscher_innen ganz zurücknehmen. Die Schüler_innen mussten beim Lesen der Texte Stellen markieren, die bei ihnen besondere Emotionen auslösen. Am Ende waren die Proband_innen aufgefordert, ihre Markierungen schriftlich zu begründen. Die Studie kommt in der Analyse zu der Erkenntnis, dass die Hauptfigur des biblischen Textes und deren Geschlecht entscheidend für die Identifikation mit der Figur ist (ebd., 185–186). Diese Erkenntnis deckt sich mit den Annahmen von Marielle Wischer. Sie vertritt den Ansatz, dass es in der Bibeldidaktik wichtig ist, „eine genderbewusste Grundhaltung einzunehmen“ (Wischer 2011, 198–200). So verfolgt die vorliegende Arbeit den Ansatz, auch in diesem Bereich Erkenntnisse zu liefern, wie die Schüler_innen im realen Religionsunterricht mit den biblischen Texten und deren Protagonist_innen im Unterrichtsgespräch umgehen. Insbesondere stehen dabei die Fragen im Mittelpunkt: Welche Rezeptionsweisen biblischer Texte finden sich in Unterrichtsgesprächen und inwieweit spielt auch hier das Geschlecht eine Rolle? Wird Geschlecht auch hier zum Thema und zeichnet sich eine geschlechterdifferenzierte Identifikation ab?

Gottesbilder/Gottesvorstellung aus Geschlechtersicht?

Ulrich Riegel hat sich in seinen Publikationen mehrfach dem Thema *Geschlecht/Gender* im religiösen Kontext angenommen, u. a. in seiner bereits aufgeführten Dissertationsschrift *Gott und Gender*. In dieser hat er u. a. untersucht, inwieweit Gottesbild und Geschlechtskonzept miteinander zusammenhängen (Riegel 2004). Riegel ist der Frage auf den Grund gegangen, welche Eigenschaften und Metaphern Jugendliche ihrem Gottesbild zuschreiben: Was bedeutet diese Zuschreibung für die geschlechtliche Ladung des Gottesbildes? Wie beeinflusst der Kontext die geschlechtliche Ladung des Gottesbildes? Wie hängt die geschlechtliche Ladung des Gottesbildes mit dem geschlechtlichen Selbstbild zusammen? (ebd., 22–28., 150–155) Er ist dabei quantitativ-empirisch vorgegangen. In der Erhebung wurden ca. 3000 Schüler_innen in Bayern mit einem Fragebogen interviewt. In seiner Studie verweist er ebenso wie Angela Kaupp auf den Umstand, dass Geschlecht immer im kulturellen Zusammenhang gesehen werden muss und zur geschlechtlichen Einordnung eines Menschen Geschlechterstereotype verwendet werden (Riegel 2001, 127–130, 2004; Kaupp 2015a, 37). Ferner sind in diesem Kontext Andrea Lehner-Hartmann und Erich Lehner zu nennen, die sich mit der Frage

auseinandergesetzt haben, wie eine geschlechterbewusste Arbeit zu Gottesbildern im Religionsunterricht aussehen kann. Sie stellen dabei heraus, dass die Arbeit mit Gottesbildern immer ein Umgang mit dem Unverfügbaren sei (Lehner-Hartmann und Lehner 2009, 194–207).

Geschlechterunterschiede bezüglich Religion

Nach den folgenden empirischen Untersuchungen zeigt sich eine höhere Religiosität bei Frauen. Nach dem Sozialwissenschaftler Rainer Volz gehöre es zum religionssoziologischen „Allgemeingut“, dass Frauen religiöser und kirchlicher seien als Männer (Volz 2000, 115). Bei genauer detaillierter Betrachtung zeigen sich jedoch Unterschiede in den Ergebnissen, wenn andere Variablen, wie beispielsweise eine vorhandene oder nicht vorhandene Berufstätigkeit in die Betrachtung einfließen. Zusammen mit dem Theologen Paul M. Zulehner ist Volz 1998 in einer empirisch-repräsentativen Männerstudie²² der Frage nachgegangen, wie u.a. das kirchlich-religiöse Profil von Männern aussieht. In der Untersuchung wurden 1200 Männer und 814 Frauen (durch eine Stichprobe ausgewählt) befragt. Im Fokus stand das Selbstbild der Männer. Die befragten Frauen dienten dabei als Kontrollgruppe, um Einblicke in die Fremdsicht zu bekommen. Erschienen ist die Studie unter dem Titel *Männer im Aufbruch. Wie Deutschlands Männer sich selbst und wie Frauen sie sehen* (Zulehner und Volz 1999; Volz und Zulehner 2009; Volz 2000, 115–129; Bambey und Gumbinger 2017, 21–25; Bürger 2006, 98–100). Im Jahr 2008 haben beide eine Folgestudie²³ durchgeführt. Die Ergebnisse wurden als Forschungsbericht unter dem Titel *Männer in Bewegung. Zehn Jahre Männerentwicklung in Deutschland* veröffentlicht. Ziel dieser Folgestudie war es die Entwicklung der s. g. Männer in Aufbruch darzulegen (Volz und Zulehner 2009).

Die 1998er Studie von Volz und Zulehner kam zu dem Ergebnis, dass „das ‚Leben der Kirche‘ nach wie vor mehrheitlich von Frauen bestritten wird.“ (Volz 2000, 128) Die Erhebung offenbart jedoch auch, dass sich die klassischen Rollenbilder in der Gesellschaft verändern. Männer mit einem erneuerten Rollenbild haben „einen intensiveren und freien Zugang zu ihrer ‚Innenwelt‘, ihrer Emotionalität [...]“ (ebd., 128–129) Die Folgestudie bestätigte diesen Trend (Volz und Zulehner 2009).

²² Die Studien wurden durch das Bundesministerium für Familie, Senioren Frauen und Jugend gefördert. Auftraggeber waren die evangelischen und katholischen Männerorganisationen Deutschlands (Volz 2000, 115; Zulehner und Volz 1999, 11–12). Die Ergebnisse der Studien werden im Kapitel 4.6 *Geschlechterrollen bzw. Geschlechtsrollen* aufgegriffen. Insbesondere die Ergebnisse zu den gesellschaftlichen Rollenbilder.

²³ Die Studie wurde ebenso vom Bundesministerium für Familie, Senioren Frauen und Jugend finanziert. Auftraggeber waren, wie in der 1998er Studie, die Gemeinschaft der Katholischen Männer Deutschlands (GKMD) und die Männerarbeit der Evangelischen Kirche in Deutschland (Volz und Zulehner 2009).

Der Soziologe Christof Wolf und der Religionswissenschaftler Rafael Walthert verweisen in diesem Kontext darauf, dass die Ergebnisse von verschiedenen (internationalen) Studien in der o. g. Frage variieren. So zeige u. a. die Erhebung von Felling et al. (1987) keine Geschlechterunterschiede in den Niederlanden und Deutschland auf (Walthert 2008, 328–329; Wolf 2000, 74–75). Die Psycholog_innen Constantin Klein und Barbara Keller, sowie der Soziologe Richard Traunmüller kommen im Zuge des Religionsmonitors (2008) zu dem Urteil, dass sich kein einheitliches Bild hinsichtlich Geschlechterunterschiede feststellen lässt. In Ländern mit christlicher Tradition ließen sich die meisten Geschlechtereffekte beobachten (Klein et al. 2017, 126–127). Die Soziologin Friederike Benthous-Apel und die Religionswissenschaftlerin Veronika Eufingen weisen ebenso auf einen *Gender_Gap* in modernen westlichen Gesellschaften mit christlicher Mehrheit hin. Frauen würden in diesen Ländern eine höhere Kirchlichkeit und Religiosität vorweisen im Vergleich zu den Männern (Benthous-Apel und Eufinger 2017, 237). Petra-Angela Ahrens und Ingrid Lukatis haben in einer quantitativen Untersuchung aufgezeigt: „Wo Frauen Zugang zu Lebensräumen haben, die nicht dem traditionellen Geschlechterrollenmuster entsprechen (Erwerbstätigkeit, höherer Schulbildung), da geht eine solche Lebenssituation mit tendenziell geringerer Nähe zu Religion und Kirche einher.“ (Ahrens und Lukatis 2002, 160) Diese unterschiedlichen Ergebnisse zeigen, wie kontrovers die Diskussion über die Geschlechterunterschiede geführt wird. Die Erklärung, ob und warum es Geschlechterunterschiede gibt, ist sehr komplex. Neben dem unterschiedlichen Einbezug von Variablen wie Berufstätigkeit etc. stellt sich zudem in den Studien die Frage, welches Verständnis von Geschlecht oder welche Dimensionen von Religiosität (Glock 1969) angenommen wird. Die *Structural Location* Theorie von David de Vaus und Ian McAllister (1987) gehört zu den prominentesten Ansätzen, um Geschlechterunterschiede bezüglich Religion zu erklären (de Vaus und McAllister 1987; Klenk 2018, 209–214; Leigh 2010, 42–48; Walthert 2008, 329; Bergelt 2017, 223). Diese haben in ihren empirischen Arbeiten (in Australien) herausgefunden, dass Frauen in verschiedenen Dimensionen religiöser sind als Männer, infolge ihrer Stellung in der Gesellschaft. Operationalisiert haben sie dieses durch Indikatoren wie Beten, Kirchgang oder Glaube an Gott. Sie haben dabei drei Einflussfaktoren genauer untersucht: „(1) the child-rearing role of females, (2) lower levels of female work force participation relative to males, and (3) differing attitudes toward work and its relationship to family values.“ (de Vaus und McAllister 1987, 472) Dabei gilt es zu beachten, dass diese Studie in den 1980er-Jahren durchgeführt worden ist. In diesem Jahrzehnt waren deutlich weniger Frauen in einer Erwerbstätigkeit als heutzutage. Nach den Erkenntnissen von de Vaus und

McAllister hatten Frauen durch den Umstand mehr Zeit, um sich mit Religion auseinanderzusetzen und waren auch weniger mit „alternativen Werten, Legitimationen, Interessen und Zielen“ (Walther 2008, 329) konfrontiert (Walther 2008, 329; Bergelt 2017, 223).

Betrachtet man die pädagogische Forschung der letzten zwanzig Jahre, so fällt auf, dass aktuell weniger die Mädchen im Fokus der allgemeinen wissenschaftlichen Untersuchungen stehen, sondern vielmehr die Jungen in den Mittelpunkt gestellt werden. U. a. wurde in diesen festgestellt, dass mittlerweile Jungen (insbesondere junge Migranten) als „Bildungsverlierer“ gelten können (Herwartz-Emden et al. 2012; Kreienbaum 2011; Knauth 2011; Riegel 2015; Rösener 2010, 62; Hurrelmann und Schultz 2012, 11–14; Harbecke 2011, 213–215). Andrea Qualbrink et al. (2011b) appellieren für eine Zuwendung auf die männlichen Schüler, ohne die weiblichen aus dem Auge zu verlieren. Für Riegel liegt die Ursache des „Jungenproblems“ in den feminisierten Inhalten des Religionsunterrichts, in denen sich die Jungen nicht wiederfinden würden (Riegel 2015, 18–19). Die Arbeit wird diese Debatte aufgreifen und den Fokus nicht nur auf die bipolaren Geschlechter legen, sondern auch mögliche weitere Heterogenitäts-²⁴ bzw. Vielfaltsdimensionen einbeziehen. Neben der Kategorie *Geschlecht* können ebenso weitere differenznerzeugende Faktoren wie bspw. *Alter*, *Herkunft* etc. eine Rolle spielen (ebd., 16–19), weshalb die Studie einen intersektionalen Zugang wählt.²⁵

In den aktuellen Diskursen wird selbstverständlich davon ausgegangen, dass heutiger schulischer Unterricht koedukativ gestaltet ist, d. h. dass Mädchen und Jungen gemeinsam lernen. Dabei handelt es sich hierbei, gemessen an der langen Tradition der Institution Schule, um eine

²⁴ *Heterogenität* als Begriff ist definitorisch schwer zu fassen. In Relation mit den Begriffen *Inklusion*, *Diversität*, *Vielfalt* und *Intersektionalität* zeigt sich, dass diese nicht so einfach voneinander abzugrenzen sind und oftmals synonym verwendet werden (ebenso in dieser Dissertationsschrift); als eine grobe Vereinfachung kann Heterogenität „als soziale Konstruktion verstanden [werden; M.F.], die relational zu Gleichheit zu betrachten ist.“ (Budde 2017, 13) Obgleich der Begriff neuartig erscheint, handelt es sich um ein länger umschriebenes Phänomen (ebd., 13–17). Annedore Prengel (2005) weist bezogen auf den Heterogenitätsbegriff auf drei Dimensionen hin: Unterschiedlichkeit, Veränderlichkeit und Unbestimmtheit. Jedes Individuum ist verschieden. Dabei beruht jede Entwicklung auf Veränderlichkeit; Lernen soll die Schüler_innen zu Veränderungen bewegen. Heterogenität basiert auf Unbestimmtheit, weil ein Mensch sich selbst nie genau kennt. In jeder Situation und Relation können neue Aspekte des eigenen selbst zum Vorschein kommen (Prengel 2005, 20–22; Kreienbaum 2017, 40–41). Eine gelungene vertiefende Darstellung findet sich u. a. in: Budde, Jürgen (2017): Heterogenität: Entstehung, Begriff und Abgrenzung. In: Bohl, Thorsten; Budde, Jürgen; Rieger-Ladich, Markus (Hg.): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen. Bad Heilbrunn, 13–26; Mendl, Hans (2019): Taschenlexikon Religionsdidaktik. München; Grümme, Bernhard (2017): Heterogenität in der Religionspädagogik. Grundlagen und konkrete Bausteine. Freiburg, Basel, Wien; Prengel, Annedore (2005): Heterogenität in der Bildung – Rückblick und Ausblick. In: Bräun, Karin; Schwerdt, Ulrich (Hg.): Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule. Münster, 19–36.

²⁵ Siehe hierzu Kapitel 4.1 *Intersektionalität*.

relativ junge Entwicklung.²⁶ Die vorliegende Untersuchung analysiert koedukativen Unterricht und kann damit Aussagen über das Geschlechterverhältnis in geschlechtergemischten Lerngruppen treffen. Sicherlich wäre es auch erhellend eine vergleichende Untersuchung in geschlechterhomogenen Gruppen durchzuführen.

Mit Blick auf die Geschlechterdifferenzen bei den Schulleistungen zeigt sich in internationalen Schulleistungsstudien, dass diese „kultur- und kontextabhängig sowie historisch wandelbar“ (Kampshoff 2005, 143) sind. Die gemessenen Geschlechterunterschiede sind bei den teilnehmenden Ländern unterschiedlich stark ausgeprägt. Nach Marita Kampshoff seien diese Unterschiede nicht „zwangsläufig und unvermeidbar“ (ebd.). Die unterschiedlichen Bildungssysteme der Länder würden es unterschiedlich gut schaffen, die Jungen und Mädchen zu bilden (ebd.). Laut Kampshoff weisen in Deutschland die Untersuchungsergebnisse darauf hin, „dass Mädchen und Jungen unterschiedlich von den Lehrkräften wahrgenommen und am Unterricht beteiligt werden.“ (ebd., 151) Studien, u. a. von Faulstich-Wieland et al. (2004), zeigen, dass sich diese geschlechterbezogenen Interaktionen innerhalb des Unterrichts abwechseln und es dort ebenso Sequenzen/Situationen gibt, in denen das Geschlecht keine Relevanz bzw. Auswirkung hat. Kampshoff kommt in ihren Ausführungen zu dem Fazit, dass es in Deutschland weiterer Forschung, wie bspw. qualitative Unterrichtsbeobachtung, bedarf, um den Unterschieden von Jungen und Mädchen bei Schulleistungen auf den Grund zu gehen (Kampshoff 2005, 151).

Bezogen auf die empirische Erhellung von Geschlechterverhältnissen stellt Kardinal Lehmann fest: „Die Erforschung der Geschlechterverhältnisse im historischen Wandel bleibt bei allen schon erreichten Einsichten und Ergebnissen immer noch eine große künftige Aufgabe.“ (Lehmann 2017, 292) Die Ergebnisse des Forschungsprojektes von Reese-Schnitker et al. (2022a) weisen darauf hin, dass die Analyse der Beteiligung der Geschlechter einer tiefergehenden Betrachtung bedarf. Ulrich Riegel verweist in diesem Zusammenhang auf das

²⁶ Erst in den 1970er-Jahren rückte man in der BRD flächendeckend von den klassischen Jungen- und Mädchenschulen ab (Stürzer 2003c, 171–175). Innerhalb der Schulbildung wurde die Koedukation am längsten in der Grundschule durchgeführt. Seit Gründung der Weimarer Republik und der Institutionalisierung der Grundschule war diese koedukativ angelegt. Diese Schulform hatte sich aus der Volksschule herausgebildet, die vielerorts ebenso koedukativ war (Kaiser 2004, 372). Die Hauptintention der Schaffung der koedukativen Systeme war keinesfalls die ideologische Vorstellung einer geschlechtergerechten Gesellschaft. Vielmehr waren es pragmatische Ansätze zur Erhöhung des allgemeinen Bildungsniveaus. Dieser Pragmatismus führte dazu, dass versäumt wurde, pädagogische Konzepte zu entwickeln, die eine wirkliche Koedukation ermöglichten (Herwartz-Emden et al. 2012, 15–17). Dabei ist es durchaus strittig inwieweit die Koedukation – in der Form – einen Beitrag zur geschlechtergerechten Gesellschaft geleistet hat und ob dieser Unterricht wirklich den unterschiedlichen Geschlechtern gerecht wird. Die Abschaffung von Mädchen- und Jungenschulen kann – mit Blick auf die Auflösung dichotomer Geschlechtereinteilungen – als erster Schritt gesehen werden, da sich die Personen, die sich keinem der Geschlechter eindeutig zuordnen wollen/können nicht in die Situation gedrängt fühlen sich für eine geschlechterspezifische Schulform zu entscheiden.

Problem, dass es bislang keine Studien gibt, wie u. a. mit der Männlichkeit innerhalb des Religionsunterrichts verfahren wird (Riegel 2015, 19). Es deuten zwar derzeitige Studienergebnisse darauf hin, „dass Geschlecht als soziale Kategorie eine Rolle für Religiosität und religiöses Lernen spielt.“ (ebd., 20) Gleichwohl weist er darauf hin, dass die Befunde noch zu wenige seien, „um empirisch fundiert bestimmen zu können, wie sich Geschlecht als soziale Kategorie auswirkt.“ (ebd.) Ebenso stellt Eva Stögbauer dar, dass innerhalb der Religionspädagogik mehr Studien gebraucht werden, die sich mit den geschlechtlichen Herstellungspraxen befassen (Stögbauer 2019, 172). Desgleichen macht Angela Kaupp auf die Defizite in der Forschung hinsichtlich der Wirkungsfaktoren von Geschlecht in der Schule aufmerksam. Sie widerspricht jedoch der Auffassung, dass die Feminisierung des Lehrberufs auslösender Faktor für die Benachteiligung von Jungen sei. Vielmehr seien die Ursachen in einer geschlechterdifferenzierten Rollenerwartung zu suchen. Jedoch müsse dieses Themenfeld weiter empirisch durchdrungen werden. Sie appelliert daher für weitere Forschungsarbeiten in diesem Themengebiet (Kaupp 2015b, 27–28). Nach Elisabeth Naurath besteht mit Blick auf die Erforschung der Gender-Frage „ein Desiderat grundlegender, schulartenspezifischer Erforschung des RU“ (Naurath 2013, 269). Ebenfalls appelliert Silvia Arzt für mehr empirischer Forschung zu den Effekten des *Doing Gender* im Religionsunterricht. Diese Studien sollten aufmerksam darauf achten, „wo und wie sich Geschlechtereffekte zeigen, wo Kinder und Jugendliche selbst *Geschlecht* zum Thema machen. In welchen Zusammenhängen wird *Geschlecht* eine relevante Kategorie, wo wird es also ‚dramatisiert‘ – oder auch nicht.“ (Arzt 2016, o. S.) Innerhalb dieser Studien könnte, so Arzt, auch geschaut werden, ob sich neben dem *Geschlecht* auch weitere Differenzkategorien zeigen. Sie sieht hierbei die Chance, dass die religionspädagogische Forschung anschlussfähig zur Intersektionalitätsforschung wird, die das *Geschlecht* als eine von vielen Differenzkategorien betrachtet (ebd.). In der Sichtung der relevanten Forschungsliteratur lässt sich somit festhalten: Geschlechterverhältnisse und deren reale Ausprägungen im Religionsunterricht gehören weitestgehend zu den „weißen Flecken“ in der Forschung.

Hinsichtlich der empirischen Ergründung der Geschlechterverhältnisse im Religionsunterricht besteht somit zusammenfassend weitestgehend eine Forschungslücke innerhalb der Religionspädagogik, die u. a. mit der umfangreichen Datenerhebung und Auswertung begründet wird. Mit Hilfe eines explorativen (erkundenden) Zugangs will diese Arbeit einen Beitrag zur Schließung dieser Lücke. Dieses Vorgehen hat nicht primär das Finden konkreter Problemlösungen zum Ziel, sondern versucht (Hypo-)Thesen, Impulse und Theorien für die religionsunterricht-

liche Praxis zu entwickeln. Hierbei handelt es sich um ein offenes Vorgehen, um zum einen neue (Hypo-)Thesen zur Rolle des Geschlechts herauszubilden wie auch zur Dynamik und Relevanz der Geschlechterverhältnisse auf den oben beschriebenen verschiedenen Ebenen. Lassen sich zudem geschlechtstypische Verhaltensmuster der Lerngruppenteilnehmenden identifizieren (bspw. Unterschiede im Kommunikationsstil) und Unterrichtsinhalte finden, in denen der Einfluss des Geschlechts zum Vorschein kommt (bspw. Themen, bei denen sich Jungen oder Mädchen eher zurückhalten oder besonders aktiv beteiligen)?

Bedeutung einer (geschlechtergerechten) Sprache in Interaktionen (bspw. im Religionsunterricht)

Mit Blick auf die Art und Weise, wie verbal interagiert wird, hat Hilburg Wegener bereits Anfang der 1990er-Jahre im *Wörterbuch der Feministischen Theologie* aufgeführt, wie sich das Geschlechterverhältnis in Semantik und Morphologie darlegen lässt. Sie kam zu dem Fazit, dass sich durch Sprache Diskriminierungen manifestieren und fortschreiben können. Eine Veränderung der gesellschaftlichen Strukturen sollte auch Auswirkungen auf die Sprache haben. Im Hinblick auf das Geschlechterverhältnis zwischen Frau und Mann in der verbalen Kommunikation appellierte sie für eine gerechte Verwendung. Hier reichten die Ansätze von einer neutralisierenden Form bis hin zum so genannten *Splitting* (Verwendung beider Geschlechter). Demnach ist die Sprachveränderung auch ein Ausdruck der Veränderung von Machtverhältnissen (Wegener 1991, 378–380). Luise F. Pusch hat sich in ihren Werken der Frage angenommen, wie sich in der deutschen Sprache die männliche Dominanz zeigt und wie Frauen dort unsichtbar werden (Pusch 2014, 2015, 2016). Gisela Klann-Delius vertritt die Auffassung, dass es notwendig ist, stetig zu untersuchen, inwieweit das Geschlecht Auswirkungen in der Kommunikation hat. Besonderer Fokus sollte hier auf den Bildungsinstitutionen liegen (Klann-Delius 2005, 17–19). Karin Kusterle (2011) hat in ihrer Publikation *Die Macht von Sprachformen* aufgezeigt, dass Sprachformen eine hohe Relevanz besitzen, ob ein Geschlecht mehr oder weniger gedanklich mit einbezogen wird. So konnte sie aufzeigen, dass u. a. „das generische Maskulinum männliche Konzeptionalisierungen hervorruft.“ (Kusterle 2011, 193). Sie kommt ferner zu dem Entschluss, dass es wichtig ist für eine geschlechtergerechte Sprache, eine „Akzeptanz der Sprachgemeinschaft“ (ebd., 201) zu erreichen. Einen wichtigen Beitrag könnten, so Kusterle, empirische Studien leisten, die einen Fokus auf die Sprachveränderungsprozesse legen (ebd.). Die vorliegende Studie untersucht in den Interaktionen im Religionsunterricht auch die Zusammenhänge zwischen Geschlecht und Sprache und befragt diese kritisch bezüglich

ihres Einflusses auf den Lernprozess. Sie beleuchtet, welche Sprachformen dominieren und ob die *geschlechterspezifische Wirkung von Sprache* Thema von Religionsunterricht sein kann.

Neben den theoretischen Impulsen aus der religionspädagogischen Fachdisziplin ist auch der Blick in andere Disziplinen zu suchen, die sich empirisch mit dem *Geschlechterthema* auseinandergesetzt haben. Bspw. hat Sigrun Schirner die geschlechtertypischen Interaktionseffekte in den MINT-Fächern anhand einer videobasierten Studie untersucht (Schirner 2013).²⁷ Es bietet sich an, die übertragbaren Ergebnisse ihrer Studie u. w. am Ende mit dem hier vorgestellten Projekt zu vergleichen und zu schauen, ob es im Hinblick auf den Religionsunterricht essenzielle Unterschiede oder Gemeinsamkeiten gibt. Weiter hat Rebecca Knobloch (2011) Schüler_innenäußerungen hinsichtlich der fachlichen Qualität und deren Einfluss auf den Lernerfolg untersucht. Grundlage waren hier Kleingruppen im Fach Chemie. Diese Studie ist insoweit gut geeignet, Teilaspekte auf die Studie des Autors zu beziehen, da sie ein Kategoriensystem für die Videoanalyse von Schüler_innenaussagen entwickelt hat (Knobloch 2011, 40–44)²⁸. Neben diesen beiden exemplarisch aufgeführten Studien werden die Erkenntnisse und methodischen Vorgehen, wie u. a. von Hannelore Faulstich-Wieland et al. (2004) und Hannelore Faulstich-Wieland und Marianne Horstkemper (1995), in die Implikationen der Dissertationsschrift einbezogen. Die Transfermöglichkeiten dieser und weiterer Studien werden u. a. exponiert im Kapitel 8 *Auswahl ausgewählter relevanter Studien zur Geschlechterfrage und Studien mit methodologischer Nähe zum Projekt* behandelt.

3 Fragestellung

Die vorliegende Fallstudie verfolgt das Ziel, offenzulegen, ob und wie Geschlecht und Geschlechterverhältnisse im Religionsunterricht erkennbar werden und wie Lehrkräfte und Schüler_innen diese (ent-)dramatisieren bzw. (de-)thematisieren; so können u. a. Geschlecht und die damit verbundenen Rollenbilder/Rollenmuster sowie Geschlechterverhältnisse in Interaktionen innerhalb der Lerngruppe thematisch, aber ebenso durch das Verhalten selbst sichtbar werden (Riegel und Ziebertz 2012, 387–388); es ist in diesem Kontext zu vermuten, dass sich thematische Bezüge innerhalb des Unterrichts beobachten lassen, in denen Geschlecht explizit und implizit zum Vorschein tritt. Mithilfe empirisch fundierter Ergebnisse möchte die

²⁷ Das Forschungsdesign wird im Kapitel 8 *Auswahl ausgewählter relevanter Studien zur Geschlechterfrage und Studien mit methodologischer Nähe zum Projekt* ausführlich vorgestellt.

²⁸ Im Kapitel 8 *Auswahl ausgewählter relevanter Studien zur Geschlechterfrage und Studien mit methodologischer Nähe zum Projekt* erfolgt eine ausführliche Darstellung der Studie.

Untersuchung einen Beitrag dazu leisten, Erkenntnisse zu generieren, wie die Schüler_innen und die Lehrpersonen innerhalb des Religionsunterrichts miteinander umgehen und ob sich dort geschlechterspezifische Unterschiede zeigen. Ferner wirft sie einen Blick auf die Relevanz von Geschlecht bei Themen und Materialien/Medien.

Die zentrale Frage lautet hierbei: Werden Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in Interaktionen unter realen, formalen und inhaltlichen Gesichtspunkten erkennbar? Dabei wirft die Studie ebenso einen Blick darauf, wie die Schüler_innen und die Lehrkräfte mit geschlechtergerechter Sprache umgehen. Wird diese aktiv eingesetzt und die maskuline Sprache, sei es verbal oder in Texten, kritisch reflektiert? Welches Material wird eingesetzt und hat dieses eine gender-/geschlechterspezifische Relevanz. Zudem steht auch die Frage im Raum, ob das *kyriarchale* Geschlechterverhältnis, das in der Institution Kirche dominiert, kritisch betrachtet wird oder nicht. Die Arbeit greift dabei bestehende Forschungsergebnisse und Implikationen zu Geschlechterunterschieden auf und überträgt die Erkenntnisse auf den zu betrachtenden Untersuchungsgegenstand „Interaktionen im Religionsunterricht in der Sekundarstufe I“.

Teil A – Theorien, Begriffsklärungen und Implikationen

Der Diskurs um die Betrachtungsweise von *Geschlecht*, *Gender* sowie *Geschlechterverhältnissen* und die Konsequenzen für den Religionsunterricht stehen im Zentrum dieser Arbeit. Konkret: Welche Rolle spielt *Geschlechterverhältnis/Geschlecht/Gender* in Interaktionen im Handlungsfeld Religionsunterricht? Dabei ist festzuhalten, dass die wissenschaftliche Auseinandersetzung rund um das Entstehen und Fortbestehen von *Geschlechterverhältnis/Geschlecht/Gender* breit ausgefächert ist und es keine einheitliche Theorie gibt. So hat sich unter anderem das Verständnis und die Interpretation des Begriffs *Geschlecht* von einer „ursprünglich grammatischen Kategorie [...] zu einem Begriff mit weitreichenden Implikationen gewandelt.“ (Rieger-Goertz 2008, 19) Diese Forschungsarbeit sieht sich als Teil der *Community* von Geschlechterforscher_innen²⁹ sowie als Teil des Intersektionalitätsdiskurses, die zu den vielfältigen komplexen Fragestellungen rund um die ungleichheitsgebenden oder diskriminierenden Phänomene wie u. a. *Geschlechterverhältnis*, *Geschlecht* und *Gender* Erkenntnisse wie auch neue Anfragen generiert haben.

Um die Relevanz von *Geschlechterverhältnis/Geschlecht/Gender* für den Untersuchungsgegenstand Religionsunterricht zu fassen, ist es wichtig, die essenziellen Begriffe, Theorien³⁰

²⁹ In Rezeption von Inge Stephan und Christina von Braun hat Stefanie Rieger-Goertz eine schlüssige Definition aufgestellt, wie Geschlechterforschung erklärt werden kann (Rieger-Goertz 2008, 19; Stephan und von Braun 2006, 3–9): „Geschlechterforschung fragt nach der Bedeutung des Geschlechts für Kultur, Religion, Politik, Gesellschaft und die verschiedenen Wissenschaften. In all diesen Zusammenhängen spielt das Geschlecht resp. Spielen die Geschlechterverhältnisse eine Rolle. Geschlechterforschung untersucht, welche Bedeutung dem Begriff jeweils beigemessen wird, welche Auswirkungen er auf die Verteilung der politischen Macht, die sozialen Strukturen, religiöse Systeme und die Produktion von Wissen, Kultur und Kunst hat.“ (Rieger-Goertz 2008, 19) An dieser Stelle sei zudem auf die Unterscheidung der Bezeichnung „Geschlechterforschung“ und „Gender-Forschung“ hingewiesen. So verweist Rieger-Goertz darauf, dass sich die Mehrheit der ehemals feministischen Geschlechterforscher_innen unter Beachtung des Gender-Ansatzes sich als Gender-Forschende bezeichnen. Feministische Forschung sei heutzutage „noch am ehesten in der Theologie auszumachen“ (ebd., 26). Zumindest würde sich der Begriff *feministisch* sehr resilient in der Theologie halten. Andere Disziplinen seien mittlerweile auf die Bezeichnung „Gender-Forschung“ abgewichen (ebd.). „Ob sich an diesem Umstand der in der Kirche nötige Beharrungswillen feministischer Theologinnen zeigt oder ein innertheologischer Zusammenhang der Praxis-Dignität oder ein Zug von Geistigkeit der ebenfalls Kirchenmitgliedern zugeschrieben wird, sei dahingestellt.“ (ebd.) Gleichwohl wird die Forschungsarbeit im weiteren Verlauf zeigen, dass es der Begriff *Gender* in der Kirche schwer hat (siehe hierzu Kapitel 7.2). Die Arbeit verwendet hier einen vermittelnden Ansatz und nutzt die Selbstbezeichnungen der unterschiedlichen Veröffentlichungen.

³⁰ Die diversen Geschlechtertheorien und Diskurse werden nur in ihren Grundzügen dargestellt, da diese bereits in unterschiedlichen Werken breit rezipiert worden sind. Verwiesen sei hier u. a. auf: Becker-Schmidt und Knapp (2011) *Feministische Theorien zur Einführung*, Degele (2008) *Gender/Queer Studies. Eine Einführung*, Winker und Degele (2010) *Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten*, Beier et al. (2001) *Kritische Männerforschung. Neue Ansätze in der Geschlechtertheorie*, Kampshoff und Wiepcke (2012) *Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik*, Becker und Kortendiek (2010) *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie*, Kortendiek et al. (2019) *Handbuch interdisziplinäre Geschlechterforschung*.

und Implikationen in ihren Grundzügen im ersten Teil zu definieren, da es in der Betrachtung von Geschlecht verschiedene Lesarten gibt (Lemmermöhle et al. 2000). Die Forschungsarbeit wird sich hierzu auf die elementaren Ansätze begrenzen und einen Zugang zum Phänomen definieren, der sich im Wesentlichen aus soziologischen, (religions-)pädagogischen und psychologischen Erkenntnissen speist. Hierbei handelt es sich um eine subjektive Auswahl³¹, die zur Orientierung und Abgrenzung dient. Damit soll zum einen das Forschungsvorhaben geschärft und zum anderen theoretische und empirische Vergleichsrahmen für die Studie transparent für die Leser_innenschaft dargelegt werden. Es wird hierbei das Ziel verfolgt, dass für die Leser_innen dieser Arbeit nachvollziehbar wird, auf welchen Theorien und Ansätze sich die empirischen Erkenntnisse der Arbeit stützen. Es erscheint hierbei notwendig, wesentliche Aspekte des breiten Geschlechter- und Gender-Diskurses in einführender Form darzustellen, da sie in weiten Teilen dem s. g. Alltagswissen diametral entgegenstehen. Gleichwohl ist sich der Verfasser der Studie bewusst, dass die getroffenen Aussagen in manchen Kreisen zu Irritationen in der bisherigen Denkweise führen können.

4 Geschlechterverhältnisse – Theorien, Zugänge und Begriffe zur Debatte

Innerhalb der (gender-/geschlechter-)wissenschaftlichen Diskussion gibt es unterschiedliche Ansätze, sich dem Phänomen Geschlechterverhältnisse zu nähern und die Wirkungsmechanismen der diversen beeinflussenden Faktoren zu ergründen. Zur Erfassung der Relevanz von *Geschlecht/Gender* steht die Frage im Raum, mit welchem Zugang sich der Thematik genähert werden soll (Arzt et al. 2009, 19–20). Hierfür wurde das Konzept der *Intersektionalität* gewählt, das zunächst vorgestellt wird, da es lohnende theoretische und methodische Perspektiven bietet, um sich dem Phänomen *Geschlecht/Gender* zu nähern und auch dessen Wechselwirkungen mit anderen sozialen Kategorien aufzuzeigen. Es erweist sich damit als anschlussfähig an die durchgeführte empirische Studie.³² So werden in diesem Kapitel die grundlegenden Begriffe mit Hilfe des Konzepts voneinander abgegrenzt und verortet.

³¹ Es wird nicht der Anspruch von Vollständigkeit verfolgt, sondern nur an subjektive wichtige Aspekte angeknüpft, die zum Grundverständnis wichtig erscheinen.

³² Siehe hierzu: Knauth, Thorsten; Möller, Rainer; Pithan, Annebelle (Hg.) (2020a): *Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt. Konzeptionelle Grundlagen und didaktische Konkretionen*. Münster, New York; Knauth, Thorsten; Jochimsen, Maren A. (Hg.) (2017): *Einschließungen und Ausgrenzungen. Zur Intersektionalität von Religion, Geschlecht und sozialem Status für religiöse Bildung*. Münster, New York.

4.1 Intersektionalität

Intersektionalität kann nach Ilse Lenz als „ein Bündel theoretischer Ansätze [...], die das Wechselverhältnis von Geschlecht und weiteren sozialen Ungleichheiten erfassen wollen“ (Lenz 2014, 844) verstanden werden. Gabriele Winker und Nina Degele „begreifen Intersektionalität als kontextspezifische, gegenstandsbezogene und an soziale Praxen ansetzende Wechselwirkungen ungleichheitsgenerierender sozialer Strukturen (d. h. von Herrschaftsverhältnissen), symbolischer Repräsentationen und Identitätskonstruktionen.“ (Winker und Degele 2010, 15) Damit votieren Winker und Degele klar „gegen ein additives Denken der Mehrfachdiskriminierungen“ (Lenz 2014, 844). An diesen beiden Definitionen wird deutlich, dass es sich hier nicht um ein universelles einheitliches Konzept handelt, sondern es vielmehr diverse Ansätze gibt, die sich mit dem Entstehen von Ungerechtigkeiten auseinandersetzen (Konrad 2017, 24; Franzmann 2022, 100). Jedoch haben alle unterschiedlichen Varianten eines gemeinsam – keine Ungleichheitskategorie³³ hat einen Vorrang mehr, sondern der Fokus liegt auf den Wechselwirkungen (Lenz 2015, 115). Allesamt vertreten eine gemeinsame Grundannahme, dass „unterdrückende Institutionen und Machtverhältnisse nicht unabhängig voneinander, sondern [...] als zusammenwirkende Mechanismen untersucht“ (Degele 2019, 341) werden sollen.

Neben der Auseinandersetzung um die Fragen, welche Kategorien existieren und welche von ihnen als essenziell bezeichnet werden können, existiert ein Richtungsstreit, ob Intersektionalität ein Paradigma ist und ob der Begriff *Interdependenz* oder *Intersektionalität* treffender die Komplexität und das zu erfassende Phänomen beschreibt (Winker und Degele 2010, 13; Degele 2019, 341–345; Walgenbach 2010, 248; Küppers 2014, o.S.). Winker und Degele votieren für den Begriff *Intersektionalität*³⁴ (Winker und Degele 2010, 13; Degele 2019, 341–345). Ebenso sprechen sich u. a. Walgenbach und Yuval-Davis für die Nutzung dieser Oberbegriffsbezeichnung aus (Walgenbach 2010, 248, 2012b, o.S.).

³³ Die von Rieger-Goertz aufgeführte Umschreibung des Begriffs *Kategorie* und der Transfer auf die Geschlechterfrage sind hinreichend, so dass sich die Arbeit dieser Begriffsdefinition anschließt: „Eine Kategorie bezeichnet eine systematische Einheit, z. B. Klasse, Art, Gattung oder Gruppe. Die Funktion dieser systematischen Einheit ist das Ordnen und Unterscheiden: Nach bestimmten Kriterien werden Personen, Gegenstände oder Ideen unterschieden und zugeordnet, um auf diese Weise Orientierung zu erlangen. Geschlecht als Kategorie zu fassen geht also davon aus, dass ihre Ordnungsfunktion, nämlich die Unterscheidung zwischen Mann und Frau, vor allem der Orientierung und Einordnung dient.“ (Rieger-Goertz 2008, 19).

³⁴ Für den einführenden Überblick in die Entstehungsgeschichte sei an dieser Stelle u. a. auf Stefanie Walgenbach (2012b, 2010), Helma Lutz (2001), Gabriele Winker und Nina Degele (2010) verwiesen, weiter greifen u. a. Nele Spiering-Schomburg (2017) und Lisa Konrad (2017) den Ansatz in ihren Dissertationsschriften auf.

Mittlerweile hat sich der Begriff *Intersektionalität* zu mehr als einem *buzzword* (siehe hier insbesondere Kathy Davis (2010)) in der Geschlechterforschung entwickelt (Winker und Degele 2010, 13; Davis 2010, 61). Das Konzept ermöglicht es, neue Impulse in die wissenschaftliche Auseinandersetzung zu bringen und Strömungen zu vereinen, die unterschiedliche Denkansätze in Bereich von Diskriminierungen verfolgen. Nach Davis ist es zu einem nützlichen heuristischen Instrument geworden, da es Offenheit, Ambiguität und Unschärfe zulässt (Davis 2010, 64–65; Walgenbach 2010, 254). „Es ermutigt zu komplexem Denken, vermeidet voreilige Schlüsse, reizt feministische Wissenschaftlerinnen, neue Fragen zu stellen und in unerforschtes Gebiet vorzudringen.“ (Davis 2010, 65)

4.1.1 Genealogie

In Hinblick auf die historischen Wurzeln³⁵ des Begriffs *Intersektionalität* sei hier besonders auf die Pionierleistung des *black feminism* und lesbischer Frauen in den USA hingewiesen, die dafür sorgten, dass die Debatte „eine besondere Qualität entwickelte, was die politische Brisanz und theoretische Konzeptionalisierung betrifft.“ (Walgenbach 2012a, 27) Die genannte Gruppe

³⁵ Zur Frage der deutschen Historie und Auseinandersetzung mit dem Begriff *Intersektionalität* sei besonders auf die Einführungstexte von Helma Lutz (2001) und Stefanie Walgenbach (2012b) verwiesen. Sie stellen anschaulich dar, welche Gründe eine Rolle gespielt haben können, dass Intersektionalität erst mit Verzögerung in der deutschen wissenschaftlichen Auseinandersetzung präsent wurde (Lutz 2001, 222–223). Katharina Walgenbach führt in der historischen Ergründung der Interdependenzdebatte an, dass es ebenso eine deutsche Genealogie gab. So wirft sie die Frage auf, ob nicht von einer vielfältigen Geschichte ausgegangen werden sollte, so habe es in Deutschland „diverse akademische und politische Interventionen von Migrantinnen, [weiblicher *People of Colour*, M.F.], Jüdinnen, Lesben, Frauen mit Behinderungen“ (Walgenbach 2012a, 25) gegeben, die auf die Interdependenzen von den sozialen Kategorien hingewiesen haben. So könne hier als Beispiel die Frauenrechtlerin Clara Zetkin genannt werden, die in den 1920er-Jahren auf die Verwobenheit von Klasse und Gesellschaft hingewiesen hat. Als weiteres Beispiel führt Walgenbach Mathilde Vaerting an, die „eine Soziologie der Macht von Massenherrschaften entwickelte.“ (ebd., 26) An diesen Beispielen zeigt sich, dass es ebenso gehaltvoll sein kann, einen historischen Blick auf die Debatte zu werfen. Die Gründe, warum bspw. diese beiden aufgeführten Ansätze es nicht dauerhaft in das „kollektive Gedächtnis“ gefunden haben, lassen sich wohl im Nationalsozialismus verorten (ebd., 25–26).

wies darauf hin, dass der klassische Feminismus³⁶ der weißen weiblichen s. g. Mittelschicht zu kurz griff. Insbesondere der rassistische Ausgrenzungsprozess sei zu wenig berücksichtigt worden. Sie zeigten auf, dass Frauen nicht nur aufgrund ihrer Geschlechtszugehörigkeit diskriminiert werden, sondern die Klassenzugehörigkeit und Hautfarbe ebenso eine wichtige Rolle in Ausgrenzung- und Diskriminierungsprozessen spielt. In diesem Zusammenhang sei besonders auf das Manifest „A Black Feminist Statement“ des *Combahee River Kollektive*³⁷, eine Gruppe lesbisch-feministischer *People of Colour*, hingewiesen (Combahee River Collective 1977, o.S.; Küppers 2014, o.S.; Winker und Degele 2010, 11–12; Lutz et al. 2010b, 10–11; Lutz 2001, 217; Grümme 2017, 85; Franzmann 2022, 101). Die US-amerikanische Juristin Kimberlé Crenshaw (1989) führte in der Folge in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung den Begriff *Intersectionality* in den Diskurs ein. Sie nutzte die Metapher einer Straßenkreuzung³⁸, in der sich Unfälle der verschiedenen Diskriminierungskategorien ereignen können, um aufzuzeigen, dass das Betrachten von *Gender* und *Race* als „exklusive bzw. distinkte Kategorien, [...] die intersektionalen Diskriminierungserfahrungen“ (Walgenbach 2010, 247) von weiblichen *People of Colour* unsichtbar werden lässt (Lutz et al. 2010b, 13; Küppers 2014, o.S.; Crenshaw

³⁶ „Der Begriff *Feminismus* wurde von der Frauenbewegung nicht nur zu einem politischen Kampfbegriff und als Bezeichnung für eine bestimmte Praxis und Theorie von Frauen verwendet, sondern hatte auch eine *identitätstiftende* Wirkung.“ (Walter 2001, 16) Bezogen auf die emanzipatorische Bewegung von Männern, lässt sich konstatieren, dass es keinen gleichbedeutenden mehrheitlich positiv besetzten Begriff gibt, der u. a. eine männliche antisexistische Metatheorie beschreibt. Maskulinität ist an dieser Stelle primär negativ konnotiert, denn er repräsentiert einen reaktionären Geist, der die tradierten Männlichkeitsrollen und -vorstellungen gegen jedwede Veränderungsprozesse verteidigen will – mitunter sogar einem Rollback vollziehen will. In der Folge greifen Männlichkeitsforschende in der Selbstbeschreibung auf Bezeichnungen wie bspw. *antipatriarchal*, *antisexistisch*, *profeministisch* oder ebenso *feministisch* zurück (ebd., 16–17). Für den Autor dieser Forschungsarbeit stellt sich an dieser Stelle die Frage, wie die Selbstzuschreibung in diesem Diskurs aussieht. Selbstreflexiv zeigt sich morphologisch *antikyriarchal* (zur Bezeichnung *Kyriarchat* siehe Kapitel 4.3.1 *Patriarchat, Kyriarchat und hegemoniale Männlichkeit*) bzw. im Pro-Diskurs *profeministisch* als anschlussfähig; obgleich generell die Frage in den Raum zu stellen ist, ob die reaktionären, zum Teil sexistischen, Männer das Recht haben, das Verständnis von *Maskulinität* zu prägen, oder es vielmehr Ziel seien sollte, diesen Begriff zukünftig positiv zu besetzen? Es bestände dadurch für Männer die Chance, sich in einer selbstkritischen geschichtlichen Auseinandersetzung dem tradierten und progressiveren „Mann-Sein“ zu stellen und für die Zukunft zu einem geschlechtergerechteren Umgang mit den anderen Geschlechtern zu finden.

³⁷ Nach Helma Lutz gilt der Text als das klassische und exemplarische Dokument „schwarzer und feministischer Identität.“ (Lutz 2001, 217) Die Gruppe zeigte auf, dass es nicht nur Männer sind, die unterdrücken, sondern ebenso die Gruppe der weißen Frauen in die Gemeinschaft der Täter_innen einzuordnen seien (ebd.).

³⁸ „Nehmen wir als Beispiel eine Straßenkreuzung, an der der Verkehr aus allen vier Richtungen kommt. Wie dieser Verkehr kann auch Diskriminierung in mehreren Richtungen verlaufen. Wenn es an einer Kreuzung zu einem Unfall kommt, kann dieser von Verkehr aus jeder Richtung verursacht worden sein – manchmal gar von Verkehr aus allen Richtungen gleichzeitig. Ähnliches gilt für eine Schwarze Frau, die an einer „Kreuzung“ verletzt wird; die Ursache könnte sowohl sexistische als auch rassistische Diskriminierung sein.“ (Crenshaw 2010, 38).

2010, 33–54; Walgenbach 2010, 247; Knauth 2020, o.S.).³⁹ Jedoch lässt sich Crenshaw nicht allein auf die Metapher reduzieren, denn in ihrer Publikation führt sie verschiedene Deutungsebenen an (*structural intersectionality, overlapping systems, multiple identities* etc.) (Walgenbach 2012b, o.S.). Walgenbach weist darauf hin, dass sich an Crenshaws eingeführte Metapher, „häufig heuristische Termini wie Verschränkungen, Schnittpunkte, Durchkreuzungen, Überschneidungen oder Achsen“ (Walgenbach 2010, 248) in der Intersektionalitätsforschung anlehnen. Sie stellt zudem dar, dass diese Metapher umstritten sei; so wird – seitens der Kritiker_innen – in den Raum gestellt, dass sie zu wenig offen sei oder Crenshaws Anliegen „gender bzw. race nicht isoliert voneinander zu analysieren nicht deutlich genug zum Ausdruck bringt.“ (ebd.) Es würde damit suggeriert, „dass soziale Kategorien einen ›genuinen Kern‹ hätten, der sich mit weiteren Kategorien ›verkettet‹ oder ›verschränkt‹.“ (ebd.) Im Vergleich der Veröffentlichung aus 2010 zu 2012b hat Walgenbach ihre Kritik an Crenshaws Kreuzungsmetapher ein Stück weit revidiert; mit Blick auf den juristischen Entstehungskontext mache die Visualisierung Sinn, gleichwohl sei der einfache Transfer in die Sozialwissenschaften problematisch (Walgenbach 2012b, o.S.).

4.1.2 Gender, Race, Klasse, e_t_c.⁴⁰

Die Bestimmung der sozialen Faktoren führt obligatorisch zu der Frage, welche Kategorien als relevant gesetzt werden und welche dadurch marginalisiert oder ausgeblendet werden. An der Überschrift des Kapitels wird deutlich, dass es neben der am häufigsten genannten Triade aus *Gender*, *Race* und *Klasse* eine Vielzahl von weiteren Kategorien Einflussgrößen sein können (Walgenbach 2012b, o.S., 2010, 253; Winker und Degele 2010, 15; Lutz et al. 2010b, 19–20). Beispielsweise hat die Bildungsforschung aufgezeigt, dass Bildungserfolg nicht allein davon abhängt, ob der Mensch männlich oder weiblich ist, sondern es eine Fülle Faktoren bzw. Kategorien, wie bspw. die *soziale Herkunft*, gibt, die auf den Erfolg einwirken (Pemsel-Maier 2017, 132–133). Ist es daher zielführend, den Blick isoliert auf eine Kategorie zu werfen oder sind es doch mehrere Kategorien, die sich in Diskriminierungsmechanismen auf unterschiedlichen Ebenen wechselseitig oder interdependent beeinflussen? Neben den Kategorien wie

³⁹ In diesem Kontext weisen Lutz et. al. darauf hin, dass es (bereits vorher) unterschiedliche Begriffstermini gegeben hat; u. a. sei hier Collins „interlocking systems“, Floya Anthias und Nira Yuval-Davis „racialized boundaries“ oder Deborah King „multiple jeopardies“ zu verweisen; jedoch schaffte es keines der Konzepte zu einer weltweiten Bedeutung (Lutz et al. 2010b, 13).

⁴⁰ Die Abkürzung e_t_c ist bewusst an der Stelle mit dem Gap versehen, da durch das klassische etc. die Gefahr der Marginalisierung von anderen Kategorien existiert. Hiermit soll verdeutlicht werden, dass es eine Vielzahl von beeinflussenden Faktoren geben kann.

*Geschlecht/Gender, Race*⁴¹, Klasse⁴² und *Sexualität* werden eine Vielzahl von ungleichheitsgenerierender Faktoren wissenschaftlich diskutiert (Lenz 2014, 843; Winker und Degele 2010, 13; Degele 2019, 341–345; Rommelspacher 2009, 81–95; Lutz 2001, 215). Birgit Rommelspacher (2009) verweist hier u. a. auf „patriarchale und ökonomische Machtverhältnisse, ethnische und religiöse Dominanz, Heterosexismus, die Diskriminierung von Behinderten, Alten und Kindern. Des Weiteren sind Machtverhältnisse zwischen verschiedenen Regionen relevant, wie die zwischen Stadt und Land, zwischen verschiedenen Nationen oder auch globalen Regionen u. a. m.“ (Rommelspacher 2009, 81) Kira Kosnick (2010) plädiert dafür, Sexualität in den Blick zu nehmen, Jeff Hearn (2010) für Alter, Virtualität und Transnationalität. Ebenso spielt auch die Reihung der Kategorien eine Frage, welche als Erstes genannt wird und dadurch besonders hervorgehoben wird. Auf den ersten Blick scheint die Auseinandersetzung um das Fokussieren auf bestimmte Kategorien in gewisser Weise willkürlich. Die Gewichtungen der einzelnen Kategorien sind abhängig von „theoretischen, politischen und sozial geprägten Entscheidungen.“ (Walgenbach 2012a, 43–44) Jedoch haben alle Ansätze eines gemeinsam: In allen Kategorien spielt gesellschaftliche Macht eine zentrale Rolle (Walgenbach 2010, 253, 2012a, 42–44).

In der Annahme, dass es mehrere Kategorien gibt, kann das Geschlecht nicht als isolierte homogene Einheit gesehen werden, sondern als heterogen sowie als eine Kategorie von vielen. Sabine Pemsel-Maier konstatiert, dass „die Unterschiede innerhalb eines Geschlechts [je nach Kontext; M.F.] vielfach größer als die zwischen den Geschlechtern“ (Pemsel-Maier 2017, 133) sein können. Als Beispiel führt sie den schulischen Bildungserfolg, die Kirchenbindung und die „Bejahung der Wichtigkeit religiöser Bildung“ (ebd.) an. Hier sei nicht das *Geschlecht* die dominante Kategorie, sondern vielmehr die Frage der Herkunft (Ost- oder Westdeutschland, Migrationshintergrund oder soziale Schicht) die beeinflussende Größe (ebd.). Innerhalb der *Religionspädagogik der Vielfalt*⁴³ lassen sich vier Basiskategorien nennen: *Religion, Ge-*

⁴¹ Die Übersetzung des englischen Begriffs *Race* in das deutsche Wort Rasse scheint mit Blick auf die deutsche Geschichte des Begriffs (Nationalsozialismus und dessen Rassenideologie) als nicht angemessen. So wird der Begriff im weiteren Verlauf der Arbeit in Anlehnung an die US-amerikanische Intersektionalitätsdiskussion als *Race* oder mit den deutschen Begriffen *Migrationshintergrund* oder *Ethnizität* bezeichnet (Konrad 2017, 23; Küppers 2014, o.S.). Gleichwohl besteht die Gefahr, dass durch eine andere Begriffsnutzung der zu thematisierende *Rassismus* nicht sichtbar wird (Küppers 2014, o.S.). So sei an dieser Stelle besonders darauf hingewiesen, dass der Autor die Meinung vertritt, dass *Rassismus* – besonders der *Alltagsrassismus* – innerhalb der deutschen Gesellschaft ein wichtiges Thema ist.

⁴² Der *Klassenbegriff* wird „im Zusammenhang mit dem globalisierten Kapitalismus heftig debattiert.“ (Lenz 2015, 114) Unterschiedliche Strömungen wie u. a. der *Neomarxismus* ringen um die begriffliche Deutungshoheit (ebd., 114–115).

⁴³ *Religionspädagogik der Vielfalt* wird definitorisch im Kapitel 7.3.5 *Handlungsmöglichkeiten bzw. -empfehlungen für eine geschlechtergerechte bzw. geschlechtersensible Religionspädagogik* behandelt.

schlecht, sozialer Hintergrund und Behinderung. Nach Thorsten Knauth werden „diese Kategorien als zentrale Dimensionen bzw. Achsen der Beschreibung aber auch Herstellung von Differenzen“ (Knauth 2017, 13) betrachtet (ebd.). Dabei entscheidet der konkrete Handlungskontext darüber, inwieweit die Kategorien zum Tragen kommen und in welcher Verbindung sie zueinander stehen. So betont Knauth, dass „besonders in heterogenen Kontexten religiösen Lernens [...] Religion, Kultur (Ethnie, Nationalität) und Geschlecht zu Ressourcen für vielfältig kombinierbare Zuschreibungen [werden; M.F.], die Ausgrenzungen und Einschlüsse bewirken.“ (ebd., 28–29)

4.1.3 *Interdependente Kategorien*

Die Begriffsbezeichnung *interdependente Kategorien* wurde geprägt durch Katharina Walgenbach (Walgenbach 2010, 248, 2012b, o.S., 2012a, 23–24). In Hinblick auf die Kategorie *Gender* verweist Walgenbach darauf, dass in Publikationen immer häufiger konstatiert wird, dass diese „nicht isoliert betrachtet werden kann von Kategorien wie Klasse, Ethnizität, [Race, M.F.], Religion, Lokalität, Sexualität, Nation, Alter oder Behinderung/Befähigung.“ (Walgenbach 2012a, 23) Diese Bezeichnung geht „nicht allein von Interdependenzen bzw. wechselseitigen Abhängigkeiten *zwischen* Kategorien [aus, M.F.] [...], sondern [konzeptualisiert; M.F.] zugleich soziale Kategorien als *in sich* heterogen strukturiert [...].“ (Walgenbach 2010, 248). Besonders deutlich zeige sich das an der Kategorie *Geschlecht*, da „auch das Verständnis von Geschlecht durch Kultur bzw. Religion und soziale Herkunft beeinflusst wird.“ (Knauth 2017, 24) Demzufolge kann von „einer wechselseitigen Abhängigkeit von Faktoren innerhalb eines Begriffes“ (ebd.) ausgegangen werden. „Die Verbindungen finden also nicht zwischen voneinander klar abgegrenzten Kategorien statt, sondern durch die Begriffe selbst.“ (ebd.) Walgenbach widerspricht damit Winker und Degele (2010), die die Meinung vertreten, dass das Ausgehen von interdependenten Kategorien keinen wissenschaftlichen Mehrwert bringt. Zudem negiert sie damit den Ansatz, dass es eine Masterkategorien mit diversen Subkategorien gibt (Walgenbach 2012b, o.S.; Knauth 2017, 24).

4.1.4 *Struktur-, Identitäts- und Repräsentationsebene*

Genauso erkenntnisreich, wie die Betrachtung der Kategorien – insbesondere *Geschlecht/Gender* – sowie die wechselseitigen Prozesse, scheint die Frage zu sein, auf welchen Ebenen diese Kategorien und die damit verbundenen Diskriminierungsmechanismen

zum Tragen kommen. In Anlehnung an Sandra Harding (1990) appellieren Gabriele Winker und Nina Degele für einen Mehrebenenansatz, der sich in eine Makro-/Mesoebene, Mikroebene und Repräsentationsebene aufgliedert. In dem „gesellschaftliche Sozialstrukturen inklusive Organisationen und Institutionen (Makro- und Mesoebene) sowie Prozesse der Identitätsbildung (Mikroebene) als auch kulturelle Symbole (Repräsentationsebene)“ (Winker und Degele 2010, 18) betrachtet werden.

Innerhalb der Makro- und Mesoebene hat die Trias aus Geschlecht, *Race* und Klasse (sowie Körper) die Eigenschaft einer Strukturkategorie, die zu Unterdrückungsmechanismen innerhalb der Gesellschaft führen können. Mit Blick auf die Kategorie *Geschlecht* sei hier folgendes Beispiel angeführt: Männer und Frauen weisen sozial strukturelle Ungleichheiten in Familie und Beruf auf. Nach wie vor verdienen Frauen im Vergleich zu Männern bei gleicher Arbeit weniger und haben es schwerer in den Arbeitsmarkt einzusteigen bzw. wiedereinzusteigen (bspw. nach der Geburt eines Kindes). Innerhalb der Analyseebene werden die Ursachen auf strukturelle Ebene gesucht (Winker und Degele 2010, 19).⁴⁴

Auf der Mikroebene liegt der Fokus auf den Prozessen, die zu Ungleichheiten führen. Hierzu weisen Winker und Degele auf Candance West und Sarah Fenstermaker (1995) hin, die in Ihrem Fachartikel *Doing Difference* aufgezeigt haben, wie „ungleichsrelevante Kategorien“ (Winker und Degele 2010, 19) erst in Interaktionen hervor gebracht werden. So stehen innerhalb der „Mikroebene sozial konstruierter Identitäten [...] erstens Prozesse des Klassifizierens (und nicht ihre Ergebnisse) und zweitens Interaktionen auf der Mikroebene (und keine gesellschaftlichen Strukturen auf der Makroebene)“ (ebd., 20) im Blick.⁴⁵ Somit bietet die Mikro-

⁴⁴ Regina Becker-Schmidt (2004) sieht die Ursache mit Blick auf die Kategorie Geschlecht in einer doppelten Vergesellschaftung von Frauen (Becker-Schmidt 2004, 62–71; Bublitz 2016, 109–110). „Während Männer primär für die bezahlte Lohnarbeit zuständig sind (einfache Vergesellschaftung), obliegt Frauen meist zusätzlich zu einer teils zeitlich reduzierten Erwerbsarbeit die unbezahlte Sorgearbeit (doppelte Vergesellschaftung.“ (Winker und Degele 2010, 19) Somit sei nach Winker und Degele die Voraussetzungen geschaffen, Geschlecht als Strukturkategorie wahrzunehmen, da in diesem Fall keine anderen Ursachen für die soziale Ungleichheit in Frage kommt. „Eine solche Ungleichheit ist eine Struktur, die mehr oder weniger alle gesellschaftlichen Bereiche (insbesondere Erwerbssystem und Staat, politische Öffentlichkeit und Kultur, Ehe und Familie) und alle sozialen Verhältnisse (beispielsweise den Staatsbürgerstatus, die Erwerbsposition, die privaten Beziehungen der Geschlechter prägt.“ (ebd.) Geschlecht ist damit der strukturelle Begründungsfaktor für Machtstrukturen und Kräfteverhältnisse innerhalb der Geschlechterbeziehungen, die dafür sorgen, dass das eine Geschlecht das andere dominiert und/oder diskriminiert (Winker und Degele 2010, 19; Gottschall 2000, 24–25; Bublitz 2016, 108–109).

⁴⁵ *Geschlecht* ist auf dieser Ebene eine Kategorie von vielen (wie *Race*, *Religion*, *Beruf* etc.), über die sich Menschen festmachen. Obgleich es zu Anfang scheint, dass es sich bei der Kategorie *Geschlecht* um etwas von Natur aus Gegebenes handelt, sind es doch soziale Faktoren, die zur Konstruktion des geschlechtlichen selbst beitragen, ja maßgeblich beeinflussen (Winker und Degele 2010, 20). An dieser Stelle setzt das Konzept des *Doing Gender* an, welches noch im weiteren Verlauf der Arbeit zum Thema wird.

ebene gute Anschlussmöglichkeiten an die Theorien des *Doing Gender*, *Doing Student*, *Doing Difference*, da der Fokus klar auf Interaktionen liegt (Konrad 2017, 28).

Die Repräsentationsebene befasst sich mit der Frage, „wie untersuchte Phänomene Prozesse und Nomen und Ideologien verbunden sind.“ (Winker und Degele 2010, 20) So stellt Rainer Schützeichel fest: „Gesellschaften sind sinnhaft integriert, durch gemeinsame Werte, durch gemeinsame Überzeugungen und kulturelle Ordnungen, die den Dingen, Handlungen und sozialen Strukturen erst ihre Bedeutung und ihren Sinn verleihen. Soziale Repräsentationen sind Träger solcher sinnstiftender Strukturen.“ (Schützeichel 2007, 451) In Rezeption von Serge Moscovici führt Schützeichel „Bilder, Ideen, Gedanken, Vorstellungen oder Wissens Elemente“ (ebd.) als Beispiel für soziale Repräsentationen an, wenn diese von einer Gruppe, Gemeinschaft oder Gesellschaft kollektiv geteilt werden (ebd.).⁴⁶

Diese differenzierte Betrachtungsweise der unterschiedlichen Ebenen ist insoweit gehaltvoll, da die Wirkungsmechanismen und das Verständnis von Geschlecht je nach Ebene unterschiedlich betrachtet und definiert wird (auf der Makro-/Mesoebene als Strukturkategorie, dagegen bei den Mikro- und Repräsentationsebene als konstruiert) (Degele 2019, 346–347; Walgenbach 2012b, o.S.). Gleichwohl halten Degele und Winker fest, dass die Strukturebene nur eine begrenzte Anzahl von Kategorien ausmacht, die in sich miteinander verstrickt sind (Degele und Winker 2007, o.S.). Hier seien vor allen Dingen die aufgeführten Kategorien „Geschlecht, Klasse [*Race*, *M.F.*] und Körper (Alter, körperliche Verfasstheit, Gesundheit und Attraktivität)“ (Walgenbach 2012b, o.S.) zu nennen. Hierzu beziehen sie sich im Wesentlichen auf Anthony Giddens (1997) *Theorie der Strukturierung* und Pierre Bourdieu (1997) *Habitus theorie*⁴⁷ (Konrad 2017, 28–29). Laut Walgenbach leiten Winker und Degele diese Kategorie „deduktiv aus der Gesellschaftsanalyse eines modernen Kapitalismus“ (Walgenbach 2012b, o.S.) ab. Für

⁴⁶ Nach Winker und Degele zählt dazu ebenso das Alltagswissen über *Geschlecht/Gender* sowie *Sexualität*, welches als natürliche Tatsache angesehen wird. In diesem Zusammenhang verweisen sie auf Judith Butler (2016), die den Ansatz der sozialen Konstruktion von Geschlecht verfolgt (Winker und Degele 2010, 21). In Adaption von Butler halten die Autor_innen fest, dass „das Subjekt erst über sprachliche Handlung (Anrufung) konstruiert [wird; M.F.], es ist ein Effekt von Handlungen. [...] Geschlechter sind [somit; M.F.] Ergebnisse symbolischer Repräsentationen. Das wiederum heißt, dass ein bestimmtes Wissen darüber, was Männer und Frauen sind (gleichgültig, ob dieses Wissen sich im konkreten Fall als zutreffend erweist oder nicht, den Rahmen dafür schafft, welche Formen von Identität existieren können und dürfen.“ (ebd.).

⁴⁷ Katharina Debus (2012) liefert zu Bourdieus *Habitusbegriff* eine prägnante Zusammenfassung: „Mit dem Begriff Habitus beschreibt Pierre Bourdieu das die Persönlichkeit (Körper und Psyche) eingelassene Wissen um das, was für einen Menschen der eigenen gesellschaftlichen Position (sozio-ökonomische Situation, Geschlecht etc.) als angemessen gilt. Dieses Wissen wird u. a. als Geschmack und die Fähigkeit, Menschen entlang bestimmter Merkmale zu unterscheiden und Normabweichungen als solche zu erkennen, internalisiert (sprich: habitualisiert), auf der kognitiven Ebene aber häufig gleichermaßen vergessen, so dass ihm ein Status vermeintlicher Natürlichkeit zukommt [...]“ (Debus 2012, 156).

die Identitätsebene und Repräsentationsebene lassen sich die Differenzkategorien induktiv aus dem Forschungsprozess generieren. Hieraus resultiert der Ansatz, dass sie die Kategorien nicht von vorneherein begrenzen, sondern durch die Arbeit mit dem Forschungsmaterial sich erst Kategorien entwickeln (Degele und Winker 2007, o.S.; Walgenbach 2012b, o.S.). Walgenbachs Argumentation geht in die gleiche Richtung. Sie führt ebenso an, dass neben der Wechselbeziehung der Kategorien, die Analyseebenen in den Blick zu nehmen sind, denn „Machtverhältnisse lassen sich nicht auf eine Ebene reduzieren und deshalb bewegen sich intersektionale Analysen auf unterschiedlichen Ebenen wie soziale Strukturen, Institutionen, symbolische Ordnungssysteme, soziale Praktiken oder Subjektformationen.“ (Walgenbach 2010, 253)

4.1.5 Intersektionalität und dessen methodologische Zugänge

Es ist jedoch wissenschaftlich umstritten, „ob Intersektionalität eine Theorie, ein Konzept oder eine Analyseperspektive sein soll.“ (Walgenbach 2010, 245) Dabei sieht sich die Intersektionalitätsforschung nicht im Widerspruch zur Geschlechterforschung, sondern möchte sie durch neue Ansätze und Fragen bereichern. Hierzu werden die tradierten feministischen Theorien zu Hilfe genommen bzw. kritisch eingeordnet. Die Intersektionalitätsforschung sieht sich in der Selbstbeschreibung in der Tradition der Geschlechterforschung (Walgenbach 2010, 245–246). Im Gegensatz zu Andrea Bührmann (2009) vertritt Katharina Walgenbach die Meinung, Intersektionalität als Paradigma zu sehen (Walgenbach 2010, 246). Nach Bührmann würde es der Intersektionalität an einer allgemein anerkannten Gründungserzählung mangeln und weiter seien das Forschungsfeld und die „methodisch-methodologischen Forschungsrichtung“ (Walgenbach 2010, 246) nicht klar und stimmig definiert (Bührmann 2009, 30–31; Walgenbach 2010, 246). In Rückgriff auf Walgenbach (2010) lässt sich dieser Vorwurf jedoch widerlegen, denn es besteht

„ein allgemeiner Konsens, die eigene Theorietradition in den politisch-theoretischen Differenzdebatten innerhalb der Geschlechterforschung bzw. Frauenbewegungen zu sehen, die zu einer Kritik eindimensionaler bzw. additiver Perspektiven führte. Dies macht einen bedeutsamen Teil des *normativen commitments* aus, welcher mit der Debatte über Intersektionalität einhergeht. Das Forschungsfeld bzw. der gemeinsame Gegenstand sind Macht-, Herrschafts- und Normierungsverhältnisse, die soziale Strukturen, Praktiken und Identitäten (re-)produzieren. Zu deren Analyse werden nicht allein mehrere soziale Kategorien einbezogen, sondern auch deren Wechselwirkungen fokussiert.“ (Walgenbach 2010, 246)

Bührmann hält der Intersektionalitätsforschung vor, dass es ihr an Analysezugängen mangle (Bührmann 2009, 30–31; Walgenbach 2010, 246). Walgenbach verweist im Widerspruch dazu auf Leslie McCall (2005), die die Intersektionalitätsforschung in ihrem grundlegenden Beitrag „in interkategoriale, intrakategoriale und antikategoriale Ansätze ordnet“ (Walgenbach 2010,

246) und damit unterschiedliche methodische Zugänge im Spektrum der Intersektionalität darstellt (McCall 2005, 1773–1774). Gerade im Hinblick auf die vorliegende Forschungsarbeit bietet McCall methodische Ansatzmöglichkeiten an, die als Orientierungs- und Verortungsrahmen dienen können.

McCall (2005) integriert unter dem antikategorialen Ansatz alle Zugänge, die an dekonstruktivistischen und poststrukturalistischen Theorien angelehnt sind (McCall 2005, 1773, 1775–1784; Arzt et al. 2009, 20). Zusammengefasst verfolgt diese Perspektive das Ziel, „kategoriale Reifikationen aufzulösen und nachzuvollziehen, wie diese jeweils als gesellschaftliche Kategorien konstituiert sind.“ (Küppers 2014, o.S.)⁴⁸ Rommelspacher (2009) und Konrad (2017) weisen darauf hin, dass durch das (gänzliche) Infragestellen von Kategorien, die Gefahr besteht, sich im Forschungsprozess „in der Unendlichkeit von Verwerfungen“ (Konrad 2017, 30) zu verlaufen (ebd.).

Bei den intrakategorialen Ansätzen liegt der Fokus auf „Differenzen bzw. Ungleichheiten innerhalb einer Kategorie [...] die auf Grund der zusätzlichen Zuweisung bzw. Zugehörigkeit zu weiteren Strukturkategorien entstehen bzw. mit diesen zu erklären sind.“ (Küppers 2014, o.S.) Hierzu steht die Prämisse, dass in gesellschaftlichen Beziehungen Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten eine relevante Rolle spielen, bspw. durch die aufgeführte Triade aus *Gender*, *Race* und *Klasse*. Der Fokus liegt auf der analytischen Untersuchung der Beziehungen und begrenzt sich auf eine bzw. wenige Kategorien (McCall 2005, 1773–1784; Arzt et al. 2009, 21). Arzt et al. fügen an, dass bei der empirischen Erhebung Methoden notwendig seien, die offen angelegt sind und sich damit nicht für Unerwartetes verschließen (Arzt et al. 2009, 21).

Dagegen konzentriert sich die interkategoriale Perspektive auf die „Verwobenheit und Wechselwirkungen diverser Kategorien der Differenz, die Ungleichheit herstellen, und ihre dadurch unterschiedlich wirkenden sozialen Zuweisungen.“ (Küppers 2014, o.S.). Hierbei werden „Kategorisierungen strategisch-analytisch“ (Arzt et al. 2009, 20) verwendet. Gleichwohl wird konstatiert, dass vom Grundsatz her, jede Kategorie in Frage zu stellen ist; jedoch werden in dieser Perspektive Kategorien als Mittel zum Zweck angesehen, um Ungleichheiten analytisch zu erfassen (McCall 2005, 1773, 1784–1794; Arzt et al. 2009, 20–21).

⁴⁸ An dieser Stelle sei besonders auf Judith Butler (2016) verwiesen, die in der *Sex* und *Gender* Unterscheidung zur Diskussion stellt, inwiefern das biologische *Sex* als sozial konstruiert zu betrachten ist (Butler 2016, 23–24) (siehe hierzu vertiefend Kapitel 4.2.2 *Sex und Gender*).

4.1.6 Intersektionalität in der Religionspädagogik

Der Intersektionalitätsansatz hat in der Religionspädagogik noch keine allzu lange Tradition.⁴⁹ Im religionspädagogischen Kontext taucht der Begriff als erstes im *Sammelband Gender – Religion – Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt* von Pithan et al. (2009) auf. Ziel dieser breit aufgestellten Publikation war es „Gender im Kontext von Vielfalt und Heterogenität zu reflektieren und im Zusammenhang mit anderen Differenzkategorien wahrzunehmen.“ (Knauth 2020, o.S.) Im Kontext einer *Religionspädagogik der Vielfalt* bedürfe es nach Thorsten Knauth des intersektionalen Ansatzes, da er „verschiedene Dimensionen von Heterogenität in einem analytischen Zusammenhang reflektiert.“ (ebd.) Arzt et al. (2009) weisen in einem Beitrag in dem Sammelwerk darauf hin, dass sie eine vertiefte Gender-Forschung unter der Prämisse der Intersektionalität [...] für ein dringendes Desiderat nicht nur in Theologie und Pädagogik, sondern in allen Wissenschaftsbereichen [halten; M.F.].“ (Arzt et al. 2009, 22) (Arzt 2016, o.S.; Arzt et al. 2009, 19–22).

Ebenso identifiziert Bernhard Grümme das Potenzial des Intersektionalitätsbegriffs für die Pädagogik und Erziehungswissenschaft: „Mehrfachstigmatisierungen, partielle Benachteiligungen und punktuelle Vorteile, sie können analytisch erfasst werden.“ (Grümme 2017, 86) Hierzu legt er dar, dass der Begriff nicht für die „pädagogische Programmatik im engeren Sinn konzipiert“ (ebd.) ist, sondern im Wesentlichen für eine wissenschaftliche Beobachtungsperspektive. Hierin läge der Unterschied zu *Heterogenität* und *Diversity*. Gleichwohl stellt er „charakterliche Schwächen“ (ebd.) fest, wie z. B. die ausschließliche Einnahme der Beobachtungsperspektive und die Unbestimmtheit der Anzahl von Kategorien, die bedingt sei durch einen Mangel an Kriterien. So kommt Grümme zur Bewertung, dass Intersektionalität „eigentümlich blind gegenüber der Komplexität der Vielfalt“ (ebd., 87) sei (Grümme 2017, 86–87; Knauth 2020, o.S.). Jedoch zeigt Grümme (2021), dass die Erkenntnisse der Kultur- und Bildungswissenschaften in Bezug auf Intersektionalität mit all ihrer Dynamik eine relevante Bedeutung für die Religionspädagogik besitzt (Grümme 2021, 51–52). In Anlehnung an Katrin Meyer (2017) appelliert

⁴⁹ An dieser Stelle sei hier u.a. auf einige (Sammel-)Werke und Autor_innen hingewiesen, die im religionspädagogischen Forschungsfeld der Intersektionalität aktiv sind: Knauth, Thorsten; Jochimsen, Maren A. (Hg.) (2017): *Einschließungen und Ausgrenzungen. Zur Intersektionalität von Religion, Geschlecht und sozialem Status für religiöse Bildung*. Münster, New York.; Knauth, Thorsten; Möller, Rainer; Pithan, Annebelle (Hg.) (2020a): *Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt. Konzeptionelle Grundlagen und didaktische Konkretionen*. Münster, New York.; Spiering-Schomborg, Nele (2017): „Man kann sich nicht entscheiden, als was man geboren wird“. Exodus 1 im Horizont von Intersektionalität und empirischer Bibeldidaktik. Gütersloh.

Grümme (2021), dass in den Intersektionalitätsanalysen „die intersektionalen Ausschlüsse und Machteffekte in ihrem eigenen Forschungsfeld in den Blick“ (Meyer 2017, 158) genommen werden müssen. Ziel sei es, eine selbstreflexive Haltung einzunehmen (Grümme 2021, 56).

Thorsten Knauth weist auf die Tatsache hin, dass in den religionspädagogischen Veröffentlichungen „Intersektionalität als ein Brückenkonzept“ (Knauth 2020, o.S.) verwendet wird. Hierbei übernehme es eine Integrationsfunktion von den vielfältigen Diskursen rund um die diversen Differenzkategorien. In der Vergangenheit hätte sich die Religionspädagogik primär mit singulären ungleichheitsgenerierenden Phänomenen befasst. Die Intersektionalität biete die Chance, diese Ungleichheitsdimensionen in einem verwobenen Ganzen zu sehen. In der Folge sei es möglich, religionsunterrichtliche Konzepte zu entwickeln bzw. anzupassen, die den unterschiedlichen Prämissen von Gerechtigkeit (Geschlechtergerechtigkeit, Inklusion etc.) gerecht werden. Die Intersektionalitätsforschung kann einen wichtigen Beitrag dazu leisten, indem sie aus den empirischen Ergebnissen konkrete Handlungsempfehlungen für die Lehrkräfte entwickelt, wie sie mit den unterschiedlichen Differenzdimensionen im Unterricht umgehen können. Ein Begriff, der sich in diesem Zusammenhang für anschlussfähig erweist, ist die s. g. *Zoom-Kompetenz*.⁵⁰ Er beschreibt ein Konzept, das die Komplexität der differenz erzeugenden Kategorien für den Unterricht greifbar und umsetzbar macht (ebd.). Im Verständnis von Knauth (2020) bezeichnet der Begriff „die Fähigkeit, angesichts einer Fülle von miteinander verknüpften Differenzen, die jeweils situativ relevante Kategorie zu fokussieren, ohne ihre interdependente Beziehung mit anderen Differenzen aus den Augen zu verlieren.“ (ebd.) Eine Religionspädagogik, die auf die Interdependenz der diversen Differenzkategorien in der wissenschaftlichen Forschung und im konkreten Religionsunterricht hinweist, hat dadurch die Chance, ihr eigenes Profil zu schärfen. Sie kann damit einen wichtigen Beitrag für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen leisten, ihre Sensibilität für alltägliche Ausgrenzungs- und Diskriminierungsprozesse zu erhöhen und im Idealfall Maßnahmen dagegen zu ergreifen, ganz im Sinne einer inklusiveren Gesellschaft (ebd.).

⁵⁰ An dieser Stelle sei auf die Publikation des Comenius-Institut (2014) hingewiesen, die in einem Projektteam unter der Federführung von Annette Pithan und Rainer Möller zehn Grundsätze für einen inklusiven Religionsunterricht formuliert haben: Online verfügbar unter http://comenius.de/2014/04/22/zehn_grundsätze_für_inklusiven_religionsunterricht_2014/, zuletzt geprüft am 04.09.2022.

4.1.7 Intersektionalität als (empirischer) Zugang in dieser Studie

Im Hinblick auf die intersektionale Unterscheidung von McCall (2005) lehnt sich diese Forschungsarbeit am intrakategorialen Ansatz an; da die Arbeit sich primär auf die Kategorie *Geschlecht/Gender* fokussiert, sie als relevant kennzeichnet⁵¹, ohne dabei die Wirkung der vielfältigen weiteren Kategorien zu verleugnen oder marginalisieren zu wollen. Arzt et al. halten fest: „Die Genderperspektive rechnet damit, dass Geschlecht im Sinne der Zweigeschlechtlichkeit nach wie vor ein hermeneutischer Schlüssel zum Verständnis von Lernprozessen ist.“ (Arzt et al. 2009, 21) Ebenso verweist Christine Thon auf die Bedeutung von *Gender* als relevante Differenzkategorie im erziehungswissenschaftlichen Diskurs um das Phänomen Heterogenität (Thon 2017, 78–79). Gerade Walgenbachs Ansatz von *Gender als interdependente Kategorie* (Walgenbach 2012b) zeigt auf, das *Gender* die Eigenschaft besitzt, keine fixierte und konstante Kategorie zu sein, sondern offen und historisch sowie kulturell wandelbar ist. *Gender* mit seinem heterogenen Charakter hat je nach Kontext unterschiedliche Einflussfaktoren. *Gender* sorgt für eine Irritation⁵² des Alltagswissen, da menschliche Verhaltensweisen, u.a. das Geschlechterverhältnis, oftmals mit Hilfe der Biologie der Zweigeschlechtlichkeit begründet werden und mitunter sogar dem Biologismus verfallen. Wie Silvia Arzt et al. richtigerweise in diesem Kontext feststellen, wird *Gender* „als die Verkomplizierung des Offensichtlichen angesehen“ (Arzt et al. 2009, 21), dessen kritische Perspektive „das eigene Selbstverständnis und das Selbstbild in Frage“ (ebd.) stellen können. Auch ein Jahrzehnt nach diesem Beitrag besitzt diese Feststellung Gültigkeit. Es sei zudem zu kon-

⁵¹ Gewiss kann hier der Vorwurf geäußert werden, dass die Stoßrichtung durch den Fokus auf *Geschlecht/Gender* klar ist. Durch die Relevanzsetzung von *Geschlecht/Gender* soll jedoch der Eindruck vermieden werden, dass dem Autor der Studie nicht die Bedeutung der verschiedenen anderen Kategorien bewusst ist. Gleichwohl ist es die Aufgabe, in einem Forschungsprozess die in erster Linie zu untersuchenden Phänomene klar zu definieren. Sicher kann an dieser Stelle entgegengehalten werden, dass man nur das findet wonach man sucht (auf diese Problematik weist auch Lisa Konrad (2017) hin), aber durch die offen angelegten triangulativen methodischen Zugänge, bietet sich ein breiter Blick auf das zu analysierende Material, so dass sich Überraschungen ergeben können.

⁵² Wenn Menschen aus der binären statischen Geschlechterwelt ausbrechen, kann das zu Irritationen bei den Mitmenschen führen. An dieser Stelle sei auf die tragische *Brandon-Teena-Story* hingewiesen, die auch unter dem Titel *Boys don't cry* verfilmt wurde. Brandon kam als Frau (Teena) auf die Welt und entschied sich während der Highschool die Geschlechtsidentität zu wechseln und nannte sich fortan Brandon. Später zog er nach Nebraska. Dort wurde er von seinen vermeintlichen Freunden umgebracht; als diese von seinem weiblichen Geburtsgeschlecht erfuhren, haben sie ihn „sexuell gedemütigt, mehrfach vergewaltigt und wenige Tage später, um das Verbrechen zu vertuschen, ermordet.“ (Ayaß 2008, 173) So stellt Ruth Ayaß fest, dass das Beispiel von Brandon aufzeige, wie brutal Menschen reagieren können, die in einer zweigeschlechtlich fixierten Welt aufwachsen und mit Phänomen konfrontiert werden, die dessen binärer Weltvorstellung „nicht entsprechen oder zuwiderlaufen.“ (ebd.) So verweist Carol Hagemann-White (1993) ebenso auf den Umstand, dass Menschen, die aus dieser dichotomen Welt ausbrechen, Gefahr laufen, vielerlei Sanktionen und Ausgrenzungen zu erfahren (Hagemann-White 1993, 76).

statieren, dass die Intersektionalität nicht immun ist, „das hegemoniale System der Zweigeschlechtlichkeit“ (Arzt et al. 2009, 21) mitsamt seiner Wirkung zu vernachlässigen, wenn dieses in der Vielfalt der Kategorien als wenig bedeutsam eingeschätzt wird oder sogar gänzlich aus dem Fokus verschwindet (ebd., 21–22). Ebenso kommt Sabine Pemsel-Maier (2020) auf die Gefahr zu sprechen, dass die Bedeutung von Gender im Intersektionalitätsdiskurs marginalisiert werden kann (Pemsel-Maier 2020, 77). „Gender wird dann als Spiegelstrich neben anderen verhandelt oder ganz vergessen; Genderkompetenz erscheint als eine unter vielen anderen Querschnittskompetenzen.“ (ebd.) Auf diese geäußerte Sorge lässt sich nach der Meinung des Autors der vorliegenden Studie entgegen: Gender kann nicht ohne Intersektionalität gedacht werden und *vice versa*. Die Theorien und Axiome der Frauen- und Geschlechterforschung sind damit ebenso für weitere intersektionale Forschungen relevant und sollten kritische Beachtung in der Auseinandersetzung finden (Arzt et al. 2009, 21–22; Franzmann 2022, 101–103). So werden im Verlauf dieser Dissertation die relevanten Erkenntnisse aus dem Geschlechter-/Gender-Diskurs kritisch aufgegriffen.

Degele, Winker, Arzt et.al. legen dar, dass die Relevanz der jeweilig begründeten Kategorie davon abhängt, welcher Untersuchungsgegenstand und welche Untersuchungsebene und damit letztendlich welches Forschungsdesign gewählt wird (Degele und Winker 2007, o.S.; Arzt et al. 2009, 21). Innerhalb dieser qualitativ-empirischen Studie können neben der intrakategorialen Betrachtung ebenso interkategoriale Aspekte bedeutsam werden, da beim Forschungsdesign ein offener Zugang gewählt wurde, in dem mehrere Analysemethoden einen offenen Blick auf das Phänomen bieten und damit ebenso Unerwartetes zu Tage bringen können.⁵³ In der Folge kann es sein, dass sich in dem Videomaterial neben *Geschlecht/Gender* andere Kategorien zeigen, die für die jeweiligen Gespräche eine beeinflussende Bedeutung haben. Der Fokus der Untersuchung liegt auf den Schüler_innen-Schüler_innen und Schüler_innen-Lehrer_innen-Interaktionen im Religionsunterricht; somit lässt sich in der Bestimmung der unterschiedlichen Analyseebenen (Degele und Winker 2007, o.S.) konstatieren, dass der Mittelpunkt dieser Forschungsarbeit auf der Identitätsebene liegt, ohne dabei die Wirkung der Strukturebene oder Repräsentationsebene auf das Geschlechterverhältnis negieren oder missachten zu wollen.

⁵³ Die konkrete Beschreibung des empirischen Vorgehens mitsamt der angewendeten Methodik findet im Teil B der Arbeit statt.

4.2 Zum Verständnis von Geschlecht und Gender

Geschlecht hat als anthropologische Gegebenheit in allen wissenschaftlichen Disziplinen eine Bedeutung (Kaupp 2015a, 33). Nach Angela Kaupp ist Geschlecht nicht nur „ein anthropologisches Merkmal, sondern strukturiert auch Kultur mit ihren historischen Wandlungsprozessen.“ (ebd., 37) Auf diesen strukturierenden Charakter verweist ebenso Marianne Heimbach Steins: „Geschlecht ist ein strukturierendes Element der Grammatik und der gesellschaftlichen Wirklichkeit – der zwischenmenschlichen Verhältnisse und der Institutionen des Zusammenlebens.“ (Heimbach-Steins 2017b, 39) Zur Frage, wie Geschlecht konstruiert wird, gibt es mittlerweile eine Vielzahl von Theorien, Zugängen und Konzepten, die kulturelle und soziale Einflüsse betrachten. Allesamt sind sich dahingehend einig, dass sie dem s. g. Alltagswissen diametral entgegenstehen. Zu diesem Alltagswissen gehört es, die dichotome Geschlechtereinteilung und die Zugehörigkeit zu einer dieser Geschlechtergruppen „als natürliche Vorgabe sozialen Handelns und sozialer Differenzierung zu betrachten.“ (Wetterer 2010, 126) Zu dieser Alltagstheorie gehört es auch, die Geschlechtszugehörigkeit als von Geburt an – durch die Genitalien bestimmbar – feststehend zu betrachten. Als Folge dessen ist es „ein natürlicher, biologisch eindeutig bestimmbarer Tatbestand“ (ebd.), auf den wir Menschen keinen Einfluss nehmen können (Wetterer 2010, 126; Goffman 2001a, 107–108; Bereswill 2008, 97–98; Franzmann 2022, 100–103). In der Zusammenschau zeigt sich, dass nicht die eine dominierende Theorie über Geschlecht bzw. Gender existiert, sondern sich unterschiedliche Ansätze dem Phänomen angenommen haben (Bereswill 2008, 99). Gleichwohl lässt sich bei allen ein – in gewisser Weise – gemeinsames Interesse feststellen, „der Beziehung zwischen der Struktur einer Gesellschaft, dem Handeln ihrer Mitglieder und der Bedeutung, die Geschlecht für ein soziales Gefüge und seine kulturelle Ausgestaltung hat, auf die Spur zu kommen.“ (ebd.) Die folgenden Kapitel werden sich heuristisch dem Phänomen Geschlecht bzw. Gender mit den zugehörigen Zugängen nähern. Dabei wird die Arbeit sich auf zentrale Diskussionsstränge begrenzen, die für den späteren empirischen Forschungsprozess leitend waren.

4.2.1 *Geschlecht als soziale Konstruktion oder Strukturkategorie*

Wenn von *Geschlecht* als Kategorie gesprochen wird, so ist dieses keine unumstrittene Angelegenheit. Auf diese Problematik verweist u. a. Stefanie Rieger-Goertz. *Geschlecht* als eine Art von Kategorie von vielen (wie z.B. *Alter* oder *Herkunft*) zu betrachten, sei gleichzeitig eine Positionierung im Diskurs (Rieger-Goertz 2008, 19; Franzmann 2022, 101–103). Unterschied-

liche Ansätze und Denkströmungen versuchen die Bedeutung, Entstehung und Konsequenz von Geschlecht zu be- bzw. ergründen wie u. a. die Systemtheorie (Weinbach 2019), die Diskurstheorie (Bublitz 2019), die Intersektionalität (Degele 2019; Lutz et al. 2010a), die Queer Theory (Laufenberg 2019). Wie Renate Wieser in diesem Zusammenhang richtigerweise feststellt, präsentieren sich die unterschiedlichen Geschlechtertheorien sehr vielfältig und deren Verhältnis zueinander ist geprägt von Zu- und Widersprüchen oder einem Nebeneinander (Wieser 2015, o.S.). Regine Gildemeister führt hierzu an, dass in der Geschlechterforschung grundsätzlich zwei Pole unterschieden werden können: „Geschlecht als Strukturkategorie“⁵⁴ und Geschlecht als soziale Konstruktion.“ (Gildemeister 2015, 216) Beide Positionen ringen um die Vermittlung. Die Geschlechterforscherin Antje Langer stellt in diesem Zusammenhang die Grundsatfrage: „Will man [...] etwas gegen Stereotype und Sexismus tun, muss man *Geschlecht* daher grundsätzlich diskutieren – und vielleicht als Kategorie zurückweisen.“ (Langer 2015, 7)

Geschlecht als soziale Konstruktion zu betrachten, richtet den Fokus auf den Herstellungsprozess. Männlichkeit und Weiblichkeit sind gesellschaftlich hergestellte Geschlechterdifferenzierungen (Gildemeister 2015, 217; Bereswill 2008, 107; Franzmann 2022, 101). Im Gegensatz zu der Betrachtung „Geschlecht als Strukturkategorie“ wird der Blick nicht auf die „sozialkulturellen Auswirkungen“ (Gildemeister 2015, 217) gelegt, sondern es wird der Frage nachgegangen, wie es zu der dichotomen Einteilung von Geschlecht kommt. Diese exklusive Klassifikation hat als „omnirelevante Hintergrundannahme“ (ebd.) Auswirkungen auf die sozialen Situationen und führt in der Folge zur Herstellung einer Geschlechtertarrangordnung. „Geschlecht wird damit verstanden als ein generatives Muster zur Herstellung von sozialer Ordnung.“ (ebd.) Die Analyse der Interaktionsprozesse ist – mit Einnahme dieser Perspektive – von besonderer Bedeutung. Geschlecht ist kein festgeschriebenes und unabänderliches Merkmal, sondern die Folge eines fortwährenden Prozesses durch Interaktionen mit der Umwelt. Somit ist „Geschlecht [...] ein sozialkulturelles Phänomen, das interaktiv produziert wird.“ (Winker und Degele 2010, 44). Diesen Prozess, der auch als *Doing Gender* bezeichnet werden kann, wird im weiteren Verlauf der Arbeit skizziert.

Gabriele Winker und Nina Degele u. a. vertreten die Auffassung, dass es sich beim Geschlecht nicht um eine „biologisch gebundene Zuordnung“ (Winker und Degele 2010, 44), sondern um eine „gesellschaftliche Zuschreibung“ (ebd.) handelt, die eng mit der Sexualität verknüpft ist.

⁵⁴ Der Begriff *Geschlecht als Strukturkategorie* begründet sich im Wesentlichen auf den Arbeiten von Ursula Beer (1984) und Regina Becker-Schmidt (1987) (Aulenbacher 2008, 139–140; Rieger-Goertz 2008, 22).

So erfasse für die Autorinnen die Strukturkategorie nicht nur die unterschiedliche Geschlechtlichkeit, sondern auch die damit verbundene sexuelle Orientierung. Mit einer bipolaren Unterscheidung der Geschlechter gehe nach Winker und Degele automatisch eine Heterosexualität einher. Sie berufen sich in diesem Zusammenhang auf die amerikanische Philosophin und Philologin Judith Butler (2016)⁵⁵, die das biologische Geschlecht (*Sex*), die Geschlechtsidentität (*Gender*) und die sexuelle Orientierung (*Desire*) als „wechselseitigen Machtkomplex“ (Winker und Degele 2010, 45) ansieht, der sich nicht in die einzelnen Bestandteile auflösen lässt (Winker und Degele 2010, 44–45; Butler 2016, 22–24; Spiering-Schomborg 2017, 28–30; Degele 2019, 345–346).⁵⁶

Historie und Denaturalisierung

Mit Blick auf die Definition von Geschlecht ist ein kurzer Blick in die Historie sachdienlich, um zu verstehen, wie sich das Begriffsverständnis mit all seinen Relationen entwickelte. Die Tradition, Männer und Frauen hinsichtlich ihrer Merkmale und Eigenschaften zu unterscheiden, findet ihren Ursprung im 17./18. Jahrhundert u. a. durch Jean-Jacques Rousseau (Wieser 2015, o.S.; Kessels 2002, 47–48; Elsen 2020, 30–31). Geschichtswissenschaftlich liegt dort die „Erfindung der Geschlechtercharaktere“ (Kessels 2002, 47–48) begründet. In diesem Kontext muss auf die wegweisende Publikation von Karin Hausen (1976) *Die Polarisierung der „Geschlechtercharaktere“* hingewiesen werden, in der sie herausgearbeitet hat, wie sich im Laufe des 18. Jahrhunderts die Geschlechtercharaktere herausgebildet haben (Thon 2017, 79–80). Mit Hilfe der Psychoanalyse, Psychologie, Medizin und Anthropologie wurde diese Theorie wissenschaftlich fundiert. Vorher beruhte die bipolare Geschlechterunterscheidung nicht auf Merkmalen, sondern leitete sich aus dem Stand der jeweiligen Person ab. Hieraus resultierten unterschiedliche Rechte und Pflichten für die jeweilige Frau und den jeweiligen Mann. Das neu entstandene bürger_innenliche Leitbild im 19. Jahrhundert wies den Menschen unterschiedliche genderspezifische Wirkungssphären zu. Während Männer dem Arbeitsleben außerhalb der Familie nachgingen, wurde den Frauen die Rolle als Hausfrau zugewiesen. Grundlage der Rollen war nicht mehr die religiös-ständische Praxis, sondern die Natur, aus sich

⁵⁵ Judith Butler ist eine der wichtigsten feministischen Denker_innen, die durch ihre Werke wie u. a. *Unbehagen der Geschlechter* (2016), *Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen* (2015), *Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts* (2017) den theoretischen Geschlechterdiskurs beeinflusst hat. Besonders die Rezeption ihres Werkes *Unbehagen der Geschlechter* sorgte für starke kontroverse Debatten. Im Fokus stand die Frage, welche (politischen) Konsequenzen sich aus ihrer Kritik an der Kategorie Geschlecht ergeben (Bereswill 2008, 99).

⁵⁶ Auf die wissenschaftliche Auseinandersetzung zu *Sex* und *Gender* wird im nächsten Kapitel eingegangen.

die Rolle der Geschlechter ergab. Dabei wurde unterstellt, „dass sich das Wesen der Frau durch Emotionalität und Passivität auszeichne, was sie für personenbezogene Dienstleistungen in der Familie prädestiniere, wohingegen die naturgegebene Rationalität und Aktivität des Mannes ihn zu sachbezogenen, produktiven Tätigkeiten in Wirtschaft, Politik, Kultur und Wissenschaft befähigen.“ (Kessels 2002, 48) Es entstand ein „kulturelles System der Zweigeschlechtlichkeit“ (Hagemann-White 1984, 83), in dem Männern und Frauen aufgrund ihres biologischen Geschlechts – von Natur aus – Rollen und Verhaltensweisen zugeschrieben wurden (Kessels 2002, 48–49; Wieser 2015, o.S.; Elsen 2020, 30–31).

Die „Historisierung und Denaturalisierung“ (Engel 2002, 9) der Kategorie *Geschlecht* muss in diesem Zusammenhang als besondere Errungenschaft der feministischen Theorien gesehen werden. Diese haben dafür gesorgt, dass „substanzialistische durch konstruktivistisch-prozessuale Verständnisse“ (Engel 2002, 9) sukzessiv ersetzt wurden (Engel 2002, 9; Becker-Schmidt 2011, 30; Bereswill 2008, 111). Bereits im 17. und 18. Jahrhundert haben sich feministische Theoretiker_innen mit der Hierarchisierung unter den Geschlechtern auseinandergesetzt und die gesellschaftlichen Zustände angeprangert, so sei hier u. a. auf John Stuart Mill, Mary Wollstonecraft und Louise Otto Peters hingewiesen. Die Französische Revolution mit ihren Forderungen nach Freiheit, Gleichheit und Geschwisterlichkeit⁵⁷ (*Liberté, égalité, fraternité*) hatte hierbei einen wesentlichen Anteil (Wieser 2015, o.S.; Elsen 2020, 31). So verweist Elsen darauf, dass die frühe Frauenforschung sozialwissenschaftlich und empirisch ausgerichtet war, jedoch um die Anerkennung bei Akademiker_innen kämpfen musste (Elsen 2020, 31). Im 20. Jahrhundert muss an dieser Stelle Simone de Beauvoir als einflussreichste Impulsgeberin genannt werden, die mit ihrem Werk *Le Deuxième Sexe* (Dt. *Das andere Geschlecht*) in der Mitte des letzten Jahrhunderts maßgeblich den Feminismus beeinflusst hat (de Beauvoir 2017). In ihrem Werk zeigt sie auf, wie Frauen innerhalb des Geschlechtermodells der bürger_innenlichen Aufklärung in eine Rolle gedrängt werden, die sich in der Begründung aus der Natur ableitet (Korbik 2019, o.S.; Wieser 2015, o.S.); ihre Kritik an diesem naturbedingten Modell von Weiblichkeit lässt sich in einer ihrer viel zitierten Aussagen zusammenfassen: „Man kommt nicht als Frau zur Welt, man wird es.“ (de Beauvoir 2017, 334)

Seit ihren Anfängen beschäftigt sich die Frauen- und Geschlechterforschung mit den Diskriminierungs- und Unterdrückungsprozessen von Mädchen und Frauen. In Hinblick auf den inter-

⁵⁷ Aufgrund geschlechtersensibler Sprache wurde der historische Begriff *Brüderlichkeit* in dieser Arbeit durch *Geschwisterlichkeit* ersetzt.

nationalen Forschungskontext wurde das Thema *Geschlechterunterschiede* in den 60er und 70er-Jahren des letzten Jahrhunderts besonders bekannt, wie Helga Kelle darlegt (Kelle 2010, 418). So erschien u. a. (1974) das Buch *The Psychology of Sex Differences* von Eleanor E. Maccoby und Carol Nagy Jacklin, welches das Thema in den Fokus rückte und den Anstoß für weitere Forschungen im Bereich der Geschlechtsunterschiede gab (Eagly 1995, 145; Maccoby und Jacklin 1974; Kelle 2010, 418–419). In den 1960er-Jahren formierte sich so die Neue Frauenbewegung⁵⁸. In dieser Zeit liegen auch die Ursprünge der Women's Studies (Elsen 2020, 33). Eine weitere Belebung der Frauenbewegung erfolgte in den 1990er-Jahren. Hier v. a. durch *Gender Trouble* federführend ausgelöst durch Judith Butler⁵⁹, die das Bild der Zweigeschlechtlichkeit in Frage stellte und damit u. a. Partei für die LGBT⁶⁰ ergriff. Im Gegensatz zu den Anfängen der Frauenbewegung lag hier nicht mehr der Fokus „auf dem Sichtbarmachen der Frauen, sondern auf der Dekonstruktion von Geschlecht.“ (Elsen 2020, 33) Zudem wurde, neben der politischen und gesellschaftlichen Gleichbehandlung, die geschlechtergerechte Sprache als wichtige Forderung formuliert (ebd.)

4.2.2 Sex und Gender

Beeinflusst durch Simone de Beauvoirs (2017) Kritik an der naturbedingten Geschlechterdifferenz entwickelte sich die analytische konzeptionelle Unterscheidung in *Sex* und *Gender* (Wieser 2015, o.S.). Bei den Konzepten werden die Begriffe klar voneinander getrennt betrachtet. So wird in der *Sex-Gender*-Unterscheidung von der Prämisse ausgegangen, dass die Geschlechter sich zwar biologisch (*Sex*) unterscheiden, sich aber dadurch keine Konsequenzen für das soziale Geschlecht (*Gender*) ergeben müssen. Das Problematische bei dieser konzeptionellen Unterscheidung ist der Umstand, dass hierbei immer noch auf das Modell der naturbedingten Zweigeschlechtlichkeit in Bezug auf *Sex* zurückgegriffen wird (Walgenbach

⁵⁸ In der wissenschaftlich-historischen Auseinandersetzung werden die Frauenbewegungen geschichtlich in verschiedene „Wellen“ eingeteilt, angefangen bei der Frauenbewegung Ende des 19./Anfang des 20. Jahrhunderts. Manche Forscher_innen verorten die Anfänge bereits im Mittelalter (Pemsel-Maier 2013b, 13). Vertiefend ist an der Stelle Nave-Herz, Rosemarie (1994): Die Geschichte der Frauenbewegung in Deutschland. 4., völlig überarb. und erw. Aufl. Opladen; Gerhard, Ute (2012): Frauenbewegung und Feminismus. Eine Geschichte seit 1789. Orig.-Ausg., 2. Aufl. München; Lerner, Gerda (1998): Die Entstehung des feministischen Bewußtseins. Vom Mittelalter bis zur ersten Frauenbewegung. München.

⁵⁹ Judith Butlers Theorien werden im weiteren Verlauf aufgegriffen.

⁶⁰ Abkürzung für *Lesbian, Gay, Bisexual* und *Transgender*. Impulse zum religionspädagogischen Umgang siehe u. a. die Katechetischen Blätter (2020) (1), welche sich dieser Thematik in dem Heft *LGBTIQ* weiterführend angenommen haben u. a. mit folgenden Beiträgen: Kohler-Spiegel, Helga (2020): LGBTIQ – Klärungen und Hilfen. In: *Katechetische Blätter* 145 (1), 32–35; Bahr, Matthias; Templer, Tanja (2020): Das Spiel mit den Geschlechtern!?! (M)eine Sprache finden. In: *Katechetische Blätter* 145 (1), 40–44; Bahr, Matthias (2020): Das Recht, als Mensch zu seinem Menschsein zu stehen. In: *Katechetische Blätter* 145 (1), 8–14.

2017, 590) und damit die „zweigeschlechtliche Ordnung“ (Ayaß 2008, 169) bestätigt und bekräftigt wird (ebd.). So stellt Ruth Ayaß (2008) fest, dass in diesem Konzept „keineswegs nur ein ›latenter‹ Biologismus [...] eingeschrieben ist. Die ›sex/gender‹-Unterscheidung selbst ist biologisch.“ (ebd.) Dabei handelt es sich bei dieser dichotomen Annahme um eine umstrittene Angelegenheit. So geht bspw. die feministische Wissenschaftlerin und Biologin Anne Fausto-Sterling (2000) davon aus, dass es eigentlich fünf Geschlechter gibt (Schmitz 2006, 33; Walgenbach 2017, 590). Sie spricht von den „five sexes“: male, female, herms (echte Hermaphroditen), ferms (weibliche Pseudohermaphroditen) und merms (männliche Pseudohermaphroditen).“ (Schmitz 2006, 33) Anfangs wurde seitens der Geschlechterforschung auf dieses Konzept zurückgegriffen, „um zu verdeutlichen, dass Weiblichkeit und Männlichkeit nicht einfach Naturtatsachen und durch Biologie bestimmt sind, sondern dass geschlechtliche Identitäten auf gesellschaftlichen (und damit historisch und kulturell variablen) Vorgaben beruhen.“ (Thon 2017, 78) In der heutigen Theoriediskussion wurde diese Unterscheidung zugunsten des konstruktivistischen Ansatzes nicht weiter verfolgt (ebd.).

Die beschriebene Unterscheidung zwischen dem biologischen (*Sex*) und sozialen Geschlecht (*Gender*) wurde durch den Psychiater Robert J. Stoller (1968) in die Wissenschaft eingeführt und hatte seinen Ursprung in Forschungen zu Transsexualität. Sein Konzept orientierte sich an dem Soziologen Talcott Parsons (1902–1979), der (1942) das Konzept der verschiedenen Geschlechterrollen entwickelt hatte (Karsch 2016, 174–175; Becker-Schmidt 2011, 33; Ayaß 2008, 11). Für die Geschlechterforschung sind in diesem Kontext besonders John Money und John Hampson zu nennen, die in den 1950er-Jahren wesentlich zur Begriffsprägung beigetragen haben. Money⁶¹ verwendete als Erster die Bezeichnung *Gender Identity*. Dabei ist jedoch immer auch ein Blick auf die Umstände zu werfen, die zur Entwicklung des Begriffs

⁶¹ John Money erreichte besonders durch den Fall Bruce (Brenda) internationale Berühmtheit. Bei der Geburt von eineiigen Zwillingen (beides Jungen), wurde einer der Jungen bei der Beschneidung am Genital so verstümmelt, dass der Penis entfernt werden musste. Auf Empfehlung Moneys entschieden sich die Eltern auch die Hoden zu entfernen und das Kind als Mädchen „Brenda“ aufzuziehen (das Kind bekam zudem Östrogene). Money betreute die Eltern und Brenda. Für Money diente der Fall als Beweis, dass das Geschlecht reine Sozialisation ist. In der Pubertät erfuhr Brenda, dass er eigentlich mit männlichen Geschlechtsmerkmalen geboren wurden und im Zuge dessen verließ er das weibliche Geschlecht, in dem er sich nie wohlfühlt hatte; er nannte sich fortan David. Wie sich herausstellte, war für David seine Kindheit in dem Körper zusammen mit der Betreuung von Money ein Albtraum. Als er erfuhr, dass durch seinen Fall die chirurgischen Eingriffe an Intersexuellen (Festlegung auf ein Geschlecht per OP) legitimiert wurden, ging David an die Öffentlichkeit und zeigte, dass Moneys Experiment an ihm grundlegend gescheitert war und es zu starken (psychischen) Problemen bei ihm geführt hatte. Im Alter von 38 Jahren nahm David sich das Leben (Ayaß 2008, 167–169) Ruth Ayaß kommt hierbei zum Urteil: „Money hat der wissenschaftlichen Öffentlichkeit von Brenda nicht nur vorenthalten, sondern sie vielmehr gezielt in die Irre geführt.“ (ebd., 169) Gerade wenn John Money mit als Urheber dieses Diskurses genannt wird, muss immer auf die Umstände hingewiesen werden, die zu einer menschlichen Tragödie geführt haben.

(*Gender*) beigetragen haben⁶² (Ayaß 2008, 11; Knapp 2011, 71; Wobbe 2005, 456). „Mit der Entkopplung von biologischem und sozialem Geschlecht ließ sich nachweisen, daß es nicht natürliche Unterschiede sind, die den Ausschlag für soziale Ungleichheiten geben, daß also *sex* im Sinne des körperlichen Geschlechts keinesfalls *gender* als kulturelle Geschlechtsidentität und sozialem Status determiniert.“ (Wobbe 2005, 456) Durch diese Entkopplung und den damit verbundenen Perspektivwechsel „erhielten Fragen nach Macht, Handlungsressourcen und Stereotypen für die Erklärung von Diskriminierungen mehr Gewicht.“ (ebd.)

Somit wird in dem *Sex-Gender*-Konzept davon ausgegangen, dass das *Geschlecht* nicht vorrangig eine biologische Kategorie ist (*Sex*). Es handelt sich vielmehr um eine soziale Konstruktion (*Gender*). Die Identitätsbestimmung unterliegt hierbei kulturellen und gesellschaftlichen Einflüssen (Degele 2008, 78; Butler 2016, 15; Rösener 2010, 62; Pithan 2010, 54; Gildemeister 2015, 217; Kaupp 2015a, 33; Heimbach-Steins 2017b, 42–43; Reese-Schnitker 2012, 9). „Sie variiert von Kultur zu Kultur, von Gesellschaft zu Gesellschaft und von Milieu zu Milieu.“ (Lück 2009, 8) Soziale Ungleichheiten manifestieren sich nicht aus dem biologischen Faktum *Sex*, sondern sind das Produkt kultureller und sozialer Prozesse. Dabei spielt auch der Faktor Zeit eine wesentliche Rolle. Denn diese hat Auswirkungen auf den Wandel im jeweiligen Geschlechterverständnis – in der Frage, was bspw. Mann-Sein oder Frau-Sein ausmacht (ebd.). Auf die Identität wird im folgenden Unterkapitel eingegangen.

Oftmals wird der Gender-Forschung vorgeworfen, dass sie das biologische Geschlecht als solches leugne. Auf diesen Vorwurf verweisen u. a. Marianne Heimbach-Steins (2017b) und Christine Thon (2017); so führt Heimbach-Steins an: „Die Unterscheidung von ‚sex‘ und ‚gender‘ ist grob missverstanden, wenn daraus eine vollständige Trennung von biologischem und sozialem Geschlecht abgeleitet oder behauptet wird, alle Geschlechtsunterschiede sollten ‚abgeschafft‘ werden und jeder Mensch solle sein Geschlecht ‚auswählen‘.“ (Heimbach-Steins 2017b, 43) Mit diesem Denken würde „eine analytische Unterscheidung unter der Hand in eine absurde normative Forderung umgebogen, die von keiner wissenschaftlichen Gender-Theorie vertreten wird.“ (ebd.) Gleichwohl gerade an diesem Punkt die Dekonstruktionstheorien ansetzen, maßgeblich beeinflusst durch Judith Butler (2016). Kern dieser Theorien ist das Dekonstruieren von Normierungsprozessen. Damit richtet sich die Kritik ebenso an die Unterscheidung in *Sex* und *Gender*. Butler stellt in „Das Unbehagen der Geschlechter“ heraus, dass

⁶² So verweist u. a. Ruth Ayaß (2008) auf das Problem, dass nur wenige die Ursprünge des Gender-Begriffs einschätzen und klar benennen (Ayaß 2008, 169), gleichwohl sie einige Ausnahmen anführt u. a. Anne Fausto-Sterling (2000).

es sich selbst bei *Sex* um ein sozio-kulturelles Konstrukt handelt, dass sich aus gesellschaftlicher Normierung ergibt (Butler 2016, 25–28; Knapp 2011, 83–95). Diesen anfänglich radikalen Ansatz hat sie in weiteren Veröffentlichungen und Stellungnahmen entschärft und auf einen wissenschaftlich analytischen Kontext gehoben. „Die diskursive Normierung von Geschlechtsidentität vollzieht sich nicht allein durch die Unterscheidung von Frauen und Männern.“ (Knapp 2011, 87) Sondern für Butler „ist diese Unterscheidung selbst unlösbar verknüpft mit der heterosexuellen Normierung des Begehrens.“ (ebd.) Kern ihrer Kritik ist der gesellschaftliche Automatismus von Zweigeschlechtlichkeit und Heterosexualität. Menschen, die nicht in die gesellschaftlichen Normierungen von „männlich, weiblich oder heterosexuell passen“ (Wieser 2015, o.S.) hätten mit Diskriminierung und Ausgrenzung zu kämpfen. Butler verfolgt hierzu das ethische Anliegen, dass diese gesellschaftliche Stigmatisierung und mitunter Exklusion ein Ende nimmt (Knapp 2011, 87; Wieser 2015, o.S.). Butler war jedoch nicht die Einzige, die auf die kulturelle Prägung der Wahrnehmung von *Sex* hingewiesen hat, so sei hier u. a. auf Thomas Walter Laqueur (1992) hingewiesen (Walgenbach 2017, 591; Hirschauer 1994, 670).

Ilse Lenz führt an, dass das Begreifen von *Gender* als Strukturkategorie es ermöglicht, sich mit den unterschiedlichen kulturellen Variationen in Bezug auf die Geschlechterverhältnisse auseinanderzusetzen. Dieser kulturelle Vergleich führte unter anderem dazu, dass die Annahmen widerlegt wurden, dass sich die Geschlechterrollen aufgrund von biologischen Veranlagungen ergeben (Lenz 2017, 31).⁶³ „Wenn sich etwa Elternschaft und die Rolle der Mütter und der Väter kulturell so stark unterscheiden, ist anzunehmen, dass sie nicht einlinig von der Biologie bestimmt werden, sondern sich in einem komplexen Wechselspiel zwischen vergeschlechtlichen kulturellen Deutungen, sozialen Strukturen und Körpern herausgebildet haben.“ (Lenz 2017, 31) Sabine Pemsel-Maier führt an, dass in der Vergangenheit *Sex* die bestimmende Kategorie war und die daraus resultierende „dichotome Auffassung der Geschlechter über die jeweiligen Bildungschancen.“ (Pemsel-Maier 2017, 122) In der Gesellschaft und ebenso in der Kirche gab es eine klare Vorstellung, was aus dem jeweiligen Menschen aufgrund seines biologischen Geschlechts werden soll. Zugespitzt kann es zusammengefasst werden: Frauen in die Care-Rolle und Männer als Ernährer (ebd.).

⁶³ Wie auch bei den Geschlechterrollen aufgeführt zeigt der auch der Kulturvergleich, dass die dichotome Geschlechterteilung nicht als universal angesehen werden kann. So kennen indianische Völker in Nordamerika auch Menschen mit „two-spirits“ (Pithan 2010, 54). In Indien leben Frauen als Hirjas in den Körpern von Männern (ebd.). Wie Geschlechterrollen und Geschlechterstereotype zusammenhängen, werden in den nachfolgenden Kapitel (4.5 *Geschlechtsstereotype*, 4.6 *Geschlechterrollen*) nachgegangen.

In Hinblick auf die Einordnung in eines der Geschlechter existiert innerhalb Gesellschaft eine klare Struktur. Bei Begegnungen kategorisieren wir Menschen automatisch andere Menschen in eines der Geschlechter und verknüpfen damit automatisch Verhaltensweisen. „Im Alltag ‚wissen‘ wir meist auf Anhieb, welches Geschlecht unser Gegenüber hat. [...]“ (Ayaß 2008, 11). Ruth Ayaß führt hierzu an, dass dieses Wissen (in überwiegender Mehrheit) nicht hinterfragt wird. Zusammen mit der Einstufung in eines der Geschlechter „gehören zu unserem Alltagswissen Vorstellungen über typische Eigenschaften von Männern und Frauen, die wir für teils angeboren, teils anerzogen halten.“ (ebd.) Dieses „Wissen“ wird durch Vorannahmen und Erfahrungen im Denken und der Wahrnehmung beeinflusst. Wie wir, Menschen Geschlechter und Geschlechterunterschiede wahrnehmen, wird ebenfalls durch (solche) Vorannahmen beeinflusst. Bea Zumwald und Thomas Rhyner (2008) sprechen metaphorisch von Brillen, durch die wir Menschen die Umwelt sehen. Hierbei seien vier wesentliche Brillen (Zugänge) hervorzuheben: Sozialisationstheoretisch, Evolutionsbiologisch, Psychoanalytisch, Konstruktivistisch. Je nach Positionierung in diesen Konzepten seien die Antworten immer anders, warum Menschen sich so verhalten (Zumwald und Rhyner 2008, 14–20; Klann-Delius 2005, 140–179; Franzmann 2022, 101). Die Forschungsarbeit greift diese theoretischen Annahmen im Folgenden auf, da sie u. a. mögliche Erklärungsansätze zu Geschlechterunterschieden in der Wahrnehmung und im Verhalten bieten. Am Ende erfolgt eine Positionierung in der Frage, welcher dieser Zugänge für die Arbeit am schlüssigsten ist.

4.2.3 Sozialisationstheoretische Geschlechtsentwicklung

Der Begriff *Sozialisation* kommt Anfang des 19. Jahrhunderts auf. Besondere Bedeutung haben hierbei die äußeren Faktoren, die auf das Individuum einwirken. Im Gegensatz zum *Bildungsbegriff* wird hierbei nicht die Perspektive des Subjekts betrachtet, sondern die gesellschaftlichen Verhältnisse, die auf die Menschen einwirken.⁶⁴ Im „Unterschied zu Entwicklung oder Lernen wird Sozialisation nicht als primär biologischer oder physischer Vorgang aufgefasst, sondern vielmehr als ein Geschehen, das vor allem durch gesellschaftliche Bedingungen geprägt ist.“ (Koller 2017, 118) Diese Sozialisationstheorie wurde durch Emile Durkheim (1858–1917) begründet (Koller 2017, 117–119; Hagemann-White 2004, 146–149). Zur Geschlechtersozialisa-

⁶⁴ Carol Hagemann-White (2004) weist darauf hin, dass in den 1960er-Jahren der *Bildungsbegriff* in Verruf gekommen ist; so sei er nur dazu da „die Privilegien der Privilegierten an deren Kinder weiterzugeben.“ (Hagemann-White 2004, 147) Durch die s. g. realistische Wende rückte der Begriff der Sozialisation in den Fokus (ebd., 146–147). Der *Bildungsbegriff* wird im Kapitel 5.1 *Verständnis von Bildung* ausführlich thematisiert.

tion haben sich diverse Wissenschaftler_innen geäußert, so sind hier u. a. – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – Lawrence Kohlberg (1974), Tacott Parsons (2012, 1968), Albert Bandura (1969), Walter Mischel (2015), Jürgen Habermans (1973), Helga Bilden (1980, 1991), Berno Hoffmann (1997a, 1997b), Sigrid Metz-Göckel (2000), Dieter Geulen (1991) zu nennen.

Kumuliert vertritt die Sozialisationstheorie die anthropologische Annahme, dass genderspezifisches Verhalten nur zu einem sehr geringen Teil naturgegeben ist. Viel stärker wirkt sich die Umwelt (Gesellschaft und Kultur) auf die Individuen aus (Hagemann-White 2004, 148; Lehr 1972, 886–887). Kinder und Jugendliche wachsen in einem speziellen Kontext auf und werden durch diesen (u.a. geschlechtlich) geprägt. In der Entwicklung der eigenen Persönlichkeit nehmen sie dort bewusst und unbewusst Einstellungen und Werthaltungen der Bezugspersonen auf. In der „Formung“ der Kinder spielen die diversen Sozialisationsinstanzen (Familie, Schule, Peer groups, Freizeitgruppen etc.) eine entscheidende Rolle. Die Einteilung in bipolare Geschlechter vereinfacht das soziale Miteinander und schafft Ordnung (Klann-Delius 2005, 140–143; Zumwald und Rhyner 2008, 16–17; Hagemann-White 2004, 148). Ähnlich formuliert es auch Barbara Friebertshäuser: „Menschen werden in eine Kultur hinein geboren und eignen sich diese im Laufe eines Sozialisations- und Bildungsprozesses an. Werte, Traditionen, Gewohnheiten, kulturbedingte Erfahrungen werden internalisiert, modifiziert und reproduziert.“ (Friebertshäuser 2004, 215) In ihren Ausführungen wird deutlich, dass Bildung in den Sozialisationsprozessen eine wichtige Funktion zu Teil wird. Im Alltag werden Kinder mit verschiedenen Erwartungen und Vorstellungen von Weiblichkeit und Männlichkeit konfrontiert. Die verschiedenen Sozialisationsinstanzen zeigen den Heranwachsenden auf, was als männlich oder weiblich gilt; diese werden dann von den Kindern internalisiert (Hagemann-White 2004, 148–150; Zumwald und Rhyner 2008, 16–17; Trautner 2002, 656–658).

Die tradierte Sichtweise von Sozialisation verkürzt die ablaufenden Prozesse. Die Heranwachsenden werden zu passiven Objekten, die innerhalb der Entwicklungsprozesse die Einstellungen und Rollenbilder unkritisch übernehmen (Zumwald und Rhyner 2008, 18). Carol Hagemann-White (2004) stellt fest, dass die Sozialisationstheorie, insbesondere in der Frauenforschung, kaum noch zur Anwendung kommt, da u. a. innerhalb der Theorie ein einheitliches Frauenbild vermittelt wird, in denen sich nur wenige Frauen wiederfinden (Hagemann-White 2004, 151–152). Ebenso weist Regina Becker-Schmidt darauf hin, dass im „Eifer des Gefechts“ (Becker-Schmidt 2011, 32) die Forscher_innen die Sozialisationsprozesse zu eindimensional betrachtet und bewertet haben. So seien Mädchen nur als „Opfer von Weiblichkeitsdressuren“

(Becker-Schmidt 2011, 32) und Jungen nur als „Produkte von Maskulinitätsritualen“ (ebd.) angesehen worden. Sie kommt hierbei zu folgender Feststellung:

„Dass Kinder und Heranwachsende beiderlei Geschlechts die offiziellen und die heimlichen Lehrpläne, die sie auf die Zugehörigkeit zu einer Genus-Gruppe festzulegen versuchen, unterlaufen, dass sich in ihren Spiel- und Lebenskontexten keine rigiden Grenzziehungen zwischen Frauen- und Männerwelten, zwischen weiblichen und männlichen Identifikationsangeboten durchhalten lassen, wurde zu wenig bedacht“ (Becker-Schmidt 2011, 32).

Der Autor der Studie schließt sich vom Grundsatz der aufgezeigten Kritik von Becker-Schmidt (2011) an der Sozialisationstheorie an: Das Individuum wird in eine passive Rolle gedrängt, die per Trichter-Prinzip sozial geformt wird, ohne dass es dabei aktiv agieren oder intervenieren kann.

4.2.4 *Evolutionsbiologischer Geschlechteransatz*

Eine umstrittene Erklärung liefert der evolutionsbiologische Ansatz.⁶⁵ Hier sind u. a. Carl von Linné, Charles Darwin, August Weismann und Julius Sachs zu nennen. Bezugspunkt in dieser Diskussion ist die Evolutionstheorie. Diese beruht auf der Annahme, dass in der Entwicklung die Faktoren Mutation und Selektion darüber entscheiden, welche Merkmale oder Lebewesen sich in der Natur durchsetzen. Dieses folgt dem darwinistischen Grundsatz *survival of the fittest*. Die Überlebenschancen der Lebewesen steigen, wenn sie sich der Umwelt anpassen. Der Ansatz birgt eine historische Hypothek, weil er in der Geschichte missbraucht wurde. So haben bspw. die Nationalsozialist_innen die Evolutionstheorie zur Begründung ihres faschistischen Weltbilds verwendet. Bezugnehmend auf die Geschlechterforschung werden die evolutionsbiologischen Grundlagen kaum verwendet (Klann-Delius 2005, 167–169; Athenstaedt und Alfermann 2011, 93–95; Zumwald und Rhyner 2008, 18–19).

Darwins Grundsatz beruht auf der Annahme, dass alle Arten auf der Erde dauerhaft existieren wollen. Damit dieses gelingt, müssen sie sich an die Natur anpassen. Die Fortpflanzung übernimmt dabei eine zentrale Selektionsfunktion. Das Bilden von unterschiedlichen Geschlechtern vermindert die Anfälligkeit des Erbgutes (Klann-Delius 2005, 167–169; Athenstaedt und Alfermann 2011, 94; Zumwald und Rhyner 2008, 19). Nach der Theorie investieren Elternteile unterschiedlich viel in die Kinder. Bei der Reproduktion haben die Männer einen geringen Anteil, gemessen daran, dass Frauen nicht nur während der 10 Monate der Schwangerschaft das Kind in sich tragen, sondern auch darüber hinaus viel Zeit für das Stillen und die Pflege des

⁶⁵ Als aktuelle Verfechter_innen ist hier u. a.: Kutschera, Ulrich (2016): Das Gender-Paradoxon. Mann und Frau als evolvierte Menschentypen. Berlin. zu nennen.

Kindes investieren. Die Leistungen der Mütter gilt es in diesem Kontext besonders hervorzuheben. Schwangerschaft und Stillzeit beanspruchen diese sehr. Im Regelfall wird mit einer Schwangerschaft ein Kind geboren. Daraus ergibt sich ein besonderes Interesse, für die Mütter viel in das Kind zu investieren. Folglich wählen die Mütter diejenigen als Väter aus, die den Entwicklungsprozess der Kinder positiv beeinflussen. Für die Männer ergibt sich das Problem, dass sie in Konkurrenz zu anderen Männern stehen, da ein Mann in der Theorie sehr viele Frauen befruchten könnte. Es ist jedoch problematisch das Geschlechterverhalten einzig und allein auf evolutionsbiologische Grundlagen zu beziehen, denn im Zuge des gesellschaftlichen und kulturellen Wandels sind einige Verhaltensweisen, die früher als Selektionskriterium dienten, als obsolet anzusehen (Klann-Delius 2005, 168–170; Athenstaedt und Alfermann 2011, 94–95; Zumwald und Rhyner 2008, 19–21).

In der biologisch ausgerichteten Anthropologie werden die Geschlechterunterschiede mit Determinanten wie „durchschnittliche Körpergröße, Körpergewicht, Fett- und Muskelmasse“ (Jakobs 1993, 17), sowie die „unterschiedlichen Chromosomenkombinationen und den Geschlechtshormonen“ (ebd.) argumentativ fundiert. Aus diesen Faktoren ergeben sich – in der biologisch-anthropologischen Sichtweise – Konsequenzen in Hinblick auf die klaren Unterschiede zwischen den Geschlechtern und deren gesellschaftlicher Rolle und Funktion (ebd., 17–19).

Evolutionspsycholog_innen setzen bei der Betrachtung der Geschlechtsunterschiede ihren Fokus auf biologische Faktoren. Ihr Betrachtungsschwerpunkt sind Verhaltensweisen, die in einem engen Zusammenhang mit der Fortpflanzung stehen, z. B. die Partnerwahl. Sozialpsychologen hingegen stellen Umweltfaktoren und soziale Interaktionen in den Mittelpunkt ihrer Betrachtungen. Ihre Theorien zur Begründung von Geschlechtsunterschieden decken ein breites Spektrum an Verhaltensweisen ab (Eagly 1995, 148–149). Geschlecht wird innerhalb der Evolutionstheorien als eine Art Determinante angesehen. Die Handlungen der menschlichen Individuen sind hierbei primär Ursache von Naturalismen. Es ist jedoch die Frage: Sind wir Menschen nur die Getriebene unserer Hormone oder sind es nicht doch andere Faktoren, die unser Handeln beeinflussen und uns zu dem machen, was wir sind?

4.2.5 *Psychoanalytische Sozialisationstheorien*

Wie Simone de Beauvoir schon gesagt hat, ist es „kein leichtes Vorhaben, die Psychoanalyse zu diskutieren.“ (de Beauvoir 2017, 63) In der psychoanalytischen Sozialisationstheorie haben

sich verschiedene Varianten zur Erklärung von geschlechtstypischen Verhaltensweisen und Geschlechtsidentität entwickelt. Diese unterschiedlichen Konzepte teilen „die Annahme, dass Geschlechtsidentität Resultat psychosexueller Entwicklungsprozesse ist.“ (Klann-Delius 2005, 151) Die psychoanalytische Erklärung fundiert auf der Annahme, dass Jungen und Mädchen ein eigenes Seelenleben besitzen und sich somit hinsichtlich ihrer Psychologie unterscheiden. Diese Theorie beruht im Wesentlichen auf Sigmund Freud und Carl Gustav Jung (Zumwald und Rhyner 2008, 22). Wer sich mit der freudschen psychoanalytischen Erklärung der weiblichen Entwicklung und der Entwicklung der Geschlechterunterschiede auseinandersetzt, wird feststellen, dass dieser Ansatz innerhalb der feministischen Literatur stark kritisiert wird (Chodorow 1990, 184–185; Boothe 1990, 36–37). Im Folgenden wird der freudsche Ansatz skizziert. Weiter erfolgt eine Darlegung der Objektbeziehungstheorie von Nancy Chodorow.

Nach Sigmund Freud liegt die Ursache für die Charakterunterschiede zwischen Mann und Frau in dem anatomischen Unterschied zwischen den Geschlechtern begründet. Die Entwicklung der eigenen Geschlechtsidentität ist nach psychoanalytischer Sicht „als Folge der psychischen Verarbeitung des Konflikts zwischen Triebdynamik, den wahrgenommen anatomischen Unterschieden und kulturellen Normen zu verstehen.“ (Micus-Loos und Schütze 2004, 351) In der Folge der s. g. ödipalen Krise übernehmen die Kinder genderspezifische Verhaltensweisen und identifizieren sich mit einem Elternteil. Die Jungen überwinden das Verlangen die eigene Mutter im Besitz zu haben. Der Vater wird infolgedessen für die Jungen die Identifikationsfigur. Die Entdeckung, dass sie kein männliches Glied haben, löst bei den Mädchen tiefe Bestürzung und Betroffenheit aus. In der Annahme, dass ihnen etwas Wichtiges an ihrem Körper fehlt und ihre Mutter sie deshalb fehlerhaft geboren hat, entwickeln sie Neid- und Minderwertigkeitsgefühle. Diese Gefühle können nur überwunden werden, wenn sie in anderen Dingen Kompensation suchen. So ersetze die Frau das Glied bspw. durch Männer, Kinder oder Besitztümer (Fromm 1997, 112; Micus-Loos und Schütze 2004, 351). Nancy Chodorow gibt den Hinweis, dass es sich bei den Ansätzen von Freud lediglich um Behauptungen handele, die „keine klinische Grundlage in Form einer Behauptung oder Interpretation“ (Chodorow 1990, 185) haben. Freud gehe mit einem niedrigen Frauenbild in seine Interpretationen. Frauen würden es nicht schaffen, den Ödipus-Komplex zu überwinden und könnten dadurch „kein gleichwertiges Über-Ich entwickeln.“ (ebd., 186) Chodorow führt weiter an, dass Freud über Frauen festhalte, dass sie „einen weniger ausgeprägten Gerechtigkeitssinn“ (ebd., 187) besitzen würden. Sie „würden von Eifersucht und Schamhaftigkeit getrieben, seien eitel und unfähig, sich den Erfordernissen des Lebens zu stellen, und hätten nichts zur Zivilisation beigetragen.“

(Chodorow 1990, 187) Für diese Aussagen führe Freud keine klinischen Studien an. Vielmehr handle es sich um Charakterzüge, die logisch aus seiner Theorie abgeleitet werden können (ebd., 185–187).

Die Objektbeziehungstheorie der Psychoanalytikerin Nancy Chodorow, die unter anderem in ihrer Monografie „Das Erbe der Mütter. Psychoanalyse und Soziologie der Geschlechter“ (Chodorow 1990) dargestellt wird, stellt eine Erweiterung der aufgeführten Freudschen Theorie dar, „wie sich Geschlechterdifferenzen über die Generationen hinweg reproduzieren.“ (Micus-Loos und Schütze 2004, 351) Chodorow hat sich die Aufgabe gestellt, „an der Schnittstelle von Soziologie und Psychoanalyse ein gesellschaftliches Phänomen wie die Zuständigkeit von Frauen für mütterliche und sorgende Tätigkeiten zu analysieren.“ (Ritter 2016, 309) Die Frage, die sich für Chodorow stellt, ist, warum Frauen „gegenüber ihren Kindern und gegenüber Männern“ (ebd.) „muttern“⁶⁶ (engl. *mothering*). Das „Mothering wird innerhalb der Gesellschaft geschlechterstereotypisch den Frauen zugeschrieben, bzw. dieses wird auch von den Frauen selbst ausgewählt. Jedoch wird diese Tätigkeit gesellschaftlich nicht ausreichend wertgeschätzt, vielmehr entstehen für Frauen vielerorts soziale Benachteiligungen (Chodorow 1990, 224–226; Ritter 2016, 309). „Chodorow geht davon aus, dass sich diese Zuständigkeit und diese Neigung aus der weiblichen Potenz des Gebärens und Stillens nicht hinreichend erklären lassen.“ (Ritter 2016, 309) Dabei vertritt sie den Ansatz, dass die „Allgegenwärtigkeit dieser Reproduktionsmechanismen“ (Micus-Loos und Schütze 2004, 351) ihre Ursache in der „familialen geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung“ (ebd.) hat. Sie verfechtet die These, dass Mütter immer noch für die Söhne und Töchter die primären Bezugspersonen sind. Damit einher gehe, so Chodorow, die Aufspaltung der psychologischen Fähigkeiten (ebd.).

Jungen und Mädchen bestreiten nach Chodorow „unterschiedliche Wege der präödipalen und ödipalen Identitätsbildung.“ (Ritter 2016, 309) Chodorow spricht in diesem Zusammenhang von „Imagines“, an denen die Kinder festhalten oder sie verwerfen, je nachdem welches Geschlecht sie haben. Demnach entsteht Weiblichkeit „durch das Festhalten an den mütterlichen Imagines des Muttern, der Sorge und der Bindung und durch die Integration der neuen, quasi von außen hinzukommenden väterlichen Imagines von Autonomie und Abgrenzung.“ (ebd., 311) Die Weiblichkeit, die nach Chodorow so entsteht, ist beziehungsreich. Martina Ritter bringt hierzu an, dass Bindung und Autonomie nicht per se als ein Widerspruch zu verstehen

⁶⁶ Der Begriff *muttern* wurde in der deutschsprachigen Diskussion „durch den Begriff des ›caring‹ oder ›sorgen‹ ersetzt“ (Ritter 2016, 312).

sind (Ritter 2016). Micus-Loos und Schütze ergänzen, dass in der chodorowschen Theorie die Mutter-Tochter-Beziehung „durch Ähnlichkeit und Identifikation“ (Micus-Loos und Schütze 2004, 352) gekennzeichnet ist (ebd.). Dieses erschwere eine psychische Ablösung. Mütter nehmen die Töchter als eine „Erweiterung ihres Selbst“ (ebd.) wahr.

Für die Männlichkeit sind die väterlich transportierten Images essenziell. Diese beruhen auf einer Abgrenzung von anderen. Affektive Beziehungen werden gelehnt (Micus-Loos und Schütze 2004, 351–352; Ritter 2016, 311). Die mütterlichen „weiblichen Aspekte des Selbst wie Sorge und Bindungen werden als Störfaktor zunehmend verdrängt und entwertet: sie erschweren die Stabilisierung des Selbstbildes als männlicher Mann.“ (Ritter 2016, 311) Die entwickelte Geschlechtsidentität, die auf den Vater beruht, ist jedoch labil, da in der „asymmetrischen gesellschaftlichen Geschlechterordnung“ (Micus-Loos und Schütze 2004, 351–352), der Vater dem Sohn nur bedingt zur Identifikation zur Verfügung steht, da er zeitlich mehr im Beruf verwurzelt ist als in der Familie (ebd.).

4.2.6 (De-)Konstruktivistische Sicht auf das Geschlecht

Konstruktivistische Beiträge haben in der Erziehungswissenschaft noch keine allzu lange Tradition. Hannelore Faulstich-Wieland bemerkt, dass derartige Ansätze ihren Ursprung in der Soziologie haben. Sie verweist zudem darauf, dass lange Zeit unklar war, was genau unter Konstruktivismus zu verstehen ist (Faulstich-Wieland 2004, 175). So zeigte sich bereits in der Arbeit, dass sich mit Blick auf den Alltag beobachten lässt, dass oftmals unreflektiert die Einteilung in zwei Geschlechter übernommen wird. Es wird automatisch von der Unterschiedlichkeit ausgegangen, ohne zu ergründen, ob dieses den Tatsachen entspricht und wie der eigene Beitrag zur Aufrechterhaltung der bipolaren Geschlechtertheorie ist. Die konstruktivistische Sichtweise setzt hier an und betrachtet den Prozess, wie Menschen in ihrem Handeln Geschlecht herstellen (Gütting 2004b, 29–30; Zumwald und Rhyner 2008, 24). Dieses Kapitel nimmt sich den wesentlichen (de-)konstruktivistischen Ansätzen an und beleuchtet, ob sich einer dieser Ansätze als anschlussfähig für diese Arbeit erweist.

Doing Gender

Das Konzept des *Doing*⁶⁷ *Gender* basiert im Wesentlichen auf der interaktionstheoretischen Soziologie. Hier sind v. a. die Studien von Harold Garfinkel (1967), Erving Goffman (1977), Suzanne Kessler und Wendy MacKenna (1978) grundlegend aufzuführen, welche die Zugehörigkeit zu einem Geschlecht nicht „als biologische Tatsache oder persönliche Eigenschaften ansahen, sondern als Produkt sozialer Ordnung und alltäglicher Inszenierung.“ (Walgenbach 2017, 589)⁶⁸ Gender wird somit nicht als feststehendes Merkmal betrachtet, sondern als Folge sozialer bzw. kultureller Prozesse.

Doing Gender als Konzept wurde von Candance West und Don H. Zimmerman (1989, 1991) in den wissenschaftlichen Diskurs eingebracht. Sie nahmen mit ihrem Konzept „einen grundlegenden Perspektivenwechsel in der Geschlechterforschung vor, indem sie nicht mehr danach fragten, *was* Männer und Frauen unterscheidet, sondern *wie* die Unterscheidung hervorgebracht wird.“ (Walgenbach 2017, 589) „Geschlecht bzw. Geschlechtszugehörigkeit wird nicht als quasi natürlicher Ausgangspunkt von und für Unterscheidungen im menschlichen Handeln, Verhalten und Erleben betrachtet, sondern als Ergebnis komplexer sozialer Prozesse.“ (Gildemeister 2010, 137) West und Zimmerman stellen die klare Trennung von *Sex* und *Gender* in Frage (Walgenbach 2017, 590): Geschlecht wird nicht als gegeben gesetzt, sondern stellt sich, innerhalb des *Doing Gender* Konzepts, als ein „Prozess des aktiven Darstellens und Reproduzierens [...]“ (Zumwald und Rhyner 2008, 24) dar, der sich immerwährend wiederholt und an dem diverse Interaktionsteilnehmende beteiligt sind (Walgenbach 2017, 589; Faulstich-Wieland 2004, 176–177). Die Menschen sind in diesem Prozess handelnde Subjekte. Innerhalb ihres sozialen Umfelds wollen sie als Mann oder Frau wahrgenommen werden und sehen ihre Gegenüber in ebensolchen Geschlechtern. Die Menschen haben in der Folge nicht einfach ein Geschlecht, sondern sie müssen aktiv etwas dafür tun, damit sie es haben (Gildemeister 2010, 137–138; Jungwirth 2014, 15–16; Budde 2006b, 46–49; Rieger-Goertz 2008, 57–58; Faulstich-Wieland 2000, 11–12; Kessels 2002, 54–56; Düro 2008, 17–19; Lengersdorf 2017, 47–48; Hagemann-White 1993, 68–69; Kotthoff und Nübling 2018, 34–35; Franzmann 2022, 106–107).

⁶⁷ „Die ›doing‹-Formulierung geht auf Harvey Sacks zurück. Mit dem Begriff des ›doing‹ beschreiben Ethnomethodologie und Konversationsanalyse zum einen den Prozesscharakter von Handlungen und verweisen zugleich auf die Leistungen der Interagierenden.“ (Ayaß 2008, 15).

⁶⁸ An dieser Stelle sei besonders auf Erving Goffman (1973) *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag* hingewiesen. Eine gute Darstellung dieses Konzepts und die Auswirkungen auf den Diskurs rund um die Herstellungspraktiken von Geschlecht liefert u. a. (Gütting 2004b, 31–40).

Im *Doing Gender* Konzept „schlagen West und Zimmermann [sic] eine kategoriale Neuordnung vor, die ausschließlich soziokulturell begründet ist.“ (Walgenbach 2017, 590–591) Sie unterscheiden zwischen *Sex*, *Sex Category* und *Gender*, die zwar unabhängig voneinander sind, aber „in einem reflexiven Verhältnis zueinander stehen.“ (ebd., 591) Unter *Sex* fassen sie nicht mehr das biologische Geschlecht auf, sondern hier sei „die Geburtsklassifikation [(männlich und weiblich⁶⁹), M.F] anhand von biologischen Kriterien (Chromosomen, Genitalien)“ (ebd.) zu verstehen, auf die sich die Gesellschaft geeinigt hat. Unter *Sex Category* führen die Autorinnen die soziale Zuordnung der Menschen in eine der Geschlechterkategorien (im dichotomen Verständnis in Mann und Frau) durch die Anwendung der o.g. Kriterien an. Dabei muss innerhalb der Gesellschaft erkennbar sein, in welche der Kategorien der Mensch eingeordnet werden möchte. Diese vom Menschen in Interaktionsprozessen durchgeführte Praktik der geschlechtlichen Einordnung wird als Gender bezeichnet (Faulstich-Wieland 2004, 177; Walgenbach 2017, 591). „Das eigene Verhalten muss [...] so ausgerichtet sein, dass die alltäglichen Geschlechterinszenierungen den normativen Vorgaben entsprechen und mit den vorgenommenen Zuordnungen übereinstimmen [...]“ (Walgenbach 2017, 590)

Hannelore Faulstich Wieland verweist darauf, dass die analytische Unterscheidung der drei Merkmale wichtig ist, um offenzulegen, wie durch das menschliche Handeln Verbindungen zwischen den Merkmalen hergestellt werden. Im Alltag scheint es uns im Regelfall leicht zu fallen, zwischen den Geschlechtern zu unterscheiden und Menschen in ein Geschlecht einzusortieren, dabei sind die Kriterien, nach dem die *Sex Category* bestimmt wird, im Alltag nicht unmittelbar sichtbar. Auf diesen Umstand haben Kessler und MacKenna (1978) hingewiesen. Bis auf wenige Ausnahmen (Schwimmbad, Sauna, FKK-Strand etc.) tragen wir unsere Genitalien verdeckt (Faulstich-Wieland 2004, 177). „Wir unterstellen also, dass die erkennbare Zugehörigkeit zu einem Geschlecht mit der zugrundeliegenden Bestimmung übereinstimmt.“ (ebd.)

⁶⁹ In vielen Ländern ist es bis dato nicht möglich, neben männlich und weiblich einen anderen Geschlechtseintrag (bspw. divers) in das Geburtenregister eintragen zu lassen. Bspw. in den USA existiert bis heute keine einheitliche Regelung; einige Bundesstaaten haben die Möglichkeit bereits geschaffen (Deutsche Welle 2017, o.S.). Wie die Sachlage in Deutschland aussieht, wird im *Kapitel 4.4 Geschlechtsidentität und deren Entwicklung* thematisiert. Dieser Umstand erklärt, dass in dem *Doing Gender* Konzept (Candance West und Don H. Zimmerman) von der dichotomen Klassifikation bei Geburt ausgegangen sind.

West und Zimmerman nutzen hierzu Garfinkels Fallstudie „Agnes“.⁷⁰ Laut Faulstich-Wieland zeige diese Studie beispielhaft, „wie gender durch Interaktionen konstruiert wird und wie es zugleich Interaktionen strukturiert.“ (Faulstich-Wieland 2004, 177) In ihrem Verhalten musste Agnes alles dafür tun, um als Frau wahrgenommen zu werden, sie musste dabei ein „Bündel von Verhaltensweisen“ produzieren, um gesellschaftlich als Frau zu gelten, welche dem normativen Gesellschaftsbild vom Frau-Sein entspricht (ebd., 177–178).

Im deutschsprachigen Raum hat sich nach Faulstich-Wieland besonders Stefan Hirschauer (1994) in der Diskussion um das *Doing Gender* Konzept hervorgetan. Er hat die vorausgegangenen Annahmen von Zimmerman und West „in drei ‚axiomatischen Basisannahmen‘“ (Faulstich-Wieland 2004, 179) zusammengefasst, welche in der menschlichen Kategorisierung in zwei Geschlechter leitend sind (ebd.):

- „Die Annahme der Konstanz – wir unterstellen die lebenslange Gültigkeit der sex categorization und gehen nicht davon aus, ein Mensch, der uns heute als Frau begegnet, können morgen als Mann auftreten.
- Die Annahme der Naturhaftigkeit von Geschlecht – die Kriterien für sex sind körperliche Merkmale, wobei wir dann davon absehen, dass es bereits eine gesellschaftliche Übereinkunft ist, diese Merkmale als Kriterien zu nutzen.
- Die Annahme der Dichotomizität – wir kennen nur eine polare Zugehörigkeit, man ist entweder weiblich oder männlich, jedoch nichts dazwischen oder jenseits davon.“ (Faulstich-Wieland 2004, 179)

Nach Damaris Güting (2004b) kann der *Doing-Gender*-Prozess u. a. auf drei Ebenen betrachtet werden: durch institutionelle Arrangements, durch optische Inszenierungen und in Interaktionen.⁷¹ Bezogen auf den Schulalltag kann als institutionelles Arrangement die Schultoilette als Beispiel angeführt werden, die in der Regel nach Geschlechtern getrennt ist (Jungen- und Mädchentoilette). Sie erfüllen damit eine Zuordnungsfunktion. Optische Inszenierungen können sich bspw. in Kleidung, Styling oder Frisuren darstellen. Geschlechtsstereotypisch zugespitzt gesagt: Jungen tragen Blau, Mädchen Rosa, Jungen haben kurze Haare, Mädchen

⁷⁰ Faulstich-Wieland stellt in ihrem Artikel überblickshaft die Agnes Studie vor. Agnes wurde in einem männlichen Körper geboren und entschied sich, im Laufe der Pubertät ihre weibliche Identität auszuleben. Aufgrund des männlichen Körpers sah sie sich genötigt, alles dafür zu tun, um durch Verhaltensweisen wie auch Aussehen als Frau wahrgenommen zu werden. Später vollzog sie sich einer geschlechtsangleichenden Operation. Trotz der OP hatte sie Sorge nicht als Frau wahrgenommen zu werden, da ihre Neovagina als solche erkennbar war. Dabei kam ihr aber zugute, dass es keinen geschlechtlichen Ausweisungszwang (Genitalien zeigen) gibt. Solange sie dem Idealbild einer Frau in Interaktionen entsprach bzw. nahekam, musste sie keine Sorge haben, dass ihre Geschlechtsangehörigkeit angezweifelt wurde (Faulstich-Wieland 2004, 177–179).

⁷¹ Damaris Güting (2004b) hat in ihrer Dissertationsschrift *Soziale Konstruktion von Geschlecht im Unterricht. Ethnographische Analyse alltäglicher Inszenierungspraktiken* die geschlechtlichen Herstellungspraktiken empirisch erhellt. Hierzu hat sie drei Unterrichtsklassen in der Sekundarstufe I untersucht. Konkret hat sie die Fragestellung beleuchtet, „wie sich die Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen handlungspraktisch darstellt [...].“ (Güting 2004b, 11). In ihrer theoretischen Fundierung stützt sie sich u. a. auf Erving Goffmann (2001c, 2001a, 1973) und Stefan Hirschauer (1994).

haben lange Haare. An diesen Beispielen zeigt sich, dass gerade der Punkt der optischen Inszenierungen immerwährenden Wandlungsprozessen unterliegt sowie kulturell divergieren kann (Güting 2004b, 32–40; Zumwald und Rhyner 2008, 26; Franzmann 2022, 106–107; Urwin 2018, 54–56). Interaktionen – die Kern dieser Studie sind – werden im weiteren Verlauf detaillierter behandelt und dabei beleuchtet, inwiefern sich dort ein *Doing Gender* zeigt⁷².

Rhyner und Zumwald stellen im schulischen Kontext die elementare Frage (Zumwald und Rhyner 2008, 24):

„Wie inszenieren Lehrpersonen sich als Frauen beziehungsweise Männer? Wie definieren Lehrpersonen in ihren Handlungen (explizit und implizit), was männlich und was weiblich ist? Wie stellen die Kinder und Jugendlichen durch ihr Tun und ihre Interaktionen dar, was männlich, was weiblich ist und welchem Geschlecht sie zugehörig sind? Wo werden in Alltagshandlungen konventionelle Geschlechterrollen überschritten? Wo wird Neues ausprobiert?“ (ebd., 25)

Für die Lehrkraft besteht die hohe pädagogische Verantwortung und Aufgabe, „Geschlechterinszenierungen zu begleiten und zu hinterfragen“ (Zumwald und Rhyner 2008, 27). Dieses bedarf, seitens der Lehrer_innen, eine Aufmerksamkeit zu erkennen, wann tradierte Rollenbilder von den Schüler_innen überschritten werden und wie damit seitens der Mitschüler_innen umgegangen wird. Aus diesem Umstand entstehen für die Lehrkraft Chancen und Möglichkeiten, die von ihnen erfordern, ihr pädagogisches Potenzial auszuschöpfen, um damit bei den Schüler_innen Verdrängungs- bzw. Veränderungsprozesse anzustoßen (Zumwald und Rhyner 2008, 27; Walgenbach 2017, 592–593).

Somit ist im *Doing Gender* Konzept zusammenfassend festzustellen, dass die Konstruktion von Geschlecht sich in einem immerwährenden interaktiven Bestätigungsprozess manifestiert. Hierdurch verfestigen sich die Wahrnehmungen und Einstellungen, was unter Weiblichkeit oder Männlichkeit zu verstehen ist. Unser Denken beruht zumeist auf einer binären Einteilung der Geschlechter. Dieses verleitet uns dazu, Veränderungen und Variationen zu übersehen. Innerhalb der Forschung werden diese grenzüberschreitenden Wahrnehmungen und stattfindenden Denkprozesse unter besonderes Interesse gestellt. So stellt sich die Frage, was im Denken passiert, wenn Geschlechter nicht eindeutig einzuordnen sind oder falsch eingeordnet werden? Welche kognitiven Prozesse laufen bei den betroffenen Personen ab? Die konstruktivistische Sicht geht von der Annahme aus, dass diese Prozesse unbewusst ablaufen und nicht ohne Anstrengungen verändert werden können, da sich die Einteilungsmuster durch einen stetigen Prozess verfestigt haben. Das Durchbrechen diese Strukturen stellt sich als kein leichtes Unterfan-

⁷² Siehe hierzu u. a. Kapitel 5.5 *Geschlechterverhältnis und -verhalten der Schüler_innen*.

gen dar (Faulstich-Wieland 2000, 11–12; Zumwald und Rhyner 2008, 26–27; Rösener 2010, 62; Franzmann 2022, 106–107).

Undoing Gender und Doing Student

Candance West und Don H. Zimmerman vertreten in ihrem Ansatz des *Doing Gender* die These, dass in der Gesellschaft die Unterscheidung zwischen Frauen und Männern sehr zentral ist und deshalb das *Doing Gender* unvermeidlich sei. In diesem Zusammenhang wird von einer Omnirelevanzannahme des Geschlechts gesprochen (Hirschauer 1994, 676–677; Franzmann 2022, 106–107). Es stellt sich die Frage, ob es wirklich so unvermeidlich ist, wie West und Zimmermann es behaupten (Ayaß 2008, 171; Hirschauer 1994, 676–677). Das Konzept des *Undoing Gender* (um das es in diesem Kapitel primär gehen soll) setzt hier an. Es wurde durch Stefan Hirschauer als Gegenmodell zum *Doing Gender* Konzept von West und Zimmerman entwickelt. *Doing Student* basiert auf diesen Ansätzen und betont, bezogen auf den schulischen Kontext, dass neben *Geschlecht* andere Differenzkategorien interaktiv hergestellt werden. Daneben gibt es weitere *Doing* Ansätze, wie *Doing Difference* (West und Fenstermaker 1995) *Doing Migrant* (Weber 2003) und *Doing Adolescence* (Lange 2003), die „der Definition bestimmter Gruppen und der Erzeugung von Differenzen und Zugehörigkeiten dienen.“ (Popp 2016, 75)⁷³

Nach Zimmermann und West (1989) sind Menschen in ihren kulturell geprägten Geschlechterrollen im Unbewussten und Körperlichen fest verankert. Außer in der virtuellen Welt, wo Menschen bspw. durch Avatare ihre Identitäten und Geschlechter ändern können, bringen Personen immer ihren Körper mit. So stellt Erving Goffmann fest: „Wo auch immer ein Individuum sich befindet und wohin auch immer es geht, es muss seinen Körper dabei haben.“ (Goffman 2001a, 152). Sobald eine Person den Raum betritt, hat sie durch ihre Körperlichkeit an die anderen Personen Informationen über sich preisgegeben. Die kulturellen und sozialen Geschlechterrollen werden durch die Mitmenschen immer eingefordert. Ein Verweigern ist, nach Zimmerman und West, nicht möglich. Stefan Hirschauer (2001) bestreitet diesen Automatismus der Unvermeidlichkeit. Demnach gibt es keine Dauerrelevanzsetzung von Geschlecht, sondern es kann je nach Situation und Kontext unterschiedlich stark relevant sein. Hirschauer bestreitet nicht, dass es einen geschlechtsbezogenen „Ausweiszwang“ (Hirschauer

⁷³ *Doing Migrant* und *Doing Adolescence* werden in dieser Arbeit nicht primär betrachtet. Gleichwohl sich in den Interaktionen der Schüler_innen ebenso diese Herstellungsprozesse zeigen können, dass neben *Gender* andere Differenzkategorie aktiv (de-)konstruiert werden; weshalb im nachfolgenden Absatz noch auf das Thema *Doing Difference* eingegangen wird.

2001, 215) gibt. Menschen müssen in ihren Geschlechtern charakterisierbar und kategorisierbar sein, jedoch kann das Geschlecht als unbedeutender Faktor in Interaktionen mitschwimmen, ohne dass es auf die Ausgestaltung und den Verlauf der Interaktion Auswirkungen hat. Jedes Individuum kann durch sein individuelles Tun in bestimmten Zusammenhängen und Situationen das Geschlecht als Wirkungsfaktor minimieren oder sogar neutralisieren (Franzmann 2022, 106–107). Ettina Heintz und Eva Nadai halten hierzu fest: „Die Geschlechtlichkeit von Personen mag zwar als Hintergrunderwartung immer präsent sein, aber nicht in jedem Kontext wird das Geschlecht zu einer sozialen Ordnungskategorie. Es gibt Situationen, in denen die Geschlechtszugehörigkeit durch andere soziale Merkmale überdeckt oder auch gezielt neutralisiert wird.“ (Heintz und Nadai 1998, 82)

Mit Blick auf den schulischen Kontext kommen Hannelore Faulstich-Wieland et al. auf eine gleiche Annahme: „Geschlecht ist kein omnirelevantes Merkmal, man kann davon sprechen, dass es sehr wohl eine Form des *undoing gender* gibt – dann nämlich, wenn andere Kriterien für das Agieren bedeutsamer sind.“ (Faulstich-Wieland et al. 2004, 222) In diesem Zusammenhang sei auf die Konzepte *Doing Difference* (West und Fenstermaker 1995) und das *Doing Student* (Faulstich-Wieland et al. 2004) hingewiesen. Das *Doing Student* beschreibt die Herstellungspraktiken „den Erfordernissen des Schüler/Schüler-Seins zu entsprechen“ (Birke-Bugiel 2011, 118). In diesem Theoriekonstrukt überlagert oder neutralisiert das *Doing Student*⁷⁴ das *Doing Gender* je nach situativen Kontext. Die Solidarität zwischen den Schüler_innen, egal welchen Geschlechts, gegenüber der Lehrkraft kann primär die Handlungen beeinflussen: bspw., wenn in der Klassenarbeit voneinander abgeschrieben wird; solche Situationen können dazu führen, dass das Geschlecht der jeweiligen Schüler_innen relativiert wird (Birke-Bugiel 2011, 117–118; Stögbauer 2019, 172; Franzmann 2022, 107).

Geschlecht muss demnach innerhalb von Interaktionen nicht mehr stets die dominante Kategorie sein, sondern kann durch andere soziale Zugehörigkeiten (*Klasse*, *Ethnie* etc.) gebrochen“ (Heintz und Nadai 1998, 79) werden. Ruth Ayaß verweist jedoch darauf, dass *Geschlecht* „eine Ordnungskategorie mit besonderer Eigenschaft“ (Ayaß 2008, 172) ist. Sie führt hierzu als Alltagsbeispiel an, dass die Frage nach dem Geschlecht anders gewertet wird als Fragen nach dem Alter oder nach der Herkunft⁷⁵. Zwar sind alles persönliche Fragen, die auch höflich verpackt

⁷⁴ Hier sei besonders auf die Studie Hannelore Faulstich-Wieland et al. (2004) „*Doing Gender* im heutigen Schulalltag. Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen“ verwiesen. Diese wird im weiteren Verlauf der Arbeit ausführlich vorgestellt.

⁷⁵ Gleichwohl die Frage nach der Herkunft ebenso diskriminierend wirken kann, bezogen auf *Ethnie* und *Race*.

werden müssen (Darf ich fragen, woher Sie kommen?), jedoch übersteigt es die Vorstellungskraft, wenn der Mensch in einem Gespräch nach dem Geschlecht befragt werden würde. Obwohl wir es bei Formularen gewohnt sind, nach der Geschlechtszugehörigkeit befragt zu werden, würde die Frage in einem Gespräch für Irritationen sorgen (Ayaß 2008, 172–173). Die befragte Person würde sich vermutlich selbst hinterfragen, da Fremd- und Selbstwahrnehmung offenbar in einem Spannungsverhältnis stehen, da die fragende Person das Geschlecht nicht eindeutig zuordnen kann.

Doing Difference

Das Konzept des *Doing Difference* von Sarah Fenstermaker und Candance West (1995) orientiert sich am Konzept des *Doing Gender* von West und Zimmerman und rückt die Herstellungspraktiken von den sozialen Ungleichheitskategorien *Gender*, *Klasse* und *Race* in den Fokus (Ayaß 2008, 16–17). So steht wie beim *Doing Gender*-Ansatz die Frage im Raum, wie diese Kategorien „hergestellt bzw. hervorgebracht [...] werden.“ (Walgenbach 2012a, 50) West und Fenstermaker begründen die Erweiterung des *Doing Gender*- auf den *Doing Difference*-Ansatz in zweifacher Hinsicht: Erstens vertreten sie den Ansatz, dass die „Differenzierungsprozesse nicht voneinander trennbar“ (Ayaß 2008, 17) sind. So halten sie fest, dass „gender, race, and class operate simultanely with another.“ (West und Fenstermaker 1995, 19) *Geschlecht* muss damit immer zusammen mit *Race* und *Klasse* gedacht werden (Ayaß 2008, 17). Als zweite Begründung führen sie eine politische Argumentation an; so sei die bisherige feministische Theorie mehrheitlich von „white, highly educated women“ (West und Fenstermaker 1995, 10) dominiert worden (West und Fenstermaker 1995, 10; Ayaß 2008, 17):

„The most widely agreed upon and disturbing answer to this question is that feminist thought suffers from a white middle-class bias. The privileging of white and middle-class sensibilities in feminist thought results from both who did the theorizing and how they did it. White middle-class women's advantaged viewpoint in a racist and classbound culture, coupled with the Western tendency to construct the self as distinct from "other," distorts their depictions of reality in predictable directions.“ (West und Fenstermaker 1995, 10)

Zur Visualisierung der *Doing Difference* Theorie zeigen West und Fenstermaker ein Schaubild auf, das sich an der mathematischen Mengenlehre orientiert. Hierbei sind drei Kreise abgebildet und folgendermaßen betitelt: „those oppressed by gender“ (West und Fenstermaker 1995, 14), „those oppressed by class“ (ebd.) und „those oppressed by race“ (ebd.). Die Kreise und die jeweiligen Schnittmengen sind mit Menschen gefüllt. In der Mitte (Schnittmenge von allen) stehen die „working-class women of colour“ (West und Fenstermaker 1995, 14), als die Gruppe von Frauen, die durch *Gender*, *Race* und *Klasse* unterdrückt („oppressed“) werden. Neben den

Frauen finden sich ebenso die Männer in der Abbildung wieder. Außerhalb der Kreise stehen die „White upper- and middle-class men“ (West und Fenstermaker 1995, 14) als die am meisten privilegierte Gruppe von Menschen (West und Fenstermaker 1995, 14; Ayaß 2008, 14). An diesem Dreiklang und der Darstellung der Schnittmengen wurde von mehreren Seiten Kritik geübt u.a. von Suzanne Romaine (1999) und Ruth Ayaß (2008); hier wurde „vor allem hinsichtlich der ahistorischen und dekontextualisierten Argumentation“ (Ayaß 2008, 17) Kritik geäußert (Romaine 1999, 23–28). Wie schon im Kapitel *Intersektionalität* dargestellt, existieren neben den drei Kategorien *Gender*, *Race* und *Klasse* eine Vielzahl von weiteren Differenzierungskategorien. Die Dreiteilung von West und Fenstermaker orientiert sich primär am US-amerikanischen Diskurs und daher stellt sich die Frage, inwieweit sich dieses Modell auf andere Regionen übertragen lässt. So kann bspw. in manchen Gebieten Religion ein großer Differenzierungsfaktor sein. Weiter ist an diesem Ansatz anzumerken, dass hier nicht Gleiches mit Gleichem verglichen wird. Gerade Geschlecht gilt als biologisiert und unterliegt gesellschaftlich mehrheitlich einer Zweiteilung⁷⁶, die sich auf hierarchische Strukturen und Ordnungen auswirkt. Dagegen sind *Race* und *Klasse* vielschichtiger; beides gibt es in vielfältigen Ausprägungen (Ayaß 2008, 17–19).

4.2.7 *Conclusio für das Forschungsprojekt*

Im Unterricht sollte es darum gehen, dass jedes Individuum bestmöglich gefördert wird. Alle Schüler_innen sollten die Möglichkeit bekommen, sich frei zu entfalten. „Heterogenität als Schulrealität und Diversity als Zielsetzung auch für Geschlechtergerechtigkeit finden folglich am ehesten eine Verwirklichung, wenn ‚guter Unterricht‘ gemacht wird, ein Unterricht nämlich, der jedem Kind gerecht wird. Geschlechtergerechtigkeit bedeutet dann, auf der Basis von ‚Geschlechter-Wissen‘ sensibel für Prozesse des doing gender zu sein, aber keineswegs alle Positionierungen nur durch diese Brille zu sehen.“ (Faulstich-Wieland 2011, 78) So hat das Kapitel 4.2. zum Verständnis von Geschlecht aufgezeigt, wie vielschichtig sich der Zugang darstellt und sich je nach Zuordnung unterschiedliche Konsequenzen eröffnen. Unter den vorgestellten Ansätzen erscheint der *Doing Gender* Ansatz am anschlussfähigsten, da er den Fokus auf die Herstellung von Geschlecht in Interaktionen lenkt. Gleichwohl die Frage der Omnirelevanz von Geschlecht kritisch zu betrachten ist. So können neben dem Geschlecht eine Vielzahl von Differenzierungsmöglichkeiten sichtbar werden. Eva Stögbauer kommt ebenso zu der Annahme,

⁷⁶ Auf diese dichotome (biologisierte) Alltagssicht auf Geschlecht wurde bereits ausführlich hingewiesen.

dass im Unterricht die *Doing-Gender*-Prozesse eine besondere Bedeutung haben. Sie hält fest, dass „in der Institution Schule im Allgemeinen und in den einzelnen Unterrichtsfächern im Besonderen Geschlechterrollen ausgebildet und geformt, insofern ›das‹ Geschlecht in jeder Situation neu bestimmt bzw. konstruiert wird und auf diese Weise die Unterscheidung der Geschlechter als ein situationsbezogenes Tun in Erscheinung tritt (*doing gender*).“ (Stögbauer 2019, 165) So spielen Konstruktion und Dekonstruktion von Geschlecht in den unterrichtlichen Prozessen eine Rolle (Franzmann 2022, 107). Die Studie wird daher einen Blick darauf werfen, inwiefern sich im Unterricht Situationen finden lassen, in denen Prozesse des (*Un-*)*Doing-Genders* stattfinden.

Der Autor schließt sich damit der Definition von Regina Ammicht Quinn an: „Gender ist eine Analysekategorie für die ‚Grammatik‘ der in soziale Zusammenhänge eingeschriebenen Geschlechterverhältnisse.“ (Ammicht Quinn 2017, 30–31) Zudem ist *Gender* ebenso eine Verunsicherungskategorie, da sie das bisherige Denken hinterfragt. Aus dieser Verunsicherung kann aber eine Kultur der Ermöglichung entstehen. Kindern werden Ermöglichungsräume aufgezeigt, so dass es nicht darauf ankommt, welches Geschlecht, Hautfarbe, Elternhaus etc. sie haben. Somit ist *Gender* ebenso eine Gerechtigkeitskategorie, da sie sich gegen Exklusion richtet und Praktiken entwickeln möchte, die der Vielfalt der Menschen gerecht werde (ebd., 37–38). *Gender* kann dabei nicht als statische Größe angesehen werden, sondern unterliegt infolge ihrer Interdependenz historischen, sozialen und kulturellen Wandlungsprozessen und ist daher nicht als universelle eindeutige Kategorie zu sehen.

4.3 Geschlechterverhältnisse als Machtverhältnisse

Das folgende Unterkapitel wird sich mit dem Begriffsverständnis von *Geschlechterverhältnis* und der Rolle von *Macht* befassen. Innerhalb der feministisch ausgerichteten Wissenschaft besteht ein breiter Konsens darüber, dass *Macht* ein wesentlicher Begriff ist, um Analyse und Theoriebildung zu betreiben (Bargetz et al. 2017, 11). „Geteilt wird ebenso die Auffassung, dass Machtverhältnisse immer auch Geschlechterverhältnisse und Geschlechterverhältnisse vice versa Machtverhältnisse sind.“ (ebd.) Die vorliegende Forschungsarbeit untersucht Geschlechterverhältnisse in Interaktionen im unterrichtlichen Kontext. Um diese in der Kommunikation zu entdecken, ist es notwendig, theoretisch zu explizieren, wie sich Geschlechterverhältnisse in sozialen Interaktionen manifestieren und wie sie Ausdruck historisch gewachsener geschlechtsspezifischer Machtverhältnisse sein können.

Bei der Verwendung des Begriffs *Geschlechterverhältnis* geht es primär um die Geschlechterordnung, also die Beziehung zwischen den Geschlechtern. Dabei steht der Begriff auch für die deskriptive Beschreibung der Geschlechterverteilung, dem Verhältnis der Anzahl der unterschiedlichen Geschlechter. Geschlechterordnung und damit folglich auch Geschlechterverhältnisse bezeichnen einen gesellschaftlichen Herrschaftsdiskurs, einer hierarchischen Rangordnung unter den Geschlechtern. So steht das eine Geschlecht über dem anderen. Begleitet werden diese Verhaltensweisen oft von Diskriminierungen. Innerhalb der Geschlechterforschung wird oft von Patriarchat oder patriarchaler Ordnung gesprochen (Schrotttruff und Schaumberger 1991, 319–323; Sturm 2010, 407–409; Forster Edgar J. 2000, 127; Rieger-Goertz 2008, 20–21; Meuser 2010, 80–81), wenn das männliche Geschlecht in der Rangordnung über dem weiblichen steht (Pahnke 1991, 283–285). Diese männliche Dominanz zeigt sich in verschiedenen Bereichen des täglichen Lebens wie unter anderem in (sozialen) Beziehungen oder in der Erwerbstätigkeit. Der verwendete Begriff *Patriarchat* ist jedoch innerhalb der Forschung umstritten, da er zum Teil undifferenziert benutzt wurde/wird und die komplexen geschlechterspezifischen Unterdrückungsmechanismen dadurch in weiten Teilen zu stark vereinfacht. Rieger-Goertz führt hierzu auf, dass es mittlerweile viele Geschlechterforscher_innen gibt, die sich „von dem Begriff Patriarchat als analytischer Kategorie verabschiedet“ (Rieger-Goertz 2008, 20) haben. Damit einher geht die kritische Auseinandersetzung mit dem Konstrukt des *Patriarchats* als universelles weltweit zeitlich konstantes Erklärmodell für geschlechterspezifische Herrschaftsstrukturen. Partikuläre Aussagen würden hier zu generalisierenden gemacht (Rieger-Goertz 2008, 20–21; Schüssler Fiorenza 2007, 72; Meuser 2010, 79–80). Gleichwohl ist es an der Stelle zielführend einen kritischen Blick auf das Konstrukt *Patriarchat* zu werfen, um auf die weiterreichenden Konzepte *Kyriarchat* und *hegemoniale Männlichkeit* überzuleiten.

4.3.1 *Patriarchat, Kyriarchat und hegemoniale Männlichkeit*

Um die Theorie der männlich dominierenden Form der Geschlechterordnung zu verstehen, ist es hilfreich, den Ursprung des Begriffs *Patriarchat* zu kennen. In diesem Zusammenhang weist die Soziologin Gabriele Sturm darauf hin, dass der Begriff *Patriarchat* fälschlicherweise 1:1 mit Männerherrschaft⁷⁷ übersetzt wird, sondern historisch eher mit „Vaterrecht bzw.

⁷⁷ Innerhalb der Frauenbewegung der 1970er-Jahre entwickelte sich der Begriff *Patriarchat* zu einem „Kampf und Analysebegriff [...]“. (Rieger-Goertz 2008, 20) Siehe hierzu u. a. Schrotttruff und Schaumberger (1991) und Schüssler Fiorenza (2007).

Väterherrschaft“ (Sturm 2010, 407) zu übersetzen ist. „Im Familienclan hat jeweils der älteste Vater oder ein von ihm legitimierter Vertreter die Weisungs- und Entscheidungsbefugnis für alle Familienangehörigen – auch für die unverheirateten sowie die im selben Haus lebenden Männer der Familie.“ (ebd.). Diese Form der Herleitung stammt aus dem römischen und griechischen Recht ab, wo der *pater familias* als der „Herr des Hauses“ angesehen wurden (Lerner 1997, 95; Schrottroff und Schaumberger 1991, 319-320). Eine klassische Definition des Begriffs *Patriarchat* stammt von der Historikerin Gerda Lerner⁷⁸. Auf diese verweisen u.a. Gabriele Sturm und Edgar J. Forster (Sturm 2010, 407; Forster Edgar J. 2000, 127):

„In einer umfassenderen Bedeutung meint Patriarchat die Manifestation und Institutionalisierung der Herrschaft der Männer über Frauen und Kinder innerhalb der Familie und die Ausdehnung der männlichen Dominanz über Frauen auf die Gesellschaft insgesamt.“ (Lerner 1997, 295)

Lerner führt weiter aus, dass unter diesem Verständnis von *Patriarchat*⁷⁹ „die Männer in allen wichtigen gesellschaftlichen Institutionen eine beherrschende Macht ausüben und dass Frauen der Zugang zu diesen Machtpositionen verwehrt ist. Das bedeutet nicht, dass Frauen völlig machtlos sind oder ihnen alle Rechte und Ressourcen, jeder Einfluss vorenthalten werden.“ (Lerner 1997, 295) Nach Rieger-Goertz verleitet das klassische *Patriarchat*-Begriffsverständnis „zu einem monolithischen Blockdenken, in dem Schuldfrage und Opferrolle klar verteilt sind.“ (Rieger-Goertz 2008, 20) Zudem kritisiert sie, dass dieses Begriffsverständnis primär auf Gesellschaftstheorien basiert. Dieser Umstand hätte zu einem Desiderat an empirischer Forschung in dem Kontext geführt (ebd.).

Allemaal ist von einer abstrakten und undifferenzierten Benutzung des Begriffs abzusehen. Diesbezüglich existieren *Patriarchats*-Definitionen, die von einem klassischen Schwarz-Weiß- oder

⁷⁸ Gerda Lerner geht in ihrer Monografie *Die Entstehung des Patriarchats* den Ursprüngen der patriarchalen Strukturen auf den Grund (Lerner 1997). Sie verweist auf den Umstand, dass in der Geschichtsschreibung der letzten Jahrtausende es zum Großteil die Männer waren, die die geschichtlichen Ereignisse festhielten. Daher lag der Berichtsfokus im Wesentlichen auf den Handlungen der Männer (ebd., 31–32). Man müsse jedoch festhalten: „Männer stehen nicht im Mittelpunkt des Weltgeschehens, sondern Frauen und Männer.“ (ebd., 32).

⁷⁹ Als gegenteiliges Modell einer weiblichen Herrschaft sei an dieser Stelle auf das – zu weiten Teilen – theoretische Konstrukt des Matriarchats (Pahnke 1991, 283–285; Schrottroff und Schaumberger 1991, 322) zu verwiesen. Die Verwendung des Begriffs *Matriarchat* – in diesem Kontext – ist keine unumstrittene Angelegenheit. Handelt es sich doch um einen Begriff, der innerhalb der Wissenschaft kritisch betrachtet wird, da keine einheitliche Definition besteht. So verweist Donat Pahnke auf ein dichotomes Begriffsverständnis. Demnach würde in der ethnologisch-anthropologischen eine Herrschaftsform verstanden werden, in der die Männer durch die Frauen unterdrückt würden. Für dieses Spiegelbild zum Patriarchat lassen sich jedoch keine empirischen Belege finden. Somit geht die tradierte akademische Diskussion davon aus, dass dieses Matriarchat nicht existiert hat. Die Frauenforschung hat hingegen ein anderes Begriffsverständnis. Demnach handle es sich um eine Gesellschaftsform, in der die Frauen ökonomisch, sozial und religiös dominierend waren, sie aber die Männer nicht unterdrückten und ihnen auch wichtige gesellschaftliche Positionen zugestanden. Nach Pahnke lassen sich Beweise für diese Formen des gesellschaftlichen Zusammenlebens bspw. in der Jungsteinzeit bis hin zu den Hochkulturen der Bronzezeit finden (Pahnke 1991, 283–284).

Täter-Opfer-Denken abweichen und die komplexen Herrschaftsstrukturen sublimierender erfassen. Eine von diesen Ansätzen bietet die Definition von Elisabeth Schüssler Fiorenza, die das *Patriarchat* als ein „strukturelles Ineinander von Herrschaftsformen“ (Rieger-Goertz 2008, 21) begreift und den Begriff des *Kyriarchats* geschaffen hat. In diesem Konstrukt kann eine Person in einem Kontext privilegiert sein, in dem anderen unterdrückt werden (Rieger-Goertz 2008, 21; Schrottroff und Schaumberger 1991, 322–323; Schüssler Fiorenza 2007, 69–89; Lassak 2019, 156):

„Anstatt eine dualistische Herrschaftsstruktur von Mann-Frau zu postulieren, muss das Patriarchat als ein pyramidales, politisch-kulturelles System von Herrschaft und Unterordnung theoretisch erfasst werden – als ein Herrschaftssystem, das durch Geschlecht, Klasse, religiöse und kulturelle Zugehörigkeit und andere historische Herrschaftsformulierungen strukturiert wird.“ (Schüssler Fiorenza 2007, 76)

Schüssler Fiorenza weicht in ihrer Definition von dem klassischen Dualismus Mann-Frau in Bezug auf Herrschaftsstrukturen ab. Sie verfolgt hier einen intersektionalen Ansatz, bei dem Geschlecht ein Faktor unter mehreren ist. „Klasse, religiöse und kulturelle Zugehörigkeit und andere historische Herrschaftsformulierungen“ (Schüssler Fiorenza 2007, 76) wirken ebenso auf die Machtstrukturen ein. Nicht alle Männer sind bei diesem Ansatz Herrschende und nicht alle Frauen sind in der untergeordneten Rolle, denn durch das Zusammenspiel der anderen Faktoren, kann je nach Kontext ebenso die Frau die Herrschende sein (Rieger-Goertz 2008, 21; Lassak 2019, 156) So stellt Sandra Lassak fest:

„Frauen sind darin keine einheitliche soziale Gruppe, sondern ein soziales Konstrukt. Sie sind ein Konglomerat aus verschiedenen Gruppen, die durch Strukturen wie [*Race*; M.F.], Klasse, ethischer Herkunft, Religion, Heterosexualität, Kolonialismus und Alter fragmentiert sind. Frauen sind deshalb nicht per se bzw. qua Geschlecht auf der Seite derjenigen, die unterdrückt werde.“ (Lassak 2019, 156)

In der Konsequenz sind Männer qua Geschlecht nicht automatisch Universalherrschende. Unter Beachtung dieser Definition muss die Forschungsarbeit (ebenfalls) einen Blick auf die Unterschiede in den jeweiligen Geschlechtergruppen selbst haben. Es existieren Machtstrukturen innerhalb und zwischen den Geschlechtern, möglicherweise offenbaren sich diese intrageschlechtlichen Machtgefüge in den beobachteten Unterrichtsstunden.

Die feministische Kritik an der patriarchalen Ordnung beeinflusste die Männerforscher_innen, die die Impulse aufgriffen und eigene Theorien zu Geschlechterverhältnissen und Machtstrukturen hervorbrachten. Jedoch standen die Frauenforschung und Männerforschung zu Anfang in keinem guten Verhältnis zueinander. Der Soziologe Michael Meuser stellt retrospektiv fest: „Das Verhältnis von Männer- und Frauenforschung ist zumindest in den Anfängen der men's studies prekär, und das von beiden Seiten.“ (Meuser 2010, 93) Die Frauenforschung sah u. a. in

den aufkommenden *men's studies* die Gefahr, dass hierdurch eine neue wissenschaftliche Form gesucht wurde, die männliche Vormachtstellung innerhalb der Gesellschaft zu legitimieren und zu festigen (Meuser 2010, 93–94).⁸⁰ Heutzutage hat sich dieses anfänglich problematische Verhältnis weitestgehend aufgeklärt, so findet im deutschsprachigen und angelsächsischen Raum ein konstruktiver Austausch zwischen der Männer- und Frauenforschung statt (Böhnisch 2012, 24–25). Als prominente Vertreter_innen der Männerforschung sind an dieser Stelle u. a. Michael Meuser, Klaus Theweleit, Paul M. Zulehner, Lothar Böhnisch, Pierre Bourdieu, Raewyn Connell zu nennen. U. a. Böhnisch unterstreicht die Bedeutung des Feminismus für die Männerforschung:

„Entwickelt hat sich die Männerforschung in den vergangenen 30 Jahren aus den feministischen Diskursen heraus, in denen gefordert wurde, dass die weibliche Emanzipationsperspektive immer auch im Zusammenhang mit der Kritik der Männerfrage, das heißt der Revision patriarchalischer Strukturen und Haltungen, thematisiert werden müsse, wenn ihre gesellschaftliche Transformation gelingen solle.“ (Böhnisch 2012, 24)

So stellt die Soziologin Raewyn (ehemals Robert W.) Connell⁸¹ in der patriarchalen Auseinandersetzung fest:

„In der derzeitigen westlichen Geschlechterordnung ist die wichtigste Achse der Macht die allgegenwärtige Unterordnung von Frauen und die Dominanz von Männern – eine Struktur, welche die Frauenbewegung als „Patriarchat, bezeichnet hat.“ (Connell 2015, 127)

Connell hat zusammen mit John Lee und Tim Carrigan das Konzept der *hegemonialen Männlichkeit* entwickelt, welches sie u. a. in ihrer Monografie *Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten* darlegt. Dabei knüpft die Theorie an das *Hegemonie-Konzept* von Antonio Gramsci an (Connell 2015, 130; May 2010, 129; Langemeyer 2009, 72–82; Gramsci 2012). „Gramsci hatte [...] versucht, die Bedeutung von Kultur für die Aufrechterhaltung und Veränderung von (kapitalistischer) Herrschaft herauszuarbeiten.“ (May 2010, 129) Das Konzept der männlichen Hegemonialität beeinflusste die Männerforschung der 1990er- und 2000er-Jahre (Böhnisch 2012, 24; Timmermanns und Sielert 2019, o.S.; Meuser 2013, 33–34;

⁸⁰ Michael Meuser stellt in seiner Monografie *Geschlecht und Männlichkeit. Soziologische Theorie und kulturelle Deutungsmuster* den historischen Verlauf der Männerforschung im Verhältnis zur Frauenforschung detailliert dar (Meuser 2010, 91–104). Weshalb seine Ausführungen besonders aufschlussreich sind, um einen tieferen Einblick auf die Kritik und Reaktion zu bekommen. Weiter hat das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend ein Bericht des Beirats Jungenpolitik mit dem Titel „Jungen und ihre Lebenswelten – Vielfalt als Chance und Herausforderung“ herausgegeben (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2013), in dem Michael Meuser ebenso die Entwicklung der Männerforschung gleichermaßen nachvollziehbar darstellt (Meuser 2013). Weiter liefert Lothar Böhnisch in seinem Artikel in der APuZ einen guten Überblick über die Entwicklung der Männerforschung, deren Themen und den Stand der Diskussionen (Böhnisch 2012, 24–30).

⁸¹ Raewyn Connell wurde in einem männlichen Körper mit dem Namen Robert W. Connell geboren und unterzog sich einer Geschlechtsumwandlung (May 2010, 129).

Legersdorf 2017, 50), die mithilfe des Modells nach „Bestimmungen von Männlichkeit“ (Böhnisch 2012, 24) suchte und damit das Ziel verfolgte neue Beziehungen/Verhältnisse und zu eröffnen (ebd.). So verweist ebenso Michael May darauf, dass das Konzept von Carrigan, Connell und Lee seit dessen Erscheinen zu einem weltweit bedeutenden Beitrag zur „Geschlechterforschung aus ‚männlicher‘ Perspektive“ (May 2010, 129) geworden sei. Ungeachtet dessen blieb die Kritik an ihren Ansätzen nicht aus. May erwähnt hier, bezogen auf den deutschen Sprachraum, Lothar Böhnisch und Michael Meuser⁸². Beide hätten zum einen ihre Kritik an dem Konzept deutlich gemacht und zum anderen es darauf aufbauend weiterentwickelt (ebd.). Connell versucht, das Konzept der *hegemonialen Männlichkeit* folgendermaßen zu definieren:

„Hegemoniale Männlichkeit kann man als jene Konfiguration geschlechtsbezogener Praxis definieren, welche die momentan akzeptierte Antwort auf das Legitimitätsproblem des Patriarchats verkörpert und die Dominanz der Männer sowie die Unterordnung der Frauen gewährleistet (oder gewährleisten soll).“ (Connell 2015, 130)

Dabei sei dieses Konstrukt der männlichen Vorherrschaft zwar eine aktuell „akzeptierte“ Form des Zusammenlebens, jedoch keineswegs als nicht veränderbar zu bezeichnen. Die Beständigkeit ist abhängig von den Bedingungen, die zur „Verteidigung des Patriarchats“ (Connell 2015, 131) beitragen. „Neue Gruppen können dann alte Lösungen in Frage stellen und eine neue Hegemonie konstruieren.“ (ebd.) In ihrem Werk beschreibt Connell vier Verhaltensmuster, wie Männer mit dem eigenen Geschlecht sowie mit anderen Geschlechtern umgehen: Hegemonie, Unterordnung, Komplizenschaft und Marginalisierung (Connell 2015, 130–135; May 2010, 130; Timmermanns und Sielert 2019, o.S.). Die Gruppen von Männern und Frauen können hierbei nicht als homogene Gruppen verstanden werden, sondern sind in verschiedene Teilgruppen geclustert wie bspw. heterosexuelle, homosexuelle, *People of Color* etc. Dominanz und Unterordnung finden sich gleichermaßen unter den Männern und den Teilgruppen selbst wieder. Connell hebt den weißen heterosexuellen Mann als besonders hegemonial hervor. Als untergeordnete und marginalisierte Männlichkeiten nennt er z. B. *People of Color* oder Homosexuelle (May 2010, 130; Timmermanns und Sielert 2019, o.S.). Nach Connell befindet sich jeder Mann in der patriarchalen Gesellschaftsform in einer Form von Komplizenschaft mit den anderen Männern (Connell 2015, 133). „Die Anzahl von Männern, die das *hegemoniale* Muster wirklich rigoros und vollständig umsetzen oder praktizieren, mag recht klein sein. Trotzdem

⁸² May zeigt in seinem Fachaufsatz *Hegemoniale Männlichkeit* nachvollziehbar auf, wie auf Connells Kritik an der männlichen Herrschaft reagiert wurde. Wie sich hieraus eigene Theorien entwickelten, die sich an Anlehnung oder in Abgrenzung zum Ursprungskonzept bewegen (May 2010, 129–156); weshalb an dieser Stelle auf die Darstellung verzichtet wird.

profitiert die überwiegende Mehrzahl der Männer von der Vorherrschaft dieser Männlichkeitsform, weil sie an der patriarchalen Dividende teilhaben, dem allgemeinen Vorteil, der den Männern aus der Unterdrückung der Frauen erwächst.“ (Connell 2015, 133) Die britische Geschlechterforscherin Cynthia Cockburn nutzt eine ähnliche Formulierung. Sie bezeichnet Männer als „Benefiziarer“ aufgrund ihrer Geschlechtszugehörigkeit (Cockburn 1991, 8; Meuser 2010, 83):

“For men likewise membership in patriarchy is not optional. Men may strive to change their personal lives so as to be more equal with women with whom they are close. But being male they continue to be seen by others as members of the patriarchy, and they are bound to share, even unwillingly, in the benefits it affords men.” (Cockburn 1991, 8)

Nach Cockburn ist die einzige Chance, wie Männer aus den Zwängen des Patriarchats befreien können, der Zusammenschluss mit anderen Männern und der feministische Kampf gemeinsam mit den Frauen gegen das Patriarchat. Denn obgleich in dieser Theorie das System Männer gegenüber den Frauen immer bevorteilt, gibt es auch Männer, die verlieren, wenn sie am Ende der Hierarchiekette stehen (Cockburn 1991, 8; Meuser 2010, 83). „Men in patriarchy castrate men, literally and symbolically, in the interests of phallocracy“ (Cockburn 1991, 8). Cockburn verfolgt in ihrer Begründung einen Dualismus. Entweder man(n) ist für das System, arrangiert sich damit und ist in der Konsequenz Teil des Problems, oder man(n) kämpft dagegen an und ist damit Teil der Lösung (Cockburn 1991, 9; Meuser 2010, 83). Michael Meuser verweist an der Stelle auf den Vorwurf einiger Forscher_innen, dass es nur wenige Männer geben würde, die erkennen, dass sie aufgrund ihres Geschlechts Profiteure des Systems sind. Diese These hält er für nicht tragbar (Meuser 2010, 83). In seiner empirischen Arbeit hat er aufgezeigt, dass es viele Männer, egal in welcher sozialen Stellung, gibt, die sich bewusst sind, dass sie privilegiert sind und hierdurch einen gesellschaftlichen Vorteil haben. Die bloße Erkenntnis führt aber nicht unmittelbar zu einer kritischen Sicht und dem Willen, an den Zuständen etwas zu ändern (ebd.). Vielmehr sei festzustellen: „Privilegien können auch bewußt genossen werden.“ (ebd.) Meuser appelliert für mehr offene Forschung in diesem Feld, denn von „einer kulturellen, sozialen und politischen Dominanz des Mannes auszugehen impliziert jedoch nicht, in allen gesellschaftlichen Bereichen, am Arbeitsplatz wie in der Familie, eine einheitliche, nach dem gleichen Muster funktionierende Machtstruktur anzunehmen.“ (ebd., 85) Vielmehr ist es notwendig, die verschiedenen Bereiche des Lebens differenziert zu betrachten und im Detail zu schauen, wie sich dort Macht-Relationen zeigen und welche Rolle das Geschlecht dabei hat (ebd.). Es ist daher mit Blick auf die vorliegende empirische Untersuchung relevant, ob und wenn ja, wie die (historischen) maskulinen Herrschaftsverhältnisse im Unterricht zur Sprache kommen und ob

sie kritisch betrachtet werden (bspw. durch die Zuhilfenahme von Erklärungskonzepten (z. B. *Patriarchat, Kyriarchat, hegemoniale Männlichkeit*)).

4.3.2 *Macht und Geschlechterverhältnis*

Bei der Auseinandersetzung mit dem Thema *Geschlechterverhältnisse* stößt man unwiderruflich auf das Phänomen Macht, welches großen Einfluss auf das soziale und geschlechtliche Miteinander hat (Popitz 1992, 16; Löw 2009, 7–8; Meuser 2016, 70–71). „Wir unterstellen mit großer Selbstverständlichkeit, Macht sei ein allgemeines Element der *conditio humana*, Macht bestimme das Wesen menschlicher Vergesellschaftung von Grund auf.“ (Popitz 1992, 11) Diese Annahme führt unweigerlich dazu, sich zu fragen: „Worauf beruht menschliche Macht? Auf welchen Handlungsfähigkeiten, welchen vitalen Bedingtheiten?“ (ebd.) Macht wirkt ein auf die vielfältigen menschlichen Beziehungen. „Hinter jeder Spannung zwischen den Geschlechtern und Generationen scheint sich eine Machtfrage zu verbergen [...]“ (Popitz 1992, 16) Geschlechterverhältnisse sind nicht als neutrale Konstruktion zu verstehen, sondern das Resultat von komplexen Machtstrukturen. Im Folgenden wird der Frage nachgegangen, wie Macht im sozialen Handeln und in Interaktionen eine Rolle spielt.

Diverse Autor_innen weisen darauf hin, dass zur theoretischen Ergründung von Macht kein Weg an Max Weber (2010) und Michel Foucault (2019) vorbei führe, die maßgebend zur theoretischen Ergründung des Phänomens beigetragen haben und welche in vielen feministischen Werken rezipiert und weitergedacht wurden (Meuser 2016, 67–68; Spiering-Schomborg 2017, 33; Neuenhaus 1998, 77; Weber 2010; Bargetz et al. 2017, 13; Anter 2012, 53). Ebenso ist in diesem Kontext u. a. auf die Werke von Hannah Arendt (2019) *Macht und Gewalt*, Heinrich Popitz (1992) *Phänomene der Macht* und Niklas Luhmann (2012) *Macht* zu verweisen. Diese Auflistung bedeutender Machttheoretiker_innen ließe sich noch weiter fortführen über Niccolò Machiavelli, Thomas Hobbes, Friedrich Nietzsche u. w. (Paulick 2018, o.S.; Anter 2012).⁸³

Die Sozialwissenschaftlerin Gudrun-Axeli Knapp verweist darauf, dass in der Frauenforschung bzw. Geschlechterforschung die Auseinandersetzung mit „Macht, Herrschaft und Geschlechterverhältnis“ (Knapp 2012, 226) und deren theoretischer Ergründung in Rückgriff auf bestehende Machttheorien breiter ausgefächert geworden sei. Die anfängliche Scheu, sich u. a. mit den historischen Machttheoretiker_innen auseinanderzusetzen, sei aufgegeben worden. Dieses

⁸³ Einen guten ersten Überblick über die verschiedenen Machttheorien findet sich u. a. in Andreas Anter (2012) Monografie *Theorien zur Macht. Einführung* und im Aufsatz *Macht* von Katharina Inhetveen (2008) wieder.

hätte u. a. dazu geführt, dass die Komplexität von gesellschaftlichen Unterdrückungsprozessen und deren unterstützenden/beeinflussenden Faktoren ausführlicher erfasst und umschrieben wurden (Knapp 2012, 226).⁸⁴

Wie aufgeführt scheint es zum wissenschaftlichen Habitus zu gehören auf Max Weber⁸⁵ zurückzugreifen, wenn sich eine Forschungsarbeit mit dem Phänomen Macht auseinandersetzt bzw. wenn das Feld tangiert wird. Dabei sei es egal, ob man Weber nun zustimme oder ablehne (Anter 2012, 53; Inhetveen 2008, 253). Man kann nicht „über das Thema sprechen, ohne sich an Webers Definition abzuarbeiten: Sie ist in der Literatur die bei weitem am häufigsten anzutreffende Definition.“ (Anter 2012, 53) In „Wirtschaft und Gesellschaft“ definiert Weber:

„Macht bedeutet jede Chance, innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen, gleichviel worauf diese Chance beruht.“ (Weber 2010, 38)

In der Interpretation und Auseinandersetzung lassen sich nach Andreas Anter vier wesentliche Punkte in Webers Definition festmachen (Anter 2012, 55; Meuser 2016, 67): „erstens die Kategorie der ›Chance‹, die auf die Potentialität der Macht verweist; zweitens die ›soziale Beziehung‹, die den personellen Charakter der Machtbeziehung betont; drittens der ›eigene Wille‹, der das voluntaristische Element der Macht unterstreicht, und viertens ein potentiell ›Widerstreben‹.“ (Anter 2012, 55–56) Für das Existieren von Machtverhältnissen braucht es eine soziale Beziehung, in denen Macht ein Ausdruck von asymmetrischen sozialen Verhältnissen ist: Eine Person herrscht, die andere wird beherrscht. Solange die herrschende Person die „Chance“ hat, ihre Interessen durchzusetzen, hat die beherrschende Person keine „Chance“ ihre Interessen durchzusetzen. Erst wenn diese Bedingung erlischt, kann sich an den Verhältnissen etwas verändern (Anter 2012, 56–59; Popitz 1992, 17; Paulick 2018, o.S.). „Macht ist somit ein Potenzial, welches in einer Beziehung aktiviert werden kann.“ (Löw 2009, 8) Nach dem Weber’schen

⁸⁴ Die aufgeführte Aufzählung der verschiedenen Machttheoretiker_innen zeigt, wie breit die wissenschaftliche Auseinandersetzung rund um das Thema *Macht* ist. Eine vollständige Erfassung der teils kontroversen Diskussionen würde den Rahmen der Forschungsarbeit an dieser Stelle sprengen, weshalb sich die Arbeit auf wenige Machttheorien, die in Relation zu Max Weber gesetzt werden, beschränken möchte.

⁸⁵ So stellt Andreas Anter bezogen auf Max Weber fest: „Weber gehört generell zu den wichtigsten Denkern der Moderne und ist der bedeutendste Klassiker der Sozialwissenschaften. Berühmt wurde er vor allem durch seine Herrschafts-, Rechenschafts- und Religionssoziologie, nicht zuletzt seine Studie *Die Protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus*.“ (Anter 2012, 53).

Verständnis ist Macht kein Besitz oder Vermögen: Macht entsteht aus konkretem Handeln⁸⁶, das die Voraussetzung für das Entstehen und Fortbestehen von Macht ist (Anter 2012, 56; Popitz 1992, 17; Paulick 2018, o.S.). Weber selbst beschreibt den Begriff *Macht* als „soziologisch amorph“ (Weber 2010, 38):

„Alle gegebenen Qualitäten eines Menschen und alle denkbaren Konstellationen können jemanden in die Lage versetzen, seinen Willen in einer gegebenen Situation durchzusetzen.“ (Weber 2010, 38)

Anders sieht es Weber bei dem Begriff *Herrschaft*, die „sich typischerweise in institutionalisierten Formen von Über- und Unterordnung“ (Spiering-Schomborg 2017, 33) ausdrückt und somit als „eine institutionalisierte und verfestigte Form von Macht“ (Anter 2012, 56) zu verstehen ist:

„Herrschaft soll heißen die Chance, für einen Befehl bestimmten Inhalts bei angehbaren Personen Gehorsam zu finden [...]“ (Weber 2010, 38)

Der Begriff *Herrschaft* kann nach Weber „nur die Chance bedeuten: für einen Befehl Fügsamkeit zu finden.“ (Weber 2010, 38) Dabei beruhe dieses Herrschaftsverhältnis auf der Annahme der unterschiedlichen Parteien (herrschende und beherrschte Personen), die dieses mit unterschiedlichen Argumentationen und Beweggründen akzeptieren (Bargetz et al. 2017, 13; Anter 2012, 56). Damit dieses Machtverhältnis von Dauer sei, bedürfe es somit einer Art „Legitimationeinvständnis“ (Anter 2012, 56). Hierbei liegt der Unterschied zur Macht. Diese strebe zwar nach Legitimation, wie Heinrich Popitz⁸⁷ feststellt (Popitz 1992, 66). Im Gegensatz zur Herrschaft kann Macht aber auch ohne Zustimmung bestehen (Anter 2012, 56). Nach Popitz ist Macht „omnipräsent“ (Popitz 1992, 17). Sie ist „eindringend in soziale Beziehungen jeden Gehalts: sie steckt überall drin.“ (ebd., 20) Macht ist „das Vermögen sich gegen fremde Kräfte durchzusetzen.“ (ebd., 22) Für Michel Foucault (1992) stellt sich Macht als ein vielschichtiges Konstrukt dar. Er bezeichnet Macht als eine „komplexe strategische Situation“ (Foucault 1992, 114). Macht ist für Foucault „nicht mehr an eine soziale Beziehung zwischen Personen gebunden, und erst recht nicht an eine asymmetrische Beziehung, sondern lediglich an komplexe

⁸⁶ Ebenso wie Max Weber sieht Hannah Arendt Macht als eine Art *Chance* an, die im konkreten Handeln entsteht. Erst durch das Zusammenkommen von Menschen kann Macht entstehen und diese Macht bleibt auch nur so lang existent, wie diese Menschen zusammen handeln (Arendt 2019, 94). So bedarf es einer sozialen Gruppe, um Macht zu besitzen. Diese soziale Gruppe kann einzelnen Menschen die Macht verleihen. Beim Auseinandergehen dieser Gruppe verfällt auch die Macht (ebd., 45). Nach dem Sozialwissenschaftler Christian Paulick vertritt Arendt „ein positiv konnotiertes Machtverständnis“ (Paulick 2018, o.S.) Nach Arendt entspringt Macht „der menschlichen Fähigkeit, nicht nur zu handeln oder etwas zu tun, sondern sich mit anderen zusammenzuschließen und im Einvernehmen mit ihnen zu handeln. Über Macht verfügt niemals ein Einzeler; sie ist im Besitz einer Gruppe und bleibt nur solange existent, als die Gruppe zusammenhält.“ (Arendt 2019, 45)

⁸⁷ Heinrich Popitz gehört zu den Soziolog_innen, die in ihren Werken auf Weber zurückgreifen und seine Theorien weitergedacht -entwickelt haben (Anter 2012, 75).

›Kräfteverhältnisse‹.“ (Anter 2012, 105) Ebenso wie Weber, Arendt oder Popitz hat Foucault ein „handlungsbezogenes Machtverständnis“ (ebd.) und negiert damit den Umstand, dass Macht besessen werden kann (ebd.).

Den „relationale Machtbegriff“ (Bargetz et al. 2017, 13), in dem Macht in abhängig von interagierenden Menschen gesetzt wird, verwenden viele feministische Werke, um zu dekodieren und zu verdeutlichen, wie der Faktor Macht in Geschlechterverhältnissen eine zentrale Rolle spielt und wie sich die Geschlechterungerechtigkeit trotz sozialen und wirtschaftlichen Fortschritten weiter halten konnte (ebd.). Das dargestellte Machtverständnis zeigt Anschlussfähigkeit bei dieser Forschungsarbeit, denn es erklärt, wie Macht aus dem konkreten Handeln entsteht und sich bestehende Machtstrukturen resilient in Bezug auf Veränderungen darstellen (können). Die Schüler_innen werden in eine Welt geboren, in der sie tradierte – meist männlich dominierte – Machtstrukturen vorfinden. Machtstrukturen in jedweder Form begegnen den jungen Menschen überall, selbst die Schule ist geprägt von institutionellen Machtstrukturen wie bspw. das asymmetrische Verhältnis zwischen Schüler_innen und der Lehrkraft. Hierbei ist es für die Untersuchung bedeutsam, herauszufinden, ob deren Existenz seitens der Schüler_innen wahrgenommen wird und wie insbesondere auf intra- und intergeschlechterspezifischen Machtstrukturen⁸⁸ innerhalb der Interaktionen reagiert wird.

4.3.3 Abgrenzung, Wahrnehmung und Fortschreibungsproblem

Geht es nach der Philosophin Antke Engel, so bedarf die Hierarchisierung von Geschlechtern eine bipolare Einteilung, denn ohne eine klare Zuordnung mit dazu gehörigen Kriterien ließen sich z. B. keine Gegenpole definieren (Engel 2002, 11). Ähnlich formuliert es Connell: „Ohne den Kontrastbegriff ‚Weiblichkeit‘ existiert ‚Männlichkeit‘ nicht.“ (Connell 2015, 120) Obgleich in der zumeist geisteswissenschaftlichen Diskussion über die Einteilung in zwei Geschlechter hinaus gedacht wird und diese – wie im Kapitel *Geschlechtsidentität und deren Entwicklung* dargestellt – ebenso Einfluss auf die Rechtsprechung genommen hat, finden sich „in der Struktur gesellschaftlicher Wirklichkeiten“ (Sturm 2010, 406) die Alltagsvorstellungen einer Zweiteilung wieder (ebd.). Die Einteilung kann hierbei auch als Ursache für abgrenzende und ausgrenzende Prozesse angesehen werden. „Diskriminierende Einstellungen basieren häufig auf dichotomischen oder dualistischen Denkmustern, wie etwa: Gläubige – Ungläubige,

⁸⁸ Bspw. bei der Institution „Katholische Kirche“ finden sich in weiten Teilen männlich dominierte Machtstrukturen wieder. So ist den Frauen innerhalb der Kirche bislang verwehrt, in die führenden Kirchenämter aufzusteigen. Hierauf wird im Weiteren eingegangen.

Christen – Nichtchristen, eigene Kultur – fremde Kultur, *die Frau – der Mann*.“ (Arzt 2009, 11) Es scheint, als brauche der Mensch in seinem Denken, diese strikte Schubladeneinteilung. Im Zuge des rechtlichen Hinzukommens des dritten Geschlechts stellt sich die Frage, ob und wie diese bipolaren Abgrenzungsprozesse in Bezug auf das Geschlecht langfristig aufgebrochen werden.

In Hinblick auf die Untersuchung von Geschlechterverhältnissen sei an dieser Stelle besonders auf die US-Ethnologin Magret Mead⁸⁹ verwiesen. Ihre Erhebung von 1949, die unter dem deutschen Titel *Mann und Weib: Das Verhältnis der Geschlechter in einer sich wandelnden Welt* erschienen ist, gehört zu den ersten in diesem Themenkomplex (Mead 1960). Spätere Studien haben ihre These „der kulturellen Prägung des Menschen und der Geschlechterverhältnisse“ (Friebertshäuser 2004, 221) aufgegriffen und in Teilen eingeschränkt. Gleichwohl „lieferte Margret Mead erstmals empirische Daten, die den starken Einfluss der Kultur auf die Lebensformen der Menschen zeigen und die Prägungen unserer westlichen Gesellschaften durch Kultur sichtbar machen.“ (Friebertshäuser 2004) Sie fand heraus, dass „es interkulturell keine absoluten Unterschiede zwischen weiblichen und männlichen Geschlechterrollenerwartungen“ (Jakobs 1993, 19) gibt. Zudem stellte sie fest, dass es in der damaligen Gesellschaft viele Tätigkeiten und Aktivitäten gab, die exklusiv den Männern vorbehalten waren. Im Vergleich zu den durch Frauen ausgeführten Tätigkeiten wurden diese als höherwertig und bedeutsamer eingeschätzt. Erhellender an Meads Erhebung ist jedoch ihre Erkenntnis, dass genderspezifische Vorfestlegungen in Bezug auf Rollen und Aktivitäten von Kultur zu Kultur divergieren können und diese somit nicht als universell angesehen werden können. Zudem sind diese in der Zeit wandelbar. Ihr Ansatz wurde später unter dem Begriff *Kulturdeterminismus* bekannt (Jakobs 1993, 18–19; Friebertshäuser 2004, 221).

Nach Pierre Bourdieu besteht bei der Analyse der Geschlechterverhältnisse und deren Erklärungsmuster die Gefahr, sich von Wahrnehmungs- und Bewertungsmaßstäben leiten zu lassen, die selbst Produkte der männlichen Herrschaftsdenkweise sind (Bourdieu 2016, 14). Jede Studie, die in diesem Bereich durchgeführt wird, muss sich die Frage stellen, inwieweit sie sich von diesen tradierten Erklärungsmustern beeinflussen lässt. Hieran schließt sich auch die Frage an, ob die Studie dazu beiträgt, Geschlechterkategorien zu verfestigen oder aufzubrechen.

⁸⁹ Bereits ab den 1920er-Jahren untersuchte Mead „verschiedene Kulturen (Samoa, Bali, Manus und viele weitere) und entwickelte eine kulturvergleichende Kindheits-, Jugend- und Geschlechterforschung.“ (Friebertshäuser 2004, 221).

„Den weiblichen Individuen wird qua Geschlechterrolle die Primärverantwortlichkeit für die psycho-physische Reproduktion, den männlichen Individuen die Primärverantwortlichkeit für die ökonomische Reproduktion ihrer jeweiligen Familie abverlangt [...]“ (Hoffmann 1997a, 161) Ebenso sieht Regine Gildemeister Männer und Frauen als soziale Gruppen, die sich gegenüberstehen und unterschiedliche Rollen zu erfüllen haben. Diese klare Grenzziehung ist der historisch gewachsenen „Dominanz des Produktionsbereichs gegenüber der privaten Reproduktion geschuldet.“ (Gildemeister 2015, 216) Aus diesem Ungleichgewicht der Produktionsbereiche ergibt sich eine Hierarchie im Geschlechterverhältnis. Nach Gildemeister können Männer in beiden genannten Bereichen (Familie und Beruf) dominieren, weil sich das Berufliche auch auf das Private auswirkt. „Frauen dagegen sind die Hauptakteurinnen in der privaten Reproduktion, ihre berufliche Arbeit wird nicht in der gleichen Weise honoriert“ (ebd., 217), wie es bei den Männern der Fall ist. Die Vereinbarkeit von Familie und Beruf stellt im Wesentlichen für die Frauen ein Problem dar. Erschwerend kommt hinzu, dass Frauen, die Beruf und Familie vereinen, von ihrer Umwelt mit „widersprüchlichen Verhaltensanforderungen“ (ebd.) konfrontiert werden (ebd., 216–217). In diesem Zusammenhang weist die Soziologin Carol Hagemann-White zurecht auf das Problem hin, dass wir alle jeden Tag „bei der Fortschreibung patriarchaler Ungleichheit“ (Hagemann-White 1993, 71) mitwirken, wenn wir in Interaktionen „Männlichkeit als Dominanz“ (ebd.) und „Weiblichkeit als Unterordnung symbolisch vollziehen“ (ebd.).

4.4 Geschlechtsidentität und deren Entwicklung

Das Wissen bzw. Bewusstwerden der eigenen geschlechtlichen Identität ist Teil des Selbstkonzeptes jedes Menschen (Keller 2014, 824–825). Nach Rolf Dubs stellt das Selbstkonzept „eine kognitive Repräsentanz der eigenen Person dar und umfasst das gesamte Wissen, das von der Person über sich selbst aufgenommen und gespeichert wurde.“ (Dubs 2009, 78). David G. Meyers (2014a) definiert es als „Gefühl für die eigene Identität und den eigenen Wert.“ (Myers 2014a, 202) Es beinhaltet u. a. die Kenntnis und Einschätzung über die eigenen Fähigkeiten, persönliche Eigenschaften, Verhalten etc. (Dubs 2009, 78).⁹⁰ Geht es um die Entwicklung und Wahrnehmung bspw. der Geschlechtsidentität (*Gender Identity*), so lässt sich festhalten, dass

⁹⁰ Zur Frage, wann Menschen ein Selbstkonzept entwickelt haben, stellt David G. Meyers fest: „Mit etwa 12 Jahren, also am Ende der Kindheit, haben die meisten Kinder ein Selbstkonzept entwickelt, ein Gefühl für die eigene Identität und den eigenen Wert.“ (Myers 2014a, 202) Zur vertiefenden Auseinandersetzung mit vielfältigen Einflüssen und Konsequenzen des Selbstkonzepts sei sein Sammelwerk *Psychologie* nahegelegt (Myers 2014b).

es sich um einen intrinsischen und extrinsischen Prozess handelt (Goffman 2001a, 110). Dieses beinhaltet somit eine Innen- und Außenperspektive. Dabei dreht es sich um die Fragen: Wie nimmt die Person sich selbst wahr, wie will sie von anderen wahrgenommen werden und wie wird sie schlussendlich von anderen wahrgenommen? Stimmt dabei das eigene Geschlechtsidentitätserleben mit dem biologischen Körper überein oder weichen diese voneinander ab (*Transgender*)? Welche geschlechtliche Identität schreibt das Umfeld der Person zu? Diese Fragen spielen auch im Schulalltag eine wichtige Rolle, denn die Schüler_innen verbringen eine lange Phase ihres Lebens in der Schule und werden dort, durch Lehrkräfte, Schul-inhalte oder Mitschüler_innen in der eigenen Entwicklung – positiv wie negativ – beeinflusst.⁹¹

Bevor sich inhaltlich der Frage genähert wird, wie sich die Geschlechtsidentität entwickelt, gilt es zunächst die Begriffe *Entwicklung und Identität*⁹² zu betrachten. Dabei ist es nicht das Ziel der Studie eine neue Definition zu erstellen, sondern sich deskriptiv und heuristisch der Frage, was (geschlechtliche) Identität und Entwicklung ausmacht, anzunähern. Nach Friedrich Schweitzer (2006) „verweist der Entwicklungsbegriff [geschichtlich, M.F.] auf ein organologisches Denken (>Wachstum<, >Entfaltung< usw.).“ (Schweitzer 2006, 188) Unter der psychologischen Betrachtung, steht Entwicklung dem Lernen gegenüber. Entwicklung ist auf Langfristigkeit ausgerichtet, dagegen stehen beim Lernen eher die „situativ und kurzfristig erreichbaren“ (ebd.) Erfolge im Fokus. In der Entwicklungspsychologie wurden früher primär die endogenen Ursachen betrachtet. Das heutige Verständnis geht von einem Wechselspiel von innen und außen aus, da Menschen immer Teil ihrer Umwelt sind. Schweitzer weist darauf hin, dass „die Unterschiede zwischen Entwicklung, Lernen und Sozialisation fließend sind.“ (ebd., 189) Aus dieser Erkenntnis resultiert die Einsicht, dass schwer vorherzusagen ist, wann eine Person eine Entwicklung erreicht hat, zwar gibt es (berechenbare) Durchschnittsangaben, in welchem Alter eine Entwicklung erreicht werden kann; gleichwohl ist dieses immer situativ und individuell abhängig (ebd., 188–189) Zur Definition des Begriffs *Identität* verweist Schweitzer darauf, dass es keine allgemeine Definition gibt (ebd.). Viera Pirker (2015) bezeichnet Identität

⁹¹ Zur dekonstruktivistischen und rekonstruktiven Perspektive auf Identität und Geschlecht sei verwiesen auf: Büchel-Thalmaier, Sandra (2005): Dekonstruktive und rekonstruktive Perspektiven auf Identität und Geschlecht. Eine feministisch-religionspädagogische Analyse. Münster; Reese-Schnitker, Annegret; Büchel-Thalmaier, Sandra (2008): Dekonstruktive und rekonstruktive Perspektive auf Identität und Geschlecht. In: *International Journal of Practical Theology* 12 (1), 178–179; Büchel-Thalmaier, Sandra (2009): Genderperspektiven zu Identität. In: Pithan, Annebelle; Arzt, Silvia; Jakobs, Monika; Knauth, Thorsten (Hg.): *Gender – Religion – Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt*. Gütersloh, 95–105.

⁹² Einen guten Überblick über die einflussgebenden Identitätskonzepte über Erik H. Erikson, George Herbert Mead, Lothar Krappmann, Heiner Keupp liefert u.a. Andrea Lehner-Hartmann (2021) in ihrem Beitrag *Schülerinnen und Schüler in ihrer Identitätsarbeit* in: Kropač, Ulrich; Riegel, Ulrich (Hg.) (2021): *Handbuch Religionsdidaktik*. Stuttgart.

als s. g. Containerwort, welches viel beinhaltet, „sich in seiner Beweglichkeit jedoch definitiven Zugriff“ (Pirker 2015, 38) entzieht (ebd.). Gleichwohl ist Schweitzers (2006) Begriffsannäherung für diese Arbeit hilfreich:

„Der *Identitätsbegriff* ist einerseits in der Philosophiegeschichte verankert, wobei auch an verwandte Begriffe wie Person, Selbst, Ich, Subjekt usw. zu denken ist, andererseits sind für die Religionspädagogik vor allem die psychologisch-sozialisierungstheoretischen Identitätstheorien des 20. Jh. bedeutsam geworden. Eine allgemein akzeptierte Definition steht jedoch nicht zur Verfügung. Vielfach gedacht wird an das ›Gefühl man selbst zu sein‹ (E.H. Erikson) oder ganz allgemein an individuelle Handlungsfähigkeit zwischen Selbstbestimmung und Anpassung an die Gesellschaft. In diesem Sinne kann auch zwischen persönlicher und sozialer Identität unterschieden werden, wobei beide Aspekte auch mit einer kollektiven Identität verbunden werden können.“ (Schweitzer 2006, 189)

Schweitzer (2006) führt weiter an, dass es sich bei der Identitätsbildung um einen lebenslangen Entwicklungsprozess handelt: „Identität stellt in dieser Sicht vielfach auch das Ziel von Entwicklung dar oder jedenfalls eine Norm, an der gelingende Entwicklung im Sinne persönlicher Autonomie und sozialer Verantwortung gemessen werden kann.“ (Schweitzer 2006, 189) So konstatiert Margarete Blank-Mathieu: „Wenn von der Identität eines Menschen die Rede ist, so handelt es sich in der Regel um die Beschreibung eines Erwachsenen. Kinder, die sich noch in der Entwicklung befinden, befinden sich noch in einer Entwicklungsphase der Identität.“ (Blank-Mathieu 2002, 9) Gleichwohl handelt es sich hierbei um einen nie endgültig abgeschlossenen Prozess, denn auch Erwachsene müssen immer wieder über ihre Identität nachdenken und sie, wenn es die Lebensumstände erfordern, anpassen (Blank-Mathieu 2002, 9–10; Lehner-Hartmann 2021, 120–121).

Definitiver Zugriff auf Geschlechtsidentität und Geschlechtsrollenidentität

Die Sexualwissenschaftlerin Hertha Richter-Appelt weist in ihrer Definition von Geschlechtsidentität darauf hin, dass Begriffe der psychosexuellen Entwicklung oft uneinheitlich verwendet werden. Dieses schließt auch den Begriff *der Geschlechtsidentität* ein (Richter-Appelt 2012, 22). Ebenso verweisen Ursula Athenstaedt und Dorothee Alfermann auf die uneinheitliche Begriffslage. Traditionell sei „darunter das Gefühl der Zugehörigkeit zum eigenen Geschlecht und dessen Akzeptanz“ (Athenstaedt und Alfermann 2011, 59) zu verstehen. Im Regelfall stimme das Geschlecht bei der Geburt mit der Geschlechtsidentität überein (*Cisgender*); Ausnahmen würden die *Transgender* bilden, bei denen beides voneinander abweiche. Neben diesem sehr eng gefassten Begriffsverständnis führen Athenstaedt und Alfermann ein weites Verständnis an, bei dem „nicht nur die Zugehörigkeit zum biologischen Geschlecht, sondern auch zum psychosozialen Geschlecht“ (Athenstaedt und Alfermann 2011,

59) gemeint ist (ebd.). Richter-Appelt unterscheidet zwischen *Geschlechtsidentität* und *Geschlechtsrollenidentität*⁹³:

„Geschlechtsidentität ist [...] das subjektive Gefühl eines Menschen, sich als Mann oder Frau (oder dazwischen) zu erleben. Dieses Gefühl findet man zu allen Zeiten und in allen Kulturen. Unter Geschlechtsrollenidentität versteht man die öffentliche Manifestation der Geschlechtsidentität einer bestimmten Person in einem bestimmten Rollenverhalten. Sie beinhaltet alles, was eine Person sagt oder tut, um anderen und/oder sich selbst zu demonstrieren, in welchem Ausmaß sie sich dem einen oder anderen Geschlecht zugehörig erlebt.“ (Richter-Appelt 2012, 22)

Sie bricht damit auch die dichotome Denkweise von Geschlechtsidentität auf. Menschen können sich in der eigenen Zuordnung von Geschlecht in einem Kontinuum von Geschlechtern bewegen – zwischen weiblich und männlich ist dabei alles möglich. Dabei erweist sich diese Definition und Unterscheidung anschlussfähig für diese Forschungsarbeit. Die *Identitätsfrage* wird meist erst zum Thema, wenn Unsicherheiten in Bezug auf die Geschlechtsidentität auftreten⁹⁴. Richter-Appelt nennt dabei beispielhaft folgende Umstände: „bei Vorliegen von Unfruchtbarkeit („Bin ich eine richtige Frau, ein richtiger Mann?“), Körper und Geschlechtsidentitätserleben nicht übereinstimmen wie im Falle der Transsexualität, oder Identitätserleben bei Vorliegen eines nicht eindeutig männlichen oder weiblichen Körpers wie im Falle von Intersexualität zur Diskussion steht.“ (Richter-Appelt 2012, 22)

Entwicklung der geschlechtlichen Identität

Die Entwicklung der geschlechtlichen Identität ist von mehreren Einflussfaktoren⁹⁵ abhängig. Körperlich-biologische Faktoren und psychische sowie soziale Bedingungen haben Einfluss auf die Entwicklung der geschlechtlichen Identität. Ferner haben Hormone eine Wirkung auf die Entwicklung wie auch Erziehungsmaßnahmen und die Selbstentdeckung und -einordnung des Kindes (Richter-Appelt 2012, 24). Die Selbstkategorisierung bzw. Selbstzuschreibung des Kindes zum eigenen Geschlecht habe nach Athenstaedt und Alfermann evaluative und ebenso motivationale Auswirkungen; so sei bereits bei dreijährigen Kindern festzustellen, dass sie das eigene Geschlecht besser bewerten als das andere und dem eigenen Geschlecht mehr positive Eigenschaften zuschreiben, sobald sie sich ihrer eigenen Geschlechtsidentität bewusst sind. Un-

⁹³ Das Thema *Geschlechterrollen* bzw. *Geschlechtsrollen* wird im Kapitel 4.6 *Geschlechterrollen* bzw. *Geschlechtsrollen* noch tiefer beleuchtet.

⁹⁴ In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts hatte es sich die Medizin und Psychologie zum Ziel gemacht „Auffälligkeiten und Abweichungen im körperlichen und psychischen Bereich vom männlichen und weiblichen Geschlecht zu heilen, das heißt vorzugsweise zu beseitigen“. (Richter-Appelt 2012, 22) Ursache für dieses Vorgehen sei, laut Richter-Appelt, die binäre Vorstellung von Geschlecht gewesen (ebd.). Die Menschen sollten „nicht nur einen möglichst eindeutigen männlichen oder weiblichen Körper haben, sondern auch eine stabile männliche oder weibliche Geschlechtsidentität und diese sollten übereinstimmen.“ (ebd.)

⁹⁵ Auf die verschiedenen Zugänge wird im Kapitel 4 ausführlich eingegangen.

ter motivationalen Konsequenzen sei zu verstehen, „dass Kinder das neu erlangte Kategoriewissen für z.B. die Auswahl von Spielzeug oder Kleidung verwenden.“ (Athenstaedt und Alfermann 2011, 58) Die Auswahl beschränke sich in der Folge auf Kleidungsstücke oder Spielzeuge, die selbst als geschlechterkonform erachtet werden (ebd., 57–58). Ebenfalls wirken kulturelle Normen und Geschlechterrollenerwartungen auf den Entwicklungsprozess ein. Es stellt sich hierbei auch die Frage, ob es einen Zeitpunkt gibt, wann die geschlechtliche Identitätsentwicklung abgeschlossen ist. Innerhalb der Wissenschaft wurde lange Zeit die These vertreten, dass der Prozess der geschlechtlichen Identitätsentwicklung mit 3 Jahren abgeschlossen sei. Genauso wurde angenommen, dass die sexuelle Identität – die Orientierung bei der Partner_innenwahl sich in der Pubertät entwickeln würde und sich danach nicht mehr verändere. Beide Thesen werden heutzutage kritisch betrachtet (Richter-Appelt 2012, 24). Athenstaedt und Alfermann führen drei Schritte an, die Kinder in der Entwicklung durchlaufen. Beim ersten Schritt erkennen sie an, dass die Kategorie *Geschlecht* existiert (*awareness*) und sich Menschen aufgrund variierender Geschlechtsmerkmale (wie z.B. durch unterschiedliche Stimmen) unterscheiden. Beim zweiten Schritt identifizieren sich die Kinder mit ihrem eigenen Geschlecht. Wissenschaftlich ist umstritten, wann diese Phase abgeschlossen ist; einige Quellen sprechen von 18 Monaten, weitere von 24–36 Monaten. Beim letzten Schritt, welcher auf ein Alter von 6–7 Jahren verortet wird, steht der „Erwerb des Wissens um die *Geschlechtskonstanz*.“ (Athenstaedt und Alfermann 2011, 58) Anfänglich geht es hier um physische Merkmale wie u. a. Frisuren. Nachfolgend werden Geschlechtsstereotype erlernt und ebenso gelebt (ebd., 57–58).

Geht es nach Uta Enders-Dragässer, so behindern Erwachsene oftmals die Kinder in der Identitätsentwicklung. Eltern neigen demnach dazu „mit ihren geschlechterstereotypen Vorstellungen, Erwartungen und Wahrnehmungen“ (Enders-Dragässer 1995, 14) ihre Kinder in der Entwicklung einzuschränken, weil diese in die – von den Eltern geplanten – Lebensentwürfe hineinwachsen sollen. Nach Enders-Dragässer können die Kinder damit nicht ihr volles Potenzial ausschöpfen (ebd.). Wie und wodurch sich die Geschlechtsidentität entwickelt, wird in verschiedensten Theorien, wie bspw. der Lerntheorie oder auch der kognitiven Entwicklung, thematisiert.

Lerntheorie und die kognitive Entwicklung in Bezug auf die Geschlechtsidentität

In Hinblick auf die Lerntheorie wird das genderspezifische Verhalten und dessen Entwicklung „vor allem durch Belohnung und Bestrafung gesteuert.“ (Micus-Loos und Schütze 2004, 350)

Durch Belohnungen und Bestrafungen erlernen die Kinder, welches Verhalten als Junge oder Mädchen gewünscht wird und welches sich aufgrund des vorhandenen Geschlechts nicht ziemt. Micus-Loos und Schütze verweisen in diesem Zusammenhang auf die sozial-kognitive Lerntheorie von Albert Bandura (Micus-Loos und Schütze 2004, 351) Diese ist eine Fortentwicklung des klassischen Behaviorismus und beruht auf dem Grundsatz, dass anhand von Modellen bzw. Vorbildern gelernt wird. Bandura (1979) ist der Auffassung, dass Menschen nicht nur durch Verhaltenskonsequenzen lernen, sondern ebenso durch Beobachtungen (Karnowski 2008, 57–59; Micus-Loos und Schütze 2004, 350). Banduras Theorie geht von der Annahme aus, dass „Nachahmung eines Modells als kognitiver Prozess erfolgt, der vier Phasen umfasst: Aufmerksamkeit für das Modell, Speicherung der Beobachtungen im Gedächtnis, Aneignung des betreffenden Verhaltens über Vorstellung und Übung und schließlich die Ausbildung eines Motivs, das Verhalten auch tatsächlich auszuführen.“ (Micus-Loos und Schütze 2004, 351)

Nach Lawrence Kohlberg (1974) handelt es sich bei der Entwicklung der Geschlechtsidentität um einen kognitiven Prozess. Bereits früh bilden Kinder das Kategorienschema männlich/weiblich aus. Jedoch können sie ihre eigene Person erst stabil zuordnen, wenn sie „einen Begriff von der Konstanz der Objekte“ (Micus-Loos und Schütze 2004, 351) haben. „Auf der Basis der kognitiven Selbstkategorisierung betreibt das Kind aktiv den Erwerb der Geschlechterrolle.“ (ebd.) Das eigene Geschlecht wird dabei als das Beste angesehen. Anhand von Vorbildern, die die Eltern sein können, jedoch nicht müssen, orientieren sich die Kinder und adaptieren Verhaltensmuster und Merkmale, die für sie geschlechtstypisch sind (ebd.).

Feminisierte Erziehung?

Die Erziehung in der Bundesrepublik ist vorherrschend durch Frauen geprägt. Innerhalb des Elternhauses übernehmen mehrheitlich Mütter die Betreuung und Erziehung der Kinder. In Deutschland wird fast jede zweite Ehe geschieden und viele Scheidungskinder wachsen bislang primär bei ihren Müttern auf (Beuster 2006, 11–14; Schindler et al. 2019, 14–15).⁹⁶ Die „Do-

⁹⁶ Die Umstände, warum Männer (Väter) nicht die Betreuung der Kinder übernehmen, stellt sich als vielschichtig dar, so lässt sich feststellen, dass aufgrund gesellschaftlichen Drucks sich der Mann in eine ökonomische Rolle gedrängt fühlt (und diese vermutlich auch zum Teil gerne annimmt), die eine berufliche Karriere und nicht die Familie in den Vordergrund stellt. Durch Betreuungszeiten entstehen aktuell leider immer noch Nachteile bezogen auf Karriere, Lohn, Rente etc. Diese treffen aktuell besonders die Menschen (vorwiegend Frauen), die sich für die Kinderbetreuung entscheiden. Gleichwohl gilt es bezogen auf Scheidungen und Scheidungskinder anzuführen, dass in Deutschland bislang den Müttern mehrheitlich das Sorgerecht zugesprochen wird. Dieser Umstand hat sich nicht zuletzt durch ein Urteil des Bundesverfassungsgerichts im Jahr 2017 geändert; so dass hierbei eine Gleichbehandlung beider Elternteile angestrebt wird (Gassmann 2017, o. S.).

minanz“ von Frauen in der Erziehung setzt sich auch in den Kindertagesstätten und Schulen fort. Wie im weiteren Verlauf der Arbeit⁹⁷ aufgeführt wird, sind ca. 73 % der Lehrkräfte an deutschen Schulen weiblich (Riegel und Ziebertz 2012, 388; Statistisches Bundesamt 2017, o.S.; Beuster 2006, 11–14). U. a. in der Öffentlichkeit wird zum Teil kontrovers darüber diskutiert, ob sich aus dem Überhang von Frauen, Konsequenzen für die (geschlechtliche) Entwicklung der Kinder ergeben. Bspw. bemerkt Frank Beuster⁹⁸ in seiner „Streitschrift“ *Die Jungenkatastrophe. Das überforderte Geschlecht*, dass es Jungen somit an männlichen Erziehungseinflüssen fehle. Beuster stellt die kritische These auf, dass Jungen, die ohne Vater und/oder männliche Bezugspersonen aufwachsen, eher gefährdet seien sich zu s. g. Problemkindern zu entwickeln (Beuster 2006, 13–14).

Lothar Böhnisch (2015) verweist im Bereich der Sozialisation von Jungen auf die Unterschiede hinsichtlich der sozialen Herkunft. Das Milieu, in dem die Jungen aufwachsen, habe einen direkten Einfluss auf die Entwicklung der Männlichkeit. Daneben sei auch die biografische Entwicklung mit in die Betrachtung einzubeziehen. Jedoch lässt sich nach Böhnisch festhalten: „Ein sozial benachteiligter Mann und ein Mann aus der Mittelschicht mögen noch so unterschiedlicher Herkunft sein und im Alltag noch so unterschiedliche Lebensformen verkörpern; in kritischen Lebenssituationen reagieren sie mit ähnlichen ‚geschlechtstypischen‘ Bewältigungsmustern.“ (Böhnisch 2015, 13) Böhnisch empfiehlt den Zugang Gender, in der Betrachtung von der Geschlechterentwicklung zu wählen, der nicht nur primär das Geschlecht betrachtet, sondern weitere Ebenen einbezieht. Durch diesen Zugang können man zu den Betroffenheiten vordringen, „die sich meist geschlechtsspezifisch ausdrücken“ (ebd.). Hierdurch öffnen sich „die soziokulturellen, ethisch-kulturellen Hintergründe und Kontexte“ (ebd.). Erst dadurch ließen sich auch pädagogische Handlungsempfehlungen entwickeln, die den unterschiedlichen Individuen und Situationen/Kontexten gerecht werden (ebd.).

Wolfgang Neumann und Björn Sütke vertreten die Grundthese: „Männer verlieren im Laufe ihrer Kindheit/Jugend immer mehr den Zugang zu ihren eigenen Impulsen“ (Neumann und Sütke 2004, 25). In Analogie zu diesem Ansatz haben Lothar Böhnisch und Reinhard Winter die Auffassung, „dass bei Jungen mit zunehmendem Alter die Wahrnehmung von Gefühlen immer

⁹⁷ Siehe Kapitel 5.4 *Geschlechterverhältnis und -verhalten der Lehrkräfte*.

⁹⁸ Der Soziologe und Sozialpsychologe Rolf Pohl ordnet Beuster in die Kategorie „männerbewegt-radikal“ ein. Diese Gruppe von Männern bildet eine Gegenbewegung zum Feminismus. Diese antifeministische Gruppierung versteht sich als „Retter“ der Männer und vertritt die Auffassung, dass nur Väter die idealen Vorbilder für Jungen sein können (Pohl 2012, 297–301). Allein der Titel von Beusters Monografie zeigt seine Einstellung, wenn dort populistisch von einer „Jungenkatastrophe“ gesprochen wird.

stärker gehemmt wird. Die Selbsterfahrung, der nach innen gerichtete Blick auf eigene Impulse, wird mehr und mehr ersetzt durch eine Außenorientierung, eine übermäßige Beschäftigung mit den Dingen der äußeren Welt.“ (Neumann und Süfke 2004, 26)

Es herrscht weitestgehend Übereinstimmung darüber, dass die Förderung der persönlichen Entwicklung und der Identität der Schüler_innen die zentrale Aufgabe der Schule ist. Hierzu sollten das Erkennen und die Auseinandersetzung mit der eigenen geschlechtlichen Identität innerhalb des Unterrichts gefördert werden. „Sie sollen unterschiedliche Geschlechterrollen, -attribute, -bilder etc. kennenlernen und sich mit Vorurteilen und Stereotypen auseinandersetzen“ (Pithan 2010, 53) und diese hinterfragen. Der Lernort Schule kann sich dabei auch nicht den aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen entziehen, die mittlerweile mehr als zwei Geschlechter zulässt, was auch rechtlich verankert ist.

Geschlecht ist mehr als Dichotomie

Die aktuelle Rechtsprechung in der Bundesrepublik hat hierzu bereits den rechtlichen Rahmen geschaffen, in dem die tradierte dichotome Sicht auf das Geschlecht (Mann und Frau) aufgebrochen wurde. Am 08. November 2017 hat das Bundesverfassungsgericht in Karlsruhe entschieden, dass der Gesetzgeber den Rahmen schaffen muss, der die Eintragung eines dritten Geschlechts für intergeschlechtliche Menschen ermöglicht.⁹⁹ Die Richter_innen stellten hierzu fest, dass das bisherige Personenstandsgesetz nicht mit den grundgesetzlichen Anforderungen vereinbar ist, denn es sei nicht mit dem Persönlichkeitsrecht noch mit dem Diskriminierungsverbot Art. 2 Abs. 1 in Verbindung mit Art. 1 Abs. 1 GG vereinbar (Bundesverfassungsgericht

⁹⁹ In der Presseerklärung zur Urteilsbegründung heißt es: „Das allgemeine Persönlichkeitsrecht (Art. 2 Abs. 1 in Verbindung mit Art. 1 Abs. 1 GG) schützt auch die geschlechtliche Identität derjenigen, die sich dauerhaft weder dem männlichen noch dem weiblichen Geschlecht zuordnen lassen. Darüber hinaus verstößt das geltende Personenstandsrecht auch gegen das Diskriminierungsverbot (Art. 3 Abs. 3 GG), soweit die Eintragung eines anderen Geschlechts als „männlich“ oder „weiblich“ ausgeschlossen wird. Der Gesetzgeber hat bis zum 31. Dezember 2018 eine Neuregelung zu schaffen. Gerichte und Verwaltungsbehörden dürfen die betreffenden Normen nicht mehr anwenden, soweit sie für Personen, deren Geschlechtsentwicklung gegenüber einer weiblichen oder männlichen Geschlechtsentwicklung Varianten aufweist und die sich deswegen dauerhaft weder dem männlichen, noch dem weiblichen Geschlecht zuordnen, eine Pflicht zur Angabe des Geschlechts begründen.“ (Bundesverfassungsgericht 2017, o. S.).

2017, o. S.). Der Gesetzgeber¹⁰⁰ ist 2018 dem Urteil des Verfassungsgerichts gefolgt und hat als drittes Geschlecht die Bezeichnung „divers“ eingeführt als Möglichkeit der Eintragung in das Geburtsregister (Bundesgesetz 18.12.2018, o.S.; Laubach 2019, 108; Köhler-Walitschek 2020, 48). Gleichwohl kann dieses nur ein erster Schritt zu mehr Geschlechtergerechtigkeit sein, da der rechtliche Rahmen auf die Gruppe der intergeschlechtlichen Menschen begrenzt ist und u. a. non-binäre Personen nicht berücksichtigt.

Dieses Urteil und die daraus resultierende Gesetzgebung wird Auswirkungen auf viele Bereiche des Lebens haben und nach Antworten rufen, wie Geschlechtergerechtigkeit mit mehr als zwei Geschlechtern zu denken ist.¹⁰¹ Ebenso wird es Einfluss auf den Kontext Schule mit sich führen, insbesondere werden sich die Theologie und Religionslehrkräfte die Frage stellen müssen, wie sie mit diesem Umstand umgehen (Laubach 2019, 108–109).¹⁰² Diese Entwicklungen zeigen, dass Geschlechterdualismus zu eindimensional gedacht ist. Die Frage, die sich dabei aber stellt, ist: Sind wir als Gesellschaft bereit, diese Vielfalt in der Form auch anzuerkennen? Das Infragestellen normativer Zweigeschlechtlichkeit besitzt eine hohe Brisanz, denn es „verunsichert grundlegend ein nicht nur traditionelles Selbst- und Weltverständnis.“ (Ammicht Quinn 2017, 33)¹⁰³ Verfolgt die (Religions-)Pädagogik jedoch das Ziel der Heterogenität und Diversität, so muss sie auch die unterschiedlichen geschlechtlichen Identitäten und sexuelle Vielfalt akzeptieren (Pemsel-Maier 2017, 134) Mehr noch, sollte sie Partei ergreifen und diese Formen gegen reaktionäre – teilweise menschenverachtende – Widerstände verteidigen, die mit Gender und

¹⁰⁰ Im „Gesetz zur Änderung der Änderung der in das Geburtsregister einzutragenden Angaben“ heißt es, dass im Personenstandsgesetz der §22 Abs. 3 wie folgt geändert wird: „Kann das Kind weder dem weiblichen noch dem männlichen Geschlecht zugeordnet werden, so kann der Personenstandsfall auch ohne eine solche Angabe oder mit der Angabe ‚divers‘ in das Geburtenregister eingetragen werden.“ (Bundesgesetz 18.12.2018, o. S.) Menschen können den Geschlechtseintrag verändern, wenn sie ein Attest vorlegen, der nachweist, dass eine „Variante der Geschlechtsentwicklung vorliegt. Problem hierbei sind die Geschlechtsoperationen, die bei vielen Menschen schon als Baby durchgeführt wurden und für die es keine Nachweise mehr gibt. Diese Personen können eine eidesstattliche Versicherung abgeben (Klaus 2019, o. S.). Die Kritik an dem Gesetz kommt von vielen Seiten. Für reaktionäre Kräfte, wie der AfD, ist dieses Gesetz unsinnig. Für andere geht das Gesetz nicht weit genug. So hält der Lesben- und Schwulenverband fest, dass durch die Gesetzgebung Intersexualität weitgehend auf körperliche und genetische Merkmale reduziert wird. Geschlecht ließe sich jedoch nicht allein auf diese Merkmale beschränken, vielmehr spielen ebenso soziale und psychologische Faktoren eine Rolle (ebd.).

¹⁰¹ So ist u. a. zu klären, ob sich diese Änderung auf Quotenregelungen bspw. bei Bewerbungen und Einstellungen auswirkt.

¹⁰² Siehe hierzu u. a.: Köhler-Walitschek, Angela (2020): Unterrichtsideen zum Thema "Geschlecht" in der Berufsschule. In: *Katechetische Blätter* 145 (1), 47–49.

¹⁰³ In diesem Zusammenhang verweist Regina Ammicht Quinn, dass die Queer-Theories mittlerweile für die Geschlechterpolitik und Geschlechterforschung eine hohe Relevanz besitzen. Die Queer-Theories stellen die binäre Geschlechterordnung in Frage: „Es ist nicht länger selbstverständlich, was eine ‚Frau‘ und ein ‚Mann‘ sind.“ (Ammicht Quinn 2017, 33) In Zuge dessen könne die traditionelle Definitionen nicht mehr beibehalten werden, „die ‚Frauen‘ und ‚Männer‘ nach Art und Funktion der Geschlechtsorgane bestimmen und von Art und Funktion der Geschlechtsorgane ihre Stellung in der Welt ableiten [...]“. (ebd.).

Queer eine Kultur von Spaß und Beliebigkeit verknüpfen. Bspw. äußerte sich der Regensburger Bischof Voderholzer über Intersexualität in einem Artikel auf katholisch.de, dass dieses ein „Defekt ist, auf den das Familienrecht Rücksicht nehmen muss“ (katholisch.de 2015a, o.S.) So ist der Autor dieser Arbeit vollumfänglich bei Sabine Pemsel-Maier, die darauf hinweist, dass sich in dem Diskurs oftmals ein Desiderat von Wissen manifestiert. Zum einen, dass es in Deutschland Menschen gibt, die ohne eindeutige Geschlechtsmerkmale auf die Welt kommen und zum anderen „wenn es diese Menschen gibt, ist ihre Existenz nicht un- oder widernatürlich, auch nicht nur eine ‚Laune der Natur‘, sondern Geschöpfe Gottes, von ihm gewollt und geliebt.“ (Pemsel-Maier 2017, 135)

4.5 Geschlechtsstereotype

Die vorausgegangenen Ausführungen haben aufgezeigt, dass das Miteinander oftmals geprägt ist von (Geschlechter-)Stereotypen. „Geschlechtsstereotype sagen uns, wie Männer und Frauen zu sein und was sie zu tun haben [...]“ (Elsen 2020, 24) Sprache ist dabei ein wichtiger Faktor. Durch Gespräche oder Texte werden bei uns Menschen Gedanken aufgebaut und geformt. „Als Teil des Alltagswissens pflegen wir dabei unbewusst Stereotype auch über Sprache.“ (Elsen 2020, 103) Schule, Elternhaus, Peergroups, Medien und vieles weitere wirkt auf diesen Prozess ein. Sie vermitteln uns die Stereotype und geben uns zudem eine Rückmeldung auf unser Verhalten. Stereotype werden in der Entwicklung ein Teil unseres eigenen Selbst und beeinflussen unser Handeln (ebd.).

Im Kontext kindlicher Bildung führt Uta Enders-Dragässer an, dass von Kindern und Jugendlichen „geschlechtsspezifisch unterschiedliche Verhaltensweisen erwartet [werden; M.F.], die wiederum geschlechtsspezifisch unterschiedlich bewertet werden.“ (Enders-Dragässer 1995, 13) Das erwartbare Verhalten knüpft oft an Stereotypen an, die im Wesentlichen dazu dienen die Komplexität der Umwelt zu vereinfachen und damit Interaktionen mit anderen Menschen zu erleichtern – als Ökonomisierungsstrategie.¹⁰⁴ Eigenschaften oder Verhaltensweisen von Personen werden durch Stereotype verkürzt erfasst. Durch diese Verkürzung besteht jedoch die Gefahr, dass die Realität falsch oder nur unzureichend dargestellt wird. Kein Mensch kann sich von Stereotypen freisprechen, da sie von Anfang an als eine Form des sozial geteilten Wissens

¹⁰⁴ Die Bildung von Stereotype im Allgemeinen bzw. konkret auf das Geschlecht bezogene Stereotype lassen sich aus verschiedenen Perspektiven begründen. Sie sind nützlich für die Orientierung und Handlungsplanung von Individuen. So werden sie z.B. dazu genutzt den kognitiven Aufwand zu minimieren, Unsicherheiten zu überwinden und die Verständigung zu vereinfachen (Eckes 2010, 181).

(zum Teil kulturell unterschiedlich) erlernt werden und damit auch in den kognitiven Denkstrukturen verankert sind; somit erfolgt die (Geschlechter-)Stereotypisierung (Anwendung der Stereotype auf eine andere Person) häufig unbewusst und automatisiert. Selbst die Personen, die sich wissenschaftlich mit dem Thema auseinandersetzen, können sich von diesem Denken nicht lösen. (Elsen 2020, 24–25; Bischof-Köhler 2006, 17; Eckes 2010, 178; Athenstaedt und Alfermann 2011, 14–15; Eigler 2002, 50–53; Bierhoff 2006, 353).

Bezogen auf den definitorischen Zugriff auf Geschlechterstereotype zeigt sich zudem die von Thomas Eckes (2010) dargelegte Unterscheidung in deskriptive und präskriptive Anteile für weiterführend:

„Die deskriptiven Anteile umfassen traditionelle Annahmen darüber, wie Frauen und Männer sind, welche Eigenschaften sie haben und wie sie sich verhalten. Frauen ‚sind‘ danach verständnisvoll und emotional, Männer ‚sind‘ dominant und zielstrebig. Aus Verletzungen dieser Annahmen folgt typischerweise Überraschung. Die präskriptiven Anteile beziehen sich auf traditionelle Annahmen darüber, wie Frauen und Männer sein sollen oder wie sie sich verhalten sollen. So ‚sollen‘ Frauen einfühlsam sein, Männer ‚sollen‘ dominieren. Werden präskriptive Annahmen verletzt, resultiert in der Regel Ablehnung oder Bestrafung.“ (Eckes 2010, 178)

Verletzungen dieser Beschreibungen oder Erwartungen führen zwar zu Überraschung und Ablehnung, allerdings nicht zu einer Veränderung der Stereotype, da diese sehr änderungsresistent sind (Eckes 2010, 178). Eckes, Athenstaedt und Alfermann führen zudem an, dass es aufgrund der dichotomen Einteilung von Geschlechterstereotype in die Kategorie *Mann* und *Frau* zu Unschärfen in der Trennung kommt, weshalb diese noch in Unterkategorien (Subkategorien) aufgeteilt werden können (Eckes 2010, 181–182; Athenstaedt und Alfermann 2011, 24–25). Athenstaedt und Alfermann führen u.a. die Subgruppen Karrierefrauen, Feministinnen, Machos und Karrieremänner an, die zwar in ihrem jeweiligen Geschlecht wahrgenommen werden, jedoch je nach Subgruppe unterschiedliche Eigenschaften zugeschrieben werden (Athenstaedt und Alfermann 2011, 24–25). Die Entwicklungspsychologin Doris Bischof-Köhler¹⁰⁵ sieht in den Stereotypen eine Manifestierung von Vorurteilen. Nach Meinung der Autorin versteht man unter Stereotype:

„Urteile, die eigentlich zutreffender als *Vorurteile* zu kennzeichnen sind, da sie die Tendenz haben, Personen grob vereinfachend und ohne Rücksicht auf ihre Individualität zu etikettieren. Solche Überzeugungen werden von einem großen Teil der Bevölkerung geteilt; sie bestimmen die Einstellung zu eigenen

¹⁰⁵ Vertiefend sei an dieser Stelle auf die Monografie von Doris Bischof-Köhler verwiesen, die sich der Psychologie der Geschlechterunterschiede widmet: Bischof-Köhler, Doris (2006): Von Natur aus anders. Die Psychologie der Geschlechtsunterschiede. 3., überarb. und erw. Aufl. Stuttgart. Weiter widmen sich Ursula Athenstaedt und Dorothee Alfermann in ihrem Werk den Geschlechterrollen und ihren Folgen und verweisen hierbei auf den engen Zusammenhang zwischen Stereotypen und Rollenerwartungen: Athenstaedt, Ursula; Alfermann, Dorothee (2011): Geschlechterrollen und ihre Folgen. Eine sozialpsychologische Betrachtung. Stuttgart.

und zu fremden Gruppen und eben auch die Rollenerwartungen an die Geschlechter. [...] Stereotype Urteile sind [...] nicht nur pauschal, sondern auch ausgrenzend; wird eine Eigenschaft dem einen Geschlecht zugewiesen, so wird sie dem anderen ebenso unterschiedslos abgesprochen.“ (Bischof-Köhler 2006, 17)

So zeigt diese Definition, dass Stereotype eine ausgrenzende Funktion haben und in der Folge problematisch sein können. Jeder Mensch muss sein eigenes Denken jederzeit überprüfen, inwieweit Stereotype seine Wertungen beeinflussen. Besonders deutlich wird dieses auch in der wissenschaftlichen Forschungstradition zu (Geschlechter-)Stereotypen. In den Anfängen der wissenschaftlichen Forschung über Geschlechterunterschiede wurde sich anhand von Fragebogen-Erhebungen¹⁰⁶ dem Thema genähert. So hatte man die Annahme, dass maskuline und feminine Merkmale auf einer eindimensionalen Ebene gegenüberliegen und sich daher gegenseitig ausschließen (Bischof-Köhler 2006, 17; Eckes 2010, 179). Eine neuere Methode ist die Prozentschätzmethode¹⁰⁷, wobei angegeben wird, bei wie viel Prozent der Frauen bzw. Männer ein Merkmal vorhanden ist (Eckes 2010, 179). Umso mehr weibliche Eigenschaften und Merkmale eine Person hat, umso so weniger männliche hat sie – umgekehrt genauso. Jedoch verweist Bischof-Köhler darauf, dass die Position auf Dauer nicht mehr haltbar war, denn obwohl Frauen Eigenschaften fanden, die sie für sich als typisch bezeichneten, konnte man nicht automatisch daraus schließen, dass Männer die gegenteilige Position einnahmen (Bischof-Köhler 2006, 17–18). In der Konsequenz könne die Annahme vertreten werden, „dass Maskulinität und Feminität unabhängige Merkmalsgruppen sind, die sich nicht strikt widersprechen, sondern kombiniert werden können.“ (ebd.)

Diverse Untersuchungen wie u. a. von Eleanor E. Maccoby und Carol Nagy Jacklin (1974) Sandra L. Bem (1974), Paul Rosenkrantz et al. (1968), Lewis M. Terman und Catharine Cox Miles (1936) haben sich mit Geschlechterstereotypen auseinandergesetzt. Den Geschlechtern werden unterschiedliche Eigenschaften zugeschrieben. Wärme und Emotionalität finden sich eher in weiblichen Eigenschaften wieder. Für Männer sind Eigenschaften typisch, die Kompetenz und Leistungsorientierung zeigen (Bierhoff 2006, 354). Bereits früh sind Eigenschaftslisten entstanden, was als typisch männlich und typisch weiblich gilt. So kann hier u. a.

¹⁰⁶ Doris Bischof-Köhler führt hier exemplarisch den Terman Miles-Test of Masculinity and Femininity aus dem Jahr 1936 an (Bischof-Köhler 2006, 17; Terman und Miles 1936).

¹⁰⁷ Siehe hierzu: Bem, Sandra L. (1974): The Measurement of psychological androgyny. In: *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 42 (2), 155–162.

Rosenkrantz et al. (1968) angeführt werden, die positive feminine¹⁰⁸ und maskuline¹⁰⁹ Eigenschaften erfasst haben. Mit heutiger Betrachtung sind die maskulinen Eigenschaften, die damals als positive männliche Eigenschaften umschrieben wurden durchaus als negativ zu deuten. So wurde es u. a. positiv konnotiert, dass Männer sich Frauen gegenüber überlegen fühlen. Frauen wurden als emotionales sensibles Wesen beschrieben, Männer hingegen als nicht leicht verletzbar (Athenstaedt und Alfermann 2011, 16).

In der Diskussion um die Geschlechterstereotype stellt sich somit die Frage, ob es typische geschlechterspezifische Charakteristika gibt. Ursula Athenstaedt und Dorothee Alfermann verweisen darauf, dass bei der Beantwortung der Fragestellung jedem Menschen Charakteristika einfallen, die entweder den Frauen oder den Männern zugeordnet werden, obgleich man diese vom Wahrheitsgehalt nicht teilen muss. Ein prominentes Beispiel sei hierbei die Aussage, dass Frauen in der Mathematik und den Naturwissenschaften schlechter seien, hingegen hätten Frauen bessere verbale Fähigkeiten als Männer. Geschlechterstereotype können sich auf „Körpercharakteristika, Persönlichkeitseigenschaften, Rollenverhalten, berufsspezifische Präferenzen oder Fähigkeiten“ (Athenstaedt und Alfermann 2011, 15) beziehen, sowie auf Emotionen. Von Frauen wird erwartet, dass sie mehr Emotionen erleben als Männer. Laut Athenstaedt und Alfermann seien Stolz und Ärger die einzigen Emotionen, die eher Männern zugeschrieben werden. Zudem verweisen sie auf das Problem in der Wissenschaft, dass Stereotype wie o.g. neben Eigenschaften viele weitere Bereiche wie Verhaltensweisen, körperliche Charakteristika oder Berufe erfassen, jedoch wissenschaftlich mehrheitlich auf die Eigenschaften geschaut wird (ebd., 15–16).

Nach Susan T. Fiske et al. (2002) lassen sich die Merkmale von Frauen und Männern unterschiedlichen Konzepten zuschreiben. Eigenschaften von Frauen können den Konzepten Wärme, Expressivität, Femininität, Gemeinschaftsorientierung (*Communal*) zugeordnet wer-

¹⁰⁸ Als positive feminine Eigenschaften wurden aufgeführt: „gebraucht keine harten Worte; sehr beredet; sehr taktvoll; sehr sanft; sehr einfühlsam; sehr religiös; äußert leicht Gefühle; sehr besorgt um die äußere Erscheinung; mit sehr guten Manieren; sehr ruhig; mit großem Sicherheitsbedürfnis; begeistert sich für Kunst und Literatur.“ (Rosenkrantz et al. 1968 zit. n. Athenstaedt und Alfermann 2011, 16)

¹⁰⁹ Als männliche Eigenschaften (mit einer positiven Konnotation) wurden genannt: „sehr aggressiv; sehr unabhängig; gar nicht emotional; verbirgt immer seine Emotionen; sehr objektiv; nicht leicht beeinflussbar; sehr dominant; hat sehr gern Mathematik und theoretische Wissenschaft; gar nicht aus der Ruhe zu bringen bei einer kleinen Krise; sehr aktiv; sehr wettbewerbsmotiviert; sehr logisch; sehr nach außen orientiert; eher fähig in Geschäftsdingen; sehr direkt; sehr weltgewandt; nicht leicht verletzbar; sehr abenteuerlustig; kann leicht Entscheidungen treffen; weint nie, handelt immer als Führer; sehr selbstbewusst, gar nicht schuldbewusst, wenn aggressiv; sehr ehrgeizig; leicht in der Lage; Gefühle von Gedanken zu trennen; gar nicht abhängig; nie eitel; hält Männer gegenüber Frauen für überlegen.“ (Rosenkrantz et al. 1968 zit. n. Athenstaedt und Alfermann 2011, 16).

den. Bei Männern sind es die Konzepte Kompetenz, Instrumentalität, Maskulinität und Selbstbehauptung (*Agency*).¹¹⁰ Diese Zuschreibungen sind sowohl für verschiedene Kulturen als auch im Zeitverlauf sehr stabil, wobei bei Frauen die selbst zugeschriebene Instrumentalität zunimmt, bei Männern aber nicht die Expressivität (Eckes 2010, 179; Athenstaedt und Alfermann 2011, 17). So stellen Athenstaedt und Alfermann (2011) fest, dass „die Einschätzung der Wärme einer Person [...] wichtig [ist; M.F.] für Sympathieurteile.“ (Athenstaedt und Alfermann 2011, 21) Personen, die als warmherzig wahrgenommen werden, sind uns sympathisch, und Menschen, die uns kompetent erscheinen, werden von uns respektiert (ebd.). Fiske et al. (2002) haben aufgezeigt, „dass viele soziale Gruppen auf beiden Dimensionen ambivalent bewertet werden.“ (Athenstaedt und Alfermann 2011, 21) Gruppen, die als warm und hilfsbereit angesehen werden, erfahren Sympathie, werden aber nicht direkt mit Kompetenz verknüpft. Auf der anderen Seite werden Gruppen, die kompetent erscheinen zwar respektiert, jedoch erfahren sie nicht unbedingt Sympathie. Auf die beiden angeführten Geschlechter Mann und Frau übertragen, hieße es, dass Frauen aufgrund ihrer Feminität, Gemeinschaftsorientierung und Wärme gemocht werden, aber Gefahr laufen als nicht kompetent erachtet zu werden, je stärker diese Eigenschaften ausgeprägt sind. Auf die Männer bezogen erfahren sie zwar Respekt wegen der Kompetenz, jedoch können sie bei zu starker Ausprägung unsympathisch wirken (ebd.). Dabei wirken die Stereotype u. a. auf das Verständnis von Männlichkeit oder Weiblichkeit mit ein. Um als männlich oder weiblich wahrgenommen zu werden, gehört, neben u. a. der äußerlichen Inszenierung (Kleidung u. w.), ebenso geschlechterstereotypisches Verhalten dazu. Bezogen auf die stereotype Erwartungshaltung ist in diesem Kontext neben der bereits umschriebenen *hegemonialen Männlichkeit* u. a. auf das kontrovers diskutierte Konzept der *toxischen Männlichkeit* (schädliche typische männliche Verhaltensweisen) hinzuweisen (Tippe 2021, 10; Falkenstein 2017, 24). Nach dem Pädagogen Sebastian Tippe (2021)¹¹¹ kann *toxische Männlichkeit* wie folgt definiert werden:

¹¹⁰ Siehe hierzu u. a. Bakan, David (1966): *The duality of human existence: An essay on psychology and religion*. Chicago; Abele, Andrea E.; Uchrowski, Mirjam; Suitner, Caterina; Wojciszke, Bogdan (2008): Towards an operationalization of the fundamental dimensions of agency and communion: Trait content ratings in five countries considering valence and frequency of word occurrence. In: *European Journal of Social Psychology* 38 (7), 1202–1217; Abele, Andrea E. (2003): The dynamics of masculine-agentic and feminine-communal traits: Findings from a prospective study. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 85 (4), 768–776. Die Unterscheidung der Unterscheidung *Communal* und *Agency* basiert auf David Bakan, der dieses in seiner Monografie *The duality of human existence: An essay on psychology and religion* grundlegend beschrieben hat (Bakan 1966).

¹¹¹ Sebastian Tippe hat zur Frage der toxischen Männlichkeit 2021 die Monografie *Toxische Männlichkeit. Erkennen, reflektieren, verändern*. veröffentlicht, in der er Ursachen und Konsequenzen dieser Männlichkeitsform beleuchtet, die sich in den vielfältigen Facetten des täglichen Lebens zeigen. Ziel seiner Publikation ist ein Beitrag zu einer gleichberechtigten Gesellschaft zu leisten (Tippe 2021).

„Toxische Männlichkeit beschreibt problematische Einstellungen, Denk- und Verhaltensweisen, die sozialisationsbedingt an die traditionelle Männerrolle gekoppelt und eng mit patriarchalen Strukturen und hegemonialer Männlichkeit verknüpft sind und mit denen Jungen und Männer anderen und/oder sich selbst kurzfristig, mittelfristig oder auch langfristig schaden, andere diskriminieren, ausschließen und benachteiligen.“ (Tippe 2021, 38)

Geschlechterstereotype haben in dem Konzept der toxischen Männlichkeit eine essenzielle Funktion, da damit den Jungen und Männern ein Idealbild von Männlichkeit aufgezeigt, an dessen sie sich (im Rahmen des *Doing Gender*) zu orientieren haben, um in ihrer männlichen Rolle wahrgenommen zu werden. Dieses beinhaltet Stereotype wie u. a., dass Jungen und Männer nicht weinen, Gefühle unterdrücken und verstecken, Ängste nicht zugeben, keine Schwächen zeigen, stark sind oder nicht schüchtern sein sollen. In der Konsequenz dieser geschlechterstereotypen Einflüsse auf den Entwicklungsprozess externalisieren Jungen/Männer ihre Gefühle (Alexander 2018, o. S.; Tippe 2021, 38–39; Böhnisch 2012, 27). So stellt Lothar Böhnisch bezogen auf die Folgen fest: „Jungen und Männer tendieren dazu – vor allem in kritischen Lebenssituationen – sich außengerichtet zu verhalten, Gefühle abzuspalten, ihre Hilflosigkeit auf Schwächere zu projizieren und ihr Innen zu verschließen.“ (Böhnisch 2012, 27)

Der Autor dieser Forschungsarbeit vertritt die Grundauffassung, dass wir im Zuge des Aufwachsens (seit Geburt an) durch verschiedenste Prägungen (Eltern, Schule, Peergroups etc.) vielfältige Geschlechterstereotype internalisieren und in unserem Verhalten reproduzieren, um den erwarteten Geschlechter- bzw. Genderbildern zu entsprechen.¹¹² Gleichwohl, so zeigt es das Kapitel, können sich Stereotype in der Zeit wandeln. Ebenso verändern kann sich damit die Sicht, was unter Männlichkeit oder Weiblichkeit zu fassen ist. Die Forschungsarbeit möchte zur Frage des Vorkommens von (Geschlechter-)Stereotypen untersuchen, inwieweit sich diese in den Interaktionen im Unterricht wiederfinden. Hierbei werden diese nicht explizit erhoben, wie bspw. durch Fragebögen, sondern untersucht, wie sich diese – implizit und explizit – in unterrichtlicher Kommunikation zeigen. So ist analog zum gesellschaftlichen Miteinander ebenso das schulische Verhalten durch präskriptive geschlechterdifferente Erwartungshaltungen geprägt. Auf diese werden im weiteren Verlauf eingegangen.

4.6 Geschlechterrollen bzw. Geschlechtsrollen

Wie bereits angedeutet, besteht zwischen (geschlechterspezifischen) Stereotypen und Geschlechterrollen ein enger Zusammenhang. Die Termini in diesem Betrachtungsfeld sind viel-

¹¹² Auf das Thema *Transgender* wurde bereits im Kapitel 4.4 *Geschlechtsidentität und deren Entwicklung* eingegangen.

fältig, da sich Wissenschaftler_innen aus verschiedenen Forschungsrichtungen der Thematik angenähert haben. Dieses wird u. a. an der Bezeichnung für das Internalisieren von Geschlechterrollen ersichtlich. Hier sind Begriffe wie *Geschlechterrollen-Selbstkonzept*, *Geschlechterrollenidentität*, *Geschlechterrollenorientierung* u. w. im Umlauf (Athenstaedt und Alfermann 2011, 63). Es zeigte sich bereits in den Kapiteln zu Geschlechtsidentität und Geschlechterstereotype, dass sich keine allgemeingültige Abgrenzung festmachen lässt, da sich die Bereiche überschneiden bzw. wechselseitig beeinflussen.

Menschen werden in einer Welt geboren, in der sie umgeben sind von (tradierten) Rollenerwartungen, die in die Familien und Schulen hineinwirken. Geschlechterrollen bzw. Geschlechtsrollen sind „geschlechtsbezogene Normvorstellungen, die über die unmittelbar mit der Fortpflanzung zusammenhängenden Funktionen hinausgehen [...]“. (Bischof-Köhler 2006, 154) So verweist Doris Bischof-Köhler auf den Umstand, dass sich diese genderspezifischen Rollenzuweisungen in allen Kulturen wiederfinden lassen (ebd.). Ursula Athenstaedt und Dorothee Alfermann (2011)¹¹³ stellen den Zusammenhang von Geschlechterstereotypen und -rollen wie folgt dar: „An männliche und weibliche Personen werden geschlechtsstereotype Erwartungen gerichtet, die alle Lebensbereiche durchziehen und in Geschlechterrollen münden.“ (Athenstaedt und Alfermann 2011, 185) Diese zugewiesenen Rollen können für das ganze (private und berufliche) Leben Folgen haben und für Ungerechtigkeiten und Diskriminierungen zwischen den Geschlechtern sorgen. Gleichwohl an dieser Stelle positiv festzustellen ist, dass sich in den westlichen Ländern diese Zustände verbessert haben (ebd.).

Diese Veränderung wird u. a. offensichtlich an der Geschlechterrolleneinstellung zu Beruf und Familie. In den westlichen Ländern wurde/wird die klassische Rolleneinstellung zunehmend in Frage gestellt (Athenstaedt und Alfermann 2011, 86). Gleichwohl u. a. Sabine Pemsel-Maier aktuell auf restaurative Tendenzen hinweist, bei denen sich manche Menschen die „alte Zeit“ zurück wünschen (Pemsel-Maier 2020, 76–77). So wird auch im Zuge der Coronakrise ein genauerer Blick auf die zukünftigen Entwicklungen zu werfen sein. Gerade in dieser Krisenzeit waren es besonders die Frauen und Mütter, die den Spagat zwischen Kindern, Haushalt und Beruf schaffen mussten.¹¹⁴ Athenstaedt und Alfermann stellten 2011 fest, dass sich die

¹¹³ Ursula Athenstaedt und Dorothee Alfermann haben zu den Geschlechterrollen und ihren Folgen eine Monografie herausgeben, in der sie sich dezidiert der Thematik nähern: Athenstaedt, Ursula; Alfermann, Dorothee (2011): *Geschlechterrollen und ihre Folgen. Eine sozialpsychologische Betrachtung*. Stuttgart.

¹¹⁴ Zudem sind die Eltern in der Corona-Krise ebenso bei Glaubensfragen besonders gefragt, da die Gemeindearbeit und ebenso der Religionsunterricht nicht die Funktion erfüllen können wie außerhalb der Krise. So hat bspw. zum Teil auch kein Religionsunterricht stattgefunden (Dörnemann 2020, 271–272).

Ehepartner_innen und Lebenspartner_innen zumeist als gleichberechtigt ansehen und Care- und Erwerbstätigkeit partner_innenschaftlich ausgehandelt wird. Gleichwohl sie ebenso kulturelle und soziale Unterschiede sowie Altersunterschiede feststellten (Athenstaedt und Alfermann 2011, 86–87). Dem Elternhaus komme in der Entwicklung von Rolleneinstellung zudem eine wichtige Bedeutung zu, da sich die Erziehung auf die Rolleneinstellung auswirkt, oder auch das Rollenmodell der Eltern sich oftmals in den Einstellungen der Kinder wiederfindet (Athenstaedt und Alfermann 2011, 86–87; Trillmich 2020, 252–253).¹¹⁵

In der Betrachtung von geschlechtlichen Rollenbildern landet man relativ schnell bei Vorurteilen, die u. a. ein Resultat von Geschlechterstereotypen sind; so seien u. a. nach Roy G. D'Andrade (1966) typisch männliche Tätigkeiten körperlich anstrengend, ausgelegt auf Kooperation und erforderten einen größeren Bewegungsradius. Weibliche Tätigkeiten seien genau gegenteilig; sie erfordern wenig Mobilität, sind nicht auf körperliche Anstrengung ausgelegt und zeichnen sich zudem durch Individualität aus. An dieser Aufzählung wird direkt offensichtlich, dass diese Zuweisung nicht stimmig ist; führen doch Frauen auch körperlich anstrengende Tätigkeiten aus, die mitunter mehr Kraft erfordern als stereotype männliche Tätigkeiten. So sind Frauen ebenso in Berufen tätig, die körperlich anstrengend sind; gleiches gilt für Tätigkeiten im Haushalt (Bischof-Köhler 2006, 154).

Theorien zum Zusammenhang von Stereotype und Rollenbilder

Zur Erklärung, warum bestimmte Merkmale eher Frauen und andere eher Männern zugeschrieben werden und welche Konsequenzen sich daraus im Leben ergeben, existieren diversere Theorien. So sind hier u. a. die Theorie der Erwartungszustände (Expectation States Theory) von Joseph Berger et al. (1972), die Theorie der sozialen Rollen („social role of sex difference and similarities“) von Alice Eagly (1989; 1995; 1999) und die daraus entstandene biosoziale Geschlechterrollentheorie Wendy Wood und Alice Eagly (2002) zu nennen. Die von Berger et al. beschriebene Theorie der Erwartungszustände erklärt das Verhalten von Menschen in Gruppen „in Abhängigkeit von Statusunterschieden“ (Athenstaedt und Alfermann 2011, 106). Geschlecht wird in dieser Theorie nicht direkt angesprochen, sie sei jedoch nach Athenstaedt und Alfermann „für die Erklärung von geschlechtstypischen bzw. statusrelevanten Verhalten wesentlich“ (ebd.), da wie bereits aufgezeigt „Status- und Geschlechterstereotype im Zusammen-

¹¹⁵ Die Katechetische Blätter (2020, Jahrgang 145, Heft 4) haben sich in einem ganzen Heft mit der Rolle der Eltern auseinandergesetzt.

hang stehen und Unterschiede in Gruppen auch auf die Geschlechtszugehörigkeit der Beteiligten zurückzuführen sind.“ (Athenstaedt und Alfermann 2011, 106)

Die von Wood und Eagly entwickelte „biosoziale Geschlechterrollentheorie berücksichtigt sowohl biologische als auch soziale Determinanten für geschlechtstypisches Verhalten.“ (Athenstaedt und Alfermann 2011, 96) Diese baut auf die von Eagly – in Anknüpfung an Talcot Parsons – fundierte Theorie der sozialen Rollen, welche davon ausgeht, dass das Verhalten der Geschlechter das Ergebnis eines komplexen Anpassungsprozesses an die durch die „geschlechtsbezogene Arbeitsteilung zugewiesenen sozialen Rollen“ (Klann-Delius 2005, 154) ist. Hier liegt die Begründung darin, dass Frauen und Männer Eigenschaften aufweisen, die sie benötigen, um ihre sozialen Rollen, insbesondere im Familienleben und Berufsleben, zu erfüllen. (Eckes 2010, 179–180; Klann-Delius 2005, 154–155; Athenstaedt und Alfermann 2011, 96–98). „Wärme/Expressivität als Kerninhalt des Frauenstereotyps ergibt sich daraus, dass Frauen überwiegend die Hausfrauenrolle bzw. Berufsrollen mit eher niedrigem Status (z. B. Grundschullehrerin, Krankenschwester) ausüben; Kompetenz/Instrumentalität folgt entsprechend daraus, dass Männer überwiegend die Ernährerrolle bzw. Berufsrollen mit eher hohem Status (z. B. Manager, Rechtsanwalt) ausüben.“ (Eckes 2010, 179–180) Es wird also von dem Verhalten innerhalb einer Rolle auf die Eigenschaften geschlossen. Im Gegensatz zum *Doing Gender* geht die Geschlechterrollentheorie von der Prämisse aus, dass Menschen diese Rolle internalisieren und auf Dauer behalten (Ayaß 2008, 15) Candace West und Don Zimmerman (1991) halten der Theorie der soziale Rollen vor, dass sie die Praktiken verschleiert bzw. verdunkelt, die in der Herstellung von Geschlecht erforderlich sind (West und Zimmermann 1991, 14; Ayaß 2008, 15–16).

Ein anderer Erklärungsansatz ist das von Susan Fiske et al. (2002) entwickelte Stereotypinhaltsmodell (*Stereotype Content Model* (SCM)). Dieses basiert auf der theoretischen Annahme, dass sich geschlechterspezifische Stereotype in den zwei Dimensionen, Wärme und Kompetenz, abbilden lassen, die jeweils in hoch und niedrig in einer Vierfelder-Bewertungs-Matrix geclustert sind. Wärme ist die primäre Dimension, weil sie ein wesentlicher Faktor für das Zusammenleben ist. Der Status der Personen ist für die Einordnung auf der Kompetenzdimension (Personen mit hohem Status werden als kompetenter angesehen) und die Interdependenz sind für die Einordnung auf der Wärmedimension verantwortlich (Personen, die hilfreich und sympathisch eingeschätzt werden, wird höhere Wärme zugeschrieben). Die Stereotype werden in Abhängigkeit des hohen oder niedrigen Status einer Gruppe und einer kooperativen oder kompetitiven

Interdependenz zwischen Gruppen bestimmt. Hieraus ergeben sich vier unterschiedliche Arten von Stereotypen: paternalistisch (niedrige Kompetenz/hohe Wärme), neidisch (hohe Kompetenz/niedrige Wärme), verabscheuende (niedrige Kompetenz/niedrige Wärme) und bewundernde (hohe Kompetenz/hohe Wärme). Frauenstereotype leiten sich aus einem geringen Status in Verbindung mit einer kooperativen Interdependenz gegenüber Männern ab. Bspw. werden Feminist_innen hohe Kompetenzen, aber niedrige Wärme zugeschrieben; Hausfrauen hingegen niedrige Kompetenz, aber hohe Wärme. Der Männerstereotyp folgt nach diesem Modell aus einem hohen Status in der Gesellschaft und einer kompetitiven Interdependenz zu Frauen (Eckes 2010, 179–180; Fiske et al. 2002, 878–902).

Diese Auswahl von Theorien zeigt, wie breit die Erklärungsansätze in diesem Feld sind. Besonders in Hinblick auf die empirische Erkundung der vorliegenden Forschungsarbeit steht die Frage im Raum, ob sich in den analysierten Interaktionen im Religionsunterricht Geschlechterrollen (inhaltlich oder im Verhalten) vorfinden und wie diese seitens der Lehrer_innen und Schüler_innen eingeordnet werden. Hierzu zeigt es sich zielführend, neben den theoretischen Implikationen auf Studien zu schauen, die u. a. auf die Geschlechterrollen in der (deutschen) Gesellschaft geblickt haben. Hier zeigen sich die im Folgenden dargestellten zwei (Männer-) Studien als relevant, da sie zu zwei unterschiedlichen Messzeitpunkten Geschlechterrollen quantitativ untersucht haben und zudem weitere Faktoren, wie Religiosität, Religion und Kirchlichkeit, in ihrer Erhebung mit einbezogen haben.

Rollenbilder der Geschlechter in der deutschen Gesellschaft – Ergebnisse der Männerstudien „Männer im Aufbruch“ und „Männer in Bewegung“

Der Sozialwissenschaftler Rainer Volz und der Theologe Paul M. Zulehner sind in ihren beiden Männerstudien (1999; 2009)¹¹⁶ *Männer im Aufbruch* und *Männer in Bewegung* u. a. der Frage nachgegangen, welche Facetten von Männern und Frauen in der Gesellschaft vorliegen und wie die Rollenbilder der Geschlechter gesehen werden (Volz und Zulehner 2009; Zulehner und Volz 1999; Bambey und Gumbinger 2017, 21–25; Volz 2000, 115–129; Bürger 2006, 98–100; Volz 2009, 244–251). Durch die 1998er Studie und die Folgestudie 2008 lassen sich die Entwicklungen in der Gesellschaft nachzeichnen. In ihren beiden Erhebungen differenzieren die Autoren die Einstellungen der beiden Geschlechter in ein traditionelles und ein modernes Rollenbild. Rainer Volz verweist in seinen zusammenfassenden Beitrag über die beiden Studien

¹¹⁶ Das Setting wurde bereits im Kapitel 2 *Forschungsstand und Problemlage* vorgestellt.

darauf, dass im Geschlechterdiskurs oftmals Männer und Frauen als „relativ homogene Genusgruppen“ (Volz 2009, 245) angesehen werden. Es sei daher nicht trivial darauf hinzuweisen, „dass es seit (mindestens) rund zwei Jahrzehnten in Deutschland nicht mehr »den Mann«, also einen Typus von Männlichkeit gibt. Mannsein existiert seitdem nur noch im Plural. Dasselbe gibt [sic.] auch für Frauen.“ (ebd.) Zulehner und Volz gehen von der theoretischen Grundannahme aus, dass sich der traditionelle Mann über den Beruf definiert. Dieser Typ Mann sieht sich als Oberhaupt der Familie und ist allein für den Unterhalt der Familie verantwortlich. Die Berufstätigkeit von Müttern schließt dieser Typ Mann kategorisch aus (Zulehner und Volz 1999, 15–16; Bürger 2006, 98–99; Volz 2009, 245–246). Durch diesen Umstand sei es diesem Typ Mann nicht möglich, die Innenwelt der eigenen Gefühle zu ergründen. Im Gegensatz dazu wurde der neue Mann als eine Person definiert, die danach strebt einen aktiveren Part in der Familie zu übernehmen und zu sich selbst zu finden. Für diesen modernen Typ von Mann sind Partnerschaft und Familie ebenso sinnstiftend wie der Beruf. Der moderne Typus lebt eine aktive Vaterschaft aus und steht der Emanzipation von Frauen positiv gegenüber. Die Aufgaben in der Familie sollten auf beide Geschlechter gleichmäßig verteilt werden, was auch das Einbringen des Familieneinkommens einschließt (Bürger 2006, 99; Zulehner und Volz 1999, 16; Volz 2009, 246–247). Somit entstand „eine vierteilige“¹¹⁷ Geschlechterrollentypologie (Gender-typologie), die anhand der Traditionalität resp. Modernität von Geschlechterdefinitionen und der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung in Beruf, Haushalt und Kindererziehung entwickelt“ (Volz 2009, 244) wurde.¹¹⁸

Die Studie aus 2008 zeigte auf, dass Männer in einigen Bereichen im Vergleich zur Vorgängerstudie moderner geworden sind. Die Berufstätigkeit von Frauen wird von den meisten Männern

¹¹⁷ Die vier Grundtypen wurden zudem in Beziehung zu Merkmalen wie Konfession, Alter, Beruf, neue und alte Bundesländer etc. gesetzt. Mittels einer Regressionsanalyse wurden Korrelationen einer Prüfung unterzogen, damit es nicht zu einfachen Schlussfolgerungen kam. Die vier Typen ließen sich in der Folge in zwei Rein- (die *Traditionellen*, die *Neuen*) und zwei Mischformen (die *Pragmatischen*, die *Unsicheren*) unterscheiden (Bürger 2006, 99; Zulehner und Volz 1999, 291–293; Volz 2009, 244–245): die *Traditionellen*: Diese Personengruppe hat bei den traditionellen Indizes hohe Zustimmungswerte und geringe bei den modernen; die *Neuen*: Die Personen dieses Typs haben umgekehrter Weise hohe Werte bei den Modernen und geringe Werte bei den Traditionellen; die *Pragmatischen*: Diese Personengruppe hat bei modern und traditionell sehr hohe Werte; die *Unsicheren*: Diese Personen haben sowohl bei traditionell wie auch bei modern sehr geringe Werte. Dieses lässt die Vermutung aufkommen, dass es sich um eine Verunsicherung hinsichtlich der Rollenbilder handelt (Bürger 2006, 99; Volz 2000, 117; Zulehner und Volz 1999, 41).

¹¹⁸ Aus diesen vier s.g. Indizien wurden 15 Items kreiert, die in der Untersuchung empirisch abgefragt wurden. Die Teilnehmenden mussten diese Aussagen von Zustimmung bis zu Ablehnung bewerten. Die Ergebnisse wurden dann geclustert. Es zeigte sich, dass die Grenzen zwischen der traditionellen und der modernen sehr fließend sind, so dass sich die Forschenden dazu entschieden vier Typen zu generieren. Die Benennung erfolgte aus einer „interpretatorischen Entscheidung“ (Volz und Zulehner 2009, 28; Zulehner und Volz 1999, 17) der Forscher_innen (Volz 2000, 117; Volz und Zulehner 2009, 28; Bürger 2006, 99).

als normal angesehen. Die Autoren der Studie vermuten, dass besonders finanzielle Gründe zur offeneren Haltung geführt haben; so seien Familien heutzutage auf zwei Einkommen angewiesen (Volz und Zulehner 2009, 308). Bezogen auf die angeführte Rollentypologie zeigt sich, dass Männer und Frauen in der Verteilung in einem Ungleichgewicht stehen; so stehen „weitaus mehr teiltraditionale Männer [...] nur wenige teiltraditionelle Frauen gegenüber. Umgekehrt werden viele moderne Frauen nicht genug moderne Männer antreffen.“ (ebd.) In Hinblick auf die Gefühle ergab die Erhebung, dass es Männern nach wie vor schwer fällt offen über Gefühle zu reden und sie ebenso zu zeigen (ebd., 315)

Neben der klassischen Rollenbetrachtung wurden in der Studie ebenso andere Faktoren betrachtet, die besonders für diese Forschungsarbeit bedeutsam sind, da die Schüler_innen nicht im luftleeren Raum aufwachsen, sondern gerade das Elternhaus eine prägende Größe ist; so wurden in der Männerstudie u. a. Religiosität, Religion und Kirchlichkeit der Befragten in einem methodologischen Dreischritt erfasst. „Dieser beginnt bei der subjektiven Religiosität, fragt nach dem ‚Glaubenshaus‘ der Person mit ihren religiösen Deutungen (‚Religion‘) und erkundigt sich schließlich, inwieweit die religiöse Energie einer Person sich in eine religiöse Gemeinschaft einwählt (‚Kirchlichkeit‘).“ (Volz und Zulehner 2009, 317)¹¹⁹ Bezogen auf alle Rollentypen lässt sich festhalten, dass die Religiosität bei Frauen stark auf 43 % (1998: 63 %) gesunken ist; bei Männern ist sie auf 39 % (1998: 37 %) leicht gestiegen. Die religiöse Erziehung war im Vergleich zu 1998 weiter rückläufig; so wurden 27 % der Kinder überhaupt nicht religiös erzogen. Ein positiver Trend zeichnete sich 2008 beider der Verbundenheit der Männer mit der kirchlichen Gemeinschaft ab, dieser Wert ist angewachsen; gleichwohl an dieser Stelle aufgeführt werden muss, dass sich dieser Trend im Vergleich zu heute vermutlich nicht fortgesetzt hat, da die kirchlichen Skandale (Missbrauch von Kindern und der kirchliche Umgang damit) eher zu einer weiteren Entfremdung mit der Kirche geführt haben. Die Autoren konstatieren, dass „die Kirchenverbundenheit in enger Verbindung mit der messbaren Balance zwischen Irritationen und Gratifikationen [steht; M.F.]. Je mehr sich diese Balance zugunsten der Gratifikationen neigt, umso verbundener erweist sich eine befragte Person.“ (ebd.) Frauen, die positiv zu den tradierten Geschlechterverhältnissen und Geschlechterrollen stehen („traditionelle Frauen“), haben eine engere Verbindung zu Kirche und Religion, als diejenigen des Typs „neue Frau“, die tradierte Rollenmodelle ablehnen, welche sie nur aufs Muttersein beschränken.

¹¹⁹ Bezogen auf die Gruppe der Kinder und Jugendlichen wird die Frage der Religiosität und Kirchlichkeit im weiteren Verlauf der vorliegenden Studie im Kapitel 7.3.2 *Mädchen und Jungen im Religionsunterricht* aufgezeigt.

Dabei gleichen die Ergebnisse sich bei beiden Geschlechtern des Typs „neu“ hinsichtlich der Beziehung zu Kirche und Religion (Ebertz 2016, 12). Tradition ist eher für einen kleinen Teil der befragten Menschen ein bindender Faktor. Ca. die Hälfte der Menschen (49 % Männer; 46 % Frauen) erlebten 2008 Kirche als etwas Förderliches im Leben. Im Vergleich zu 1998 ist dieser Wert leicht gestiegen (Volz und Zulehner 2009, 317–318). So zeigen diese Studien auf, dass die Gesellschaft immer im Wandel ist, was geschlechtliche Rolleneinstellungen angeht. Mit Spannung ist daher abzuwarten, was neue Studien in der Frage zu Tage befördern, ob sich dort progressive Tendenzen fortgesetzt haben oder doch restaurative.

4.7 Geschlechtergerechtigkeit und Gleichstellung/Gleichbehandlung in der Schule und Gesellschaft

Die Begriffe *Geschlechtergerechtigkeit* und *Gleichstellung* sowie *Gleichbehandlung* beschreiben im alltäglichen Umgang, dass Frauen den Männern gleichgestellt werden sollen. Dieses Verständnis wird jedoch den Begriffen nicht gerecht, da diese in ihrer Bedeutung weiter gehen¹²⁰ und zudem muss/kann eine Gleichstellung auch in umgekehrter Richtung erfolgen. Ein prominentes Beispiel ist an dieser Stelle das Recht auf Fürsorge für die Väter (Theunert 2012, 16). Dabei spielt die Betrachtungsweise immer eine entscheidende Rolle. Markus Theunert verweist hierzu unter anderem darauf, „dass <Gleichstellung> aus männerpolitischer Sicht nicht nur ein quantitativer Begriff im Sinn von <zwingend hälftiger Verteilung alles Bezifferbaren> als vielmehr ein qualitativer Begriff im Sinn von <zwingend gleicher Chancen auf erfüllende Lebensgestaltung> ist.“ (ebd., 16) Lothar Böhnisch (2013) betont in seiner Publikation *Männliche Sozialisation*, dass nicht nur Frauen und Mädchen gesellschaftlich benachteiligt würden, sondern auch Jungen große Probleme hätten, in die von außen zugeschriebene Männerrolle hineinzuwachsen. Theresia Maria de Jong (1995) schreibt in ihrer Monografie *Eigentlich sind Mädchen stärker. Wie Schule und Gesellschaft aus starken Mädchen das „schwache Geschlecht“ machen*, dass Jungen die Mädchen „unterbuttern“ würden. Die gemeinsame Beschulung von Mädchen und Jungen hätte die tradierten Geschlechterrollen und Benachteiligungen nicht beseitigt, sondern sie sogar noch verstärkt (Jong 1995, 9).

¹²⁰ So muss an dieser Stelle immer auch der Blick auf die Gerechtigkeit jenseits der dichotomen Geschlechtererteilung geworfen werden, ohne dabei in einen negativen Wettbewerb zu geraten, welches Geschlecht das benachteiligte ist.

Diese unterschiedlichen exemplarischen Einwürfe zeigen, dass die Begrifflichkeiten kontrovers diskutiert werden und es verschiedene Diskursebenen bzw. Strömungen gibt, die die Frage nach Geschlechtergerechtigkeit unterschiedlich beantworten.

Bezogen auf die „feministischen Bewegungen in Gesellschaft, Theologie und Kirche“ (Pemsel-Maier 2013b, 18) lassen sich nach Sabine Pemsel-Maier (2013b) an dieser Stelle zwei zentrale Strömungen¹²¹ aufzeigen. Sie nennt diesbezüglich den Gleichheits- und den Differenzfeminismus.¹²² Beim Gleichheitsfeminismus ist der Mann die Orientierungsgrundlage, an denen sich Frauen, zugespitzt gesagt, messen und abarbeiten; hier wird der Ansatz vertreten, dass Frauen die gleichen Fähigkeiten wie Männer besitzen und eben sich nur durch Geschlechtsmerkmale unterscheiden. Unter diesem Verständnis realisiert sich Feminismus „als möglichst weitgehende Angleichung an männliche Vorgaben, männliche Normen, männliche Rahmenbedingungen, männliche Vorbilder, männlichen Lebensstil, männliche Berufskarrieren, bis in die Mode hinein.“ (ebd., 18) Obgleich es sich auf dem ersten Blick um berechnete Forderungen handelt, zeigt sich auf den zweiten Blick das Problematische an diesem Ansatz, da der Mann als ein Leitbild, „zum Maß aller Dinge“ (ebd.) hervorgehoben wird. Pemsel-Maier konstatiert hier, dass der Feminismus sich das zu eigen macht, was er eigentlich besiegen wollte. Als Gegenmodell hierzu ist der Differenzfeminismus mit seinen unterschiedlichen Ausprägungen zu nennen, der betont, dass Frauen gleichwertig oder besser sind, jedoch anders als Männer. Problematisch kann hierbei sein, dass diese Sichtweisen zu einer Verfestigung von (Geschlechter-)Stereotypen führen können, wenn das biologische Geschlecht als wesensbestimmend angesehen wird. Ein weiterer Ansatz¹²³ innerhalb dieser Strömung vertritt die Auffassung, dass zwischen Männern und Frauen eine Grunddifferenz bestünde, „jedoch nicht essentialistisch.“ (ebd., 19)

¹²¹ Neben den *Gleichheits-* und den *Differenzfeminismus* lassen sich weitere Einteilungen in Strömungen vornehmen, welche unterschiedliche normative Schwerpunkte haben wie bspw. *spiritueller Feminismus*, *Radikalfeminismus*, *Ökofeminismus*, *sozialistischer Feminismus* etc. Vertiefend sei an der Stelle verwiesen auf: Becker-Schmidt, Regina; Knapp, Gudrun-Axeli (Hg.) (2011): *Feministische Theorien zur Einführung*. 5., erg. Aufl. Hamburg: Knapp, Gudrun-Axeli (2012): *Im Widerstreit. Feministische Theorie in Bewegung*. Wiesbaden.

¹²² Nach der österreichischen Philosophin Herta Nagl-Docekal lassen sich drei Entwicklungsstufen innerhalb des Feminismus festmachen: „die erste besteht in der Forderung nach der Emanzipation der Frauen und ist orientiert am Gleichheitsgrundsatz. Danach folgt als zweite Phase, die Wahrnehmung der Andersheit des Weiblichen in einem positiven Sinn, also der Wert, der dem Männlichen überlegen oder mindestens ebenbürtig ist (Geschlechterdifferenz). Im Anschluss daran steht die dritte Phase mit dem Ziel einer Veränderung der Gesellschaft mit dem Gesichtspunkt der Gleichberechtigung beider Geschlechter.“ (Meyer 2004, 12–13).

¹²³ Siehe hierzu Irigaray, Luce (1979): *Das Geschlecht, das nicht eins ist*. Berlin.

Es ist ein wesentliches Verdienst feministischer Strömungen, dass in diesem Umfang über die Gestaltung einer geschlechtergerechteren Gesellschaft nachgedacht wurde und auch weiter wird. Für die vorliegende Forschungsarbeit zeigt sich insbesondere der Begriff der *Geschlechtergerechtigkeit* anschlussfähig, da er am weitestgehenden ist und zudem die Begriffe *Gleichstellung* und *Gleichbehandlung* indirekt miteinschließt. Gleichwohl über die Frage, was Gerechtigkeit ausmacht, breitet zu streiten ist. Unter dem Verständnis des Autors der Dissertation impliziert der Begriff *Geschlechtergerechtigkeit*, dass die Gesellschaft allen Geschlechtern gerecht werden soll. „Geschlechtergerechtigkeit markiert [...] den Zugang zu allen Lebensmöglichkeiten ohne Eingrenzung aufgrund des Geschlechts [...]“ (Kohler-Spiegel 2017, o.S.) Hierbei geht es nicht um „Gleichmacherei“, sondern um das Recht und die Chance jeden Geschlechts auf freie Entfaltung bei gleichen Rechten, somit schließt er die (rechtliche) Gleichstellung der Geschlechter ein. Jedes Individuum soll unabhängig vom Geschlecht die gleiche wertschätzende Behandlung (Gleichbehandlung) erfahren.

Im weiteren Verlauf dieses Kapitels steht die Frage im Raum, welche Diskurse in Bezug auf die schulische Ebene existieren und ob von einem allgemeingültigen Verständnis einer geschlechtergerechten Schule gesprochen werden kann. Zudem wird expliziert, auf welchen Rechtsgrundlagen sich das Prinzip der Geschlechtergerechtigkeit stützt.

Die Begrifflichkeiten im Diskurs zeigen sich mannigfaltig, worauf u.a. Andrea Lehner-Hartmann (2010) hinweist. Hierbei werde „geredet von geschlechterbewusst, geschlechtersensibel, geschlechterspezifisch¹²⁴, geschlechtergerecht, feministisch, antisexistisch u. a. m.“ (Lehner-Hartmann 2010, 225) Lehner-Hartmann präferiert die Verwendung des Begriffs *geschlechtergerecht*, da dieser einen noch zu definierenden Weg und ein Ziel vorgibt. Sie konstatiert, dass „wenn Gerechtigkeit für die unterschiedlichen Geschlechter angestrebt wird, können nicht alle Wege gleichbedeutend beschritten werden.“ (ebd.) Bei der Zielformulierung von Geschlechtergerechtigkeit sei kontinuierlich zu überprüfen, wie diese am besten erreicht werden könne (ebd.). Gerade im Hinblick auf die Realisierung des Zieles ist nicht nur „der eine Weg“ in der Diskussion, wie die folgenden Ausführungen zeigen.

¹²⁴ Hinsichtlich des Begriffs *geschlechtsspezifisch* spricht Erving Goffman (2001a) das Problem an, dass sich durch die Nutzung auch stereotype Denkweisen verfestigen können. Zwar zielt der Begriff primär auf das soziale Geschlecht ab, gleichwohl „deutet man implizit die Existenz einer Personenkategorie an, die im Grunde durch biologische Aspekte definiert wird und auch so definierbar ist.“ (Goffman 2001a, 112) Goffmann erklärt jedoch, dass dieses nicht von der Nutzung abhalten soll, jedoch müsse man sich beim Gebrauch von Begrifflichkeiten über die Konsequenz beim vielschichtigen Verständnis bewusst sein (ebd., 112–113).

Ebenso finden in den Bildungsdiskussionen verschiedenen Geschlechtergerechtigkeitsdiskurse statt; innerhalb der wissenschaftlichen Forschung und der Literatur lassen sich nach Hannelore Faulstich-Wieland vier unterschiedliche Bildungsgerechtigkeitsdiskurse festmachen. Der erste legt den Fokus auf die Förderung von Mädchen und beinhaltet eine Parteinahme für die Mädchen. Diesem Diskurs ist es zu verdanken, dass bei der Betrachtung von Ungleichheiten die „Geschlechterbrille“ (Faulstich-Wieland 2011, 61) genutzt wurde. Der zweite Diskurs schließt an den ersten an. In diesem geht es jedoch nicht um die Zuwendung zu einem Geschlecht, sondern darum beide Geschlechter gleich zu behandeln. Für die unterrichtliche Praxis hieße es Mädchen und Jungen gleichermaßen zu fördern und zu fordern. Der dritte Diskurs legt den Fokus auf die Jungen und fordert eine besondere Jungenarbeit. Neuen Aufwind bekam dieser, durch die PISA-2000¹²⁵ Ergebnisse, aus denen die These von „Jungen als Bildungsverlierern“ entstand. Faulstich-Wieland sieht in allen drei Diskursen die Gefahr, dass sich Geschlechterstereotype und Geschlechterverhältnisse weiter verfestigen, weil sie klar die Unterschiede zwischen den Geschlechtern hervorheben (ebd., 62). Der vierte Diskurs geht von der sozialen Konstruktion von Geschlecht aus und damit der Akzeptanz einer breiten Heterogenität (ebd., 62–63).

Der Forderung, dass eine Schule geschlechtergerecht sein soll, können sich bis auf wenige Ausnahmen alle Menschen anschließen. Was jedoch unter einer geschlechtergerechten Schule zu verstehen ist, darüber herrscht weniger Einigkeit. Faulstich-Wieland nennt hierzu zwei unterschiedliche Ansätze bzw. Strömungen. Auf der einen Seite sollten die Lehrkräfte darauf achten, dass sie keine klassischen genderspezifischen Rollenbilder transportieren, sondern eine Offenheit für eine „Erweiterung des Rollenspektrums in alle Richtungen“ (Faulstich-Wieland 2011, 61) haben. Weiter sollten die Schüler_innen in ihren unterschiedlichen Geschlechtern geachtet werden. Hieraus können zwei unterschiedliche Verständnismöglichkeiten gezogen werden: Zum einen die „Gerechtigkeit der Geschlechter“ (ebd.) und zum anderen den „Geschlechtern gerecht werden“ (ebd.). Erstgenanntes zielt auf eine Gleichbehandlung der Geschlechter ab. Beim zweiten liegt der Fokus beim Anerkennen und der Akzeptanz des Besonderen und damit das Zugestehen der Gleichwertigkeit (ebd.).

¹²⁵ Seit 2000 untersuchen die PISA-Studien in regelmäßigen Abständen (alle 3 Jahre) die grundlegenden Kompetenzen (mit unterschiedlichen Schwerpunkten) der Schüler_innen. Hierbei handelt es sich um internationale Vergleichsstudien. Die Ergebnisse fließen in die Beratungen der Kultusminister zur Fortentwicklung des Schulsystems ein. Untersucht werden die Schüler_innen im Alter von 15 Jahren, die sich am Ende der Pflichtschulzeit befinden (Weis und Reiss 2019, 13–14).

Politische Konzepte und Richtlinien für eine geschlechtergerechtere Gesellschaft

Neben der Schule ist Geschlechtergerechtigkeit ebenso eine politisch-ethische Herausforderung, die in verschiedenen (inter-)nationalen normativen Konzepten Berücksichtigung findet. Katrin Bederna verweist darauf, dass Geschlechtergerechtigkeit neben Demokratie, Toleranz, Frieden und ökologischen Fragen zum Themenspektrum der *Bildung für nachhaltige Entwicklung* (BNE)¹²⁶ gehört, welches „ein normatives Bildungskonzept [ist; M.F.], das die gesellschaftliche Transformation zur nachhaltigen Lebens- und Wirtschaftsweisen ermöglichen will.“ (Bederna 2021, 325) Weiter ist in diesem Kontext besonders auf das Konzept des *Gender-Mainstreamings*¹²⁷ zu verweisen. Laut Marianne Heimbach-Steins handle es sich hierbei um einen „Zentralbegriff im Feld der Gender-Thematik, der auf die Ebene der Geschlechterpolitik verweist und das Anliegen der Verwirklichung von gerechte(re)n Geschlechterverhältnissen und -beziehungen repräsentiert“ (Heimbach-Steins 2017b, 48). Das Konzept legt fest, dass „die Aufgabe der Herstellung der Chancengleichheit von Frauen und Männern zu einer gemeinsamen Aufgabe aller in den jeweiligen Organisationen Tätigen macht.“ (Burbach und Döge 2006, 9) Die Einführung bedeutete einen Paradigmenwechsel in der Herstellung von geschlechtlicher Chancengleichheit, denn sie wurde zur Aufgabe aller Geschlechter. Vorher lag sie primär in der Frauenpolitik begründet. *Gender-Mainstreaming* setzt den Fokus auf die Beseitigung der vielfältigen Diskriminierungsmechanismen zwischen und innerhalb der Geschlechter. In diesem Konstrukt wird das Geschlecht nicht als homogene Masse angesehen, sondern heterogen (ebd.).

¹²⁶ Das Konzept hat seinen Ursprung in den Bestrebungen der *United Nations Conference on Environment and Development* (UNCED) und *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO) zu mehr nachhaltiger Entwicklung (Bederna 2021, 325–326). Katrin Bederna (2021) greift das Konzept in ihrem Beitrag *Didaktik religiöser Bildung für nachhaltige Entwicklung* auf und gibt religionspädagogische Hinweise zur Bedeutung und Nutzung im Religionsunterricht.

¹²⁷ Das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend definiert das *Gender-Mainstreaming* wie folgt: „Der internationale Begriff Gender Mainstreaming lässt sich am besten mit Leitbild der Geschlechtergerechtigkeit übersetzen. Das Leitbild der Geschlechtergerechtigkeit bedeutet, bei allen gesellschaftlichen und politischen Vorhaben die unterschiedlichen Auswirkungen auf die Lebenssituationen und Interessen von Frauen und Männern grundsätzlich und systematisch zu berücksichtigen. Dieses Vorgehen, für das sich seit der UN-Weltfrauenkonferenz 1995 international der Begriff Gender Mainstreaming etabliert hat, basiert auf der Erkenntnis, dass es keine geschlechtsneutrale Wirklichkeit gibt, und Männer und Frauen in sehr unterschiedlicher Weise von politischen und administrativen Entscheidungen betroffen sein können. Ein solches Vorgehen erhöht nicht nur die Zielgenauigkeit und Qualität politischer Maßnahmen, sondern auch die Akzeptanz bei Bürgerinnen und Bürgern. Gender Mainstreaming bedeutet also, zu berücksichtigen, dass eine Regelung für die Lebenswirklichkeiten von Frauen und Männern unterschiedliche Auswirkungen haben kann, daher ‚Gender‘. Dies gilt für alle Regelungen, nicht nur solche mit einem ausdrücklichen Gleichstellungsziel, daher ‚Mainstreaming‘.“ (BMFSFJ 2016, o. S.).

Die Verpflichtung zur Umsetzung des *Gender-Mainstreamings* ergibt sich aus internationalem und nationalem Recht. Im Art. 8 des Vertrages von Lissabon ist dieses auf europäischer Ebene festgeschrieben (Burbach 2006, 15; BMFSFJ 2016, o.S.; Rieger-Goertz 2008, 311–313). Ebenso greift das Grundgesetz des Bundesrepublik Deutschland in Art. 3 Abs. 2 die Gleichberechtigung von Mann und Frau auf:

„Männer und Frauen sind gleichberechtigt. Der Staat fördert die tatsächliche Durchsetzung der Gleichberechtigung von Frauen und Männern und wirkt auf die Beseitigung bestehender Nachteile hin.“ (Deutscher Bundestag 2010, Art. 3 (2))

Für den Grundsatz, dass Männer und Frauen gleichberechtigt sind, mussten v. a. die Mütter des Grundgesetzes, allen voran die sozialdemokratische Rechtsanwältin Elisabeth Seifert, im Parlamentarischen Rat kämpfen (Deutscher Bundestag 2020, o.S.). Der zweite Satz des Artikels wurde erst durch eine Grundgesetzänderung 1997 eingefügt und nimmt den Staat in die Pflicht, für die Durchsetzung der Gleichberechtigung Sorge zu tragen und auf die Beseitigung der Nachteile explizit hinzuarbeiten (BMFSFJ 2016, o. S.; Heimbach-Steins 2017b, 48). Art. 3 Abs. 2 führt die Frage der Benachteiligung weiter aus:

„Niemand darf wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse¹²⁸, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden. Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden.“ (Deutscher Bundestag 2010, Art. 2 (3))

„Die Herstellung von Geschlechtergerechtigkeit ist daher wesentlicher Bestandteil des politischen Handels der Bundesregierung in allen Politikbereichen.“ (BMFSFJ 2016, o. S.) Damit ergibt sich ebenso für die Schulen die Verantwortung, einen Beitrag zur Erfüllung dieser Ziele zu leisten. Denn Unterricht ist im Endeffekt eine „politische Auftragsarbeit“ (Giesecke 2001, 47) und das Lehramt der Lehrer_innen eine „öffentliche Aufgabe“ (ebd., 71). Im Auftrag der deutschen Gesellschaft sollen die Schüler_innen auf den Grundsätzen von Recht und Verfassung unterrichtet werden (ebd., 44–48). Dabei liegt es beim Staat, über die Schule und den Unterricht die Aufsicht und Kontrolle auszuüben. Hierzu steht im Grundgesetz im Art. 7 Abs. 1:

„Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates.“ (Deutscher Bundestag 2010, Art. 7 (1))

¹²⁸ Die Bezeichnung wurde hier nicht auf *Race* verändert, da es sich um einen Auszug aus dem Grundgesetz handelt. Gleichwohl bleibt die Ablehnung dieser Bezeichnung seitens des Autors bestehen und es wird daher begrüßt, dass hier grundgesetzliche Veränderungen angedacht sind, das Wort zu ersetzen (Marten 2020, o. S.).

Die Schulgesetze der Länder und das Grundgesetz regeln, dass die Lehrplan- bzw. Curriculumkompetenz beim Staat liegt¹²⁹. Dieser legt fest, welche Fächer mit welchen Inhalten behandelt werden sollen und somit muss ebenso die Geschlechtergerechtigkeit als Leitziel in der Schule Beachtung (Unterrichtsthemen, Schulphilosophie etc.) finden (Giesecke 2001, 72).

4.8 Sexismus

Im Umgang miteinander kommt es häufig zu Äußerungen und Verhaltensweisen, die als sexistisch zu deklarieren sind. Unter dem Begriff „Sexismus lassen sich [...] kategoriestützige Kognitionen (Stereotype), Affekte (Vorurteile) und Verhaltensweisen (Diskriminierungen) fassen, die auf einen ungleichen sozialen Status von Frauen und Männern hinwirken.“ (Eckes 2010, 183) Hierbei können alle Geschlechter gleichermaßen Empfänger_innen und Sender_innen sein; gleichwohl primär Frauen die Empfängerinnen von *Sexismus* sind. Die Ursachen liegen in dem bereits beschriebenen ungleichen Geschlechterverhältnis. An dieser Stelle ist also festzuhalten, dass der Sexismus gegenüber Frauen vor allem im Fokus des wissenschaftlichen Interesses steht (ebd.).

Der Begriff *Sexismus* wurde u. a. durch die neue Frauenbewegung der 1960er- und 1970er-Jahre geprägt und war ein Parallelbegriff zum *Rassismus* (Bauer 1991, 367; Brehmer 1982b, 7). Dabei umschreibt *Sexismus* ein Phänomen, welches bereits Jahrtausende besteht; Frauen wurden durch Männer psychisch und physisch, mit Worten und Taten unterdrückt und als minderwertig dargestellt. Sie wurden/werden¹³⁰ als das schwache Geschlecht behandelt und ihnen „die minderwertige Seite der Passivität, Sinnlichkeit, Irrationalität und Abhängigkeit zugeschrieben.“ (Bauer 1991, 367) Vieles basiert ursächlich auf der bereits an anderer Stelle umschriebenen Problematik, dass u. a. biologische Argumente zur Begründung herangezogen werden. Unter der sozialwirtschaftlichen Perspektive ist u. a. Nancy Chodorow (1990) hervorzuheben, die aufgezeigt hat, wie die genderspezifische Erziehung auf diesen Unterdrückungsprozess einwirkt (Bauer 1991, 367). Bezogen auf den schulischen Kontext ist u. a. das Sammel-

¹²⁹ Die besondere Situation im Religionsunterricht wird Kapitel 7.3.3.1 *Staatliche und kirchliche Anforderungen an die Lehrkraft* ausführlich dargestellt. Zudem wird im Kapitel 7.3 *Geschlechtergerechte Religionspädagogik* dargelegt, welche Konzepte und Ansätze im Religionsunterricht zum Umgang mit Geschlechtergerechtigkeit existieren.

¹³⁰ An dieser Stelle hätte der Verfasser gerne die Vergangenheitsform gewählt. Davon sind wir aber leider noch weit entfernt.

werk *Sexismus in der Schule. Der heimliche Lehrplan der Frauendiskriminierung* von Ilse Brehmer (1982a) zu exponieren.

Eckes (2010, 2001) verweist auf die Ambivalenz von *Sexismus*. So habe dieser wie eine Münze zwei Seiten mit der gleichen sexistischen Konsequenz. Diese Seiten setzen sich zusammen „aus ablehnenden, feindseligen (*hostilen*) Einstellungen und subjektiv positiven, wohlmeinenden (*benevolenten*) Einstellungen [...]“ (Eckes 2010, 184) Ein Beispiel: Entsprechen Frauen den geschlechtlichen Rollenerwartungen (zugespitzt gesagt: „Die gute Hausfrau und Mutter“) und der Mann belohnt dieses mit Worten wie bspw. „Im Gegensatz zu Männern können Frauen besonders gut den Haushalt machen“, so kann dieses als benevolentes sexistisches Verhalten der Männer bezeichnet werden. Aussagen von Männern wie „Frauen sind zu sensibel“ oder „Frauen sind zu schnell beleidigt“ (Eckes 2010, 184) sind Ausdruck von Hostilität (ebd.).¹³¹ So stellt Eckes fest: „Strukturelle Macht von Männern schürt hostilem Sexismus, Abhängigkeit der Männer von Frauen in engen interpersonellen Beziehungen begünstigt benevolenten Sexismus.“ (ebd.)

Gerade die Sprache¹³² kann Ausdruck von *Sexismus* sein, wenn durch Worte Menschen auf Grundlage ihres Geschlechts diskriminiert und marginalisiert werden. Es bleibt eine immerwährende gesamtgesellschaftliche Aufgabe, in allen Bereichen diesem entgegenzuwirken. Hierfür bedarf es einer Sensibilität, die Formen und Ausprägungen von *Sexismus* zu erfassen und diese kenntlich zu machen. Analog zum *Alltagsrassismus* ist *Sexismus* immanent im Alltäglichen vorhanden (Bauer 1991, 369–370). Es ist der große Verdienst der Frauenforschung auf *Sexismus* in Richtung von Frauen hinzuweisen. Dies darf jedoch nicht eindimensional gesehen werden, da, wie gezeigt, jedes Geschlecht Opfer von *Sexismus* werden kann. Denn gerade durch das Aufbrechen der dichotomen Sicht auf Geschlecht, können sich andere Richtungen von sexistischen Tendenzen zeigen. Die Arbeit wird in der Analyse der Datenmaterialien achtsam sein, ob und wie sich *Sexismus* in den schulischen Interaktionen zeigt.

¹³¹ An dieser Stelle sei auf die *Ambivalent Sexismus Inventory (ASI)* hingewiesen. Hier wurde in einer Untersuchung von mehr als 15000 Menschen der ambivalente *Sexismus* in der Gesellschaft untersucht (Eckes und Six-Materna 1999, 211–213). Weiter wurden in einer angelehnten internationalen Studie in 16 Ländern Menschen auf deren „ambivalente Einstellung gegenüber Männern“ (Glick et al. 2004) befragt. Diese Studie kam zum Ergebnis, dass Hostilität gegenüber Männern, Benevolenz gegenüber Männern, hostiler Sexismus und benevolenter Sexismus „eng miteinander verflochtene Komponenten eines ‚sexistischen Quartetts‘ [sind, M.F.], das die soziale Ungleichheit zwischen den Geschlechtern stützt.“ (Eckes 2010, 184).

¹³² Die Wirkung der Sprache wird im weiteren Verlauf der Arbeit u. a. im Kapitel 6.3 *Sprache und Geschlecht* noch thematisiert, weshalb an dieser Stelle nicht vertiefend darauf eingegangen wird.

4.9 Zwischenfazit I

In den vorliegenden Kapiteln wurde das theoretische Grundgerüst des vielschichtigen Phänomens Geschlechterverhältnisse in seinen Grundzügen dargelegt. Dabei zeigte sich, dass es im Zugang zum Thema verschiedene Lesarten gibt, die sich zum Teil widersprechen und ergänzen. In Kapitel 4.1 wurde aufgezeigt, dass Intersektionalität vielfältige Möglichkeiten bietet, einen breiten Blick auf die differenzgebenden Kategorien zu werfen. Daher erweist sich das Konzept für die Dissertation als anschlussfähig. *Gender* als interdependente Kategorie ist in sich heterogen strukturiert und ist abhängig von Faktoren wie u. a. Kultur, Religion und Herkunft. Im Kapitel 4.2 wurde aufgezeigt, welch vielfältiges Verständnis über Geschlecht bzw. Gender existiert und wie dieses vom s. g. Alltagswissen abweichen kann. In der Auseinandersetzung mit den verschiedenen Geschlechteransätzen erwies sich das konstruktivistische Konzept des *Doing Gender* als für die Erhebung weiterführend, weil es den Fokus auf die (zum Teil sublimen) Herstellungspraktiken lenkt. *Geschlecht* zeigt sich als eine bedeutsame Differenzkategorie, die mal mehr, mal weniger neben weiteren Kategorien u. a. in Interaktionen zum Vorschein kommen kann. Im Kapitel 4.3 stellte die Arbeit sich der Aufgabe einen Einblick in die Machttheorien zu geben. Es wurde deutlich, dass Geschlecht nie eindimensional gedacht werden kann, da es keine strikte Machtverteilung bzw. -aufteilung im Dualismus zwischen Männern und Frauen gibt, sondern sich diese als intersektional erweist. Der relationale *Machtbegriff* besagt, dass Macht aus dem konkreten Handeln entsteht und geht zudem von der Annahme aus, dass bestehende Machtstrukturen sich resilient in Bezug auf Veränderungen darstellen (können). Je nach Kontext kann ein Mensch aufgrund oder trotz seines Geschlechts untergeordnet oder dominierend sein. Der Begriff des *Kyriarchats* umschreibt diese intra- und intergeschlechterspezifischen Machtstrukturen am umfassenden. Im Kapitel 4.4 wurde der Geschlechtsidentität und deren Entwicklung nachgegangen. Es wurde offensichtlich, dass es mehr als die beiden Geschlechter Männer und Frauen gibt und wie das Geburtsgeschlecht von dem gefühlten Geschlecht abweichen kann. Das Kapitel 4.5 zu Geschlechterstereotype zeigte auf, wie Menschen von klein auf mit Stereotypen in Kontakt kommen und sie als sozial geteiltes Wissen internalisieren. Es wurde deutlich, dass es sich um zeitlich und kulturell wandelbare Eigenschaften handelt, die einen präskriptiven und deskriptiven Anteil haben. Menschen werden aufgrund ihres Geschlechts Eigenschaften zugewiesen, die von der Realität abweichen können. Darauf aufbauend wurde im Kapitel 4.6 aufgezeigt, dass Menschen aufgrund ihres Geschlechts gesellschaftliche Rollen zugeschrieben

werden, die sich jedoch in den letzten Jahrzehnten in einem stetigen Wandel befunden haben und die Grenzen fließender geworden sind. Im Kapitel 4.7 hat sich die Arbeit mit der Frage auseinandergesetzt, wie Geschlechtergerechtigkeit zu greifen ist und auf welchen rechtlichen Rahmen sie sich stützt. Es wurde deutlich, dass es nicht um „Gleichmacherei“ zwischen den Geschlechtern geht, sondern jedes Individuum in seiner Individualität gefördert werden muss und das Geschlecht nicht hindernd sein darf. Durch das Konzept des *Gender Mainstreamings* und der Fundierung im Grundgesetz ist der rechtliche Rahmen geschaffen worden, an denen sich alle Menschen und Institutionen (wie Schulen) in Deutschland verbindlich orientieren müssen. Als Abschluss wurde sich im Kapitel 4.8 mit *Sexismus* als einem Parallelbegriff von *Rassismus* auseinandergesetzt. Alle Geschlechter können gleichermaßen Empfänger_innen und Sender_innen von *Sexismus* sein. Es zeigte sich, wie subtil *Sexismus* zum Vorschein kommen kann und wie ebenso in der Sprache durch Worte Menschen aufgrund ihres Geschlechts diskriminiert und marginalisiert werden können.

5 Geschlechterverhältnisse in der (früh-)kindlichen und schulischen Bildung

In den folgenden Unterkapiteln wird der Frage nachgegangen, welche Orientierung die Schüler_innen durch die Schule erfahren, weiter wird auf die Gender-Perspektiven in der (früh-)kindlichen (Familienerziehung und Kindergarten) und schulischen (Grundschule und Primar- sowie Sekundarstufe I) Bildung eingegangen. Neben der allgemeinen Perspektive wird ebenso auf das Geschlechterverhältnis und -verhalten der Lehrkräfte und Schüler_innen geschaut. So wird u. a. die Frage beleuchtet, ob ein Geschlecht im Unterricht bevorteilt wird.

5.1 Verständnis von Bildung

Der *Bildungsbegriff* ist sehr vielschichtig zu verstehen und es existiert kein präzises allgemeingültiges Verständnis, worauf Arno Anzenbacher (1999), Martin Rothgangel (2013b), Robert Schelander (2015), Georg Hilger und Hans-Georg Ziebertz (2012), Ulrich Kropač (2021c)

u.v.m. verweisen.¹³³ Anzenbacher bemerkt (1999): „Alltagssprachlich meint Bildung zumeist die kulturelle Formung der individuellen Person [...]“ (Anzenbacher 1999, 12) Eine Fülle von Theoretiker_innen hat sich mit Bildung und deren definitorischen Erfassung beschäftigt, hier sind Wilhelm von Humboldt (1995), Wolfgang Klafki (1963b, 1963a, 1986), Theodor W. Adorno (1971), Friedrich Schleiermacher (2008) u. v. m. aufzuführen. Bezogen auf den historischen Hintergrund des Begriffs im deutschen Sprachraum weist Rainer Lachmann auf die neuhumanistische Bewegung Anfang des 19. Jahrhunderts hin (an dieser Stelle ist Wilhelm von Humboldt zu nennen), die dafür gesorgt hat, dass der Begriff „heimisch“ wurde (Lachmann 2013, 63). Für von Humboldt solle sich der Mensch ohne die gesellschaftlichen Zwänge bilden dürfen (von Humboldt 1995, 234–240). Dabei erlebte die Deutung und Nutzung des *Bildungsbegriffs* historische Hochs und Tiefs (Schelander 2015, 60–61). Zum Verständnis des *Bildungsbegriffs* ist die Abgrenzung zu weiteren Begriffen wie *Lernen* und *Erziehung* hilfreich. Der *Bildungsbegriff* sei nach Rothgangel (2013b) als Gegenbegriff zum *Lernbegriff* zu verstehen. Dieses macht er an der lerntheoretischen Didaktik deutlich. Hier fungiere der *Lernbegriff* als „empirischer“ Gegenbegriff zu Bildung und zur Bildungstheoretischen Didaktik [...].“ (Rothgangel 2013b, 25) Marus Hasselhorn und Andreas Gold definieren Lernen als „überdauernde Änderungen im Verhaltenspotenzial als Folge von Erfahrungen.“ (Hasselhorn und Gold 2009, 65). Bezogen auf den *Lernbegriff* unterstreicht Rothgangel (2013b), dass es diesem an normativen Implikationen fehlen würde in der Unterscheidung zum *Bildungs-* sowie zum *Erziehungsbegriff*. Unter Erziehung ist exemplarisch nach der Definition von Wolfgang Brezinka (1978) zu verstehen:

„Unter Erziehung werden Handlungen verstanden, durch die Menschen versuchen, das Gefüge der psychischen Disposition anderer Menschen in irgendeiner Hinsicht dauerhaft zu verbessern oder seine als wertvoll beurteilten Komponenten zu erhalten oder die Entstehung von Dispositionen, die als schlecht bewertet werden, zu verhüten.“ (Brezinka 1978, 45)

Innerhalb der Religionspädagogik zeigt sich der *Bildungsbegriff* für besonders anschlussfähig im Vergleich zu anderen Begrifflichkeiten wie bspw. der *Kompetenzbegriff*; so konstatiert Rothgangel, „dass der Bildungsbegriff für die Religionspädagogik umfassender und zugleich spezifischer als der Kompetenzbegriff ist.“ (Rothgangel 2013a, 336) In der Religionspädagogik gehe es nicht einfach um Kompetenz [...], sondern um Bildung bzw. Erziehung bzw. Lernen

¹³³ Einen guten Eindruck zur Vielschichtigkeit, Historie und religionspädagogischen Bedeutung des *Bildungsbegriffs* liefert u. a. Robert Schelander (2015) in seinem Beitrag *Bildung* in: Porzelt, Burkard; Schimmel, Alexander (Hg.) (2015): *Strukturbegriffe der Religionspädagogik*. Festgabe für Werner Simon zum 65. Geburtstag. Unter Mitarbeit von Simon, Werner. Bad Heilbrunn. Weiter sei auf Wolfgang Klafkis (1986) Beitrag *Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung* in der Zeitschrift für Pädagogik (1986), Jahrgang 32, Heft 4 hingewiesen.

und Lehren.“ (Rothgangel 2013a, 336) Durch die Nutzung des *Bildungsbegriffs* werden damit auch Aspekte erfasst, die sich nicht einfach operationalisieren lassen (ebd.). Hilger und Ziebertz betonen, dass *Bildung* zu einem Schlüsselbegriff in der Religionspädagogik geworden ist, da hierdurch die „religiösen Implikationen des Prozesses der menschlichen Subjektwerdung besonders deutlich gemacht werden“ (Hilger und Ziebertz 2012, 106) kann, weshalb ebenso die vorliegende Dissertationsschrift den *Bildungsbegriff* als anschlussfähig erachtet.

Bei aller begrifflichen Vielschichtigkeit betont Anzenbacher, dass jedes Verständnis von Bildung drei wesentliche Elemente enthält: den objektiven, den subjektiven und den transitiven Gesichtspunkt (Anzenbacher 1999, 12–13). Im Folgenden werden diese drei Gesichtspunkte, die für diese Publikation als eine Art Arbeitsverständnis von Bildung dienen, expliziert. Gleichwohl an dieser Stelle zu unterstreichen ist, dass diese Darlegung nicht annähernd die Fülle an theoretischer Grundierung zu diesem Begriff erfasst.

Der objektive Gesichtspunkt betrifft „den intentionalen Gehalt der Bildung, also Bildungsziel bzw. Bildungsideal und die Bildungsgüter“ (Anzenbacher 1999, 13). Bildung verläuft nach dem allgemeinen Verständnis prozesshaft. In Folge dessen bedarf es einer „Zielbestimmung der Bildung“ (ebd.).¹³⁴ Als ein weiterer Gesichtspunkt ist der subjektive zu nennen, „welcher Bildung von der Selbstständigkeit des sich bildenden Subjekts her thematisiert [...]“ (ebd.) Bildung muss auch aus dem Blickwinkel der sich bildenden Person betrachtet werden, denn „Bildung geschieht nie bloß passiv.“ (ebd., 17) Bildungsprozesse sind nach Anzenbacher „immer auch Prozesse der Selbstentfaltung und Selbstverwirklichung.“ (ebd.)¹³⁵ Der transitive Gesichtspunkt bezieht sich auf die Rolle der Personen und Institutionen [...], die mit Bildung anderer befaßt sind.“ (ebd., 13).¹³⁶ So geht es zum einen darum das Bildungsziel und die „Architektonik

¹³⁴ In den meisten Bildungskonzepten werden Bildungsideale verankert, sowie zumeist Bildungsgüter formuliert. „Im Sinne der aristotelischen Unterscheidung der menschlichen Tätigkeitsweisen in theoretische, praktische und poetische werden diese Bildungsgüter zumeist als Qualifikationen bzw. Habitualitäten des Wissens, der Sittlichkeit sowie des (künstlerischen und technischen) Könnens verstanden.“ (Anzenbacher 1999, 13) Hieraus resultiert die Frage, wie diese Bildungsgüter im Bildungsideal hierarchisiert werden, bzw. wie diese zusammenhängen und wie die „Architektonik des Ideals“ (ebd.) aussieht (ebd.).

¹³⁵ Aufgrund des aktiven Tuns funktioniert Bildung nicht nach einem Trichtermodell, in der das lernende Subjekt von Oben (durch die Lehrenden) das Wissen empfängt, sondern es bedarf eines aktiven Tuns. Auf die unterschiedlichen Denkrichtungen im Bezug auf das Verständnis der Subjektivierung bzw. Individualisierung der Bildung wird an dieser Stelle nicht detailliert eingegangen. Es lassen sich jedoch zwei stark divergierende Ansichten festmachen, die sich namentlich auf Sören Kierkegaard und Georg Wilhelm Friedrich Hegel beruhen (Anzenbacher 1999, 18–21).

¹³⁶ Geht es nach dem kantischen Verständnis, so bedarf es zur Menschwerdung die Erziehung. Für Kant bedarf es hier vier Dinge: Disziplinierung, Kultivierung, Zivilisierung und Moralisierung. „Im Wesentlichen geht es im transitiven Aspekt des Bildungsbegriffs darum, daß der Pädagoge in seiner Bildungsarbeit den objektiven und den subjektiven Gesichtspunkt aufeinander bezieht und miteinander vermittelt.“ (Anzenbacher 1999, 22).

der Bildungsgüter“ (Anzenbacher 1999, 22) zu bestimmen und zum anderen um die Adressat_innen der Bildung und damit ebenso um die Möglichkeiten, die Selbstständigkeit der Lernenden zu fördern, sie dabei „zu motivieren, zu lenken und zu disziplinieren.“ (ebd.)

Bildung ist dabei nicht nur auf den schulischen Raum begrenzt. Bereits im Elternhaus werden die ersten Grundsteine gelegt. In der Kindertagesstätte (früher Kindergarten genannt) steigen die Kinder in die institutionelle Bildung ein, über die Grundschule geht es dann in die weiterführenden Schulen. Schule als Lernort erfüllt unter gewissen Voraussetzungen eine *Integrationsfunktion*. Hierfür muss, laut Felicitas Thiel (2016), auf die unterschiedlichen normativen Prägungen der Schüler_innen eingegangen werden, um sie zu bestätigen oder auch zu revidieren, wenn diese von den gesellschaftlichen Vorstellungen abweichen. Eine zentrale Aufgabe der Schule ist in diesem Kontext die Vermittlung des gesellschaftlich-normativen Grundkonsens. Dieser ist jedoch temporär wandelbar (ebd., 14). Die Wandelbarkeit wird besonders bei den Geschlechterverhältnissen deutlich. Genderspezifische Rollenerwartungen und -muster unterliegen in der Zeit Veränderungsprozessen.

5.2 Schule und deren gesellschaftliche Funktion im Kontext der Koedukation

Die Schule hat die primäre gesellschaftliche Funktion als „Instanz der Sozialisation und Verteilung“ (Parsons 2012, 103). Dabei gliedert sich die Schule zumeist in unterschiedliche Schulklassen¹³⁷. Die Klassen sind der eigentliche Ort, wo die formale Erziehung stattfindet (ebd.). Laut Hilbert Meyer leistet der Unterricht einen wichtigen Beitrag „zum Bestand und zur Weiterentwicklung unserer Gesellschaft.“ (Meyer 2010, 13, 2009, 20) Innerhalb der Schullaufbahn sollen die Schüler_innen in der Entwicklung hin zu mündigen Bürger_innen unterstützt werden. Hilbert Meyer spricht in diesem Kontext von einer „demokratischen Unterrichtskultur“ (Meyer 2010, 13, 2009, 20). Unterricht hat somit eine Orientierungsfunktion. Es geht hierbei nicht allein um das Erwerben von Kompetenzen, sondern auch um die Entwicklung und Stärkung der Persönlichkeiten der Schüler_innen. Laut Hilbert Meyer liegt es an der Schule, den Schüler_innen Identifikationsangebote für die Bewältigung ihrer eigenen Entwicklungsaufgaben zu machen (Meyer 2010, 13–14, 2009, 20–21).

¹³⁷ Es gibt auch Schulen, die keine klassischen Schulklassen mehr haben. Ein solches Beispiel ist die Laborschule in Bielefeld (siehe: <https://laborschule-bielefeld.de>, zuletzt geprüft am 04.09.2022). Diese ist eine Versuchsschule vom Bundesland Nordrhein-Westfalen. Gegründet wurde diese 1974 nach den Ideen des Reformpädagogen Hartmut von Hentig. Die Schüler_innen werden nicht nach Jahrgängen getrennt, sondern in altersgemischten Gruppen unterrichtet.

Nach Leonie Herwartz-Emden et. al. können Schulen als „Institutionen angesehen werden, in denen neben der Aneignung von Fachwissen auch soziales Lernen im Mittelpunkt steht.“ (Herwartz-Emden et al. 2012, 71) Zentral für die schulische Sozialisation seien hierbei die Interaktionsprozesse zwischen Schüler_innen und den Lehrkräften, sowie innerhalb der Schüler_innenschaft selbst (ebd.). Klaus Ulich spricht in diesem Zusammenhang von einem „heimlichen Lehrplan“ (Ulich 2001, 132). Neben den Lerninhalten, die sich in Lehrplänen und Curricula wiederfinden, lernen die Schüler_innen vieles indirekt oder implizit mit: „Werthaltungen, Verhaltens- und Einstellungsmuster sowie normative Orientierung“ (ebd.). Ulich vertritt die Auffassung, dass hierdurch Leben in die Schule kommt. Der Lernstoff würde hierdurch eine soziale und sozialisatorische Komponente bekommen (ebd.). Dabei ist zu konstatieren, dass die Institution Schule „zur (Re)Produktion von sozialen Differenzkategorien bzw. sozialen Ordnungen in gravierender Weise“ (Walgenbach 2017, 588) beiträgt. Dieses zeigt sich nicht allein in den untersuchten Unterrichtsinteraktionen, sondern ebenso in „räumlichen Anordnungen, symbolischen Repräsentationen oder Selektion nach Schulformen.“ (Walgenbach 2017, 588)

Hinsichtlich der bereits aufgeführten Geschlechtergerechtigkeit muss die Frage aufgeworfen werden, inwieweit das koedukative Schulsystem¹³⁸ einen Beitrag dazu leistet. Das koedukative Schulsystem hatte keine jahrhundertlange Tradition in Deutschland. In den 1960er-Jahren wurde im Zuge der florierenden Wirtschaft der Ruf nach mehr qualifizierten Absolvent_innen laut. Mädchen wurden in dieser Zeit als „ungenutzte Bildungsreserve“ angesehen. Infolgedessen wurde die gemeinsame Beschulung der Geschlechter vorangetrieben (Herwartz-Emden et al. 2012, 16; Stürzer 2003c, 171–175). Herwartz-Emden et. al. verweisen in diesem Zusammenhang darauf, dass bei diesen Plänen das Postulat der Geschlechtergerechtigkeit weniger eine Rolle gespielt habe; die Umsetzung sei ohne wirkliche eigenständige pädagogische Konzepte erfolgt, die diesen „Systemwechsel“ besonders berücksichtigten. Verwaltungstechnische Gründe hätten vielmehr bei der Entscheidung eine zentrale Rolle gespielt, die mit einfachen Methoden zu einer Erhöhung des Qualifikationsniveaus führten (Herwartz-Emden et al. 2012, 16). Wie auch in der DDR wurde in der BRD bei diesem Prozess wenig über das bestehende Schulsystem reflektiert. In den 1960er-Jahren wurde die Kritik an der Umsetzung lauter. Nach der anfänglichen Euphorie Ende der 1960er-/Anfang der 1970er-Jahre setzte schnell Ernüchterung ein. Besonders in den Kreisen der feministischen Lehrkräfte und Journalistinnen mehrten

¹³⁸ Siehe Forschungsstand. Eine gute Darstellung findet sich bei Stürzer, Monika (2003c): Zur Debatte um Koedukation, Monoedukation und reflexive Koedukation. In: Stürzer, Monika; Roisch, Henrike; Hunze, Annette; Cornelißen, Waltraud (Hg.): Geschlechterverhältnisse in der Schule. Wiesbaden, 171–186.

sich kritische Stimmen (Herwartz-Emden et al. 2012, 16). Diese machte sich an dem Punkt fest, „dass Mädchen und Jungen zwar gemeinsam lernen würden, der gemeinsame Unterricht quasi als Nebeneinander der Geschlechter ohne ein weiterführendes pädagogisches Konzept erfolge.“ (ebd.) Diese offenen Kritik legte den Grundstein für Forschungen, das koedukative System genauer zu beleuchten (ebd., 17). Hatte man am Anfang noch die Einführung als einen großen Fortschritt hin zu mehr Geschlechtergerechtigkeit gesehen, zeigte sich, dass Schulinhalt und -struktur keineswegs den geschlechtergerechten Ansprüchen genügten, sondern sie Mädchen benachteiligten. Im Zuge dessen wurde besonders in feministischen Kreisen über die (Wieder-)Einführung von geschlechterhomogenen Gruppen nachgedacht, um jedes Geschlecht optimal zu fördern (Wieser 2015, o.S.; Stürzer 2003c, 171–172). Die Einführung der Koedukation ermöglichte es den Jungen und Mädchen, in der Schule direkte Interaktionen miteinander auszuüben, wie etwa Beziehungen zueinander abzustimmen und einzuüben (Gildemeister und Robert 2008, 80).

Hannelore Faulstich-Wieland und Mariane Horstkemper brachten in den 1990er-Jahren das Konzept der reflexiven Koedukation in den Diskurs ein, welches bis heute Gültigkeit besitzt. „Im Zentrum steht das Bemühen, zu einem möglichst frühen Zeitpunkt bei beiden Geschlechtern etwas gegen den Aufbau von Vorurteilen und die Verfestigung von Stereotypen zu tun [...].“ (Faulstich-Wieland und Horstkemper 1995, 256) Hier stehen u. a. Arbeitsformen im Raum, die situativ geschlechterhomogen und -heterogen sein können. Dieses bedürfe einer Reflexion und Anleitung seitens der Lehrkraft (Faulstich-Wieland und Horstkemper 1995, 258; Wieser 2015, o.S.). Durch Auswahl von geschlechtersensiblen Unterrichtsinhalten könne die Lehrkraft zur Dekonstruktion von historisch gewachsenen Geschlechterverhältnissen beitragen. Des Weiteren kann die methodische Umsetzung des Perspektivwechsels angeführt werden, um das Verständnis für das jeweils andere Geschlecht zu wecken (Wieser 2015, o.S.).

5.3 Genderperspektiven in der (früh-)kindlichen und schulischen Bildung

Der Fokus der vorliegenden Arbeit liegt auf den Geschlechterverhältnissen in der Sekundarstufe I im Religionsunterricht. Es sei darauf hingewiesen, dass diese Schulstufe nur einen Teil in der Entwicklung der Schüler_innen ausmacht, so haben die Schüler_innen bereits (außer-)schulisch verschiedene genderspezifische Erfahrungen gemacht und bringen somit diese Vorstellungen mit. Daneben spielen ebenso die Peergroups eine wichtige Rolle (Lehner-Hartmann 2021, 125).

5.3.1 Gender in Familie, Kindertagesstätten und Grundschule

Bevor die Kinder und Jugendlichen die institutionelle Bildung (Kindertagesstätten, Grund- und weiterführende Schulen) durchlaufen, haben sie bereits in den Familien erste eigene genderspezifische Erfahrungen gesammelt. So wird zuerst die Relevanz von Gender in der Familien-erziehung thematisiert, anschließend in der Kindertagesstätte und abschließend in der Grund- bzw. Primarschule; gleichwohl ist zu betonen, dass diese Kapitel nur Ansätze in diesen Be-reichen darlegen können und den Anstoß zu mehr Forschung geben sollen.

Gender in der Familienerziehung

Die Familie¹³⁹ und die Bildungsinstitutionen sind keine strikt abzugrenzende Sphäre, sondern sie bedingen und beeinflussen sich wechselseitig.¹⁴⁰ Am Beispiel Schule in Relation zu Familie führt Lothar Böhnisch an, dass „die Schule [...] in die Familie hinein[wirkt; M.F.], genauso wie Familienprobleme sich im Unterrichtsaltag bemerkbar machen. Familiäre Kommunikation und Familienkonflikte sind oft von Schulangelegenheiten bestimmt, familiäre Belastungen bis hin zu familialen Gewaltzuständen machen sich vor allen bei Kindern aus sozial benachteiligten Familien im Unterrichtsaltag bemerkbar.“ (Böhnisch 2019, 120) Dieser Tatsache muss sich jede Analyse von schulischem Unterricht stellen, dass die Kinder und Jugendlichen ihre fami-liären Erfahrungen in den Unterricht mitbringen und *vice versa*.

Im Kontext der Forschungsarbeit steht die Frage im Raum, welchen Beitrag die Familien zur genderspezifischen Entwicklung leisten und welche Rolle geschlechtliche und sexuelle Diver-sität dort spielt. In Hinblick auf die empirische Erfassung dieser familiären Entwicklungspro-zesse kann ein weitestgehendes Desiderat festgestellt werden (Micus-Loos und Schütze 2004,

¹³⁹ Nach Böhnisch ist die Familie „nicht eindeutig als institutionell abgrenzbarer Bildungsort identifizierbar.“ (Böhnisch 2018, 401) Im Bildungsdiskurs ist es geläufig zwischen Lernwelt und Bildungsort zu unterscheiden. Lothar Böhnisch vertritt die Auffassung, dass die Familie ein Sonderfall darstelle und keinem dieser zwei genannten Sphären zuordenbar sei. Unter Bildungsorte sind „zeitlich-räumliche Angebotskonzepte“ (ebd.) zu verstehen wie bspw. Schulen. Diese weisen einen konkreten Bildungsauftrag vor. Lernwelten haben keinen konkreten Bildungsauftrag, sondern in diesen finden „informelle Lernprozesse“ (ebd.) statt. Es sind „offene Settings“ (ebd.). Böhnisch nennt hier als Beispiel die Medien und die Gleichaltrigenkultur (ebd.).

¹⁴⁰ Bruno Hamann (2000) unterscheidet zwischen *Familie als Objekt* (Adressant_in von Erziehung) und *Subjekt der Erziehung* (als Ort von Erziehung) (Hamann 2000, 27). Unter Berücksichtigung dieser Unterscheidung wird die „Familie als Subjekt der Erziehung verstanden, als primärer, aber nicht singulärer Ort, an dem die Entstehung, Entwicklung und Selbstbildung des Subjekts grundgelegt wird.“ (Micus-Loos und Schütze 2004, 349).

350).¹⁴¹ Christiane Micus-Loss und Yvonne Schütze konstatieren, „dass die Familie als Subjekt der Erziehung, als Ort, an dem die Entwicklung des Subjekts in seiner Geschlechtlichkeit grundgelegt wird, trotz allen Wandels auch dazu beiträgt, dass sich grundlegende Aspekte der gesellschaftlichen Zweigeschlechtlichkeit reproduzieren.“ (ebd., 357) Zum *Doing Gender* stellen sie fest, dass dieses „weitgehend automatisiert und unbewusst“ (ebd.) ablaufe. Lothar Böhnisch führt an, dass Jungen und Mädchen sozialräumlich unterschiedlich behandelt würden. Mädchen seien im Durchschnitt stärker an den familialen Haushalt [...] gebunden.“ (Böhnisch 2019, 119) Dieser Umstand wird von den Mädchen anders erfahren, als es von den Eltern intendiert ist. Für die Eltern greifen hier die Wünsche nach Fürsorge und Schutz. Die Mädchen erfahren dieses vielmehr als Kontrolle. Jungen werden im Verhältnis zu den Mädchen viel mehr Freiheiten zugestanden. Sie erhalten mehr außerfamilialen „Bewegungs- und Experimentierraum“ (ebd.). Dadurch hätten die Jungen eher die Möglichkeit, räumliche Kompetenzen zu erwerben. Sie lernen eher „sich in unbekannten Zonen zu bewegen“ (ebd.) und „mit überraschenden Begegnungen und Ereignissen fertig zu werden.“ (ebd.) Nach Böhnisch schlägt sich dieses in den späteren Bildungsaktivitäten und der Leistungsmotivation nieder. So seien Jungen motivierbarer, wenn die abzuleistende Aufgabe mit Bewegung verbunden ist. Weiter wirke es sich positiv aus, wenn Jungen sich mit anderen Jungs messen können, oder die Aufgabe die Jungen insoweit fordert, dass sie einen Drang entwickeln es sich selbst beweisen zu wollen. Mädchen sind zu motivieren, wenn sie durch die Tätigkeit anderen eine Freude machen können. Sie werden angetrieben durch den Wunsch, niemanden enttäuschen zu wollen. Soziale Kontakte, die Anerkennung der Lehrkraft und eine positive Atmosphäre spielen für die Mädchen eine wichtige Rolle, um motiviert zu sein (Böhnisch 2019, 119; Seebauer 2008, 149).

¹⁴¹ Zur Vertiefung von Gender in den Familien sei besonders Micus-Loss und Schütze (2004) *Gender in der Familienerziehung* nahegelegt. Weiter befassen sich u.a. Bruno Hamann (2000) mit *Familie und Familienerziehung* in Deutschland, Lothar Böhnisch (2018) mit *Familie und Bildung* und Regine Gildemesiter und Günther Robert mit der *Geschlechterdifferenzierung in lebensweltlicher Perspektive* sowie das Sammelwerk *Gender und Familie. (Un)klare Verhältnisse* (2021) unter der Herausgeberschaft von Karin Jurcyk und Barbara Keddi (im Erscheinen).

Die Shell-Studie (2015)¹⁴² stellte dar, welche Bedeutung die Eltern für die Kinder und Jugendlichen haben: „Eltern bedeuten Geborgenheit, sie sind der Garant für Sicherheit und Stabilität.“ (Leven und Utzmann 2015, 281) Eltern sind für Jugendliche ein Schutzraum und geben den Kindern Geborgenheit (ebd.). Die Studie spricht in diesem Zusammenhang von einem zugewandten Verhältnis der Kinder zu den Eltern (Leven et al. 2015, 52). Besonders in der Adoleszenz tauchen Spannungen zwischen Eltern und Kindern auf. Je nach wirtschaftlicher Lage und wohnlicher Situation können diese Spannungen besser oder schlechter gelöst werden (ebd., 53). Jedoch stellten die Forscher_innen aber auch geschlechterspezifische Unterschiede in der Sicht auf die Eltern fest. So fanden sie heraus, dass der Faktor Vertrauen für die Mädchen und jungen Frauen sehr wichtig in der Beziehung zu den Eltern ist. Männliche Untersuchungsteilnehmende nannten dieses gar nicht in der Befragung (Leven und Utzmann 2015, 281–282). Überdies gaben junge Frauen und Mädchen Unterstützung als wichtigen Wert an; junge Männer und Jungen führten dieses nicht auf. „Unterstützung beinhaltet Zuhören und Rat geben Solidarität und Zusammenhalt, nur selten ist damit finanzielle Unterstützung gemeint.“ (ebd., 282) Demgegenüber gebrauchen männliche Jugendliche den Begriff *Hilfe*. Meinen damit aber primär die Alltagshilfen beim Haushalt oder auch finanzielle Unterstützung (ebd., 283).

Gender in der Kindertagesstätte

Gender in der frühkindlichen Bildung im Kindergarten gehört zu den wenig durchdrungenen Bereichen der Forschung. Gleichwohl „die frühe Kindheit, besonders das Alter zwischen zwei und sechs Jahren [...] eine große Bedeutung für den Aufbau von Vorstellungen über Geschlecht“ (Vogt et al. 2015, 228) hat. So betont Silvia Habringer-Hagleiter, dass Kinder „in keinem Alter geschlechtsneutral“ (Habringer-Hagleiter 2009, 307) sind. Durch die Interaktion mit ihrer Umwelt eignen sie sich primär implizites geschlechtliches Wissen an. Ebenso zeigt sich bereits in diesem Lebensabschnitt ein breites Wissen über die Geschlechterstereotype. Das

¹⁴² „Seit 1953 dokumentieren und analysieren die Shell Jugendstudien, auf welche Weise junge Menschen in Deutschland die sich ihnen stellenden Herausforderungen bewältigen und welche Verhaltensweisen, Einstellungen und Mentalitäten sich dabei herausbilden.“ (Shell Deutschland Holding 2015, 9) Innerhalb dieser Zeit wurden verschiedene Generationen von jungen Menschen erfasst und analysiert, die in ihren Einstellungen und Werthaltungen sehr mannigfaltig waren (ebd.). Seit 2002 hat die Shell-Studie das gleiche Studiendesign (Wolfert et al. 2019, 325; Schneekloth und Leven 2015, 389). Hierbei wurde „eine vollstandardisierte Erhebung bei einer repräsentativ angelegten Stichprobe [...] durch Leitfragen gestützte qualitative Interviews bei nach systematischen Gesichtspunkten ausgewählten Jugendlichen ergänzt [...]“. (Schneekloth/Leven 2015, 389) Das Erhebungsalter der jungen Menschen betrug 12 bis 25 Jahre, somit definiert die Studie den jugendlichen Zeitraum von 12 bis 25. Die Stichprobenauswahl der Studie ist disproportional angelegt, damit eine Ost-West Differenzierung ermöglicht werden kann. 1761 Jugendliche im Westen wurden befragt, 797 im Osten. Damit ergab sich zwar ein Übergewicht der jungen Menschen aus dem Osten. Dieses konnte aber durch eine Korrekturgewichtung ausgeglichen werden (ebd.).

Verhalten der anderen Kinder wird auf Grundlage von Stereotypen beurteilt. Dabei werden Jungen körperlich stärker eingeschätzt, obgleich zwischen Jungen und Mädchen in diesem Alter kaum körperliche Differenzen wahrnehmbar sind (Elsen 2020, 107–108; Vogt et al. 2015, 228). Auf die Relevanz der Geschlechterthematik in diesem Kontext verweisen diverse deutschsprachige Forscher_innen in ihren Veröffentlichungen u. a. Angelika Wetterer (2008), Tim Rohrmann (2008, 2009, 2014), Hanns Martin Trautner (2002), Eleanor E. Maccoby (2000). Zwar wird die Bedeutung dieser Gender-Thematik sozialpolitisch erfasst, jedoch „wird die Kategorie Geschlecht in der (erziehungs-)wissenschaftlichen Forschung zur frühen Kindheit und in der alltäglichen Praxis in der institutionellen Früherziehung stark vernachlässigt.“ (Kasüschke 2004, 362) Seit den 1970er-Jahren wurde das Thema *Gender im Kindergarten* „nur vereinzelt in kleineren Forschungsdesigns“ (ebd.) analysiert. Auf dieses Defizit in der Forschung weisen u. a. auch Susanne Kuger et al. in ihrem Beitrag zur empirischen Datenlage im frühkindlichen Bereich hin (Kuger et al. 2011, 269–270).¹⁴³ Martin K. W. Schweer (2017) verweist darauf, dass die bisherigen Studien u. a. aufgezeigt hätten, dass Mädchen eine höhere Bindung zu den Erzieher_innen aufbauen. Dieses Verhalten kann ebenso Auswirkungen auf den schulischen Sektor haben (Schweer 2017, 537).

Franzsika Vogt, Julia Nentwich und Wiebke Tennhof (2015) haben in einer ethnografischen Videostudie das *Doing* und *Undoing Gender* in vier schweizerdeutschen Kinderkrippen untersucht (Vogt et al. 2015, 227). In der Erhebung fanden sie heraus, dass sich Formen des *Doing Gender* und *Undoing Gender* in den Interaktionen in den Kindertagesstätten finden lassen. Dabei zeigten sich jedoch mehr Formen des *Doing Gender*. Aufschlussreich hierbei war die Ergebnislage in einer der untersuchten Kita. In dieser ließen sich mehr Formen des *Undoing Gender* finden und weniger des *Doing Gender*. Vogt et al. (2015) stellen in der Analyse fest, dass die Erzieher_innen hierbei eine wichtige Rolle haben: „Die Kinderbetreuenden verstärken *undoing gender* vermehrt, *doing gender* weniger. Die Kinder fühlen sich ermutigt, nicht geschlechterstereotyp zu spielen.“ (ebd., 242) Daneben waren u. a. die Räumlichkeiten in dieser Kita offener gestaltet. Es fand keine räumliche Trennung zwischen den unterschiedlichen Spiel-ecken statt. Vogt et al. (2015) stellen die Hypothese auf, dass die Räumlichkeiten und Spiel-ausstattung dazu führen können, dass die Kinder sich weniger geschlechterstereotyp im Spiel-

¹⁴³ Dieses Desiderat zeigt sich ebenso in der Betrachtung der jüngeren Forschung, so dass die Ergebnisse aufgrund des Alters und der mangelnden Datenlage einer kritischen Begutachtung bedürfen. Dagmar Kasüschke (2004) sieht die Ursache in der mangelnden Forschung darin, dass die Kindergartenpädagogik in der universitären Lehre und Forschung nur eine Randnotiz darstellt, da die Ausbildung der Erzieher_innen außeruniversitär an berufsbildenden Schulen abläuft (Kasüschke 2004, 362).

verhalten zeigen. Sie animieren zu mehr Forschung in diesem Bereich (Vogt et al. 2015, 242–243). Diese Ergebnisse weisen darauf hin, dass die Erzieher_innen eine relevante Rolle beim (*Un-Doing Gender*) haben. Tim Rohrmann (2008) legt u. a. in seiner Publikation die Bedeutung von geschlechterhomogenen und -heterogenen Gruppen dar. Die Erzieher_innen seien angehalten die diese Gruppenformen im Auge zu behalten. Wenn die Erfahrung in den Gruppen die Entwicklung der Kinder behindert, so sollen die pädagogischen Fachkräfte intervenieren. Hierzu müsste ergründet werden, welche Funktion die Gruppe im konkreten Fall erfüllt, um mit pädagogischen Maßnahmen steuernd einzugreifen (Rohrmann 2008, 356–357). „Diese können je nach Situation ausgerichtet sein, der Geschlechtertrennung entgegenzuwirken, geschlechterhomogene Gruppen zu akzeptieren und zu begleiten oder auch gezielt geschlechtergetrennte Angebote zu initiieren.“ (ebd., 357) So stellt Habringer-Hagleiter in Bezug auf die geschlechtergerechte Kinderpädagogik fest: „Geschlechtersensibel arbeiten können nur ErzieherInnen, die selber die herkömmliche Rollenzuschreibung als Frau/als Mann hinterfragen und die selber das Leiden an der Begrenzung durch Geschlechterstereotype kennen.“ (Habringer-Hagleiter 2009, 315) Dieses könne keinem vorgeschrieben werden, sondern es müsse von der Person selbst kommen. Zudem bedürfe es einer Wahrnehmungskultur, einer Sensibilität die Kinder mit ihren individuellen Stärken und Schwächen zu erfassen und durch die tägliche Arbeit die vorhandenen Geschlechterstereotype aufzubrechen (ebd., 315–316). Ein weiterer Faktor, auf den noch im weiteren Verlauf zu sprechen kommen wird, ist die „Feminisierung der Bildung“. Kindertagesstätten wie auch Grundschulen gehören zu den institutionellen Bildungseinrichtungen mit den geringsten Männeranteilen beim pädagogischen Fachpersonal (Rohrmann 2014, 68–70). Seitens der politischen Akteur_innen und der Gesellschaft wird oft die Forderung geäußert, dass mehr Männer als Fachkräfte in die Kitas sollen, um als männliche Orientierungsfiguren zu dienen. Gleichwohl der Wunsch nach mehr Männern in Kitas offensichtlich groß ist, muss sich das männliche Fachpersonal mit Vorbehalten auseinandersetzen. Rohrmann weist hier auf „die Polarität zwischen dem ‚lieben‘ und dem ‚verbrecherischen‘ Mann“ (ebd., 80) hin. Er hält diesem Wunsch entgegen, dass es zur „Überwindung geschlechterstereotyper Zuschreibungen“ (ebd.) nicht darauf ankommt, welches Geschlecht die Erzieher_innen haben, sondern Professionalität der Schlüssel zur geschlechtergerechten Pädagogik ist (ebd., 79–81)¹⁴⁴ Das Modellprogramm *Mehr Männer in die Kitas* des Europäischen

¹⁴⁴ An dieser Stelle sei auf folgende deutschsprachige Publikation hingewiesen: Aigner, Josef Christian; Rohrmann, Tim (Hg.) (2012): *Elementar – Männer in der pädagogischen Arbeit mit Kindern*. Abschlussbericht des FWF-Forschungsprojekts P 20621-G14 "Public fathers" – Austrian's male workforce in child care (2008 – 2010). Opladen.

Sozialfonds (ESF) hat sich mit dieser Frage 2012 auseinandergesetzt und kommt zur Feststellung:

„Professionelle pädagogische Arbeit können sowohl Frauen als auch Männer leisten. Man qualifiziert oder disqualifiziert sich nicht durch sein Geschlecht. Entscheidend sind die persönliche Eignung, das Fachwissen und die Fähigkeit, das Wissen in die Tat umzusetzen.“ (Herrenbrück 2012, 4)

Gender in der Grundschule

Die Grundschule ist die Schulart mit dem geringsten Anteil männlicher Lehrkräfte (Horstkemper 2002, 70; Gildemeister und Robert 2008, 81). Sabine Hastedt und Silvia Lange (2012) haben sich in einem Sammelwerk mit dem Thema *Männer und Grundschulamt* auseinandergesetzt. U. a. geht Hannelore Faulstich-Wieland (2012) in einem Beitrag in dem Sammelwerk der Frage nach, ob männliche Lehrkräfte in der Grundschule als Vorbilder für Jungen fungieren sollten und ob es mehr männliche Lehrkräfte an den Schulen geben sollte. Diese Anfragen und Diskussionsstränge werden gebündelt im Kapitel 5.4 *Geschlechterverhältnis und -verhalten der Lehrkräfte*, da sich zeigt, dass es Tendenzen von steigenden Frauenanteilen in den weiterführenden Schulformen gibt.

Ein kurzer Blick in die Fachliteratur: Astrid Kaiser (2003, 1992, 2004) hat sich in mehreren Publikationen mit der Frage einer geschlechtergerechten Grundschule auseinandergesetzt.¹⁴⁵ Weiter hat sich Tim Rohrmann (2008) in seiner Monografie *Zwei Welten? – Geschlechtertrennung in der Kindheit* u. a. mit der Gender-Thematik in der Grundschule auseinandergesetzt.¹⁴⁶ Das Sammelwerk *Chancenungleichheit in der Grundschule* von Jörg Ramseger und Matthea Wagener (2008) befasst sich neben der Kategorie mit weiteren Differenzkategorien, die in der Grundschule zum Tragen kommen. So betont Friederike Heinzel (2008) in ihrem Beitrag, dass sich Kinder „bereits im Grundschulalter durch gesellschaftliche Individualisierungsprozesse, durch die differenzielle Übertragung deskulturellen und sozialen Kapitals ihres elterlichen Milieus und durch psychische und körperliche Entwicklungen.“ (Heinzel 2008, 133) Im Hinblick auf die Bildungsstudien ist an der Stelle auf die Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) hinzuweisen, die bereits mehrfach (2016, 2011, 2006, 2001) in Deutschland durchge-

¹⁴⁵ An dieser Stelle ist besonders das *Projekt geschlechtergerechte Grundschule* hervorzuheben, welches Astrid Kaiser zusammen mit ihren Mitarbeiter_innen durchgeführt hat. Im niedersächsischen Schulversuch „Soziale Integration in einer jungen- und mädchengerechten Grundschule“ wurde die geschlechtergerechte Pädagogik erprobt und wissenschaftlich untersucht. Siehe hierzu die Publikation: Kaiser, Astrid (2003): *Projekt geschlechtergerechte Grundschule. Erfahrungsbericht aus der Praxis*. Opladen.

¹⁴⁶ In dem Vorwort würdigt Astrid Kaiser die Leistung von Tim Rohrmann in diesem Werk. Es sei „ein wichtiger Beitrag zur Weiterbildung von Erzieherinnen und Erziehern, von Lehrerinnen und Lehrern, die in der Geschlechterfrage zu neuen Denkhorizonten kommen wollen.“ (Rohrmann 2008, 10).

führt wurde (Husmann et al. 2017; Bos et al. 2012; Bos et al. 2008; Bos et al. 2003). Bezogen auf die 2003er Studie stellt Heinzel fest, dass sich dort Geschlechterdifferenzen in den Lernmotiven, Schulleistungen und Interessen zeigen (Heinzel 2008, 134).¹⁴⁷

Wie Klaus Ulich (2001) es in seinem Beitrag richtig festgehalten hat, kommen Kinder mit einer geschlechtlichen Vorprägung in die Schule, „d.h., sie haben bereits sechs Jahre geschlechterspezifischer Erziehung in Familie, Kindergarten und durch die Medien hinter sich.“ (ebd., 65) Dieses wurde bereits deutlich. Nach Ulichs Auffassung sei daher davon auszugehen, dass sich die Schüler_innen nicht völlig geschlechtsuntypisch verhalten (ebd.). Diverse Grundschuluntersuchungen haben aufgezeigt, dass Mädchen einen besonderen Wert auf Beziehungen legen, Jungen hingegen sind stark von Konkurrenzdenken geprägt (Ulich 2001, 65; Beck und Scholz 1995, 200–202; Faulstich-Wieland 1995, 115–118). Es stellt sich die Frage, warum dieses so ist: Verhalten sich die Geschlechter so, weil es zur genderspezifischen Rolle gehört und sie es daher aktiv (re-)produzieren müssen, um den Geschlechterrollenbildern bzw. -stereotypen im Sinne des *Doing Gender* zu entsprechen?

Im Bereich der Koedukation kann die Grundschule als Vorreiter angesehen werden. Wie bereits dargestellt, war sie seit ihrer Gründung in der Weimarer Republik koedukativ angelegt. Es dauerte jedoch bis 1989, dass der Geschlechterfrage in der Grundschule im Frankfurter Grundschulkongress eine Plattform geboten wurde (Kaiser 2004, 372–373). Astrid Kaiser (2004) betont, dass „die Phänomene interaktiver Geschlechterverhältnisse in Schule und Unterricht, geschlechterdifferenter Leistungsabschlüsse oder Lernmotive bzw. Zugangsweisen [...] Jahrzehnte zwar im schulischen Alltag vorhanden, aber nicht Gegenstand wissenschaftlicher Erkenntnisbildung [waren, M.F].“ (ebd., 373) Kaiser stellt zudem fest, dass innerhalb der Grundschulpädagogik die Geschlechterfrage „nur als eine besondere inhaltliche Frage und nicht als grundlegende Bildungskategorie aufgefasst“ (ebd.) wurde. In den Anfängen der Geschlechterforschung im schulischen Kontext wurden primär die weiterführenden Schulen betrachtet. Die Situation an den Grundschulen stellte nur eine Randnotiz dar (ebd., 373–375). Kaiser stellt die Vermutung an, dass „die Schule als Institution ohne gezielte Beachtung von Geschlechterdifferenzen auch zur Reproduktion der hierarchischen Geschlechterverhältnisse beiträgt [...]“ (ebd., 376) In der bisherigen schulischen Praxis an der Grundschule werden Geschlechterdifferenzen nur unzureichend beachtet, dabei steckt in den Schulen das Potenzial durch eine ge-

¹⁴⁷ Mit Blick auf eine differenzierte Betrachtung des Themas *Gender in der Grundschule* ist es gehaltvoll in diese Studien zu schauen und mögliche Entwicklungen in der Frage zu beurteilen. Da der Fokus der Arbeit auf der Sekundarstufe I liegt und dieses Kapitel lediglich der Skizzierung dient, wird in dieser Studie darauf verzichtet.

schlechterbewusste Bildung einen Beitrag dazu zu leisten die hierarchischen Strukturen aufzulösen (Kaiser 2004, 376).

Durch die wissenschaftlichen „Früchte“ des Intersektionalitätsdiskurs ist es gehaltvoll die Grundschule (gleiches gilt auch für Familie und Kita) weiter qualitativ-empirisch zu betrachten und zu analysieren, wie in dieser Schulform (*Un-)Doing Gender* oder *Doing Differenz* Prozesse ablaufen. Gerade weil sich besonders die Kategorie *Gender* als historisch, sozial und kulturell wandelbar zeigt, sind Studien immer nur eine Momentaufnahme. Die Grundschule hat neben ihrem tradierten koedukativen Charakter für die Bildungshistorie der Kinder eine filtrierende Funktion; denn am Ende der Grundschule wird selektiert, welche weiterführende Schule von den Schüler_innen besucht werden soll. So konnte bereits durch verschiedensten Forscher_innen wie u. a. Hartmut Ditton und Jan Krüsen (2006), Kramer et al. (2009) aufgezeigt werden, welche Rolle die sozialen Differenzkategorien bei den Schulempfehlungen spielen.

5.3.2 *Gender in der Sekundarstufe I*¹⁴⁸

Die Sekundarstufen¹⁴⁹ sind für die Geschlechterforschung von besonderer Bedeutung. Handelt es sich doch um die Entwicklungsphase, wo der Übergang zwischen Kindheit und Erwachsenensein vollzogen wird – die s. g. Adoleszenz.¹⁵⁰ Innerhalb der Adoleszenz werden die gesellschaftlichen Geschlechterbilder besonders bedeutsam, da die Heranwachsenden sich in die gesellschaftlich gemachten (Geschlechter-)Rollen und -Bildern zurechtfinden müssen (Böhnisch 2019, 120; Rendtorff und Burckhart 2008, 95–99). Karin Flaake stellt hierzu fest: „Schule als sozialer Kontext, in dem Jugendliche einen erheblichen Teil ihrer Zeit verbringen, ist ein bedeutsamer Raum für adoleszente Prozesse der Auseinandersetzung mit Geschlechterbildern und Geschlechterverhältnissen.“ (Flaake 2006, 29) Diesen Ansatz vertritt Lothar Böhnisch (2019)

¹⁴⁸ „Der Begriff »Sekundarstufe I« bezieht sich auf eine Stufe, die der Primarstufe folgt und der Sekundarstufe II vorausgeht.“ (Zimmermann 2021, 444).

¹⁴⁹ Das Schulsystem in der Bundesrepublik Deutschland gliedert sich in verschiedene Schulformen, die je nach Bundesland unterschiedlich aufgestellt sind (Gesamt-, Gemeinschaft-, Haupt-, Real-, Sekundarschule, Gymnasium etc.). Weiter wird in Schulstufen differenziert (Primarstufe, Sekundarstufe I und II) (Zimmermann 2021, 444–445).

¹⁵⁰ Rund um das Thema *Adoleszenz* existieren eine Vielzahl von Publikation, weshalb im Rahmen der Dissertation nur Ausschnitte aufgezeigt werden können. Ebenso sind dort auch neben *Adoleszenz* unterschiedlichste Begrifflichkeiten wie bspw. *Jugend* oder *Pubertät* in der Verwendung, die mehr oder weniger exakt die Lebensphase bzw. ein Teil davon beschreiben und einen mit eigenen Akzenten versehen (Rendtorff und Burckhart 2008, 96; Spiering-Schomborg 2017, 51). Seitens einiger Forscher_innen lässt sich die Adoleszenz in drei Phasen aufteilen: in die frühe Adoleszenz, die vom 11. bis zum 14. Lebensjahr stattfindet, die mittlere Phase dauert vom 15. bis zum 17. Lebensjahr und die letzte Phase (späte Adoleszenz) vom 18. bis zum 21. Die Grenzen zwischen den Phasen sind fließend und seitens der Wissenschaft besteht keine Einigkeit darüber, wann der genaue Beginn und das Ende zu verorten sind. Dieses ist unterschiedlich. Gängig ist der Zeitraum vom 11. bis maximal zum 21. Lebensjahr (Flaake 2006, 29; Bilz 2008, 16–17; Müller-Bülow 2001, 17–18).

ebenso. Er teilt die Zeit in der Schule in zwei Phasen mit unterschiedlichen Schwerpunkten in der Entwicklung ein. Die erste Phase bezeichnet er als mittlere Kindheit, die das Alter von sechs bis zwölf Jahren umfasst und somit schwerpunktmäßig in der Primarstufe liegt, aber auch die Sekundarstufe erfasst. Als zweite Phase nennt er die Adoleszenz, die er in der Zeit von 12 bis 18 Jahren verortet. Schulisch sind damit die Sekundarstufe I und II betroffen. „In diesen Altersspannen müssen bestimmte Entwicklungsaufgaben bewältigt werden.“ (Böhnisch 2019, 120) In dem mittleren Kindesalter müssen die Kinder fundamentale „Kulturtechniken (Lesen, Schreiben und Rechnen)“ (ebd.) erwerben. Weiter ist in dieser Phase „das Bestreben nach persönlicher Unabhängigkeit und vor allem die Fähigkeit, soziale Beziehungen – vor allem in der Gleichaltrigenkultur aufzunehmen“ (ebd.) im Fokus. Zudem fällt in diese Entwicklungsphase ebenso „die Auseinandersetzung mit der jeweiligen Geschlechterrolle und die Entwicklung von Wert- und Moralvorstellungen“ (ebd.). In der Adoleszenz verschiebt sich der Fokus. Dort „geht es vor allem um die Ausgestaltung der Beziehungen mit den Gleichaltrigen, um den Aufbau selbstständiger Beziehungen zu den Eltern, um die Partnerschaft mit dem jeweils anderen (oder auch dem eigenen) Geschlecht und um den Aufbau biografisch weiterführender Leistungsperspektiven bis hin zu Berufsaspirationen.“ (Böhnisch 2019, 120) In all diesen genannten Punkten wirkt auch das Geschlecht und die genderspezifische Erwartungshaltung unterschiedlich stark ein.

Leonie Herwatz-Emden, Verean Schurt und Wiebke Waburg (2012) weisen darauf hin, dass sich hinsichtlich der Leistungen und Kompetenzen in den naturwissenschaftlichen und mathematischen Fächern sowie in der Lesekompetenz in den weiterführenden Schulen größere Unterschiede zwischen den Geschlechtern finden lassen als in der Grundschule. Die Sekundarstufe I hat für den Lebensweg der Schüler_innen eine essenzielle Bedeutung. Für die Schüler_innen, die die Schule nach dieser Stufe verlassen, beginnt der Einstieg in das Berufsleben. Weiter entscheidet sich hier, ob die Sekundarstufe II besucht wird, um die allgemeine Hochschulreife zu erwerben. In der Folge hat diese Stufe weitreichende „Konsequenzen für die zukünftige (ökonomische und soziale) Lebenssituation“ (Herwatz-Emden et al. 2012, 39) der Schüler_innen. Hier ist ebenso die (Ab-)Wahl der Schulfächer im Fokus; die unterschiedlichen Fächer haben jeweils ein Image, dass mal mehr, mal weniger Jungen oder Mädchen zugeschrieben wird. Dabei spielen Geschlechterstereotype eine essentielle Rolle (ebd., 39–40). So beschreibt u. a. Monika Jakobs (2011), dass das Fach Religion oft mit dem Ruf als Mädchenfach zu kämpfen hat. Sie stellt die Frage: „Ist es ‚uncool‘, sich als Junge für Religion zu interessieren?“ (ebd., 128)

Mit Blick auf die aufgezeigten wissenschaftlichen Einwürfe zur Sekundarstufe I scheint es in der Konsequenz gehaltvoll, diese weiter empirisch zu erhellen, da in dieser Schulstufe die Schüler_innen in eine Phase ihres Lebens (Adoleszenz) kommen bzw. sind, in der sie u. a. Entscheidungen treffen und sich Veränderungen ergeben, die Auswirkungen auf das weitere Leben der Heranwachsenden haben. Für die Schüler_innen ist es somit „eine Zeit grundlegender und weitreichender Veränderungen [...]“. (Spiering-Schomborg 2017, 51) Gerade für die religionspädagogische Arbeit ergeben sich Herausforderungen, worauf u. a. Nele Spiering-Schomborg (2017) in Anlehnung an Helmut Fend (2000) hinweist: „Gerade im Blick auf die Identitätsbildung von Heranwachsenden gewinnen Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Erwartungen, Traditionen und Verhaltensweisen an Bedeutung. Religiöse und politische Weltanschauungsmodelle werden tendenziell instabil und befördern diesbezüglich Aushandlungsprozesse.“ (Spiering-Schomborg 2017, 51) Es ist zu vermuten, dass Geschlecht hier eine Relevanz besitzt, so dass es aufschlussreich ist zu untersuchen, auf welche Weise dies geschieht. So können in unterrichtlichen Prozessen bspw. geschlechtliche Rollenvorstellungen bei verschiedensten Themen zum Vorschein kommen. (Ent-)Dramatisierung bzw. (De-)Thematisierung¹⁵¹ von Geschlecht kann implizit und explizit zu einem bedeutsamen Faktor werden. Aufschlussreich ist hier, wie die Schüler_innen und Lehrer_innen damit umgehen. Gerade weil sich zeigt, dass das Geschlecht im Leben für Differenzierung sorgt und Menschen durch (stereotype) Erwartungen beeinflusst werden, wird dieses in der Sekundarstufe und damit ebenso im Religionsunterricht höchstwahrscheinlich eine Bedeutung haben.

Exkurs: Abwahl des Religionsunterrichts

In fast allen Bundesländern mit klassisch konfessionellem Religionsunterricht, mit Ausnahme von Bayern¹⁵² und dem Saarland¹⁵³, besteht mit Vollendung des 14. Lebensjahres, beim Errei-

¹⁵¹ Der definitorische Zugriff auf Dramatisierung und Entdramatisierung bzw. (De-)Thematisierung erfolgt im weiteren Verlauf der Arbeit in den Kapiteln 5.5 *Geschlechterverhältnis und -verhalten der Schüler_innen* und 7.3.5 *Handlungsmöglichkeiten bzw. -empfehlungen für eine geschlechtergerechte bzw. geschlechtersensible Religionspädagogik*.

¹⁵² Art. 46 Abs. 4 Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen: „Die Erziehungsberechtigten haben das Recht, ihre Kinder vom Religionsunterricht abzumelden. Nach Vollendung des 18. Lebensjahres steht dieses Recht den Schülerinnen und Schülern selbst zu. Das Nähere über Teilnahme und Abmeldung regelt das Staatsministerium durch Rechtsverordnung.“ (Barische Staatskanzlei 2020, o.S.).

¹⁵³ Art. 29 Abs. 2 der Landesverfassung des Saarlandes: „Die Eltern können die Teilnahme ihrer Kinder am Religionsunterricht ablehnen. Den Kindern darf daraus kein Nachteil entstehen. Diese Ablehnung kann auch durch die Jugendlichen selbst geschehen, wenn sie das 18. Lebensjahr vollendet haben.“ (Justiz-online.de 2020, o.S.).

chen der Religionsmündigkeit¹⁵⁴, für die Schüler_innen die Möglichkeit sich eigenständig vom Religionsunterricht abzumelden (Gennerich und Zimmermann 2016, 11–12).¹⁵⁵ Judith Könemann betont zur religiösen Mündigkeit: „Als Zielperspektive von Mündigkeit zielt die Religionspädagogik auf die begründete Urteilsfähigkeit der Heranwachsenden über die Angelegenheiten, die sie selbst, ihre Umwelt und vor allem aber auch die Angelegenheiten des Glaubens und der Religion betreffen.“ (Könemann 2020, o.S.) Carsten Gennerich (2018) verweist darauf, dass die Bereitschaft sich vom Religionsunterricht abzumelden am größten ist, wenn eine niedrige Religiosität sowie eine niedrige Bereitschaft vorhanden ist, Kosten für den Unterricht in Kauf zu nehmen. Kosten meint in diesem Kontext bspw. das Investieren von Zeit, wenn der Unterricht in den Randzeiten liegt und zudem die Gefahr besteht, eine schlechte Note zu bekommen (Gennerich 2018, 79). Im Alter von 15 bis 19 steige die Abmeldequote vom Religionsunterricht. Die Schüler_innen geben als Begründung u.a. an, dass „Religionsunterricht an ihren persönlichen Fragen und Bedürfnissen vorbeigeht.“ (ebd., 84). Gennerich bemerkt: „Der Stoff des Religionsunterrichts wird offenbar als im Widerspruch mit persönlichen Bedürfnissen nach Autonomie erfahren und dementsprechend melden sie sich ab.“ (ebd.) Die Schüler_innen befinden sich in einer Entwicklungsphase, in der sie sich kritisch mit Lebens- und Glaubensfragen auseinandersetzen und hinterfragen. Die Zukunft des Religionsunterrichts hängt davon ab, inwieweit dieser den individuellen Interessen der Schüler_innen, egal welchen Geschlechts, gerecht wird und sie sich als Individuum wiederfinden. Aufschlussreich wäre es in Hinblick auf die Abmeldungen zu untersuchen, ob sich dort auch geschlechterspezifische Unterschiede finden lassen und wenn vorhanden, ob sich intergeschlechtliche Differenzierungen ergeben. Wenn Religion ein, wie unterstellt wird, „Mädchenfach“¹⁵⁶ ist, müsste sich dieses ebenso in den Abmeldungen und in dessen Begründungen wiederfinden.

¹⁵⁴ Bspw. §31 (6) der Schulgesetz NRW besagt: „Eine Schülerin oder ein Schüler ist von der Teilnahme am Religionsunterricht auf Grund der Erklärung der Eltern oder – bei Religionsmündigkeit der Schülerin oder des Schülers – auf Grund eigener Erklärung befreit. Die Erklärung ist der Schulleiterin oder dem Schulleiter schriftlich zu übermitteln. Die Eltern sind über die Befreiung zu informieren.“ (Ministerium des Innern des Landes Nordrhein-Westfalen, Referat 14, o.S.).

¹⁵⁵ Zur weiteren Auseinandersetzung mit den vielfältigen Abmeldungsgründen und der statistischen Darlegung sei u.a. auf die Monografie von Carsten Gennerich und Mirjam Zimmermann (2016) verwiesen: Gennerich, Carsten; Zimmermann, Mirjam (2016): Abmeldung vom Religionsunterricht. Statistiken, empirische Analysen, didaktische Perspektiven. Leipzig. Sowie Gennerich, Carsten (2018): Wegbleiben, Abmelden, Austreten: Religionspädagogische Bewertung und Möglichkeiten des Umgangs mit einem Krisenphänomen. In: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 17 (2), 63–96. Online verfügbar unter <https://doi.org/10.23770/tw0060>, zuletzt geprüft am 04.09.2022.

¹⁵⁶ Das Thema der weiblichen Zuschreibung von Religion wird im Kapitel 7.3.2.2 *Bedeutung von Religion und Kirche für Kinder und junge Erwachsene* historisch vertiefend betrachtet.

Dieses Forschungsfeld scheint mit Blick auf die wissenschaftliche Datenlagen bislang noch nicht bzw. wenig ergründet zu sein.

5.4 Geschlechterverhältnis und -verhalten der Lehrkräfte

An der Überschrift wird deutlich, dass sich dieses Kapitel zum einen mit der Verteilung der Geschlechter unter den Lehrkräften befasst und es zum anderen um das Verhalten gehen soll. Dabei zeigt sich bereits in diesem Kapitel, dass es zu Überschneidungen vom Lehrer_innen- und Schüler_innenverhalten kommt, da es sich im unterrichtlichen Geschehen wechselseitig beeinflusst. Diverse Studien und Publikationen haben sich mit dem Thema befasst wie beispielsweise im deutschsprachigen Raum Uta Enders-Dragässer und Claudia Fuchs (1988, 1989), Marianne Horstkemper (1988, 2008), Heidi Frasch und Angelika Wagner (1982), Lothar Böhnisch (2019), Hannelore Faulstich-Wieland (1995), Hannelore Faulstich-Wieland (2004), Leonie Herwartz-Emden et al. (2012), Monika Stürzer und Henrike Roisch (2003) sowie im angelsächsischen Raum Jim Duffy, Kelly Warren und Margaret Walsh (2001) u. v. m.¹⁵⁷ Grundsätzlich lässt sich in der historischen Einordnung feststellen, dass deutschsprachige Studien weitestgehend auf englischsprachige andockten bzw. deren Ergebnislage in Deutschland überprüften (Frasch und Wagner 1982, 260–261).

Geschlechterverhältnis der Lehrkräfte an den Schulen

Mit Blick auf die Verteilung der Geschlechter unter den Lehrkräften zeigt sich, hinsichtlich des nominalen Anteils, ein Überhang von Frauen im Lehrberuf. In diesem Kontext wird oft von der *Feminisierung*¹⁵⁸ der Bildung gesprochen (Riegel und Ziebertz 2012, 388; Gildemeister und Robert 2008, 81). Dieses wurde bereits in den vorherigen Kapiteln angedeutet. Sybille Becker äußerte Mitte der 1990er-Jahre die These, dass sich der Lehrberuf im 20. Jahrhundert zu einem klassischen Frauenberuf entwickelt habe (Becker 1995, 57). Bereits Anfang des letzten Jahrhunderts übten immer mehr Frauen den Lehrberuf aus. Früher galten Frauen besonders gut geeignet für diesen Beruf, wenn sie ehe- und kinderlos waren, da sie sich auf den Beruf konzentrieren konnten. So wurde hier auch vom s. g. Lehrerinnenzölibat gesprochen. Ende des

¹⁵⁷ Die Aufzählung der Studien und Publikationen ließe sich noch weiter fortführen, so hat diese Forschungsarbeit auf weitere Studien zurückgegriffen. Die Aufzählung erfolgt nur an dieser Stelle so ausführlich, da diese Studien neben dem Verhalten der Lehrkräfte zumeist ebenso das Verhalten der Schüler_innen im Fokus hatten. So erfolgt Anfang des Kapitels 5.5 keine Aufzählung.

¹⁵⁸ Der Begriff *Feminisierung* trat in den 1960er-Jahren zum Vorschein, als der Anteil von Frauen bei den Grundschullehrkräften die 50 % erreicht hatte. Bis heute beschreibt er den Zustand, dass der Frauenanteil im Lehrberuf gestiegen ist und den Anteil von Männern übertroffen hat (Roisch 2003a, 21; Brehmer 1987, 37).

Zweiten Weltkriegs setzte sich die Tendenz der „Feminisierung“ des Lehrberufes fort, da es den Frauen jetzt erlaubt war, den Beruf auch verheiratet auszuüben (Becker 1995, 57). Dieser u. a. von Henrike Roisch (2003a), Sybille Becker (1995), Ulrich Riegel und Hans-Georg Ziebertz (2012) umschriebene Trend hat sich im 21. Jahrhundert fortgesetzt. Im Schuljahr 2020/2021 waren in Deutschland an allgemeinbildenden Schulen 701.988 Lehrkräfte in Voll- und Teilzeit beschäftigt. 73,4 % davon waren weiblich (64 % in Voll- und 88 % in Teilzeit) (Statistisches Bundesamt 2022a; statista 2022). Im Vergleich zu 2004/2005 ist der Anteil der weiblichen Lehrkräfte um 5 % gestiegen (Statistisches Bundesamt 2016, 44). An Grundschulen ist der Anteil der weiblichen Lehrkräfte besonders hoch. Demnach lag der Frauenanteil bei Grundschullehrkräften im Schuljahr 2020/2021 bei 88,6 % (Hauptschulen 66,4 %, Realschulen 67,2 %, Gymnasien 61,4 %) (statista 2022). Lediglich an Berufsschulen kann von einem relativ ausgeglichenen Geschlechterverhältnis gesprochen werden, dort lag der Frauenanteil bei 54 % (Statistisches Bundesamt 2022b). Gerade bei den Lehrerinnen zeigt sich ein hoher Anteil von Teilzeitstellen (Roisch 2003a, 22–25).¹⁵⁹ Auf mögliche Ursachen wird im Folgenden zu sprechen kommen.

Woraus resultiert dieser Überhang von Frauen bei den Lehrkräften?

Woher kommt dieser Überhang von Frauen im pädagogischen Bereich, insbesondere in der Grundschule und dem Kindergarten? Mit Blick auf die Forschungsliteratur kursieren viele Erklärungsansätze, die Umstände und Faktoren suchen, die eine Rolle spielen. Das Feld zur Forschung zum Lehrberuf¹⁶⁰ ist breit gefächert, siehe u. a. Ewald Terhart et al. (2014) *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf*, Rudolf Tippelt und Bernhard Schmidt-Hertha (2018) *Handbuch Bildungsforschung*. Verschiedene Disziplinen, die sich mit Erziehung und Bildung beschäftigen, haben sich mit dem Lehrberuf analytisch auseinandergesetzt und diesen unter verschiedenen Fragestellungen beleuchtet (Rotthland und Terhart 2010, 791). Einige der Erklärungsansätze, warum besonders Frauen sich für den Lehrberuf entscheiden, werden im Folgenden skizziert. Dabei zeigen diese beispielhaft auf, wie eng stereotypisches Rollenverhalten auch mit dem Lehrberuf verknüpft sein kann.

¹⁵⁹ Auf der Seite www.statistikportal.de und www.statista.com können die Geschlechteranteile für die einzelnen Schulformen der vergangenen Jahre abgerufen werden.

¹⁶⁰ Einen guten Überblick der Forschung bis 2010 liefern Martin Rotthland und Ewald Terhart (2010) in ihrem Beitrag: Rotthland, Martin; Terhart, Ewald (2010): Forschung zum Lehrberuf. In: Tippelt, Rudolf; Schmidt-Hertha, Bernhard (Hg.): *Handbuch Bildungsforschung*. 3., durchges. Aufl. Wiesbaden, 791–812.

Eine Ursache kann im Sozialprestige und Einkommen liegen. Lehrkräfte in der Grundschule verdienen weniger als an Gymnasien und überdies ist das Ansehen der Gymnasien höher, weil dort – so sagt man – die Elite ausgebildet wird. Sybille Becker vertritt die Meinung, dass für viele Männer Sozialprestige und Einkommen sehr wichtig sei, daher würden sie eher zu der höheren Schulform streben (Becker 1995, 58). Ergänzend weisen andere Forscher_innen auf die stereotypen Geschlechterrollen hin, die auf diese Tendenzen mit einwirken und ebenso als mögliche Erklärungsansätze herangezogen werden können. In Berufung auf Talcot Parsons (2012, 113–116)¹⁶¹ stellt Lothar Böhnisch (2019, 49–50) fest:

„Solange der Übergang von der Familie zur Schule, also von der primären, emotionalen zu sekundären funktional-rationalen Sozialmustern, nicht abgeschlossen ist, wirkt die Familie in die Schule hinein. Deshalb ist die Lehrerrolle immer noch an die Familie rückgebunden. Die familiäre Erziehungsrolle in der emotionalen Entwicklungsspannung von Bildung und Ablösung wird hauptsächlich von der Mutter verkörpert. Da sich der Übergang von Familie zu Schule erst im Verlauf der Grundschule (und nicht einfach beim formalen Schulübertritt) vollzieht, findet hier die Vermischung von Mutter- und Lehrerrolle statt. Aus diesen Gründen sind Gundschullehrerpositionen überwiegend mit Frauen besetzt“ (Böhnisch 2015, 130).

Für Lehrerinnen spiele das Verhalten der Schüler_innen in der Schule die zentrale Rolle und sie seien weniger an den persönlichen Befindlichkeiten interessiert. Obgleich Lehrerinnen auch eine Nähe zu den Schüler_innen haben, können sie aber eine größere Distanz aufbauen, als es Mütter können. Innerhalb der Schullaufbahn erfahren die Kinder zudem, dass die Lehrerinnen auch wechseln können und im Gegensatz zu den Müttern somit in gewisser Weise austauschbar sind (Böhnisch 2019, 49–50). Parson liefere eine „funktionalistische Differenzierung und Begründung der Lehrerrolle als Geschlechterrolle [...]“ (ebd., 50) Böhnisch hebt hervor, dass diese Ausführungen jedoch „den geschlechtshierarchischen Charakter dieser Geschlechterrollendefinition“ (ebd.) verbergen würden; sie helfe jedoch, eine geschlechtshierarchische Perspektive zu erkennen, wie „historisch-gesellschaftlichen Entstehungs- und Konstitutionsbedingungen des Geschlechterverhältnisses“ (ebd.) dazu beigetragen haben, dass die Weiblichkeit der Grundschullehrerin so gesehen wird. Diese Sichtweise sei eine Folge der Herrschaftsverhältnisse in der bürgerlichen Gesellschaftsordnung, in welcher die Rollenzuweisungen als funktional angesehen werden, jedoch seien diese nicht als unveränderlich festgeschrieben, da sie sozial konstruiert und akzeptiert werden. Damit

¹⁶¹ Nach Meinung von Lothar Böhnisch handele es sich bei Parsons um einen komplexen Identifikationsprozess. „Parsons benutzt [...] das Konstrukt der Internalisierung von Rollen im Zusammenspiel von tiefenpsychologischer und soziologischer Argumentation: Die Dominanz der Mutter im frühkindlichen Aufbau von Objektbeziehungen bleibt auch in der kindlichen Phase der Grundschule erhalten, für das Kind ist Kontinuität gewahrt. Gleichzeitig erfährt das Kind aber die Lehrerin als eine andere Mutter (anders als die seine) [...]“ (Böhnisch 2019, 49).

haben sie nicht den Charakter der Unveränderlichkeit, sondern können ebenso angepasst werden (Böhnisch 2019, 50).

Der Psychoanalytiker und Jugendsoziologe Siegfried Bernfeld¹⁶² sei nach Böhnisch einer der ersten gewesen, der Mitte der 1920er-Jahre darauf verwiesen hat, dass sich in den Schulen der Charakter der bürger_innenlichen Gesellschaft mitsamt ihrer geschlechtertypischen Rollenzuweisungen wiederfinden lasse. Nach Bernfeld haben Männer und Frauen geschlechterbedingt unterschiedliche Rollen in der Schulpraxis auszuüben. Die Rolle der weiblichen Lehrkraft sei beziehungsorientiert und basiere auf Empathie und Liebe. Sie leitete sich aus der Mutterrolle ab. Hingegen sei die männliche Lehrkraftrolle „durch obrigkeitliche Kontrolle und fachliche Rationalität“ (Böhnisch 2019, 50) geprägt. In der geschichtlichen Einordnung dieser Theorie sei darauf verwiesen, dass diese in einer Zeit entstand, in der die männliche Ausschließlichkeit in weiten Teilen der Berufswelt zwar verschwand, jedoch die Männer in der Gesellschaft nach wie vor taktgebend waren. Die Schule sorge durch Schulmaterial und curriculare Vorgaben weiter dafür, dass sich die männliche Vormachtstellung reproduzierte (ebd., 50–51).

An den Ausführungen wird die Bedeutung von tradierten Rollenbildern auf die berufliche Praxis ersichtlich. Die Mutterrolle wird als komplementär zur Rolle der Lehrkraft gesetzt. Eine weitere Erklärung kann in der guten Vereinbarkeit zwischen Familie und Beruf gefunden werden; so ist im Beruf der Lehrkraft beides leichter miteinander in Einklang zu bringen, da die Möglichkeit der Teilzeitarbeit in diesem Beruf leichter durchzusetzen ist. So weist Faulstich-Wieland auf das Forschungsprojekt „Männer und Grundschule“ der Hamburger Universität hin, welches die Studienmotivation im Lehrberuf untersucht hat. Dort zeigte sich, dass für Frauen die Vereinbarkeit von Familie und Beruf ein wichtiger Entscheidungsfaktor ist (Faulstich-Wieland 2012, 17). Sybille Becker (1995) weist in den 1990er-Jahren darauf hin, dass ein Paradigmenwechsel hinsichtlich der Intention Lehrkraft zu werden stattgefunden habe. Für

¹⁶² In seiner Streitschrift *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung* (Bernfeld 1967) geht Bernfeld der Frage nach, für wen und wofür Erziehung gemacht wird. Er sieht „die Schule als kollektiven Inbegriff der Reproduktion der patriarchalen Gesellschaft.“ (Böhnisch 2019, 50) Bernfeld nutzt die psychoanalytische Theorie, um eine Begründung zu liefern, warum sich innerhalb der Schule geschlechtertypische Rollenzuweisungen wiederfinden. Für ihn ist die Schule „ein moderner Initiationsort“ (ebd.) und damit ein Ort, wo die männliche Gesellschaft immer wieder neu belebt wird. Bernfeld spricht in seinen Ausführungen von einem „(unbewussten) Aggressionstrieb der Väter gegen die Söhne (Vernichtungstrieb und Vergeltungsfurcht), wie er traditionell in den Initiationsriten der Stammeskulturen sozial produktiv gewendet wurde (von Männern gemachte zweite Geburt) und wie in den Pubertätsdramen des Vater-Sohn-Verhältnisses bis in die Moderne immer wieder aufsteht.“ (ebd.) Auf Grundlage dieses Ansatzes begründet Bernfeld, warum Männer eher in der Mittelschule und Oberschule und Frauen in der Grundschule zu finden sind. Die männliche Lehrkraft begleitet die Schüler_innen in dem Initiationsalter. Frauen sind in der Schulform aktiv, in der „die familiäre Thematik von frühkindlicher Bindung und Ablösung“ (ebd.) bedeutsam ist.

Frauen der Vorgängergeneration sei die Wahl des Lehrberufes eine klare Entscheidung gegen die Rollenzuschreibung der damaligen Zeit gewesen, die Frauen als Hausfrau und Mutter sah, die keiner Ausbildung bedürfen. War es früher eine klare Abgrenzung zum tradierten Rollenbild, wird der Lehrberuf heute als Ergänzung zur Familienrolle angesehen (Becker 1995, 58–59). An den Ausführungen wird deutlich, wie tradierte – zugeschriebene – Geschlechterrollen Auswirkungen auf die berufliche Praxis und Berufswahl für den Lehrberuf haben. Es bleibt abzuwarten, inwieweit sich das Aufbrechen der klassischen Rollenbilder auf den Lehrberuf auswirkt. Wenn für Männer die Bedeutung von Familie weiter wächst¹⁶³, kann es eine Bewegung hin zu Berufen geben, die eine bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf haben – ergo hin zu mehr Männern im Lehrberuf.

Braucht es mehr männliche Lehrpersonen als Vorbilder?

In Anbetracht des proportionalen Überhangs von Frauen im Lehrberuf wird gesellschaftlich die Frage diskutiert: Braucht es mehr Männer im Lehrberuf, damit Jungen und junge Männer männliche Vorbilder¹⁶⁴ haben (Faulstich-Wieland 2012, 13)? Hannelore Faulstich-Wieland stellt fest, dass bei der Forderung nach mehr Männern in den Bildungseinrichtungen oftmals die Fragen nach (geschlechtergerechten) Bildungsinhalten, theoretischem Rüstzeug, Formen von Bildungsprozessen sowie der Fähigkeit zur Selbstreflexion keine Relevanz besitzen. Vielmehr werde angeführt, dass männliche Lehrkräfte aufgrund ihres Geschlechts eine Art natürlichen Effekt auf die Schüler_innen, insbesondere auf die Jungen haben: „Väterlichkeit als Kompensation für Kinder alleinerziehender Mütter, Sportlichkeit als Ausdruck männlichen Raufens und aggressives Durchsetzen von Stärke [...]“ (ebd., 28) Faulstich-Wieland erklärt, dass die Forderung nach mehr Männern als Vorbilder für die Schüler eine Denkweise verkörpere, die Geschlecht dramatisiere und beruhe zudem auf einem dichotomen Denken von Geschlecht. Es kategorisiere Männer sowie Frauen und schreibe ihnen qua Genital Verhaltensweisen zu, die auf einem reaktionären Geschlechterbild beruhen (ebd.). Ebenso haben sich verschiedene internationale Studien wie u. a. Penni Chrushmann (2008) und Paul Sargent (2005) mit der Frage auseinandergesetzt, ob es mehr Männer als Lehrkräfte geben solle. Chrushmann hat in

¹⁶³ Siehe hierzu bspw. die beiden Studien Volz und Zulehner (2009) *Männer in Bewegung* und Zulehner und Volz (1999) *Männer im Aufbruch* im Kapitel 4.6 *Geschlechterrollen bzw. Geschlechtsrollen*.

¹⁶⁴ Zur genaueren Betrachtung des *Vorbildbegriffs* mit seinen diversen theoretischen Ausarbeitungen sei verwiesen auf: Mendl, Hans (2015b): *Modelle – Vorbilder – Leitfiguren. Lernen an außergewöhnlichen Biografien*. Stuttgart. Im weiteren Verlauf der Dissertation wird auf die Frage der männlichen Dominanz in Kirche und Bibel noch zu sprechen kommen werden und inwieweit dort Vorbilder eine Rolle spielen (siehe Kapitel 7 *Geschlecht und religionsunterrichtliches Lernen*).

ihrer Erhebung Schulleiter_innen interviewt. Diese gaben als wichtigste Aussagen an, dass männliche Lehrkräfte als Vaterfiguren für Jungen von alleinerziehenden Müttern gebraucht würden, sie männlichen Sport besser den Schüler_innen Nahe bringen würden und insgesamt die männlichen Qualitäten vermitteln könnten (Chrushmann 2008, 130–131; Faulstich-Wieland 2012, 23). Sargent (2005) hat das Rollenbild der Väterlichkeit beleuchtet und sich hierbei auf die Theorie der *hegemonialen* Männlichkeit von Ryan Connell (2015) gestützt. Nach Sargents Meinung liegt bei männlichen Lehrkräften eine Form der untergeordneten Männlichkeit vor, da sie gezwungen sind eine Rollenvorstellung von Männlichkeit zu erfüllen, die auch im Widerspruch zu ihrer eigenen Denkweise stehen kann. Zudem können sie in Probleme geraten und mit dem Vorwurf des sexuellen Missbrauchs konfrontiert werden, wenn sie sich zu „mütterlich“ verhalten (Sargent 2005, 253; Faulstich-Wieland 2012, 24). Mit Blick auf die Wahl der Vorbilder führt Hans Mendl (2015b) u. a. in Berufung auf Jürgen Zinnecker et al. (2002) an: „Mädchen nennen eher weibliche und Jungen eher männliche Personen als Vorbild.“ (Mendl 2015b, 41) Die Erhebung von Zinnecker et al. (2002) ergab jedoch, dass Mädchen in der Nennung von Vorbildern geschlechtlich flexibler sind; so nennen sie ebenso männliche Familienmitglieder als Vorbilder. Dieses unterscheidet sie von Jungen (Zinnecker et al. 2002, 53–54; Mendl 2015b, 41).

Braucht es mehr Männer als Lehrkräfte in den Schulen, die v. a. als Vorbild für jungen Männer und Jungen fungieren? Faulstich-Wieland gibt dazu die Antwort: „Nein. Sie sollen gute Lehrkräfte sein und das heißt, zuständig für alle Kinder zu sein und professionell zu arbeiten.“ (Faulstich-Wieland 2012, 13) So zeigte sich bereits in den vorherigen Ausführungen u. a. im Abschnitt *Gender in Familie, Kindertagesstätten und Grundschule*, dass nicht das Geschlecht der Pädagog_innen und Lehrkräfte eine Relevanz besitzen sollte, sondern vielmehr, wie professionell gehen sie damit in diesem Beruf um: Besteht Wissen über die verschiedenen Geschlechter- bzw. Gender-Theorien? Besitzen sie die Sensibilität die Schüler_innen in ihrer geschlechtlichen Vielfalt, Heterogenität und Individualität zu erfassen? Haben sie ihre eigene geschlechtliche Rolle und Identität kritisch reflektiert bzw. fassen dieses als stetigen Prozess auf? Sind sie sich bewusst, dass sie mit ihrem eigenen Verhalten zur Dramatisierung bzw. Entdramatisierung bewusst oder unbewusst beitragen können? (ebd., 28) Gleichwohl in Rückgriff auf Hans Mendl (2015b) festzuhalten ist, dass Vorbilder ebenso ihre Berechtigung haben und wie sich in den aufgeführten Erhebungen zeigt, als Orientierung dienen können. Wie Zinnecker et al. (2002) aufzeigen, gibt es offenbar eine Ausrichtung auf das eigene Geschlecht als Vorbild. Gleichwohl es unter Beachtung dieser Tatsache zu mehr Offenheit im Geschlechterdenken

kommen kann, wenn die Schüler_innen mit Lehrkräften konfrontiert sind, die zwar einem Geschlecht angehören, aber in ihrem Verhalten sich nicht geschlechterstereotypisch verhalten und damit alternative Formen von Männlichkeit und Weiblichkeit ausleben.

Geschlechterverhalten der Lehrkräfte

Neben dem normativen Anspruch bzw. Wunsch, dass die Geschlechtszugehörigkeit der Lehrkraft keinen expliziten oder impliziten Einfluss auf das Unterrichtsgeschehen haben soll, ist die Frage zu betrachten, ob es typisches Lehrer_innenverhalten gibt, welches die Schüler_innen aufgrund ihres Geschlechts anders behandelt oder sind die Unterschiede dort als nicht signifikant anzusehen. Dieser Frage soll im Folgenden, durch die Bezugnahme auf diverse Veröffentlichungen in der Thematik nachgegangen werden. So haben sich – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – Klaus Ulich (2001), Marianne Horstkemper (2002, 2008), Heidi Frasch und Angelika C. Wagner (1982), Hannelore Faulstich-Wieland (1995, 2004), Jürgen Budde (2005, 2006b, 2011, 2018), Rainer Volz (2009) u. a. m. mit dem (geschlechtertypischen) Verhalten der Lehrkräfte exponiert oder am Rand befasst.

Für die vorliegende Studie stellt sich die Frage, ob es Sinn macht, das Verhalten der Lehrkräfte und Schüler_innen unabhängig voneinander zu betrachten oder es vielmehr reziprok ist? Klaus Ulich (2001) umschreibt dieses als einen wechselseitigen Prozess. Lehrkräfte und Schüler_innen beeinflussen sich gegenseitig (ebd., 76):

„Aus der Schüler/innen-Perspektive hängen eigentlich alle schulischen Erfahrungen immer auch mit den sozialen Beziehungen zu Lehrern und Lehrerinnen zusammen: Unterricht als Lehr-Lern-Prozess, Beurteilungen von Leistungen, Kontrolle des Schüler/innen-Verhaltens, die inhaltlichen und sozialen Anforderungen – all das ist im Erleben der Schüler/innen ganz wesentlich durch die Lehrer/innen vermittelt.“ (Ulich 2001, 76)

In diesem wechselseitigen Prozess spielen das Beziehungsverhältnis zwischen den im Unterricht beteiligten Akteur_innen eine wichtige Rolle. Ein gestörtes Verhältnis zu den Lehrkräften sei für die Schüler_innen eine Belastung. Gleiches gilt auch für die Lehrkräfte, die ihre berufliche Zufriedenheit eng mit Verhältnis zu den Schüler_innen verknüpfen, wenn es sich positiv oder negativ gestaltet (Ulich 2001, 76). Gerade auf das Vertrauensverhältnis zwischen Lehrkräften und Schüler_innen kann es geschlechterspezifische Effekte geben. So konstatiert Martin K. W. Schwer (2017), dass besonders Schülerinnen das Führungsverhalten der Lehrkräfte positiver einschätzen als die Schüler. Seitens der Schülerinnen wird es zudem geschätzt, wenn Lehrkräfte ein kooperativ unterstützendes und freundliches Verhalten haben. Schwer kommt zum Fazit,

dass Mädchen im Vergleich zu den Jungen „vermutlich eher sozio-emotionale Erwartungen an vertrauenswürdiges Lehrpersonal“ (Schweer 2017, 537) herantragen (ebd.).

Marianne Horstkemper (2008), Cornelia Gräsel et al. (2006), Marcel Helbig (2010), u. a. verweisen in der Frage der genderspezifischen Unterschiede der Lehrkräfte auf die Forschung von Gundel Schümer (1992)¹⁶⁵. Diese war Anfang der 1990er-Jahre der Frage nachgegangen, welche Rolle das Geschlecht bei der Ausübung des Lehrberufs spielt. Diese Erhebung beruht auf der Selbsteinschätzung der Lehrkräfte. Nach Meinung der Autorin neigen weibliche Lehrkräfte besonders dazu, ihren Unterricht lebendig und abwechslungsreich zu gestalten. So zeichnen sich Frauen besonders dadurch aus, dass sie ihre Schüler_innen zum selbstorganisierten und selbstständigen Lernen anregen. „Sie lassen zum Beispiel im Sprachunterricht eigene Textsammlungen, Wörter- und Merkhefte anlegen, setzen Lernspiele oder andere selbst entwickelte Medien im Mathematikunterricht ein oder organisieren Projekte, experimentieren mit Rollenspielen, Erkundungen, Einsatz von Quellen.“ (Horstkemper 2008, 482) Die männlichen Kollegen hingegen neigen eher dazu, auf das Lehrbuch zurückzugreifen und richten den Unterricht stark daran aus. Die Studie kommt dabei zu der Feststellung, dass sich dieses Verhalten bei allen Altersgruppen beobachten lässt (Schümer 1992, 466–470; Horstkemper 2008, 481–482). Eine weitere Erkenntnis aus der Schümer-Studie ist, dass Frauen eher zu Kooperationen im Kollegium neigen. Hierzu zählt u. a. der Austausch von Lehr- und Lernmitteln, der Informationsaustausch oder die gegenseitige Beratung. Soziale Prozesse spielen somit für Frauen eine besondere Rolle im Schulalltag. Gleichwohl betont Horstkemper die Problematik der aufgeführten Studie. So können standardisierte Interviews nur bedingt das Interaktionsverhalten analysieren (Horstkemper 2008, 482–483).

Die Wahrnehmung und Einschätzungen der Geschlechterdifferenzen spielen seitens der Lehrkraft eine entscheidende Rolle: „Die Einschätzungen bezüglich der Unterschiede zwischen den Geschlechtern geschieht [...] auf der Basis unserer Vorannahmen. Wir nehmen Geschlecht wahr, erklären es und ziehen daraus Handlungskonsequenzen.“ (Zumwald und Rhyner 2008, 14) In den vorherigen Kapiteln wurden mögliche Erklärungsansätze von Geschlechterunter-

¹⁶⁵ Gundel Schümer wendete hierzu einen sekundäranalytischen Zugriff an, indem sie auf eine Lehrer_innenbefragung aus dem Jahr 1988 zurückgriff. „Beteiligt waren daran [4000] Lehrkräfte aus Grundschulen und allen Regelschulen der Sekundarstufe I aus vier Bundesländern (Baden-Württemberg, Berlin, Hessen und Nordrhein-Westfalen) mit den Unterrichtsfächern Deutsch, Englisch, Mathematik und Sachkunde. Es handelte sich um eine nach Bundesländern und Schularten geschichtete Zufallsstichprobe, die gemessen an der Alters- und Geschlechterverteilung repräsentativ für die jeweilige Lehrpopulation war. Ursprüngliches Ziel der Studie war vor allem die Ermittlung didaktischer Strategien im Umgang mit Medien.“ (Horstkemper 2008, 482).

schieden dargestellt: sozialisationstheoretisch, evolutionsbiologisch, psychologisch und (de-) konstruktivistisch. Dabei bieten diese Erklärungen situative Handlungsoptionen für die Lehrkraft (Rogalla 2008, 29), die sich vermutlich innerhalb des Unterrichts beobachten lassen, gleichwohl unter der Forschungsprämisse diese nicht als gleichwertig anzusehen sind, da der normative Ansatz des Autors der Arbeit ein (de-)konstruktivistischer ist. Die stereotype Vorannahmen sorgen dafür, dass Lehrkräfte von den Schüler_innen auf Grund ihres Geschlechts Verhaltensweisen erwarten.

Im (Religions-)Unterricht werden die Lehrkräfte mit Schüler_innen konfrontiert, die aus verschiedenen Milieugruppen entstammen und damit sich alle Arten von Gendertypologie in den jeweiligen Lerngruppen wiederfinden. Beispielsweise wirken die geografische Lage der Schule und die soziale Aufteilung vor Ort auf das Mischverhältnis der Typologien im Klassenverbund ein (Volz 2009, 257). Nach Volz müssen die Lehrkräfte ihre eigene „geschlechtliche Tiefenidentität“ (ebd.) wie auch „ihre eigenen Rollenbilder und Genderaspekte“ (ebd.) kennen und reflektieren, um sich auf die „Ambivalenz bei den Jungen und Mädchen einzulassen.“ (ebd.).

In der Entwicklung der Schüler_innen ist es entscheidend, „wie hermeneutisch einfühlsam“ (Volz 2009, 257) die Lehrer_innen den Lernenden begegnen:

„Senden sie – explizit oder implizit – Vorbehalte gegen tatsächlich oder vermeintlich traditionelle Geschlechterbilder aus – oder auch gegen moderne? Können sie die Jungen und Mädchen motivieren, sich hier zu äußern und auf dieser Grundlage auch möglicherweise problematische Aspekte durchzuarbeiten.“ (Volz 2009, 257)

Dieses Vorgehen eröffnet den Schüler_innen die Möglichkeit die unterschiedlichen Geschlechterbilder und -vorstellungen wahrzunehmen. Zusammen mit der Lehrkraft können „Entsprechungen, Überschneidungen, aber auch verdeckte Widersprüche“ (Volz 2009, 257) herausgearbeitet werden. Mit Blick auf die Bedeutung des Gender-Themas für die Kirche können die Schüler_innen in die Lage versetzt werden, den Grad der Modernität der Kirche zu erkennen und kritisch zu betrachten (ebd., 257–258).

Nach Uli Boldt besteht für die Lehrkräfte die Schwierigkeit, „geschlechterbewusst und -gerecht in der Schule zu arbeiten, die Bedeutung der Geschlechtszugehörigkeit aller in der Erziehung Beteiligten angemessen zu reflektieren, ohne die Geschlechterverhältnisse zu dramatisieren.“ (Boldt 2012, 218–219) Ein Konzept, welches diesen Ansatz aufgreift, ist die bereits dargelegte „Reflexive Koedukation“. Sie wurde von Hannelore Faulstich-Wieland und Marianne Horstkemper in den Diskus eingebracht. Demnach sollen alle Lehrkräfte ihre pädagogische Ge-

staltung daraufhin untersuchen, ob sie die tradierten Geschlechterverhältnisse eher festigt, oder einen Beitrag zur Dekonstruktion der Geschlechterverhältnisse liefert und dadurch Veränderungsprozesse ermöglicht (Boldt 2012, 219; Herwartz-Emden et al. 2012, 91–93). Die Lehrkräfte sind aufgefordert ihren Unterricht, sowie alle pädagogischen Bemühungen zu analysieren, ob sie sich auf die Förderung eines Geschlechts konzentrieren und dessen „Präferenzen, Vorlieben und Neigungen“ (Boldt 2007, 162) in den Fokus des unterrichtlichen Handelns setzen oder sie geschlechternüchtern aufstellen. Dieses verlangt den Lehrkräften eine hohe Selbstreflexion ab, wie ihr Beitrag zur (De-)Konstruktion der Kategorie Geschlecht ist (Herwartz-Emden et al. 2012, 92).

Hinwendung zu Jungen

Hinsichtlich der Frage, ob es eine geschlechtsspezifische Zuwendung der Lehrkräfte zu einem Geschlecht gibt, kommen u.a. Marianne Horstkemper (2008), Witrud Thies und Charlotte Röhner (2000) in ihrer Interaktionsstudie¹⁶⁶ zu dem Ergebnis, dass das Geschlecht der Lehrkraft keinen wirklichen Unterschied macht. Beide Geschlechter zeigen eine tendenzielle Zuwendung zu den Schülern. So legen Thies und Röhner (2000) dar, dass selbst die Haltung der Lehrkraft zur Geschlechterfrage keinen Unterschied mache; so führen sie das Beispiel einer analysierten weiblichen Lehrkraft an, die sehr engagiert in der Mädchenförderung gewesen und zudem theoretisch im Bereich der Koedukation gebildet sei. Sie zeigte jedoch im Unterricht eine Priorisierung der Schüler. Ebenso äußerte sich eine untersuchte männliche Lehrkraft, dass ihm die Gleichbehandlung der Geschlechter wichtig sei und er im Unterricht versuche, beide Geschlechter gleichmäßig aufzurufen. Jedoch ergab die Studie, dass der Lehrer ebenso die Jungen mehr im Unterricht berücksichtigte. Beide Lehrkräfte fokussierten sich somit (mehr) auf die Jungen (Thies und Röhner 2000, 172–173). Besonders der Fall der weiblichen Lehrkraft verwundert sehr, da sie einen klaren Fokus auf der Mädchenförderung in der Schule hat, sich jedoch in ihrer Unterrichtspraxis trotzdem eher den Jungs zuwendet. Jim Duffy, Kelly Warren und Margaret Walsh (2001)¹⁶⁷ kommen in ihrer empirischen Studie ebenfalls zur Erkenntnis, dass Lehrkräfte sich in unterrichtlichen Interaktionen mehr den Schülern als den Schülerinnen

¹⁶⁶ Witrud Thies und Charlotte Röhner (2000) haben in ihrer Studie beleuchtet, „ob und inwieweit Schulreform (als der praktizierte Versuch zur Verbesserung der Schule) die Geschlechterfrage berücksichtigt und sie konstruktiv auf ihre Schulwirklichkeit hin übersetzt.“ (Thies und Röhner 2000, 63) Hierzu haben sie die Primar- und Sekundarstufe I als Forschungsfeld analysiert (ebd., 63–64).

¹⁶⁷ Jim Duffy, Kelly Warren und Margaret Walsh haben in einer Beobachtungsstudie untersucht, welche Auswirkungen das Geschlecht der Lehrkraft und der Schüler_innen auf den Mathematik- und Englischunterricht haben. Hierzu wurden die Daten von 597 Schüler_innen und 36 Lehrer_innen erhoben (Duffy et al. 2001, 579).

zuwenden und mit ihnen häufiger interagieren (Duffy et al. 2001, 588–591; Schweer 2017, 537). In Anknüpfung an diese Feststellung weist Hsiao-Ching She (2000)¹⁶⁸ auf eine Ungleichbehandlung der Lehrkräfte hinsichtlich Feedback, Fragen und Eingriffe restriktiver Art hin. Der Fokus liege bei den Jungen. Insgesamt sei die unterrichtliche Interaktion eine männerdominierte Sphäre (She 2000, 109–110; Schweer 2017, 537). Ebenso betonten Uta Enders-Dragässer und Siglinde Beckmann (1993) in ihrem Beitrag, dass im koedukativen System die Jungen „im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit stehen“ (ebd., 31) würden. Sie berufen sich in diesem Zusammenhang auf eigene Untersuchungen¹⁶⁹, in denen sie darlegen, dass sich so wörtlich „alles um die Jungs dreht“ (ebd.). Dieses könne pauschal auf alle Bereiche des täglichen Lebens übertragen werden:

„Überall, nicht nur in der Schule, kommen Jungen öfter und länger als Mädchen zu Wort, können sie eher anderen ins Wort fallen, sie unterbrechen. Von den Erwachsenen werden sie häufiger angesprochen, sie erhalten sowohl mehr Lob als auch Tadel als die Mädchen, mehr Blickkontakt, mehr räumliche Nähe, mehr Rückfragen und Rückmeldung.“ (Enders-Dragässer und Beckmann 1993, 31)

Ebenso wie Enders-Dragässer und Beckmann (1993) verweisen Thies und Röhner (2000) auf die Tatsache, dass selbst der Tadel für Jungs einen positiven Effekt hat, da sie sich hierdurch wahrgenommen vorkommen (Thies und Röhner 2000, 35). Jürgen Budde konstatiert, dass bei Unterrichtsgesprächen¹⁷⁰ sich ein klarer Zusammenhang zwischen „pädagogisch-didaktischen Handlungen und dichotomen Geschlechterkonstruktionen“ (Budde 2018, 141) zeige. Alison Kelly (1988) und Joachim Tiedemann (1995) deuten in ihren Beiträgen darauf hin, dass Jungen häufiger aufgerufen werden als Mädchen, „wenn es um die Erschließung neuer Sachverhalte geht, oder um sie zu disziplinieren“ (Budde 2018, 141). Hingegen werden Mädchen dann aufgerufen, wenn Ergebnisse für die Klasse gesichert werden sollen (Budde 2018, 141; Tiedemann 1995, 153–161; Kelly 1988, 1–10; Flaake 2006, 28–29). Weiter lassen sich ebenso in den Bewertungen der Lehrkräfte hinsichtlich des Sozialverhaltens der Schüler_innen Unterschiede verzeichnen; während Jungen als eher störend empfunden würden, gelten Mädchen bei der Lehrer_innenschaft eher als lebendig und lieb (Budde 2018, 141).

¹⁶⁸ Hsiao-Ching She hatte in einer empirischen Studie das Verhalten einer taiwanesischen Biologielehrkraft qualitativ und quantitativ untersucht. Sie stellte dabei fest, dass in unterrichtlichen Interaktionen geschlechtsspezifische Merkmale eine relevante Rolle spielen (She 2000, 100–111).

¹⁶⁹ Siehe u. a.: Enders-Dragässer, Uta; Fuchs, Claudia (1989): Interaktionen der Geschlechter. Sexismusstrukturen in der Schule. Weinheim; Enders-Dragässer, Uta; Fuchs, Claudia (1988): Jungensozialisation in der Schule. Darmstadt

¹⁷⁰ Unterrichtsgespräche und deren Konzeption werden im weiteren Verlauf der Arbeit im Kapitel 6.2 *Unterrichtsgespräch bzw. Klassengespräch* vorgestellt.

Die dargestellten Ergebnisse in diesem Kapitel weisen darauf hin, dass es eine Zuwendung der Lehrkräfte (egal welches Geschlecht diese haben) auf die männlichen Lernenden gibt. Die dargestellten Erkenntnisse aus den zitierten Studien zeigen auf, dass sich bei Lob und Tadel eine Zuwendung auf die Jungen zeigt. Gleichzeitig wird in aktuellen Bildungsstudien diskutiert, dass Jungen benachteiligt werden. Ist dann die Zuwendung eine Reaktion auf diese vermeintliche Schwäche? In der Zusammenschau der verschiedenen Studien fällt auf, dass sich in den Erhebungen primär auf die Kernfächer wie Deutsch und Mathematik sowie die weiteren naturwissenschaftlichen Fächer beschränkt wurde; so wird der Religionsunterricht in den Bildungsstudien nur peripher erfasst und es bleibt erhellend herauszufinden, wie die Lehrkräfte sich in dieser Studie verhalten: Lässt sich auch hier feststellen, dass sich bspw. beim Aufrufen, Loben und Sanktionieren mehrheitlich auf die Jungen beschränkt wird?

5.5 Geschlechterverhältnis und -verhalten der Schüler_innen

Ein wesentlicher Schwerpunkt der Untersuchung liegt auf dem zu beobachtenden Verhalten der Schüler_innen im Unterricht und in welcher Form sich dort (*Un-Doing-Gender*-Prozesse) zeigen. Diese Prozesse lassen sich auf unterschiedlichster Weise betrachten. So ist unter anderem ein Ansatz, dass Schüler_innenverhalten unter quantitativen und qualitativen Merkmalen zu analysieren. Quantitative Merkmale betreffen u.a. die Häufigkeit von Schüler_innenbeteiligung. Während die qualitative Betrachtung den Fokus auf den Inhalt und die Art der Beiträge legt. Dieses kann sich ebenso durch Unterrichtsstörungen zeigen. Die Forschungsarbeit greift zentrale relevante Ergebnisse von früheren Studien¹⁷¹ auf, die eine Relevanz für diese Erhebung besitzen. Neben den interaktiven Prozessen im Unterricht wird betrachtet, welche Auswirkungen die Zusammensetzung der Klasse (Jungen- bzw. Mädchenanteil) sowie die Orte und Räume auf das Verhalten der Schüler_innen haben können.

Das benachteiligte Geschlecht?

Im Intersektionalitätsdiskurs wurde bereits thematisiert, dass Geschlecht eine Kategorie sein kann, die sich auf die Bildungschancen und den Bildungserfolg auswirkt. Vor mehr als 50 Jahren wurde durch Ralf Dahrendorf (1966) der Ausdruck der katholischen Arbeitertochter vom Lande geprägt, die Nachteile in der Bildung zu erleiden habe. Das Thema *Bildungsungerechtigkeit* in Bezug auf das Geschlecht wird in allen wissenschaftlichen Bereichen, die mit Schule

¹⁷¹ Siehe Kapitel 5.4 *Geschlechterverhältnis und -verhalten der Lehrkräfte*.

und Bildung zu tun haben, breit diskutiert. Auf Tagungen und Kongressen wird sich der Frage genähert, so stand bspw. Anfang der 1990er-Jahre die Frage, ob die Koedukation Mädchen benachteiligt, u. a. auf einer Hofgeismarer Tagung der Evangelischen Akademie, zentral im Fokus (Käßmann 1993). Durch den Forschungsschwerpunkt Sekundarstufe I ist es zudem gehaltvoll, einen Blick in die Ergebnisse einiger aktuelle Bildungsstudien¹⁷² zu werfen, die für diese Schulstufe eine Relevanz besitzen (Birke-Bugiel 2011, 115–117; Stürzer 2003a, 118–122; Roisch 2003b, 148–150). Monika Stürzer hebt hierzu hervor, dass die Erfassung von Leistungen immer auch subjektiven Einflüssen unterlege, sei, so dass Objektivität nur annäherungsweise erzielt werden kann (Stürzer 2003a, 118). Stürzer kommt zur Erkenntnis, dass Mädchen in sprachlichen Fächern einen Vorteil haben; Jungen eher in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern (ebd., 120–121). Im Hinblick auf die genderspezifischen Interessensgebiete und -präferenzen erklärt Henrike Roisch (2003b), dass sich nicht eindeutig klären lasse, ob intergeschlechtliche Unterschiede bei den einzelnen Fächern größer sind als intrageschlechtliche (Roisch 2003b, 150). Gleichwohl diese Feststellungen mehr als 15 Jahre zurück liegen, geben sich hilfreiche Hinweise. Für die untersuchte Schulstufe sind u. a. besonders die PISA- und TIMSS II¹⁷³-Studien relevant, da sie die Schüler_innen in der Sekundarstufe I untersuchen. Für diese Untersuchung werden primär die Ergebnisse der PISA-Studie betrachtet; obwohl

¹⁷² Einen gelungenen Überblick über die Vielfalt der verschiedenen Bildungsstudien liefern Monika Stürzer in ihrem Beitrag *Geschlechtsspezifische Schulleistung* sowie Henrike Roisch mit *Geschlechtsspezifische Interessensgebiete und Interessenpräferenzen* in: Stürzer, Monika; Roisch, Henrike; Hunze, Annette; Cornelißen, Waltraud (Hg.) (2003): *Geschlechterverhältnisse in der Schule*. Wiesbaden.

¹⁷³ TIMMS steht für Trends in International Mathematics and Science Study. Seit 1995 untersucht die international veranlagte Studie die Kompetenzen der Schüler_innen in der Primarstufe (TIMSS I) und in den Sekundarstufen I und II (TIMSS II und III). Dabei fokussiert sie sich auf die Naturwissenschaften und den Mathematikunterricht (Herwartz-Emden et al. 2012, 31; Schwippert et al. 2020).

nicht der Religionsunterricht im Fokus der Erhebung liegt¹⁷⁴, liefert die Studie wichtige Erkenntnisse bei Leistungsunterschieden zwischen den Geschlechtern (Birke-Bugiel 2011, 115–117). Die PISA-Studie von 2018 untersuchte neben den Leistungen in Mathematik und den naturwissenschaftlichen Fächern u. a. die Lesefreude und Lesekompetenz (Reiss et al. 2019). Lesen ist eine Grundkompetenz, die in allen Fächern eine Relevanz besitzt. Bezogen auf die Lesekompetenz zeigt sich, dass die Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen in Deutschland geringer geworden sind als im Vergleich zu 2009 (Weis et al. 2019, 62). Gleichwohl schneiden Mädchen deutlich besser ab (ebd., 71). Ebenso lassen sich Geschlechterunterschiede bei der Lesefreude feststellen (60,8 % der Jungen und 36 % der Mädchen geben an, dass sie nicht gerne lesen) (Diedrich et al. 2019, 90). Mit Blick auf die mathematischen Leistungen ergab die PISA-Studie in allen OECD-Staaten, dass Jungen signifikant höhere Kompetenzen in diesem Bereich besitzen als Mädchen. In Deutschland wurde ein Rückgang der Unterschiede verzeichnet; diese Verminderung beruhte primär auf einem Leistungsrückgang bei den Jungen (Reinhold et al. 2019, 206). Bei der naturwissenschaftlichen Kompetenz ließen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen in Deutschland feststellen (Schiepe-Tiska et al. 2019, 228–229).

Den aktuellen (Forschungs-)Beiträgen zu dem Thema folgend, hat sich das Leistungsgefälle zu Gunsten der Mädchen verändert. Mittlerweile schneiden Mädchen bei schulischen Abschlüssen erfolgreicher ab als Jungen (Birke-Bugiel 2011, 116–117; Boldt 2012, 215). Dieses wird be-

¹⁷⁴ Zwar wurde der Religionsunterricht in den verschiedenen Vergleichsstudien wie PISA, TIMSS, VERA etc. nicht genauer analysiert und evaluiert, jedoch hatten „die verstärkten Überprüfungen von Input und Outcome schulischer Bildungsprozesse im deutschen Bildungssystem“ (Sajak 2015, o.S.) Konsequenzen für den Religionsunterricht. Im Zuge der Ergebnisveröffentlichung der PISA-Studie 2001 und der daraus resultierenden Schulreformaßnahmen geriet der Religionsunterricht unter Druck. Clauß Peter Sajak führt drei grundsätzliche Gefährdungen an: ein verengtes Bildungsverständnis, die Marginalisierung des Religionsunterrichts im Fächerkanon und die innere Gestalt des Religionsunterrichts (ebd.). Durch PISA wurde die Gefahr gesehen, dass es zu einem starken Wandel in der Ausrichtung der Bildungsziele kommen könnte. Das Primat der Effizienz könne die Tradition der kritisch reflexiven Bildung verdrängen. Weiter wurde die Befürchtung laut, dass der Religionsunterricht und andere Fächer der Soft-Science (wie bspw. Kunst, Politik, Sport, Geschichte, Musik etc.) in eine Randposition bei der Zuteilung von Stundenkontingenten und Stundenplänen gedrängt werden könne. In den Schulen, wo bereits selbstständig über Stundenpläne entschieden wird, sei dieser Trend bereits bemerkbar. Zur inneren Gestalt des Religionsunterrichts wurde fälschlicherweise die Behauptung aufgestellt, dass die religionsunterrichtliche Zeit, der Charakter einer Erholungspause hätte. Knapp 15 Jahre nach der ersten PISA-Studie lässt sich feststellen, dass der Religionsunterricht seine Position behaupten konnte, da durch verschiedene Maßnahmen auf die vorgebrachte Kritik reagiert worden ist. Sajak stellt fest: „Auf keine Gefährdung haben die Kirchen als inhaltlich Verantwortliche für den konfessionellen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland rascher und entschiedener reagiert als auf die Gefährdung des Religionsunterrichts durch seinen Status als, Nicht-Standardfach.“ (ebd.) Zwar war der Religionsunterricht zunächst nicht in den Fokus der schulreformatischen Diskussion der länderübergreifenden Kultusministerkonferenzen geraten, die Kirchen sahen aber die Gefahr kommen und reagierten progressiv und veröffentlichten die Lehrschrift *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen* (siehe Kapitel 7.3.3.1.2 *Kirchliche Stellungnahmen zum Religionsunterricht*) (Sajak 2015, o.S.; Stettberger und Leimgruber 2012, 202).

sonders bei den Schulabbruchzahlen deutlich. Im Hinblick auf die Schüler_innen ohne Hauptschulabschluss ist ein geschlechtliches Ungleichgewicht festzustellen. Jungen brechen häufiger als Mädchen die Schule ohne Abschluss ab (Klemm 2010, 16). Dabei ist der schulische Erfolg oder Misserfolg nicht allein auf das Geschlecht zurückzuführen, da Jungen bzw. Mädchen keine homogenen Einheiten sind. Die soziale Herkunft hat dabei einen entscheidenden Einfluss. So spielen ein möglicher Migrationshintergrund, ein bildungsfernes Elternhaus oder Armut und Reichtum eine wichtige Rolle in Bezug auf die schulischen Leistungen (Boldt 2012, 216–218; Knauth 2017, 26–27; Thon 2017, 86–87). Uli Boldt verweist in diesem Zusammenhang auf eine Besonderheit in den Jahrgangsstufen sieben, acht und neun. Dort ist eine besondere Unaufgeschlossenheit der Jungen gegenüber dem Lernen zu beobachten (Boldt 2012, 218). Gerade beim Thema *grenzüberschreitendes Schüler_innenverhalten* seien - laut Boldt - besonders Jungen stark vertreten (ebd., 216). Laut Thies und Röhner zeigen Jungen im Unterricht ein dominantes Verhalten, welches die Konkurrenz sucht. Mädchen hingegen setzen auf einen kooperativen Umgang in der Klasse (Thies und Röhner 2000, 35). Dabei sind die Studienergebnisse in der Frage des kooperativen Verhaltens nicht einheitlich. In einer qualitativ-empirischen Studie hat Andreas Krebs Schüler_innen befragt, wie sie soziale Interaktionen in Schule und Peer-Groups wahrnehmen. Die Ergebnisse ergaben u.a., dass Jungen einen hohen Wert auf einen respektvollen, wertschätzenden und solidarischen Umgang legen (Krebs 2008). Es wird deutlich, dass Geschlecht als eine wichtige Kategorie zur Differenzierung wahrgenommen wird, es jedoch nicht zweckdienlich ist, pauschal von „die Jungen“ und „die Mädchen“ zu sprechen, sondern die Schüler_innen in ihrer Individualität zu erkennen und dabei die Ursachen der Verhaltensweisen zu hinterfragen. Die Forschungsarbeit verfolgt die Annahme, dass jedes Individuum seine Geschlechtszugehörigkeit interaktiv vielschichtig herstellen kann. Daran schließt sich die Frage an, wie sich diese geschlechtlichen Herstellungspraktiken (*Doing Gender*) im Unterricht zeigen können und welche theoretischen Annahmen und empirischen Erkenntnisse existieren.

Interaktive Herstellung von Geschlecht

In der Analyse des *Doing Gender* in Schule und im Unterricht haben sich diverse Wissenschaftler_innen mit unterschiedlicher Schwerpunksetzung der Frage angenähert. So sind hier u. a. folgende Forschungsarbeiten und -beiträge zu nennen: Hannelore Faulstich-Wieland (2004), Hannelore Faulstich-Wieland et al. (2004), Jürgen Budde (2005, 2006b, 2006a), Regina Gildemeister (2010, 2019), Eva Breitenbach (2000), Damaris Güting (2004b, 2004a), Monika Jäckle (2009), Georg Breidenstein und Helga Kelle (1998), Katharina Willems (2007). Sie haben sich mit unterschiedlichen Schwerpunkten mit der interaktiven Herstellung von Geschlecht im unterrichtlichen Geschehen beschäftigt. Auf Basis der konstruktivistischen Theorien¹⁷⁵ haben sich die Forschenden den komplexen Fragestellungen genähert; so wird im Folgenden eine spezifische Auswahl der Studien dargestellt.

Durch die thematische Auseinandersetzung zeigt sich die Studie von Hannelore Faulstich-Wieland et al. (2004) als besonders elementar für das eigene Forschungsvorgehen, da sie als grundlegend in diesem Feld angesehen werden kann. Zudem hat Faulstich-Wieland einen wesentlichen Beitrag dazu geleistet, dass die Begriffe *Dramatisierung* und *Entdramatisierung* als sich ergänzende Strategie einer geschlechtersensiblen Pädagogik im deutschen Diskurs etabliert wurden. In diesem Kontext verweist Katharina Debus darauf, dass durch eine unreflektierte Thematisierung von Geschlecht die Gefahr bestehe, dass den Kategorien Mann/Junge und Mädchen/Frau zu viel Gewicht verliehen wird, wenn nicht pädagogisch sensibel damit verfahren würde (Debus 2012, 150–151).¹⁷⁶

Faulstich-Wieland et al. (2004) sind empirisch der Frage nachgegangen, wie *Doing Gender* im Schulalltag, insbesondere in der Sekundarstufe I, abläuft.¹⁷⁷ Im Folgenden wird exemplarisch auf einige Sequenzen, Protokolle und Erkenntnisse der Studie eingegangen, da sie wichtige Hinweise geben, wie *Doing Gender* explizit und implizit in unterrichtlichen Interaktionen sichtbar werden kann, da hierbei die Schüler_innen u. a. direkt auf die Zugehörigkeit zu einem Geschlecht angesprochen werden (Faulstich-Wieland 2004, 186). Im Weiteren wird eine selektive

¹⁷⁵ Siehe hierzu Kapitel 4.2.6 (*De-)Konstruktivistische Sicht auf das Geschlecht*.

¹⁷⁶ Auf die (religions-)pädagogischen Strategien wird im Kapitel 7.3. *Geschlechtergerechte Religionspädagogik* eingegangen.

¹⁷⁷ Die Studie, die unter dem Titel *Doing Gender im heutigen Schulalltag. Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen* wird zu einem späteren Zeitpunkt in der Dissertation im Kapitel 8.1 ausführlich vorgestellt. In diesem Unterkapitel werden lediglich Teile der Ergebnisse aufgezeigt, die u. a. auch in verschiedenen Beiträgen veröffentlicht wurden.

Auswahl von Studien dargestellt, die sich an Faulstich-Wielands Ergebnissen anknüpfend, vertiefend mit weiteren Fragestellungen auseinandergesetzt haben.

Im unterrichtlichen Geschehen lassen sich verschiedene Beobachtungen machen, in denen Geschlecht dramatisiert wird. In einer untersuchten Klasse, die zu zwei Dritteln aus Jungen besteht, fordert die Lehrkraft die Schülerinnen im Kollektiv mit den Worten: „Mädels, ihr seid nur drei. Ihr könnt auch mal schätzen.“ (Faulstich-Wieland 2004, 186) auf, sich im Unterricht zu beteiligen. Daraufhin meldet sich eine Schülerin und gibt eine Schätzung ab. Nach Faulstich-Wieland dramatisiere die Lehrkraft hier das Geschlecht, da sie die Schülerinnen kollektiv als „Mädels“ anspricht und es zum Thema macht, dass bislang nur Jungen geredet haben und jetzt auch mal Mädchen an der Reihe sind, sich im Unterricht einzubringen. Die Meldung der Schülerin im Anschluss an ihre Aufforderung wird somit zum Mädchenbeitrag, da sie sich zum einen als Mädchen angesprochen fühlt und dem Defizit, dass sich bislang kein Mädchen gemeldet hat, nachkommt. Gleichwohl wird in dem Forschungsprotokoll festgehalten, dass dieser Beitrag als der persönliche Beitrag der Schülerin gewertet wurde, ohne weiter „geschlechtsspezifisch“ kommentiert zu werden (ebd.). Faulstich-Wieland stellt jedoch die Vermutung auf, „dass im pädagogischen Geschehen eine Häufung solcher Dramatisierungen Einfluss auf die Wahrnehmung und damit die Herstellung von Differenzen nimmt: ‚Mädchenbeiträge‘ unterscheiden sich dann von ‚Jungenbeiträgen‘, weil sie an das Geschlecht gekoppelt werden.“ (ebd.)

In einem weiteren Beispiel führt Faulstich-Wieland eine Sequenz an, in der sich die Schüler_innen mit der Lehrkraft über die Wahlfächer austauschen. Dabei macht die Lehrerin es explizit zum Thema, dass sich ein Junge für ein Fach entschieden hat, das geschlechterstereotypisch eher von Mädchen gewählt wird. Zudem greift die Lehrerin auf, dass sich der betreffende Schüler auf der „Mädchenseite“ hingesetzt hat (Faulstich-Wieland 2004, 186). Damit mache die Lehrkraft deutlich, dass das Verhalten des Schülers als gender-unüblich sei. Faulstich-Wieland stellt in ihrer Analyse zwar dar, dass diese Aussage der Lehrkraft nicht unmittelbar als Wertung zu verstehen sei, „etwa als Etikettierung für abweichendes Verhalten.“ (ebd.), gleichwohl stelle es aber eine geschlechtliche Dramatisierung dar, weil durch Kenntlichmachen der Lehrkraft „die Aufmerksamkeit auf das Geschlecht und auf die situative Bedeutung von gender in diesem sozialen Kontext gerichtet“ (ebd., 187) werde.

Eine weitere Sequenz zeigt exemplarisch, wie Geschlecht implizit thematisiert werden kann. Bei solchen Fällen könne nach Faulstich-Wieland überprüft werden, ob „auch subtilere Konstruktionsprozesse erkennbar sind.“ (Faulstich-Wieland 2004, 187) Gerade dort müssen sich

die Forschenden darüber besonders bewusst werden, welche eigenen Gendervorstellungen sie haben. Denn in dem von Faulstich-Wieland aufgeführten Beispiel haben sich die Forschenden davon irritieren lassen, dass ein Schüler durch seine Haare von hinten nicht als ein Junge zu erkennen war. Im Zuge dessen sorgte „sein“ Verhalten für Falschdeutungen seitens der Forscher_innen (Faulstich-Wieland 2004, 188). „Der Irrtum der Genderzuschreibung macht [...] aufmerksam auf die Verhaltensweisen, die wir in der Regel unbewusst für genderadäquat halten.“ (ebd.) Aus den Ausführungen zeigt sich beispielhaft, wie die Gendervorstellungen der Forscher_innen den Wahrnehmungsprozess beeinflussen können. Jede_r Forschende muss sich in der Analyse bewusst sein, dass eigene Vorstellungen einen Einfluss auf die Interpretationen haben können. Somit es ist unabdingbar, dass zu jeder Zeit die Deutungen reflektiert werden. Gleiches gilt für diese Studie.

Als zentrales Ergebnis der aufgeführten Studie führen Faulstich-Wieland et al. an, dass die Dramatisierung von Geschlecht im unterrichtlichen Geschehen zwar eine wichtige Rolle einnehme, jedoch Geschlecht nicht zu jeder Zeit omnirelevant sei; es zeige sich, dass ebenso andere soziale Kategorien in Interaktionen eine beeinflussende Wirkung haben können; diese würden sich zum Teil überschneiden und überlagern und hieraus könne resultieren, dass je nach Situation Geschlecht als Differenzkategorie nicht relevant ist (Faulstich-Wieland et al. 2004, 222). Nach Franziska Birke-Bugiel zeige die Studie von Faulstich-Wieland auf, dass *Gender* zwar eine wichtige Analysekategorie, jedoch nicht zu jedem Zeitpunkt hinreichende Erklärungen für das Verhalten der Schüler_innen liefere. Gender könne als „eine Art ruhende Ressource“ (Birke-Bugiel 2011, 118) bezeichnet werden, die situativ zum Vorschein kommen kann bzw. eingesetzt wird. Formen der Dramatisierung und Entdramatisierung von Geschlecht könne im schulischen Kontext beobachtet werden; so lassen sich Situationen in der Schule finden, wo das eigene Geschlecht betont wird, um einen Vorteil zu bekommen (Birke-Bugiel 2011, 118; Faulstich-Wieland et al. 2004, 216–226). Bezogen auf Jungen kann festgestellt werden, dass das Konzept der *hegemonialen Männlichkeit* genutzt wird, um ihre Interessen durchzusetzen (Faulstich-Wieland et al. 2004, 224). „Auch die Mädchen profitieren noch immer von Weiblichkeitsinszenierungen, in denen sie sich als unsicher und schützenswert darstellen.“ (ebd.) Ulrike Popp stellt fest, „dass durch die Betonung und Dramatisierung von Geschlechterunterschieden ein sozialer Konstruktionsprozess stattfindet, der paradoxerweise zu einer Bekräftigung traditioneller Geschlechterrollen und -charaktere führt, die im schulpädagogischen Alltag eigentlich vermieden werden sollte.“ (Popp 2016, 73) Popp bemerkt, dass eine starke Betonung der Zugehörigkeit zu einem Geschlecht als Merkmal der Unterscheidung dazu führen

würde, dass geschlechtsstereotype Eigenschaften von weiblich und männlich stärker erwartet und gesehen werden (Popp 2016, 73).

Jürgen Budde (2005) hat sich mit Männlichkeitskonstruktionen im unterrichtlichen Geschehen in Gymnasien befasst und greift u. a. auf das Konzept der *hegemonialen Männlichkeit* von Raewyn Connell (2015) zurück. Er betont, dass Schüler_innen selber einen wesentlichen Beitrag zur Entdramatisierung von Geschlecht leisten (Budde 2005, 246–247; Harbecke 2011, 213–214). Bezogen auf die von ihm untersuchte Schulform Gymnasium stellt Budde fest, dass „nicht davon ausgegangen werden [kann; M.F.], dass Gender im Sinne einer omnirelevanten Kategorie permanent präsent ist.“ (Budde 2005, 247) Für Jungen sei das Haupthindernis für die „Entwicklung einer geschlechtergerechten Schule und einer damit einhergehenden Enthierarchisierung von Männlichkeit [...] das Zusammenspiel von Exklusion und Inklusion, aus dem einerseits subordinierten Gruppierungen und andererseits die ‚Wir-Gruppe‘ legitimer Männlichkeit entsteht“ (ebd.); dabei könne die Pädagogik einen wichtigen Beitrag leisten, wenn sie Veränderungen in diesem Zusammenhang erwirkt. Dieses ver helfe den Jungen „zu einer enthierarchisierten und risikoärmeren Identifizierung [...]“ (ebd.). In Hinblick auf die Diskussion rund um die Benachteiligung von Jungen verweist er auf die Bildungserfolge bei den Mädchen und wie diese erreicht wurden. Diese seien nicht nur durch eine Veränderung in der Schule ermöglicht worden, sondern ebenso „durch eine Veränderung der weiblichen Geschlechterstereotypen [sic].“ (ebd.) Daher müsse sich die Sichtweise auch verändern, was typisch männlich ist. Traditierte Vorstellungen von Männlichkeit erweisen sich als dysfunktional, wenn das Ziel einer geschlechtergerechten Schule erreicht werden wolle (ebd.).

In ihren Untersuchungen konnte Damaris Güting (2004b) zeigen, dass in sozialen Interaktionen in Schulklassen „die beobachteten Interagierenden in der Schule die Geschlechtszugehörigkeit ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler nicht immer als etwas breit Vorhandenes und Unumstößliches behandeln.“ (ebd., 161) In einigen beobachteten Unterrichtssequenzen wurde die Geschlechtszugehörigkeit der Schüler_innen oder der Lehrer_innen „spaßhaft, provozierend oder bitter ernst gemeint“ (ebd.), seitens mancher zu untersuchender Personen in Abrede gestellt. Güting verweist darauf, dass diese Situationen zwar sehr selten im Schulalltag vorkommen, jedoch seien sie von „hoher theoretischer Relevanz, da somit für die Beteiligten die heikle Möglichkeit besteht, dass die eigene Geschlechtszugehörigkeit bzw. die Geltung in Frage gestellt werden könnte.“ (ebd.) Das Infragestellen der Zugehörigkeit zu einer

geschlechtlichen Gruppe sei ein Zeichen dafür, dass die Schüler_innen innerhalb der Peergroup eine schlechte Position besitzen (Güting 2004a, 161, 2004b, 191–216).

Katharina Willems (2007) hat in ihrer Untersuchung zum Physik- und Deutschunterricht aufgezeigt, „auf welche Weise sich vergeschlechtliche Fachkulturen von Unterrichtsfächern mit Prozessen des Doing Gender verschränken.“ (Thon 2017, 88) Sie kommt zum Erkenntnis, dass „weibliche und männliche Domänen inszeniert [werden; M.F.], die für Mädchen und Jungen unterschiedlich zugänglich sind.“ (ebd.) Weiter wird in ihrer Studie ebenso sichtbar, dass es in unterrichtlichen Interaktionen Formen des *Undoing Gender*, *Doing Student* und *Doing Gender* gibt, die sich gegenseitig überlagern bzw. neutralisieren können (ebd.).

In der Konsequenz kann das *Doing Gender* ebenso in (Unterrichts-)Gesprächen bedeutsam sein, wenn die Schüler_innen und Lehrkräfte interaktiv Geschlecht (de-)konstruieren; so führen bspw. Stereotype dazu, dass Menschen die Geschlechter unterschiedlich wahrnehmen und unterschiedlich reagieren (Elsen 2020, 161). Für die empirische Religionspädagogik ist es daher aufschlussreich, einen Blick auf den konkret ablaufenden Unterricht zu werfen und zu untersuchen, wann Geschlecht dramatisiert oder entdramatisiert wird (Stögbauer 2019, 172). Konkret darauf zu schauen in welchen Situationen und durch welche Themen *Doing Gender* sichtbar wird und wie dieses möglicherweise durch Formen des *Undoing Gender*, *Doing Difference* oder *Doing Student* überlagert wird.

Meldeverhalten und Anerkennung

Bei der Betrachtung des Verhaltens der Lehrkräfte wurde in den dargestellten Studien erkenntlich, dass es anscheinend eine Zuwendung der Lehrpersonen zu Jungen gibt, wenn Jungen als homogene Einheit angesehen werden. In diesem Abschnitt soll es vertiefend darum gehen, wie sich das Meldeverhalten der Schüler_innen zeigt; gleichwohl in diesem Teil ebenso ersichtlich wird, dass eine gegenseitige Abhängigkeit von Schüler_innen-Lehrer_innen-Interaktionen besteht.

Bezogen auf das Meldeverhalten sind u. a. zwei ältere empirische Erhebungen von Heidi Frasch und Angelika C. Wagner (1982) aufschlussreich, deren Darstellung u. a. als Beitrag „*Auf Jungen achtet man einfach mehr...*“. *Eine empirische Untersuchung zu geschlechterspezifischen Lehrer/innenverhalten gegenüber Jungen und Mädchen in der Grundschule* im Sammelwerk *Sexismus in der Schule* von Ilse Brehmer (1982a) erfolgt ist.

Frasch und Wagner (1982) sind in ihren Untersuchungen¹⁷⁸ der Frage nachgegangen, ob sich geschlechtsspezifische Unterschiede im Lehrer_innenverhalten und Schüler_innenverhalten in den Fächern Deutsch, Mathematik und Sachkunde der Grundschule zeigen (Frasch und Wagner 1982, 274–277). Um diesen Fragehorizont zu beleuchten, haben sie im Vorfeld zehn verschiedene Hypothesen generiert, die primär den Ansatz verfolgten, dass Lehrkräfte sich durch Loben, Aufrufen und Tadel den Jungen zuwenden. Hierzu haben sie diverse Variablen formuliert, die in den Unterrichtsbeobachtungen eine Rolle spielten wie bspw. das Meldeverhalten der Schüler_innen sowie Lob, Tadel und Disziplintadel seitens der Lehrperson; so schauten die Forscher_innen u. a. welches Geschlecht ohne vorheriges Melden bspw. für das Vorlesen aufgerufen wurde (ebd., 263–265). Sie zeigen in der Studie auf, dass in der unterrichtlichen Beteiligung Schüler mehr und früher wahrgenommen werden als Schülerinnen. Dieses betrifft Unterrichtsbeiträge und das Verhalten im Allgemeinen, dieses zeige sich durch häufigeres Aufrufen, Loben und Tadel. Als Nebenbeobachtung halten Frasch und Wagner fest, dass Lehrkräfte sehr sparsam mit Lob für Schüler_innen umgehen. Schülerinnen müssen mehr Eigeninitiative ergreifen, um sich die Aufmerksamkeit der Lehrkräfte zu holen. Zudem werden die Meldungen von Jungen umfassender als die Anfragen der Mädchen beantwortet (Frasch und Wagner 1982, 272–277; Fried 1989, 471). So stellen Frasch und Wagner kumulierend fest:

„Einstellung und selektive Wahrnehmung des Lehrers drücken sich darin aus, daß der Unterrichtsbeitrag von Jungen – unbemerkt – als wertvoller eingestuft und Jungen für förderungswürdiger erachtet werden. Lehrer spornen deshalb Jungen mehr an, was zu häufigerem Lob und Disziplintadel führen kann, wenn die schulische Mitarbeit der Jungen durch deren aggressives Verhalten gefährdet ist. Möglichst gute Schulleistung vor allem bei Jungen, werden für so wichtig erachtet, daß Lehrer sich auch von sich aus mehr den Jungen zuwenden.“ (Frasch und Wagner 1982, 275–277)

Frasch und Wagner (1982) folgend kann die Zuwendung auf die Jungen im unterrichtlichen Geschehen als eine Konsequenz auf die schlechteren Schulleistungen angesehen werden. Maria Anna Kreienbaum und Tamina Urbaniak (2006) führen kritisch an, dass die Studie von Frasch und Wagner Jungen und Mädchen als in sich homogene Einheiten ansehen und diese zusammenfassen. Der schulische Alltag sei vielfältiger geworden, was sich in der Einstellung der Lehrkräfte sowie in der Zusammensetzung der Lerngruppe widerspiegele. Kreienbaum und Urbaniak stellen die These auf, dass die Ergebnisse in Folge des schlechteren Abschneidens der Jungen bei PISA heute anders aussehen würde (Kreienbaum und Urbaniak 2006, 93). Hier muss

¹⁷⁸ In der ersten Untersuchung wurden 15 Lehrkräfte, 233 Mädchen und 217 Jungen untersucht (Frasch und Wagner 1982, 264) In der zweiten belief sich die Stichprobe auf 35 Klassen mit 35 Lehrkräften und 1082 Schüler_innen (Frasch und Wagner 1982, 267). Die Erhebungen fanden in der vierten Klasse von Grundschulen in Baden-Württemberg statt (Frasch und Wagner 1982, 260).

jedoch gegenübergestellt werden, dass Frasch und Wagner (1982) dargelegt haben, dass bereits Anfang der 1980er-Jahre die schulischen Leistungen von Mädchen etwas besser waren (Frasch und Wagner 1982, 260). Hiernach müsste sich die Zuwendung auf die Jungen im unterrichtlichen Geschehen weiter verstärkt haben, um diese besser zu fördern. In der vorliegenden Studie werden Jungen und Mädchen nicht allein zusammengefasst, sondern ebenso einzeln erfasst, um einen Blick auf die individuellen Unterschiede zu werfen.

Anerkennung und Aufmerksamkeit können zudem Auswirkungen auf das Selbstkonzept der Schüler_innen haben. Die Ergebnisse vergangener Studien wie u. a. von Sigrun Schirner (2013), Marianne Horstkemper (1988) und Peter H. Ludwig (1999) haben aufgezeigt, „dass Jungen generell ein besseres fachübergreifendes Selbstwertgefühl bzw. ein allgemeines (nicht schulisches) Fähigkeitsselbstkonzept haben als Mädchen.“ (Schirner 2013, 183) Eine Person mit einem hohen Selbstwertgefühl schätzt sich und die eigenen Leistungen besser ein. Menschen mit einem niedrigen Selbstwertgefühl neigen u. a. zu Versagensängsten und schätzen sich und die eignen Leistungen schlechter ein. Horstkemper hat bezogen auf die Sekundarstufe I aufgezeigt, dass das Selbstwertgefühl mit dem Alter wächst, jedoch bei Jungen stärker als bei Mädchen; von daher geht die Schere zwischen den Geschlechtern im Alter immer weiter auseinander (Horstkemper 1988, 109–113).

Bezogen auf das Phänomen Anerkennung und dessen Erforschung, lässt sich konstatieren, dass es vielfältige Erklärungsansätze gib, die herangezogen werden können. Annedore Pregel (2012) führt hierzu die entwicklungspsychologische-psychoanalytische und die sozialisations- und resilienztheoretische Perspektive an, die aufgezeigt haben, dass Anerkennung in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen eine wichtige Bedeutung hat. „Ein Mangel an existentieller Anerkennung“ (ebd., 73) könne zu gravierenden Schädigungen mit langfristiger Wirkung führen. Ebenso zeigen die „biologismuskritische[n; M. F.] neurologischen Forschungen [...], dass anerkennende Interaktionen eine Bedingung gelingendes Lernens sind.“ (ebd.) Besonders bedeutsam zeigt sich Anerkennung in Pregels Konzept der *Pädagogik der Vielfalt* (ebd., 73–74), auf das an späterer Stelle noch eingegangen wird.¹⁷⁹ Insgesamt bemerkt Pregel in der Zusammenschau der bisherigen Befunde, dass „Anerkennungen bzw. Verletzungen in Lehrer-Schüler-Interaktionen eine einflussreiche Bedingung sozialen und kognitiven Lernens“ (ebd.,

¹⁷⁹ Siehe das Kapitel 7 *Geschlecht und religionsunterrichtliches Lernen*.

75–76) darstellt; gleichwohl sie darauf hinweist, dass es weitere Forschung zu dieser Thematik bedürfe (ebd.).

Die Sigrun Schirner Studie¹⁸⁰ kam zur Erkenntnis, dass in der Unterrichtsstunde nur eine Minderheit von Schüler_innen verbal einen Beitrag zum Unterrichtsgeschehen leistet; dabei sei es häufig nur eine kleine Gruppe von Jungen, die die Mehrheit der Unterrichtsbeiträge leistet (Schirner 2013, 17). Schirner bemerkt, dass eine hohe Anzahl von Schüler_innenbeiträgen oder längere Äußerungen nicht unbedingt auf einen positiven Effekt auf den Lernerfolg schließen lassen würde. Bei einer rein quantitativen Betrachtung des Unterrichtsgeschehens werde nicht zwischen inhaltsrelevanten und irrelevanten Beiträgen unterschieden. Jede Unterrichtsstörung oder jeder nicht inhaltsrelevanter Beitrag könne negative Wirkungen auf den Unterricht haben (ebd., 19). Gleichwohl an dieser Stelle die Rolle der Lehrkraft zu betonen ist, da sie im Regelfall über die Unterrichtsmeldungen entscheidet.

Sitzordnung und Zusammensetzung der Klasse

In der Diskussion rund um die Thematik der Koedukation zeigte sich, dass die Schulklassen heutzutage primär geschlechtergemischt sind. Im Folgenden soll sich einführend der Frage gewidmet werden, welche Rolle die Sitzordnung und Zusammensetzung der Klasse beim Umgang spielt; so bildet dieses Teilstück des Kapitels die Grundlage zur Beschreibung der analysierten Klassen. Ulrich Riegel weist mit Blick auf den religionsunterrichtlichen Kontext darauf hin, dass die geschlechtliche Zusammensetzung der Lerngruppe Auswirkungen auf den geschlechtersensiblen thematischen Umgang haben kann (Riegel 2004, 392–393).

Nach Georg Breidenstein und Helga Kelle gehöre die Schulklasse zu einem Feld, „das von einander überlagerten Zugehörigkeiten durchzogen ist.“ (Breidenstein und Kelle 1998, 266) Die Schüler_innen gehören nicht nur einer Geschlechtergruppe an, sondern sie sind Teil von verschiedenen Gruppen. Sie sind Kinder und gehören zu einer konkreten Schule und Klasse. Möglicherweise sind sie daneben auch in freundschaftlichen Beziehungen eingebunden, die sich auch in der Klasse zeige, bspw. durch die Sitzordnung. Breidenstein und Kelle stellen hierzu fest, dass der Umstand der unterschiedlichen Gruppenzugehörigkeit dazu führt, dass je nach Situation die eine oder die andere Zugehörigkeit mehr oder weniger relevant ist. (ebd., 266–267) „Kein Zugehörigkeitskriterium ist immer und überall von Bedeutung.“ (ebd., 266)

¹⁸⁰ Wird im Kapitel 8 *Auswahl ausgewählter relevanter Studien zur Geschlechterfrage und Studien mit methodologischer Nähe zum Projekt* noch ausführlich vorgestellt.

„Im organisatorischen Alltag einer Schulklasse ist es immer wieder notwendig, die Gesamtgruppe auf kleinere Einheiten wie Arbeitsgruppen, Tischgruppen und Jugendherbergszimmer zu verteilen.“ (Breidenstein 1997, 342) Georg Breidenstein stellt hierzu fest, dass die Aufteilung der Schulklasse im Rahmen von Unterrichtskommunikation diesen Stellenwert konstatiert (ebd.). Sitzordnungen beeinflussen die Interaktionen von Lehrkräften mit den Schüler_innen, den Schüler_innen mit den Lehrkräften und den Schüler_innen untereinander. Die Sitzordnung bestimmt zudem die Verortung der Schüler_innen im Sozialgefüge der Klasse. In den Sitzordnungen und deren Aushandlung manifestieren sich Sympathiebekundungen und Ablehnungen, Freundschaften oder auch der Wunsch nach einer Freundschaft. „In diesen Verhandlungen vor der Öffentlichkeit der ganzen Klasse wird der jeweils aktuelle Stand des Sozialgefüges zugleich expliziert und fortgeschrieben.“ (ebd.) Die Bestimmung einer neuen Sitzordnung stellt für die Schüler_innen ein besonderes Ereignis dar. Georg Breidenstein, Hannelore Faulstich-Wieland et al. halten in diesem Zusammenhang fest, dass bei den Aushandlungen der Sitzordnung, das Geschlecht der Lernenden eine wichtige Rolle spielt (Breidenstein 1997, 342; Faulstich-Wieland et al. 2004, 90–91). Die Schüler_innen neigen dazu geschlechterhomogene Gruppen zu bilden, teilweise würden solche Trennungen sogar quer durch den Raum verlaufen. Diese strikte Neigung zu homogenen Gruppen wird teilweise dadurch durchbrochen, wenn Klassen zusammengelegt werden (bspw. für spezifische Fächer). Hier wechseln die Schüler_innen oft ihre Sitzpositionen (Faulstich-Wieland et al. 2004, 100). „Es hat den Anschein, als suchten die eine Synthese zwischen der Bildung von Mädchen- und Jungengruppen und dem Zusammenhalt als ‚alte‘ und ‚neue‘ Gruppe. Dabei scheint abwechselnd mal der Faktor Geschlechtszugehörigkeit im Vordergrund zu stehen und ein anderes Mal der Faktor der Neuzusammensetzung der Klasse.“ (ebd.) Lehrkräfte nutzen zudem die Sitzordnung u. a. für disziplinarische Maßnahmen. Es „sollen nicht diejenigen nebeneinander sitzen, die immer reden oder stören; es sollen nicht die hinten sitzen, die sich leicht ablenken lassen, usw.“ (ebd., 219) Indem sie bspw. Mädchen neben Jungen setzen, in der geschlechterstereotypischen Annahme, dass Mädchen ruhiger als Jungen sind und sie dementsprechend mäßigend auf diese einwirken (ebd., 90).

Geht es nach Faulstich-Wieland, so wird es allgemein als Selbstverständlichkeit angenommen, dass in der Sitzordnung der Klasse, Mädchen sich zu Mädchen hinsetzen wollen und Jungen zu Jungen. Dieses führe zu einer Dramatisierung von Geschlecht. Eine getrennte Sitzordnung hätte zwar den Vorteil, dass eine Geschlechtszugehörigkeit eindeutig zuordbar wird, zugleich verlieren die Schüler_innen aber hierdurch ihre Individualität. Es gilt als Prinzip, dass die

Geschlechter außer Sexualität nichts miteinander zu tun haben wollen (Faulstich-Wieland 2001, 175–176). „Das Aufbrechen der ‚doxa‘ – der Festgelegtheit und der scheinbaren Selbstverständlichkeit von Gegensätzlichkeit der beiden Geschlechter, die sich entweder abstoßen oder anziehen müssen – könnte schließlich auch die institutionelle Reflexivität – diesen immer wieder sich vollziehenden Zirkel von Glauben und Handeln – durchbrechen.“ (Faulstich-Wieland 2001, 176) Wenn Beziehungen mit dem eigenen Geschlecht festgefahren sind, „eröffnet der Bezug auf das andere Geschlecht eine ‚Ausweichmöglichkeit‘.“ (Breidenstein 1997, 344) Faulstich-Wieland et al. kommen aus ihren Untersuchungen insgesamt zum Fazit: „Sitzordnungen gehen in nahezu allen Fällen mit einer Dramatisierung von Geschlecht einher.“ (Faulstich-Wieland et al. 2004, 219) Mit Blick auf die vorliegende Untersuchung wird in der Betrachtung der Sitzordnung ein Blick darauf geworfen, ob sich in den untersuchten Klassen geschlechterhomogene Gruppen gebildet haben und es möglicherweise weitere Einflussfaktoren bei der Sitzordnung gegeben hat; so werden Lerngruppen im Religionsunterricht oftmals aus mehreren Klassen gebildet, die in dieser Konstellation nur in diesen Unterrichtsstunden zusammensitzen.

In der Studie zur Koedukation von Hannelore Faulstich-Wieland und Marianne Horstkemper (1995)¹⁸¹ ergaben sich Hinweise, dass zudem die quantitative Zusammensetzung von Mädchen und Jungen in einer Klasse Auswirkungen auf den Unterricht hat. In einer Klasse mit einer zahlenmäßigen Überlegenheit von Schülerinnen wurde das Verhältnis der Mädchen zu den Jungen – seitens der Schülerinnen – als positiv beurteilt. Die Jungen äußerten sich in dieser Gruppe nicht zu dem Verhältnis zu den Mädchen. Das Fach Physik wurde von den Schülerinnen besonders hervorgehoben, hier würden sich die Jungen anders verhalten. So würden sie sich u. a. separat hinsetzen. In einer Gruppe mit einer Jungendominanz berichteten beide Geschlechter, dass negative Beziehungen zueinander bestehen würden. So fühlten sich die Mädchen in dieser Gruppe von den Jungen unterdrückt. Bestätigt wurden diese Eindrücke der Mädchen durch schriftliche Aussagen der Jungen, in denen sie den Mädchen im Chemie- und Physikunterricht keine Kompetenz zusprachen (Faulstich-Wieland et al. 2004, 27). Laut Marianne Horstkemper seien viele Hinweise darauf zu finden, dass es sich positiv auf das Klassenklima auswirkt, wenn es eine zahlenmäßige Dominanz der Mädchen gibt (Horstkemper 1988, 187). In nicht schulischen Kontexten wurde festgestellt, dass die Dominanz eines Geschlechtes dafür sorgt, dass

¹⁸¹ Die Studie, die unter dem Titel „*Trennt uns bitte, bitte nicht!*“ *Koedukation aus Mädchen- und Jungensicht* erschienen ist, wird im Kapitel 8 *Auswahl ausgewählter relevanter Studien zur Geschlechterfrage und Studien mit methodologischer Nähe zum Projekt* detaillierter vorgestellt.

mehr geschlechterstereotype Verhaltensmuster zu verzeichnen sind (Faulstich-Wieland et al. 2004, 28). Die vorliegende Studie wird infolgedessen einen Blick darauf werfen, wie sich die geschlechtliche Zusammensetzung auf den Unterricht auswirkt.

Eine weitere Rolle bei den Interaktionen von Schüler_innen spielt zudem die Frage, wie die Tische in der Klasse angeordnet sind bspw. in Reihen, in Paaren, Einzeltische, U-Form etc. Die Form der Anordnungen hat Auswirkungen auf die Interaktionen. Hier lassen sich zwischen soziofugalen (bspw. frontale Tischreihen) und soziopetalen (bspw. U-Form) Sitzordnung unterscheiden. Geoffrey M. Stephenson hält hierzu fest: „Die soziofugalen Anordnungen deuten Getrenntheit und Isolation von anderen an, entmutigen Blickkontakt und verhinderten Interaktionen mit mehr als dem direkten Nachbarn. Die soziopetalen Anordnungen dagegen ermutigen soziale Interaktionen auf positive Weise.“ (Stephenson 1997, 615) Zudem kann sich die Lehrkraft bei der soziopetalen Sitzordnung leichter im Raum bewegen und so direkter Kontakt mit den Schüler_innen knüpfen. Bspw. kann sie sich auf die Schüler_innen zubewegen oder sie kann sich innerhalb der Form hinsetzen. Gleichwohl lässt sich bei dieser Sitzanordnung feststellen, dass den Schüler_innen wenig Raum für Privatsphäre bleibt, da man immer im Blick ist. Den Hinweisen folgend wird in der Explikation der Lerngruppen ein Blick auf die Sitzverteilung geworfen, um zu untersuchen, ob sich die aufgeführten Beobachtungen und Auffälligkeiten in den betrachteten Einzelfällen ebenso beobachten lassen.

Aufrufketten bzw. Redekette

Bei der Aufrufkette bzw. Redekette¹⁸² handelt es sich um eine Unterrichtsmethode, in der die Beiträge der Schüler_innen aneinander gereiht werden. Die Aufrufketten gehören zu den viel genutzten Mitteln, um im Unterricht das Rederecht zu regeln. Sie zeichnet sich dadurch aus, dass die sprechende Person darüber bestimmt, welche Person als Nächstes an der Reihe ist. Die Besonderheit dieser Methode besteht darin, dass die Lehrperson nicht die Leitung besitzt, sondern die Schüler_innen bestimmen, wer als Nächstes spricht. Die Lehrkraft schaltet sich nur an den Stellen in das Geschehen ein, wo Unklarheiten bestehen. Hierdurch besteht für die Lehrperson die Option, sich ein Stück weit aus der Zentrierung des unterrichtlichen Geschehens zurückzunehmen und Verantwortung an die Schüler_innen abzugeben (Enders-Dragässer und Fuchs 1989, 128; Mattes 2010, 22). Laut Uta Enders-Dragässer und Claudia Fuchs würden die Lehrkräfte davon ausgehen, dass die Schüler_innen bevorzugt Personen des eigenen Ge-

¹⁸² Zudem werden weitere Bezeichnungen wie bspw. *Meldekette* im Diskurs genutzt (Mattes 2010, 22). Innerhalb der Forschungsarbeit werden primär die Begriffe *Aufruf-* bzw. *Redekette* verwendet.

schlechtes aufrufen würden. Die Lehrkräfte vertreten die Annahme, dass hierdurch in der Summe alle Geschlechter die gleiche Redezeit bekommen (Enders-Dragässer und Fuchs 1989, 128).

In einer Studie haben Endres Dragässer und Fuchs (1989) sich die Aufrufketten im Unterricht angeschaut und dabei auf den Einfluss des Geschlechts geachtet. Die Ergebnisse zeigten, dass diese Ketten nicht zu einem ausgeglichenen Redeverhalten führen. In der Studie hatten die Jungen eine Tendenz, das eigene Geschlecht aufzurufen. Hingegen zeigten die Mädchen ein ausgeglichenes – kooperatives – Aufrufverhalten. Enders-Dragässer und Fuchs erklären, dass ein Verhalten, das auf Kooperation ausgelegt sei, sehr leicht unterlaufen werden könne. Oder schlimmer gesagt: Es ist ausbeutbar (Enders-Dragässer und Fuchs 1989, 129–131). Ebenso weist Silvia-Iris Lübke (1996) in ihrer Dissertationsschrift *Schule ohne Noten* darauf hin, dass bei der Redekette im schulischen Kontext geschlechterspezifische Unterschiede zu beobachten sind. Falls die Lehrkräfte in der vorliegenden Studie auf die Methodik der Aufrufketten zurückgreifen, kann die Erhebung untersuchen, ob sich eine geschlechtliche Präferenz beim Aufrufen zeigt. Hieraus können mögliche (Hypo-)Thesen gebildet werden, die es dann in weiteren Untersuchungen zu ergründen gilt. Dabei vertritt der Autor der Studie die Grundannahme, dass Aufrufketten eingeübt werden müssen und damit auch die Beachtung von allen Geschlechtern etc.

5.6 Zwischenfazit II

Im fünften Kapitel wurde dargelegt, wie vielschichtig sich das Thema *Geschlechterverhältnisse in der (früh-)kindlichen und schulischen Bildung* darstellt. Hierbei erfolgte zuerst in Kapitel 5.1 eine Auseinandersetzung mit dem Begriff *Bildung* in Abgrenzung zu den Begriffen *Lernen* und *Erziehung*. Es zeigte sich, dass sich der *Bildungsbegriff* als vielschichtig erweist und kein allgemeingültiges Verständnis existiert; gleichwohl hat er sich besonders anschlussfähig für die Religionspädagogik erwiesen, da diese den Prozess der Subjektwerdung des Menschen mit all seinen Implikationen besonders erfassbar macht. In Kapitel 5.2 wurde ein Einblick in die Frage gegeben, welche gesellschaftliche Funktion Schule als Sozialisationsinstanz hat, wie sich diese im koedukativen System darstellt und wie sich dieses insbesondere auf Anregung von Hannelore Faulstich-Wieland und Marianne Horstkemper (1995) zu einer reflexiven Koedukation entwickelt hat. Das zweigeteilte Kapitel 5.3 bot einen Einblick in die Genderperspektiven in der (früh-)kindlichen und schulischen Bildung. Angefangen bei der

Familie, die über alle Phasen hinweg eine Relevanz besitzt, wurden Ansätze aus Kindertagesstätte, Grundschule und Sekundarstufe I aufgezeigt. Es wurde deutlich, das Gender in allen Phasen und Institutionen eine relevante Rolle besitzt, die seitens des pädagogischen Fachpersonals einen reflexiven Umgang mit dem eigenen Selbst und dem pädagogischen Handeln erfordert. Es wurde zudem deutlich, dass die Fachkräfte mit Erwartungshaltungen, aber auch mit Vorurteilen konfrontiert sind. Für die Erhebung besonders bedeutsam zeigt sich die Sekundarstufe I, weil sie eine Zeitspanne umschließt, die für die Schüler_innen u. a. starke Veränderungsprozesse bedeutet. Die darauffolgenden Kapitel 5.4 und 5.5 haben sich ausführlich mit dem Geschlechterverhältnis und -verhalten der Lehrkräfte und Schüler_innen auseinandergesetzt und sind hierbei auf theoretische Implikationen eingegangen. Hierbei wurde deutlich, dass nicht das Geschlecht der Lehrkraft unmittelbare pädagogische Konsequenzen haben muss, sondern inwieweit sie selbstreflektiert im Umgang mit den Schüler_innen sind und wie sie sich differenziert mit Geschlechter- und Gender-Theorien auseinandergesetzt haben. Der Fokus auf die Gruppe der Schüler_innen zeigte, dass sich historische Wandlungsprozesse ergeben haben, welches Geschlecht im Bildungssystem benachteiligt wird. Ralf Dahrendorf (1966) hat den Ausdruck der katholischen Arbeitertochter vom Lande geprägt, die benachteiligt ist. Aktuell liegt primär der Fokus auf Jungen mit Migrationshintergrund. Hieran wird deutlich, dass neben Geschlecht weitere differenzgebende Kategorien sich wechselseitig beeinflussen. Zudem wurde ein Fokus auf die (zum Teil sublimen) interaktiven Herstellungspraktiken von Geschlecht geworfen und wie Lob, Anerkennung und Tadel auf das Verhalten der Schüler_innen einwirken können. Es wurde sichtbar, dass Geschlecht ebenso im Aushandeln von Sitzordnungen einen Einfluss haben kann und es eine Tendenz zu gleichgeschlechtlichen Sitzgemeinschaften ergibt. Als Abschluss wurde dargelegt, dass bei der Methode der Aufruf- und Redekette es nicht zu ausgeglichenem Redeverhalten der Schüler_innen kommt, sondern Jungen eher das eigene Geschlecht aufrufen, hingegen die Mädchen eher zu kooperativen Aufrufen neigen.

6 (Schulische) Interaktionen und Geschlecht

Interaktionen haben in Hinblick auf das *Doing Gender* eine besondere Rolle. Hier wird das soziale Geschlecht erzeugt und in Szene gesetzt (Elsen 2020, 145; Samel 2000, 167). „Gespräche sind eine Bühne für Re-Positionierung, aber auch für das Konstruieren von Stereotypen.“ (Elsen 2020, 145) Ebenso hebt Monika Stürzer (2003b) die Relevanz hervor: „In [...]“

Interaktionen wird – teils explizit, teils implizit – auch immer Geschlecht situativ konstruiert. In diesen Konstruktionen fließen Einstellungen und Erwartungen – bis hin zu Stereotypen – der jeweiligen Interaktionsparteien ein.“ (Stürzer 2003b, 151) Die durchgeführte Studie legt den Fokus auf die Interaktionen, die innerhalb des (Religions-)Unterrichts ablaufen. So verweist Katharina Walgenbach darauf, dass „der Fokus auf Interaktionen besonders instruktiv [ist; M.F.], da er deutlich macht, dass Differenzkategorien [wie *Gender*; M.F.] nicht allein von außen an die Schule herangetragen werden, sie werden in pädagogischen Praktiken *auch selbst* hervorgebracht bzw. durch sie stabilisiert.“ (Walgenbach 2017, 588) Die Herstellungspraktiken von Differenzen im Unterricht seien keineswegs als harmlos zu bewerten, sondern führen zu sozialen Konsequenzen (ebd.).

Sprache nimmt in den Interaktionen einen wichtigen Stellenwert ein. So hält Hilke Elsen (2020) fest: „Durch Sprache schaffen, zementieren und vermitteln wir Stereotype, die Denken und Wahrnehmung und damit Handeln beeinflussen. In der Sprache und in der tagtäglichen Interaktion werden Unterschiede hergestellt, gefestigt und tradiert.“ (Elsen 2020, 23) Durch Sprache bringen wird Menschen unser Denken zum Ausdruck und sie wird somit zum „Instrument des Denkens und Handelns.“ (ebd.) Elsen vertritt wie der Autor der Studie die Meinung, dass Sprache ein zentrales Mittel ist „um mehr Gerechtigkeit zu erzeugen.“ (ebd.) Neben der Sprache findet Interaktion aber im Unterricht ebenso nonverbal statt (Stürzer 2003b, 151). Hierzu wird die Arbeit im weiteren Verlauf eine definitorische Abgrenzung zwischen *verbalem*, *vokalem* und *nicht verbalem Verhalten* vornehmen.

Zum Zusammenhang von Interaktionen und Geschlecht bzw. Sprache und Geschlecht kann die Studie auf einen breiten theoretischen Fundus von Publikationen zurückgreifen, die zur Erkenntnisgenerierung beigetragen haben. So sind hier u.a. Erving Goffman (1977, 2001a, 2001b), Ruth Ayaß (2008), Ingrid Samel (2000), Helga Kotthoff (1992, 1993, 2001), Luise Pusch (2005, 2014, 2015, 2016) und Damaris Nübling (2018), Hilke Elsen (2020) zu nennen. Im Folgenden wird zuerst das Verständnis des Autors von Interaktionen im Verhältnis zum *Kommunikationsbegriff* expliziert, danach wird den unterschiedlichen Unterrichtsformen auf den Grund gegangen. Hierbei zeigt sich das Unterrichtsgespräch für den weiteren Forschungsprozess als besonders bedeutsam. Der letzte Teil des Kapitels befasst sich mit der Wirkung von geschlechter(un)gerechter Sprache und wie diese das Denken beeinflussen kann.

6.1 Interaktionen im Schulalltag

Soziale Interaktionen oder Interaktionen im Allgemeinen geschehen dann, wenn „zwei oder mehrere Individuen körperlich anwesend sind“ (Goffman 2001b, 55). Innerhalb der Kommunikationswissenschaft stellen sich die Begriffe *Interaktion* und *Kommunikation* als ambivalent dar. Zur definitorischen Bestimmung existieren diverse eingrenzende, überschneidende wie auch abgrenzende Ansätze (Neuberger 2007, 34–38).¹⁸³ Manfred Riegger (2019) führt zur Abgrenzung der Begriffe *Kommunikation* und „*Interaktion* (lat. *inter* = zwischen, unter; *actio* = Ausführung, Handlung)“ (Riegger 2019, 15) an, dass Interaktion „nur den wechselseitigen Bezug von Akteuren, die – nachgeordnet – auch miteinander kommunizieren können“ (ebd.), meint. Nach dem Verständnis von Erving Goffman¹⁸⁴ können Interaktionen als der „wechselseitige Einfluß von Individuen untereinander auf ihre Handlungen während ihrer unmittelbaren physischen Anwesenheit definiert werden.“ (Goffman 1973, 14) An Goffmann anschließend vertritt Michael Jäckel (1995) die Auffassung, dass Interaktion nur eine Teilmenge von Kommunikation darstellt. „Wenn Interaktion stattfindet, findet immer auch Kommunikation statt. Kommunikation kann auch ohne Interaktion stattfinden.“ (ebd., 467) Interaktion bedürfe einer physischen Präsenz der Interaktionspartner. Kommunikation kann auch anders vollzogen werden wie durch Briefe, Telefon oder Internet (ebd., 466). Ebenso sieht u. a. Sheizaf Rafaeli (1988) Interaktion als Teilmenge von Kommunikation an. Roland Posner (1985) erklärt, dass Kommunikation und Interaktion eigenständig oder zusammen stattfinden können. Kommunikation erfordere von allen Beteiligten eine Intentionalität (Posner 1985, 242–244; Neuberger 2007, 41). Roland Burkart (2002), Philomen Schönhagen (2002), Friedemann W. Nerdinger et al. (2008) u. a. betrachten mit unterschiedlichen Begründungen Kommunikation als Teilmenge von Interaktionen. Exemplarisch an dieser Stelle Nerdinger et al. (2008):

„Da jede Mitteilung Einfluss auf den Empfänger ausübt, stellt jede Kommunikation eine Interaktion dar, aber nicht jede Interaktion ist auch eine Kommunikation, d. h., Kommunikation bildet eine Teilmenge der Interaktion.“ (Nerdinger et al. 2008, 62)

Uta Enders-Dräger und Siglinde Beckmann (1993) fassen Interaktionen wie folgt:

„In den Interaktionen, in den Verhaltensweisen des alltäglichen Umgangs miteinander, geht es um Ego und Alter, Individuum und Gruppe, um Nähe und Distanz, um Aushandeln und Auseinandersetzung, um

¹⁸³ Zum Einstieg in dieses vielschichtige Thema sei verwiesen auf: Neuberger, Christoph (2007): Interaktivität, Interaktion, Internet. Eine Begriffsanalyse. In: *Publizistik* 52 (1), 33–50.

¹⁸⁴ Helga Kotthoff (2001) weist darauf hin, dass Erving Goffman „die Betrachtungsweise von Geschlecht innerhalb der Soziologie und Kommunikationswissenschaften zweifelsohne revolutioniert“ (Kotthoff 2001, 160) hat. Er hat dafür gesorgt, dass die Relevanz des Phänomens Geschlecht in Interaktionen in den wissenschaftlichen Fokus rückte (ebd.).

Dazugehören, um Abgrenzung und Ausgrenzung, um Wollen und Können usw. Im Verhalten realisieren wir Interaktionsstile und Interaktionsmuster, wie sie sich wechselseitig aus den jeweiligen Beziehungsstrukturen ergeben. Über die Interaktionen werden Handlungsmöglichkeiten, Handlungsspielräume geschaffen, erkannt oder nicht erkannt, zugelassen oder zunichte gemacht, in Abhängigkeit von unserer Wahrnehmung. Es sind unsere Momente von Einsicht und Einverständnis, aber auch von Mißverständnis, Unverständnis und Ablehnung, von denen her wir alltäglich unsere Handlungsmöglichkeiten einschätzen und in Verhalten umsetzen, mit denen wir unsere Ziele verfolgen, vertagen oder aufgeben.“ (Enders-Dragässer und Beckmann 1993, 29)

In Anlehnung an u. a. Goffman (2001b), Jäckel (1995) und Rafaeli (1988) betrachtet die Forschungsarbeit Interaktion als eine Teilmenge von Kommunikation. Unter Interaktionen versteht sie ein wechselseitig aufeinander bezogenes Verhalten (verbal und non-verbal) von mindestens zwei Personen, bei dem als Grundvoraussetzung eine physische Anwesenheit vorhanden sein muss. In Abgrenzung dazu, kann Kommunikation auch einseitig erfolgen bspw. durch Lesen eines Buches, Sehen einer Anzeige, Hören von Musik etc. (Goffman 1973, 14; Enders-Dragässer und Beckmann 1993, 29; Ulich 2001, 77; Elsen 2020, 146). Mit Blick auf die Interaktionen im Schulalltag lässt sich unbestritten feststellen, dass es sich um institutionalisierte Interaktionen handelt, wo mehrere Akteur_innen (Lehrkräfte, Schüler_innen, Bürokräfte etc.) körperlich anwesend sind und auf verschieden Art und Weise miteinander interagieren. So betont Monika Stürzer (2003): „*Interaktionen* in der Schule finden sowohl zwischen Lehrkräften und Schülerinnen/Schülern als auch unter den Schülerinnen und Schülern statt.“ (Stürzer 2003b, 151) Weiter finden ebenso Interaktionen zwischen Lehrkräften statt, diese liegen jedoch nicht im Forschungsinteresse dieser Arbeit. Carl F. Graumann (1972) bezieht diese Grundannahmen von Interaktionen auf den schulischen Kontext und führt auf, dass Interaktionen in wechselseitige Einwirkung, wechselseitige Kontrolle und wechselseitige Abhängigkeit aufgeschlüsselt werden (Graumann 1972, 1112–1120 zit. n. (Ulich 2001, 77)):

- „wechselseitige Einwirkung, d. h. für die Lehrer/innen-Schüler/innen-Interaktion, dass nicht nur das Verhalten des Lehrers auf das der Schüler einwirkt, sondern auch umgekehrt das Verhalten von Schülern den Lehrer beeinflusst;
- wechselseitige Kontrolle, d. h. das Verhalten von Lehrern und Schülern unterliegt einer gegenseitigen, freilich recht ungleich verteilten Sanktionierung entsprechend den schulischen Normen;
- wechselseitige Abhängigkeit, d. h., Schüler sind – viel stärker als umgekehrt – vom Verhaltens des Lehrers, von seinen Reaktionen und Anweisungen abhängig.“ (Ulich 2001, 77)

Uta Enders-Dragässer und Siglinde Beckmann verweisen auf den Zusammenhang zwischen Interaktionen und der Geschlechterfrage. Die Machtfrage spiele dabei eine entscheidende Rolle (Enders-Dragässer und Beckmann 1993, 29). „In den Interaktionen geht es immer wieder um Macht, um Einfluß auf andere, um Dominanz, um Kontrolle, um Vorrechte, um Erlaubnis und Verbote, aber auch um Autonomie, Akzeptanz, Entscheidungsfreiheit, um Selbstbestimmung.“ (ebd.) Die in Kapitel 5.4 vorgestellten Ansätze haben aufgezeigt, dass das Geschlecht der Lehr-

kraft in den unterrichtlichen Interaktionen eine nicht zu berücksichtigende Rolle spiele. Vielmehr sei das Geschlecht der Schüler_innen bedeutsam. Zudem ist nach Carl R. Rogers (1969) zu unterstreichen, dass nicht nur die Vermittlung der Lerninhalte, sondern auch die zwischenmenschliche Ebene der im Unterricht agierenden Personen einen wesentlichen Einfluss auf die unterrichtlichen Interaktionen und damit auf den Lernerfolg der Schüler_innen hat. Die Lehrkräfte können durch ihr Verhalten positiv oder negativ auf den Unterricht einwirken (Dubs 2009, 108). Paul Watzlawick et al. stellen zudem fest, dass „jede Kommunikation [...] einen Inhalt und Beziehungsaspekt [...] derart [hat, M.F.], dass letzterer den ersteren bestimmt und daher eine Metakommunikation ist.“ (Watzlawick et al. 2017, 64)

Interaktionen im Unterricht sind durch „institutionalisierte Erwartungen und organisationale Regulierungen“ (Thiel 2016, 7) geprägt. So beeinflussen bspw. die Schulordnungen oder die curricularen Vorgaben das Unterrichtsgeschehen. Dabei unterliegt nach Felicitas Thiel das Interaktionssystem einer vielschichtigen sozialen Dynamik, die den Ablauf des Unterrichts in weiten Teilen nicht kalkulierbar macht (ebd.). So erklären Matthias Proske und Kerstin Rabenstein: Unterricht sei „ein Ereignis der geplanten und methodischen Weitergabe von Wissen in Form des (klassen-)öffentlichen Gesprächs unter Anwesenden, für das spezifische Konstellationen der Nutzung von Sprache, Körperlichkeit, Medien und Dingen ebenso konstitutiv sind wie eine bestimmte zeitliche und räumliche Organisation von Interaktion.“ (Proske und Rabenstein 2018, 7) Michael Becker-Mrotzek und Rüdiger Vogt (2001) unterstreichen, dass Unterricht ein komplexes Zusammenspiel einer Vielzahl von Prozessen (kommunikative, soziale, emotional-affektive, kognitive) sei. Die Kommunikation spiele im Unterricht eine wesentliche Rolle. Neben der verbalen Kommunikation sei die non-verbale Kommunikation ein Faktor, der das unterrichtliche Geschehen beeinflusse. Darunter ist die Körperhaltung, die Mimik und die Gestik, der im Unterricht aktiven Menschen, zu verstehen (Becker-Mrotzek und Vogt 2001, 4).

Verbales, vokales und nicht verbales Verhalten

Wie u. a. Michael Becker-Mrotzek und Rüdiger Vogt (2001), Monika Stürzer (2003b) und Michael Argyle (1979, 2013) darlegen, findet Interaktion auf verschiedenen Ebenen statt, z. B. verbal und non-verbal. Argyle unterstreicht, das „Sprechen von einer komplexen Vielfalt non-verbaler Signale begleitet“ (Argyle 2013, 13) wird, die dabei eine unterstützende Funktion erfüllen können (ebd.). Eine für die Arbeit hinreichende Differenzierung führt Rolf Dubs (2009) an. Er unterscheidet zwischen *verbalem, vokalem und nicht verbalem Verhalten*. Diese haben

auf die unterrichtliche Kommunikation eine beeinflussende Wirkung und können dazu beitragen, dass die vom/von der Sender_in der Botschaft intendierte Aussage beim/bei der Empfänger_in verstärkt wird, aber auch fehlerhaft ankommen und somit missverstanden werden kann. Schüler_innen und Lehrkräfte sind gleichermaßen Sender_innen und Empfänger_innen (Dubs 2009, 108–110).

- Unter *verbales Verhalten* fällt der Inhalt des Gesprochenen: Erklärungen, Strukturierung, verbale Stärkung, und Fragen. So kann bspw. ein verbales Hemmnis durch eine unklar gestellte Frage entstehen (Dubs 2009, 109).
- *Vokales Verhalten* zielt auf die Art *wie* gesprochen wird ab. Betonung, Tonfall, Lautstärke, Modulation, Umfang des Gesprochenen und Sprechgeschwindigkeit wirken auf den Verständigungsprozess ein. Zu schnelles Sprechen kann z. B. dafür sorgen, dass die Empfänger_innen die Botschaft nicht richtig erhalten können (ebd.).
- Unter *nicht verbales Verhalten* sind u. a. die Gesten, Körperbewegungen, Aufmerksamkeit, Augenausdruck und Gesichtsausdrücke zu fassen. Beispielsweise mangelnder Augenkontakt der Sender_innen, aber auch der Empfänger_innen kann zu Miss- oder Fehldeutungen führen (ebd.).

Die von Dubs (2009) angeführte Aufteilung von Interaktionen zeigt sich anschlussfähig in dieser Arbeit. Der Vorteil einer videobasierten Erfassung von (Religions-)Unterricht, besteht darin, dass diese unterschiedlichen Verhaltensweisen erfasst werden können und dadurch ebenso die Chance zu einer Analyse aller dieser Faktoren besteht (Dubs 2009, 108–110).

Crowd, praise und power

Nach dem Soziologen Philip W. Jackson (1990) kann die Interaktion im Klassenzimmer mit den Begriffen *crowd*, *praise* und *power* charakterisiert werden. Dabei beruhe das Zusammenreffen im Klassenzimmer auf Zwängen: Die Schüler_innen können es sich nicht aussuchen, ob sie die Schule besuchen oder nicht. Im schulpflichtigen Alter sind sie an den Besuch der Schule rechtlich gebunden (Thiel 2016, 16; van IJzendoorn 1982, 69).

Der Begriff *crowd* (engl. (Menschen-)Menge) nimmt Bezug auf die räumlichen Rahmenbedingungen, in denen Interaktionen im Klassenzimmer ablaufen. Laut Jackson sind in keiner anderen Institution, Menschen längere Zeit auf so engem Raum zusammen. Durch diese Enge sind die Interaktionsteilnehmer_innen die ganze Zeit für alle sichtbar. Für keinen besteht eine Rück-

zugsmöglichkeit, weder für die Lehrkraft, noch für die Schüler_innen. Somit kann auch einer Interaktion nur schwerlich ausgewichen werden (Thiel 2016, 16; Krapp 2005, o. S.; Giroux 1988, 32–33).

Der zweite Begriff *praise* (engl. loben) bezieht sich auf den Umstand, dass quasi jede Aktivität der Schüler_innen von der Lehrkraft mit einer Rückmeldung beantwortet wird. Laut Jackson haben diese Feedbacks einen hohen Einfluss auf die Entwicklung der Schüler_innen und somit auf die jeweilige Bildungskarriere. Hierbei stellt sich auch das Problem von Bewertungen ein, die aus Sicht der Schüler_innen nicht immer gerecht sein können. Zwar folgen die Lehrkräfte dem Paradigma, den Schüler_innen individualisierte Feedbacks und Leistungsbeurteilungen zu geben, jedoch ist es nicht auszuschließen, dass diese innerhalb der Klasse/Schule öffentlich werden. Eine Ursache hierfür liegt darin begründet, dass sich die Kinder und Jugendlichen gerne miteinander vergleichen. Hierdurch kann ein hoher emotionaler Druck entstehen, wenn Leistungen nicht positiv ausfallen. Es besteht die Gefahr, dass die Schüler_innen infolgedessen unter „Scham und Versagensängsten“ (Thiel 2016, 17) leiden (Thiel 2016, 16–17; Krapp 2005, o. S.; Giroux 1988, 32–33).

Der dritte Begriff *power* (engl. Macht, Gewalt, Autorität) bezieht sich auf die ungleiche Machtverteilung innerhalb der Klasse und Schule. Die Lehrkräfte besitzen eine formale Macht, die es ihnen bspw. erlaubt, das Wort zu erteilen, Leistungsergebnisse zu beurteilen oder die Anwesenheitspflicht durchzusetzen. Mit diesem gesellschaftlich legitimierten Mandat besteht aber für die Lehrkraft auch eine hohe Verantwortung, welche ihnen oder auch den Schüler_innen nicht immer bewusst ist (Thiel 2016, 17; Krapp 2005, o. S.; Giroux 1988, 32–33).

Zusammenfassend zeigt sich, dass eine isolierte Betrachtung des Schüler_innenverhaltens, oder des Lehrer_innenverhaltens nicht zweckdienlich ist, da sich beide Seiten wechselseitig mehr oder weniger stark beeinflussen. „*Man kann nicht nicht kommunizieren*“ (Watzlawick et al. 2017, 60), so formulieren es Paul Watzlawick et al. (2017) in einem ihrer Axiome zur Kommunikation. Watzlawick et al. heben hervor, dass auch wenn Menschen (in diesem Fall die Schüler_innen) nicht verbal kommunizieren, sie doch zur Kommunikation im Unterricht beitragen – unabhängig von der Unterrichtsform. Grundsätzlich lässt sich festhalten, dass sich Interaktionen zwischen Lehrer_innen und Schüler_innen von anderen Interaktionen unterscheiden:

Das *Machtverhältnis* stellt sich als asymmetrisch bzw. komplementär¹⁸⁵ dar, da Lehrkräfte im Regelfall das Wissen an die Schüler_innen vermitteln und deren Leistungen beurteilen. Neben diesem Machtgefüge hat die Lehrkraft eine besondere Rolle, denn durch ihre Art des Unterrichts kann sie dazu beitragen, dass die Attraktivität des Faches und der Unterrichtsinhalte gemindert oder gesteigert wird (Ulich 2001, 77; Watzlawick et al. 2017, 79–81). Welche Rolle die Sozialformen und Unterrichtsmethoden spielen und welche weiteren Einflussfaktoren bestehen, wird nachfolgend thematisiert.

6.2 Unterrichtsgespräch bzw. Klassengespräch

Mit Blick auf die Interaktionen im Unterricht ist das Klassengespräch bzw. Unterrichtsgespräch von zentraler Bedeutung. Innerhalb des Unterrichtsgesprächs findet – für alle Schüler_innen im Plenum sichtbar – ein dialogischer Austausch zwischen der Lehrperson und den Schüler_innen, wie auch zwischen den Schüler_innen, statt (Pauli 2006b, 124; Bittner 2006, 20–22; Reese-Schnitker 2021a, 411–412; Bertram und Franzmann 2019, 117–122; Lachmann 2010, 113).

So kann die Unterrichtsform ebenso Auswirkungen auf die geschlechtliche Unterrichtsbeteiligungen haben; so stellte Helga Jungwirth (1990) in ihrer ethnografischen Video- und Audio-studie¹⁸⁶ u. a. fest, dass Jungen sich im fragend-entwickelten Unterricht wohler fühlen und mehr beteiligen (Jungwirth 1990, 183; Stürzer 2003b, 152–153). Heidi Frasch und Angelika Wagner haben aufgezeigt, dass Jungen „im Unterricht *deutlich häufiger* drangenommen werden, gelobt und getadelt werden als Mädchen.“ (Frasch und Wagner 1982, 272)

Die vorliegende Forschungsarbeit untersucht die Interaktionen, die für alle Schüler_innen und Lehrkräfte im Plenum sichtbar stattfinden, folglich nimmt das Unterrichtsgespräch hierbei die zentrale Rolle ein. Im folgenden Kapitel werden zuerst die unterschiedlichen Sozialformen, mit Ausnahme des Unterrichtsgesprächs, darlegt. Dieses erfolgt in einem separaten Kapitel, um

¹⁸⁵ Paul Watzlawick et al. (2017) unterscheiden zwischen symmetrischen und komplementären Interaktionen. Symmetrische Interaktionen seien dadurch gekennzeichnet, dass beide Personen den anderen ebenbürtig sind, hingegen beruhe die komplementäre Interaktion auf Unterschiedlichkeit. In dieser nimmt eine Person eine „sogenannte superiore, primäre Stellung ein, der andere die inferiore, sekundäre.“ (Watzlawick et al. 2017, 80) Hierbei sei jedoch zu unterstreichen, dass das Verhältnis nicht auf Stärke oder Schwäche beruhe, sondern beide Positionen sich bedingen und miteinander verwoben sind; jedoch nicht in der Weise, dass der/die eine der/dem anderen etwas aufzwingt (ebd., 79–81). Hieraus leiten Watzlawick et al. das Axiom ab: „*Zwischenmenschliche Kommunikationsabläufe sind entweder symmetrisch oder komplementär, je nachdem, ob die Beziehung zwischen den Partnern auf Gleichheit oder Unterschiedlichkeit beruht.*“ (ebd., 81)

¹⁸⁶ Helga Jungwirth (1990) hat Mathematikunterricht analysiert und hierfür 38 Stunden video- und audiobasiert aufgezeichnet. Weiter hat sie mit den Lehrkräften Interviews geführt (Stürzer 2003b, 152–154).

einen tieferen Blick auf diese Unterrichtsform und deren Bedeutung im Religionsunterricht zu werfen.

6.2.1 Struktur der Unterrichtskommunikation

Da es in der vorliegenden Studie im Wesentlichen um die interagierenden Schüler_innen geht, ist es zweckdienlich, detailliert auf die strukturelle Differenzierung der Unterrichtskommunikation zu schauen. Monika Stürzer (2003b) unterstreicht, dass die Unterrichtsformen¹⁸⁷ die Rahmenbedingungen vorgeben, welche zu einer Strukturierung der Lernprozesse führen (ebd., 151). Gottfried Adam führt als grundsätzliche *klassische* Systematisierung die Einzelarbeit, den Gruppenunterricht, die Partner_innenarbeit und den Frontalunterricht¹⁸⁸ an (Adam 2010, 41). Als eine weitere Staffellung bzw. Einteilung von Unterricht weisen u.a. Katrin Hee und Thorsten Pohl (2018) exponiert auf Michael Becker-Mrotzek und Rüdiger Vogt (2001) hin. Die genannten Autoren unterscheiden und staffeln die unterschiedlichen Unterrichtsformen nach der Möglichkeit der Schüler_innen, sich in den Unterricht einzubringen (Becker-Mrotzek und Vogt 2001, 58–59; Hee und Pohl 2018, 262). Infolge dieser nach Freiheitsgraden der Schüler_innen geordneten Sozialformen ergibt sich folgende Reihung (Hee und Pohl 2018, 262; Becker-Mrotzek und Vogt 2001, 58–132): „1. Lehrervortrag, 2. Lehrervortrag in verteilten Rollen, 3. Lehrgespräch, 4. Schülergespräch, 5. Gruppenunterricht, 6. Schülerpräsentation“ (Hee und Pohl 2018, 262). Neben Becker-Mrotzek und Vogt (2001) haben sich diverse weitere Wissenschaftler_innen mit den Unterrichtsformen beschäftigt wie Stefan Bittner (2006), Karl Aschersleben (1991), Hilbert Meyer (2009, 2010, 2011), Rudolf Englert et al. (2014), Gottfried Adam und Rainer Lachmann (2010), Manfred Riegger (2019) u. v. m.

¹⁸⁷ Neben dem Begriff *Unterrichtsformen* werden weitere Begrifflichkeiten im Diskurs aufgeführt wie *Aktionsformen, Sozialformen, Unterrichtsmethoden, Unterrichtsverfahren, Unterrichtstechniken* etc. (Becker-Mrotzek und Vogt 2001, 58; Adam 2010, 41–42). In der vorliegenden Forschungsarbeit werden primär die Begriffe *Sozialform* oder *Unterrichtsform* synonym verwendet.

¹⁸⁸ Gottfried Adam (2010) weist darauf hin, dass anstelle von Frontalunterricht ebenso von Klassenunterricht gesprochen werden könne. Der Begriff Frontalunterricht steht vor einem Dilemma, da dieser zum einen mit einem negativen Image verbunden ist (wenig Partizipationsmöglichkeiten für Schüler_innen) und zum anderen jedoch die häufigste genutzte Sozialform ist (Adam 2010, 43–50). In der vorliegenden Forschungsarbeit wird der Frontalunterricht bzw. Klassenunterricht weiter in unterschiedliche Sozialformen aufgeteilt, um klarer zu verdeutlichen, wie sich der Partizipationsgrad der Schüler_innen gestaltet.

Für die vorliegende Forschungsarbeit wurde auf die Systematisierung von Rudolf Englert et al. (2014) zurückgegriffen: Keine Sozialform¹⁸⁹, Lehrer_innenvortrag, Einzelarbeit, Partner_innenarbeit, Gruppenarbeit, Schüler_innenvortrag und Unterrichtsgespräch (Englert et al. 2014, 24–25). Die folgenden Ausführungen in diesem sowie in Kapitel 6.2 *Unterrichtsgespräch bzw. Klassengespräch* dienen dabei als Grundlage zur Erstellung von eigenen Definitionen¹⁹⁰ zur aufgeführten Strukturierung, die u. a. in das niedrig-inferentes Ratingverfahren¹⁹¹ einfließen. Für die definitorische Bestimmung der Unterrichtsformen wurde auf die o. g. Wissenschaftler_innen zurückgegriffen.

Lehrer_innenvortrag

Der Lehrer_innenvortrag gehört zu den bekanntesten Formen, Wissen an andere weiterzugeben. Ein Vortrag besteht aus einer Reihe von miteinander verbundenen Aussagen, die nicht durch einen Sprecher_innenwechsel gekennzeichnet sind. Die Vortragenden sind aufgefordert, ihren Vortrag durch verschiedene Techniken, wie etwa Rhetorik, Visualisierung etc., so zu unterbauen, dass es den Zuhörenden leicht fällt, zu folgen. Für die Zuhörer_innen besteht die Herausforderung, konzentriert und motiviert den Ausführungen zu folgen (Becker-Mrotzek und Vogt 2001, 59). Innerhalb des schulischen Kontextes gehört der Lehrer_innenvortrag zu den pädagogisch umstrittenen Lehrformen, da die Lehrkraft die zentrale Rolle einnimmt und von den Schüler_innen ein hohes Maß an Konzentration erwartet wird (Becker-Mrotzek und Vogt 2001, 59–60; Aschersleben 1991, 29, 39; Englert 2013, 31; Stinglhammer 2019, 34). In Anlehnung an Franz Pöggeler definiert Karl Aschersleben den Lehrer_innenvortrag wie folgt:

„Der Vortrag als Aktionsform des Lehrens ist eine zusammenhängende Äußerung eines Lehrers, durch die mittels wörtlicher Rede ein bestimmtes Lernziel erreicht werden soll.“ (Aschersleben 1991, 29)

In der wissenschaftlichen Fachliteratur besteht keine Einigkeit darüber, ab welchem zeitlichen Rahmen der Beitrag der Lehrkraft als Lehrer_innenvortrag gewertet wird. Laut Aschersleben könne von einem Lehrer_innenvortrag erst ab einer Dauer von fünf Minuten gesprochen werden, vorher sei es als eine Äußerung oder Aussage anzusehen (Aschersleben 1991, 29). Englert

¹⁸⁹ Unter *Keine Sozialform* wurde alle Sequenzen erfasst, in denen keine Unterrichtszeit stattfindet. Die Lehrkraft hat die Stunde noch nicht eröffnet, bzw. die Stunde wurde von der Lehrkraft beendet. Hierzu zählen auch mögliche Pausen, die optional in einer Doppelstunde abgehalten werden. Unterrichtsstörungen von außen (klassenexterne Personen wollen etwas) werden auch als keine Sozialform erfasst. Die weiteren Sozialformen werden im Folgenden ausführlich dargestellt.

¹⁹⁰ Die Definitionen werden im Kapitel 10.6.1 *Niedrig-inferentes Ratingverfahren* kumuliert dargelegt.

¹⁹¹ Siehe Kapitel 10.6.1 *Niedrig-inferentes Ratingverfahren*.

et al. erfassen die Aussage einer Lehrkraft bereits unter einer Minute als Lehrer_innovortrag (Englert et al. 2014, 24–25). In der vorliegenden Forschungsarbeit wurde die zeitliche Grenze von 30 Sekunden gewählt, um einen Beitrag der Lehrkraft als Lehrer_innovortrag zu dokumentieren: Lehrer_innovorträge unterhalb von 30 Sekunden wurden u. a. Unterrichtsgesprächen zugeordnet, Beiträge ab dieser Zeitgrenze wurden in der Sozialform Lehrer_innovortrag erfasst, da es sich u. a. im Umgang mit dem Datenmaterial zeigte, dass sich der Unterricht oder die Gespräche inhaltlich in eine andere Richtung entwickelten, wenn die Beiträge der Lehrkraft länger andauerten.

Nach Aschersleben (1991) lässt sich der Lehrer_innovortrag in vier Formen unterscheiden: die Schilderung, die Erzählung, der Bericht und die Beschreibung (ebd., 30). Manuel Stinglhammer hält fest, dass die Kernfunktion des Lehrer_innovortrags „das *Informieren und Erklären*“ (Stinglhammer 2019, 35) sei. Aschersleben (1991) und Stinglhammer (2019) weisen die pauschale Kritik am Lehrer_innovortrag zurück. Sie sehen den Lehrer_innovortrag für gut geeignet an, um bspw. komplexe Inhalte innerhalb kurzer Zeit an die Schüler_innen zu vermitteln. Die Lehrkraft müsse bei den Vorträgen besonders auf das Leistungsniveau der Schüler_innen Acht geben. Überforderungen würden eintreten, wenn die Lehrkraft ein zu hohes Abstraktionsniveau verlangt. Aschersleben sieht den Lehrer_innovortrag als gut geeignet an, um in ein Thema oder in eine Unterrichtsstunde einzuführen. Zudem trägt der Vortrag unabhängig vom Inhalt auch zur Spracherziehung der Schüler_innen bei, da die Sprache der Lehrkraft eine Modellfunktion einnimmt (Aschersleben 1991, 39–40; Stinglhammer 2019, 34–36). Stinglhammer betont, dass ein guter Lehrer_innovortrag geschult werden müsse; dieses sei allerdings ein Desiderat in der Lehrer_innovorbildung (Stinglhammer 2019, 36):

„Ein guter Lehrervortrag ist ein Qualitätskriterium für eine Lehrkraft und es gehört zu ihren Kernaufgaben, Wissensbestände bereitzustellen oder – mit einem »alten« Begriff formuliert – zu lehren. Dazu braucht es fachliches Wissen, rhetorische Kunst, den Blick für die konkreten Schülerinnen und Schüler sowie Flexibilität.“ (Stinglhammer 2019, 36)

Übertragen auf die geschlechtersensible Sprache hat die Lehrkraft die Möglichkeit, die Sprache der Schüler_innen in diese Richtung zu entwickeln, wenn die Lehrer_innen während ihrer eigenen Vorträge auf einen geschlechtersensiblen Gebrauch achten.¹⁹² Für die Forschungsarbeit wurde folgende Definition für den Lehrer_innovortrag gewählt: Die Lehrkraft vermittelt den Schüler_innen Informationen und Wissen, gibt Erklärungen oder Anleitungen, indem sie vor

¹⁹² Auf die Themen Spracherziehung und sprachsensibles Arbeiten im Religionsunterricht wird im weiteren Verlauf u. a. in den Kapiteln 6.3 *Sprache und Geschlecht* sowie 7 *Geschlecht und religionsunterrichtliches Lernen* eingegangen.

der Klasse spricht und die Schüler_innen zuhören. Die Kommunikation erfolgt in eine Richtung. Dabei werden z. B. neue Inhalte vorgestellt, Zusammenhänge erklärt, wichtige Konzepte eingeführt und Diskussionen zusammengefasst.

Kathrin Hee und Thorsten Pohl vertreten die These, dass der reine Lehrer_innenvortrag heutzutage in der Schule weniger verbreitet ist. Vielmehr sei der Lehrer_innenvortrag in verteilten Rollen weiter verbreitet (Hee und Pohl 2018, 262). Bei diesem hat die Lehrkraft den Hauptredeanteil. Sie stellt den Schüler_innen dabei s. g. Regiefragen, die von der Abfolge und Systematik in den Hauptvortrag passen. Durch diese Regiefragen steuert die Lehrkraft die Aussagen der Schüler_innen und lenkt sie in eine – dem Unterrichtsfortschritt zweckdienliche – Bahn. Becker-Mrotzek und Vogt sprechen hier von einem dem Unterricht hinterlegten Drehbuch (Becker-Mrotzek und Vogt 2001, 60–65; Hee und Pohl 2018, 262). Folglich halten sich die Redeanteile der Schüler_innen in Grenzen und damit deren kognitive und sprachliche Leistung. Demgegenüber sind die Antwortmöglichkeiten im s. g. fragend-entwickelnden Unterricht weitreichender. Durch offenere Fragen haben die Schüler_innen die Möglichkeit, ausführlichere und weitreichendere Antworten zu geben (Hee und Pohl 2018, 263).

Bezogen auf den Mathematikunterricht ergab Helga Jungwirths Studie (1990), dass sich im fragend-entwickelnden Unterricht geschlechtsspezifische Handlungsmuster feststellen lassen. Mädchen neigten dazu, sich bei offenen Fragen zurückzunehmen und keine Antworten zu geben. Gleichzeitig stieg die Beteiligung der Jungen in dieser Phase (Jungwirth 1990, 57; Stürzer 2003b, 152–153). Das Schweigen der Mädchen bei den offenen Fragen wurde von den Lehrkräften als geringere Kompetenz gedeutet (Jungwirth 1990, 183; Stürzer 2003b, 153). Die vorliegende Studie ordnet den fragend-entwickelnden Unterricht sowie das Schüler_innengespräch als Unterrichtsgespräch ein. Diese Einordnung basiert auf der Tatsache, dass die genannten Formen bestimmte Merkmale des Unterrichtsgesprächs aufweisen. Beim Schüler_innengespräch handelt es sich ebenso um eine unterrichtliche Gesprächsform, die im Plenum der Klasse stattfindet. Die Lehrkraft nimmt hierbei eine passivere Rolle ein und hält sich mit den Redeanteilen zurück. Primär sind die Schüler_innen gefragt, aufeinander Bezug¹⁹³ zu nehmen und in eine kritische Diskussion einzusteigen (Hee und Pohl 2018, 262–263; Becker-Mrotzek und Vogt 2001, 96–100).

¹⁹³ Das aufeinander Bezug nehmen, insbesondere der Schüler_innen, ist bei der vorliegenden Studie eines der essentiellen Kennzeichen des Unterrichtsgesprächs (siehe Kapitel 6.2.2 *Begriffsklärung Unterrichtsgespräch und dessen Gelingensbedingungen*).

Gruppen-, Partner_innen- und Einzelarbeit

Gruppen-, Partner_innen- und Einzelarbeit können als Arbeitsformen während der Freiarbeit eingesetzt werden. Die Möglichkeit der freien Selbstgestaltung könne nach Aschersleben sich positiv auf die Leistungspersönlichkeit der Schüler_innen auswirken (Aschersleben 1991, 130–131). Adam (2010) bemerkt, dass die Partner_innenarbeit unter zweifacher Sicht betrachtet werden kann: „einmal als Vorform der Gruppenarbeit und zum andern als selbstständige Sozialform.“ (ebd., 50) Die Partner_innenarbeit kann zur Einübung von Gruppenarbeiten eingesetzt werden; dabei darf sie jedoch nicht nur als solche betrachtet werden, da sie kurzfristig zur kooperativen Problemlösung eingesetzt werden kann (ebd.). Während Partner_innen (Zusammenarbeit von zwei Schüler_innen) und Gruppenarbeit (Zusammenarbeit von mehr als zwei Schüler_innen) auf Kooperation der Schüler_innen setzt, zeichnet sich die Einzelarbeit durch eine starke Individualisierung aus (Aschersleben 1991, 145–146; Adam 2010, 50–51). In der Sozialform Gruppenarbeit arbeiten die Schüler_innen aktiv und lernen selbstständig kooperativ, da sie auf Zusammenarbeit ausgelegt ist (Aschersleben 1991, 137–142; Reents 2010, 56–57) Für die drei genannten Formen gilt innerhalb der Arbeit folgende Definition: Die Schüler_innen haben von der Lehrkraft eine Aufgabe bekommen, die sie in Einzelarbeit (Partner_innen- bzw. Gruppenarbeit) bearbeiten sollen. Einzelne Rückfragen von Schüler_innen an die Lehrkraft innerhalb dieser Arbeitsphase, die zu keinem klassenumfassenden Gespräch führen, werden dieser Form zugeordnet.

Bezogen auf die freie Arbeitsphase zeige sich die Gefahr, dass sich Geschlechterstereotype im Handeln der Schüler_innen zeigen und verstärken; so konnte Astrid Kaiser (1992) in ihrer Grundschulstudie aufzeigen, dass in den Freiarbeitsphasen Jungen die Lehrkraft mehr einforderte. Die Zeit der Lehrkraft verteilte sich nach dem Nachfrageprinzip (Kaiser 1992, 44–48; Stürzer 2003b, 153–154) Kaiser betont, dass ein dominierendes Verhalten der Jungen dazu führe, dass sich Mädchen im unterrichtlichen Geschehen zurückziehen (Kaiser 1992, 47).

Schüler_innenvortrag

Gruppenarbeiten, Partner_innenarbeiten und Einzelarbeiten sind relativ stark mit der Schüler_innenpräsentation verknüpft, da diese sich im Unterrichtsgeschehen zum Teil bedingen. Nach diesen Arbeitsphasen erfolgt oftmals eine Schüler_innenpräsentation, in der die Ergebnisse der Freiarbeitsphase präsentiert werden (Hee und Pohl 2018, 263; Becker-Mrotzek und Vogt 2001, 124–125). Präsentation meint in diesem Kontext das Vorstellen von Inhalten durch

Schüler_innen; das Spektrum umfasst Aufsätze, Referate, Rollenspiele etc. (Becker-Mrotzek und Vogt 2001, 124). Aschersleben nutzt hierfür den Begriff des *Schüler_innenvortrags*. Darunter versteht er „eine zusammenhängende Äußerung des Schülers, durch die mittels wörtlicher Rede ein bestimmtes Lernziel erreicht werden soll.“ (Aschersleben 1991, 61) Weiter gibt er den Hinweis, dass ein Schüler_innenvortrag mehrere Minuten dauern sollte (Aschersleben 1991, 61) Kürzere Beiträge der Schüler_innen, bspw. Schüler_innenfragen, fasst er unter dem Begriff *Schüler_innenimpuls* zusammen (ebd., 65).

Für die Forschungsarbeit wurden die Begriffe *Schüler_innenpräsentation* und *Schüler_innenvortrag* unter dem Begriff *Schüler_innenvortrag* definitorisch zusammengefasst: Die Schüler_innen machen eine zusammenhängende längere Äußerung (Vorlesen von Ergebnissen, Referate etc.).¹⁹⁴ Kurze Schüler_innenbeiträge zwischen zwei Lehrer_innenvorträgen wurden als Schüler_innenvortrag dokumentiert; ansonsten wurden die Beiträge der Schüler_innen der Sozialform Unterrichtsgespräch bzw. den Formen der Freiarbeit zugeordnet, bspw. wenn ein_e Schüler_in eine Rückfrage/Nachfrage zur Aufgabenstellung stellte.

6.2.2 Begriffsklärung Unterrichtsgespräch und dessen Gelingensbedingungen

Das menschliche Wesen ist auf Dialog ausgelegt. Mit Hilfe der Sprache können die Menschen ihre Gedanken, Einstellungen und Vorstellungen zum Ausdruck bringen. Durch das Sprechen teilt sich der Mensch seiner Umwelt mit (Haas und Bätz 1984, 60; Lachmann 2010, 114–116). Umgangssprachlich wird unter einem Gespräch ein mündlicher Austausch zu einem bestimmten Thema verstanden. Die Soziologie definiert das Gespräch u. a. als „kognitive Kommunikation mit dem Medium der Sprache zwischen zwei oder mehr Partnern“ (Aschersleben 1991, 108). Karl Aschersleben betont, dass die schulpädagogische Terminologie sich das Wort Gespräch zu eigen gemacht und daraus die Sonderform des Unterrichtsgesprächs definiert hat (ebd.). Neben dieser Bezeichnung lassen sich in der pädagogischen Literatur weitere Bezeichnungen finden wie u. a. zentrale Gespräche, Klassengespräche, Plenumsgespräche, Lehrer_innen-Schüler_innen-Gespräch etc. (Orth 2019, 31; Schneider und Draken 2020, 10; Bertram 2022, 43–52). Frank Schneider und Klaus Draken (2020) bemerken, dass es sich beim Unterrichtsgespräch um eine in der pädagogischen Literatur stark diskutierte und kritisierte Unterrichtsform handele; gleichwohl sie konstatieren, dass diese im Schulalltag umfangreich ge-

¹⁹⁴ Gemeinsames Vorstellen einer Gruppenarbeit oder gemeinsames Vorlesen eines Textes wird als ein Schüler_innenvortrag erfasst (siehe Kapitel *Niedrig-inferentes Ratingverfahren*).

nutzt werde (Schneider und Draken 2020, 7).¹⁹⁵ So urteilt Hilbert Meyer (2011) bspw. über das gelenkte Unterrichtsgespräch, dass es „ein unökonomisches und unehrliches, die Herrschaftsverhältnisse im Unterricht verschleierns Handlungsmuster“ (Meyer 2011, 287) sei. Laut Aschersleben unterscheidet sich das Unterrichtsgespräch von einem umgangssprachlichen Gespräch dadurch, dass es lernzielorientiert (Durch das Unterrichtsgespräch soll ein von der Lehrkraft vorgegebenes Lernziel erreicht werden) und zeitlich begrenzt (Das Gespräch kann maximal die Unterrichtsstunde andauern) sei. Des Weiteren liegt die Gesprächsführung beim Unterrichtsgespräch (in-)direkt bei der Lehrkraft (Aschersleben 1991, 108–109). Schneider und Draken (2020) fassen unter dem Begriff *Unterrichtsgespräch* „sämtliche Unterrichtsszenarien [...], in denen die gesamte Lerngruppe im Plenum gemeinsam über ein Thema spricht“¹⁹⁶ [...].“ (Schneider und Draken 2020, 10)

In der wissenschaftlichen Literatur zu Unterrichtsgesprächen lassen sich verschiedene Unterteilungen bzw. Aufteilungen feststellen. Dabei zeigt sich das Unterrichtsgespräch hinsichtlich seines definitorischen Zugriffs als „Chamäleon“ (Schneider und Draken 2020, 10).¹⁹⁷ Der Schulpädagoge Hilbert Meyer differenziert beim Unterrichtsgespräch zwischen einer offenen und gebundenen Form. Das Ausmaß der Lehrer_innenlenkung bildet hierzu die Grundlage (Meyer 2011, 280; Riegger 2019, 62; Bertram und Franzmann 2019, 117). Rainer Lachmann differenziert zwischen Schüler_innengespräch, Diskussion und Lehrgespräch (Lachmann 2010, 122). Karl Aschersleben führt die Unterscheidung zwischen Lehrgespräch, freiem und gebundenem Unterrichtsgespräch an (Aschersleben 1991, 109–122). Nach Stefan Bittner lassen sich Unterrichtsgespräche in viele verschiedene Formen aufteilen, die er in einer Dreiteilung summiert: Erarbeitungsgespräche (Instruktionsgespräch bzw. Informationsgespräch, Sachklärungsgespräch etc.), Verarbeitungsgespräche (operatives Gespräch, Meinungsaustausch etc.) und die Traditionsformen des dialogischen Unterrichts (Katechetik und Sokratik) (Bittner 2006, 32–73). Die Darstellung der unterschiedlichen Ausführungen würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen, weshalb sich im Folgenden auf die Explikation des Unterrichtsgesprächs nach Aschersleben (1991) beschränkt wird, um einen klaren Fokus zu setzen und eine tiefergehende

¹⁹⁵ Frank Schneider und Klaus Draken sind beide Fachleiter in der Lehrer_innenausbildung und haben sich 2020 in ihrem praxisorientierten Handbuch *Unterrichtsgespräche. Gespräche in der Klasse initiieren, moderieren, reflektieren* u. a. mit den Chancen, Herausforderungen und Gelingensbedingungen von Unterrichtsgesprächen auseinandergesetzt.

¹⁹⁶ Die fettmarkierten Stellen wurden aus dem Originalwerk nicht übernommen, sondern kursiv gesetzt, da die Forschungsarbeit auf Fett-Markierungen verzichtet.

¹⁹⁷ Zur Begriffsdebatte siehe u. a. Bertram, Daniel (2022): Begriffliche Anmerkungen zum Unterrichtsgespräch in der schulpädagogischen Diskussion. In: Reese-Schnitker, Annegret; Bertram, Daniel; Fröhle, Dominic (Hg.): *Gespräche im Religionsunterricht. Einblicke – Einsichten – Potenziale*. Stuttgart, 43–52.

Analyse und Bewertung zu ermöglichen. So beziehen sich u.a. auch Bittner (2006), Becker-Mrotzek und Vogt (2001), Meyer (2011) und Adam (2010) in ihren Veröffentlichungen auf Aschersleben.

Aschersleben sieht das Lehrgespräch als „eine Modifikation des fragend-entwickelnden Unterrichts“ (Aschersleben 1991, 109) an. Im Gegensatz zum rein fragend-entwickelnden Gespräch arbeitet das Lehrgespräch nicht mit Entscheidungsfragen, sondern es werden Impulse mit Denkanstößen oder den s. g. W-Fragen gesetzt. Hinsichtlich der Gesprächsführung ist das Lehrgespräch von einem partnerschaftlich-kooperativen Stil gezeichnet. Zwar obliegt die Gesprächsführung der Lehrkraft, jedoch werden die Schüler_innen als „fast gleichwertige Gesprächspartner“ (ebd.) angesehen. Abweichungen vom Lernziel und kritische Äußerungen der Lernenden werden zugelassen (Aschersleben 1991, 109–111; Meyer 2011, 281).

In puncto freies und gebundenes Unterrichtsgespräch stellt Aschersleben fest, dass diese zu den gebräuchlichsten Gesprächsformen gehören. In diesen Formen hält sich die Lehrkraft hinsichtlich der Gesprächsleitung zurück und die Schüler_innen kommunizieren hauptsächlich mit- und untereinander. Die Schüler_innen sollen die inhaltliche Gestaltung des Gesprächs wesentlich beeinflussen und sich nicht der Meinung der Lehrkraft beugen, sondern kritisch-konstruktiv und respektvoll mit den Beiträgen der Lehrperson und der Mitschüler_innen umgehen. Die Gesprächsthemen sollten möglichst einem tatsächlichen Fragebedürfnis der Schüler_innen entsprechen. Nicht die Lehrkraft stellt die Fragen¹⁹⁸, sondern die Schüler_innen initiieren und prägen das Gespräch mit ihren Fragen und setzen situativ Impulse (Aschersleben 1991, 111–112). Diese Methoden folgen einer klaren erzieherischen Zielsetzung: „die Selbstständigkeit, die Kritikfähigkeit, die Fähigkeit zu einer normalen Gesprächsführung und die soziale Integration der Schüler in die Klassengemeinschaft, auch – weitgesteckter – in die Gesellschaft“ (ebd., 112).

Das freie und das gebundene Unterrichtsgespräch unterscheiden sich im Wesentlichen anhand inhaltlicher Gesichtspunkte. Beim freien Unterrichtsgespräch wird kein direktes Lernziel verfolgt und es ist dementsprechend auch nicht operationalisierbar. Es speist sich durch Assoziationen der Schüler_innen, die sich sprunghaft während der Kommunikation inhaltlich verändern können (so kann anfangs bspw. über die Dinosaurier gesprochen werden und im nächsten Moment über die Erhebungsmethoden von Forscher_innen). Nach Aschersleben bildet das freie

¹⁹⁸ In einem fragend-entwickelnden Unterricht stellt die Lehrkraft die Fragen. Diese sind weitgehend als Scheinfragen zu verstehen, da die Lehrkraft die Antwort zumeist kennt und somit auch selbst geben könnte (Aschersleben 1991, 111).

Unterrichtsgespräch im heutigen Unterricht eher eine Ausnahme, da – wie bereits aufgeführt – kein Lernziel verfolgt wird und Fragen nur sehr oberflächlich besprochen werden. Gleichwohl habe diese Gesprächsform nach wie vor eine unterrichtliche Daseinsberechtigung, so wird durch diese offene Gesprächsform das Fragebedürfnis der Schüler_innen befriedigt. Realisiert werden könne dieses bspw. durch eine offene Fragerunde zu Anfang des Unterrichts, in der die Lernenden die Möglichkeit haben, alle offenen Fragen zu stellen (Aschersleben 1991, 113–114). Die üblichste Form des Unterrichtsgesprächs ist das Gebundene. Schüler_innen und Lehrkraft sind „im Gespräch thematisch gebunden“ (ebd., 115). Das Thema des Gesprächs wird im Gegensatz zum freien Gespräch vorgeben, die Lernziele können durch die Lehrperson variiert werden (ebd., 115–117).

Rahmenbedingungen für das Gelingen von Unterrichtsgesprächen

Damit sich ein Unterrichtsgespräch erfolgreich gestaltet, sind bestimmte Faktoren zu beachten. Peter Orth (2019) hebt hervor, dass zum Gelingen von Unterrichtsgesprächen bestimmte Rahmenbedingungen erfüllt werden müssen; so spiele u.a. ein gutes Gesprächsklima, gesprächsförderliche Sitzordnungen, Gesprächsregeln und die inhaltliche Transparenz eine wichtige Rolle (ebd., 32). Die Lehrkraft hat in Unterrichtsgesprächen eine besondere Rolle inne. Wie bereits im Kapitel *Interaktionen im Schulalltag* aufgezeigt wurde, besitzen Lehrer_innen „eine formale Macht, die es ihnen erlaubt, den Schülerinnen und Schülern Sprecherlaubnisse zu erteilen und Leistungen zu beurteilen.“ (Bertram und Franzmann 2019, 117) Somit ist die Macht zwischen der Lehrkraft und den Lernenden ungleich verteilt (Thiel 2016, 17; Krapp 2005, o. S.; Giroux 1988, 32–33; Bertram und Franzmann 2019, 117–118). Gleichwohl ist es für ein gutes Gesprächsklima wichtig, dass sich die Lehrkraft und die Schüler_innen untereinander als gleichberechtigte Gesprächspartner_innen wahrnehmen. Zudem haben nach Orth (2019) die Lehrkräfte das Ziel bzw. dafür zu sorgen, dass die Lernenden die Lehrperson als authentische und kompetente Gesprächspartner_innen annehmen (Orth 2019, 32). Die Lehrkraft hat mit der Gesprächsführung die Aufgabe, das Gespräch so zu leiten, dass es für alle Teilnehmenden einen Gewinn darstellt (Bertram und Franzmann 2019, 118; Orth 2019, 32–33). Bittner unterstreicht, dass die Lehrkräfte sich die dafür notwendigen Kompetenzen in einem langjährigen Prozess aneignen müssen (Bittner 2006, 94–95). Ebenso führt Karl Aschersleben auf, dass junge Lehrkräfte oftmals methodische Schwierigkeiten haben, Gespräche situativ angemessen zu führen. Er appelliert für mehr Gesprächsschulungen (Aschersleben 1991, 117).

Zur Methodik gehört, dass die Schüler_innen an verschiedene Impulse, wie Lehrer_innen- und Schüler_innenfragen, gewöhnt werden. Aschersleben spricht sich für einen demokratischen Führungsstil der Lehrkraft aus. Diese solle die Schüler_innen innerhalb der Gespräche darauf hinweisen und ermuntern auf die anderen Beiträge einzugehen, „auf andere Schülerbeiträge zu hören und auch die Forderung, Kritik in angemessener Form zu äußern“ (Aschersleben 1991, 118). Zudem sollten die Themen so gewählt werden, dass sie für die Schüler_innen anregend sind. Aschersleben verweist hier besonders auf den korrelativen Bezug. Themen, bei denen die Schüler_innen Vorkenntnisse besitzen, Meinungen haben oder sogar Vorurteile bestehen, können für das Unterrichtsgespräch besonders fruchtbar sein (ebd.).

In einem erfolgreichen Unterrichtsgespräch sollen möglichst alle Schüler_innen direkt (durch Beiträge) oder indirekt (durch aktives Zuhören) beteiligt werden. Hierbei stellt sich auch die Frage, in welcher Sitzordnung die Schüler_innen am besten zusammensitzen sollte. Eine kreisrunde Sitzordnung kann als Ideallösung angesehen werden, da sich die Schüler_innen in den Gesprächen sehen können. Unter pragmatischen Gesichtspunkten bietet sich die Hufeisenform an, da diese meist zur Standardsitzordnung gehört bzw. sie ohne großen Aufwand realisiert werden kann (Orth, 32–33; Aschersleben 1991, 118; Freudenberger-Lötz 2012, 14–15; Bertram und Franzmann 2019, 117; Riegger 2019, 70).

Das Verhalten der Schüler_innen bildet eine wichtige Voraussetzung für das Gelingen von Unterrichtsgesprächen. Aschersleben (1991), Orth (2019), Bittner (2006) u. w. weisen darauf hin, dass die Lehrkräfte intervenieren sollen, wenn sich Schüler_innen nicht gesprächsangemessen verhalten (Privatgespräche führen, am Smartphone spielen etc.). Lob für gute Beiträge sowie kleine Lernhilfen können dafür sorgen, das Gespräch am Laufen zu halten. Dabei ist die Einhaltung von transparenten Gesprächsregeln wichtig; so solle u. a. persönliche Kritik seitens der Schüler_innen vermieden werden. Die Lernenden sollten konstruktiv-kritisch sein, ohne die Mitschüler_innen auf eine persönliche Weise zu verletzen. Besonders bei emotionalen und religiösen Themen solle die Lehrkraft dafür sorgen, dass unterschiedliche Meinungen mit Toleranz und Respekt begegnet werden (Aschersleben 1991, 119; Bittner 2006, 145–146; Riegger 2019, 71–72).

Es zeigt sich, dass die Lehrkraft während des Unterrichtsgesprächs situativ verschiedene Rollen einnehmen kann, welche gesprächsfördernde oder hindernde Effekte zeigen können. Es bedarf ein hohes Maß an Sensibilität, Aufmerksamkeit und Erfahrung, dass für die jeweilige Situation die richtige Rolle bzw. Mischform gewählt und damit ein Beitrag zum Erfolg des Unterrichts-

gesprächs geleistet wird. Annegret Reese-Schnitker konstatiert: „Dies ist die *Königsdisziplin* religionsdidaktischen Lehrerhandelns, die einer pädagogisch und kommunikativ fachkundigen Ausbildung bedarf.“ (Reese-Schnitker 2021a, 412) Auf Grundlage der bisherigen Forschung¹⁹⁹ in der empirischen Forschungsgruppe, unter der Leitung von Annegret Reese-Schnitker, ist hier u. a. zwischen der „Rolle der Lehrkraft als ModeratorIn, MotivatorIn und AuditorIn“ (Bertram und Franzmann 2019, 118) zu unterscheiden. Petra Freudenberger-Lötz (2012) führt die Rollen als „Aufmerksame Beobachterin, stimulierende Gesprächspartnerin und Begleitende Expertin“ (Freudenberger-Lötz 2012, 14–16) an. Orth (2019) wie auch Reese-Schnitker (2021a) heben hervor, dass die Lehrkräfte versuchen sollen, die Lehrer_innenzentrierung zu verringern. Hierzu gehöre es, ebenso darauf zu achten, dass die Sprechanteile der Lehrpersonen möglichst gering gehalten werden und eine Dominanz zu vermeiden (Orth 2019, 32–33; Reese-Schnitker 2021a, 412). Achtsamkeit hinsichtlich der Heterogenität der Klasse ist dabei ein Faktor. Die Lehrkraft sollte auf die schwächeren und stärkeren Schüler_innen gleichermaßen achten und „individuell auf die verschiedenen Schülerpersönlichkeiten“ (Orth 2019, 32) reagieren. Orth gibt den Hinweis, dass die Lehrkraft zuerst die leistungsschwächeren Schüler_innen aufrufen solle; die Stärkeren hätte im Anschluss immer noch die Möglichkeit, inhaltlich etwas beizusteuern (ebd.).

Fazit und Übertragbarkeit auf das vorliegende Forschungsprojekt

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Unterrichtsgespräch eine sehr effektive Lernsituation darstellt. „Im Gespräch schulen Kinder und Jugendliche ihre eigene Auskunftsfähigkeit und erlernen die Achtsamkeit im Umgang mit anderen Vorstellungen und Sichtweisen.“ (Reese-Schnitker 2021a, 411) Ein gelungenes Gespräch (im Religionsunterricht) zeichnet sich u. a. dadurch aus, dass die Lernenden mit einer hohen Partizipation und Intensität teilnehmen. Die Herausforderung für die Sprecher_innen und die Zuhörer_innen besteht darin, aktiv und konzentriert beim Geschehen zu bleiben, um auf die Beiträge reagieren zu können. Die Wertigkeit des Gesprächs steigt mit dem „aufeinander-Bezug-Nehmen“ (Riegger 2019, 72) der Schüler_innen. Sichtbar wird es zudem an der Dynamik des Gesprächs. Gerät es ins Stocken oder entwickelt es sich ohne tiefgreifende Impulse und Einwürfe der Lehrkraft weiter. Die Lehrkraft hat durch gezielte Impulse und Fragen die Möglichkeit, das Gespräch in eine

¹⁹⁹ In einem 2019 erschienen Beitrag in den Katechetischen Blättern hat der Verfasser der Studie zusammen mit Daniel Bertram die Rollen anhand von Praxisbeispielen dargelegt: Bertram, Daniel; Franzmann, Marcel (2019): Die Rolle der Lehrkraft in Unterrichtsgesprächen: ModeratorIn – MotivatorIn – AuditorIn. In: *Katechetische Blätter* 144 (2), 117–123. Zur weiteren Vertiefung der verschiedenen Rollen, sei daher auf diesen Beitrag verwiesen.

zielführende Bahn zu lenken. Dabei sollten sich diese Impulse und Eingriffe auf ein thematisch und methodisch notwendiges Minimum begrenzen, um zum einen nicht die Dynamik aus dem Gespräch zu nehmen und zum anderen den Schüler_innen den nötigen Raum zu geben, damit sie das Gespräch mit ihrem (Vor-)Wissen und ihren Meinungen wesentlich prägen können. Ein weiterer Indikator stellt die Frage dar, ob der Inhalt auf der Stelle bleibt oder sich der gedankliche Prozess weiterbewegt und damit ein Zuwachs an Wissen erkenntlich wird (Reese-Schnitker 2013, 133; Orth 2019, 32–33; Riegger 2019, 72). „Durch das Sprechen wird das Lernen für alle sichtbar. Durch die Sichtbarkeit des Denkprozesses der SchülerInnen erhofft sich die Lehrperson Einblicke in die Lernprozesse zu erhalten und positiv Einfluss nehmen zu können.“ (Reese-Schnitker 2013, 133) Aus den gemachten Vorbemerkungen resultierend, zeigt sich ein breites Verständnis von Unterrichtsgespräch für die vorliegende Forschungsarbeit zielführend; demnach ist das Unterrichtsgespräch ein thematisch zusammenhängendes Unterrichtsgespräch, das im Plenum für alle Schüler_innen und die Lehrkraft sichtbar stattfindet, mindestens dreipolig ist und in dem sich die Personen möglichst (inhaltlich) aufeinander beziehen.

6.2.3 *Bedeutung des Unterrichtsgesprächs für den Religionsunterricht*

Innerhalb des Religionsunterrichts ist das (Unterrichts-)Gespräch von besonderer Bedeutung, da diese auf Dialog aufbauende Gesprächsform, den Schüler_innen die Möglichkeit bietet, kooperativ Inhalte zu erarbeiten. Hierzu sei u. a. auf folgende Publikationen und Beiträge hingewiesen: Annegret Reese-Schnitker (2013, 2017, 2018, 2021a, 2021b, 2022b), Annegret Reese-Schnitker, Daniel Bertram und Dominic Fröhle (2022a), Daniel Bertram, Dominic Fröhle und Annegret Reese-Schnitker (2022), Rudolf Englert und Ralph Güth (1999) Rudolf Englert et al. (2014), Petra Freudenberger-Lötz (2014, 2012, 2007), Peter Orth (2019, 2022), Rebecca Gita Deurer (2018, 2022), Hans Schmid (2022) und Rainer Lachmann (2010). Seitens der religionspädagogischen Veröffentlichungen besteht weitgehend Einigkeit darüber, dass das Unterrichtsgespräch für den Religionsunterricht essenziell ist und in der Praxis von den Lehrkräften stark genutzt wird. Dies belegen verschiedene empirische Untersuchungen (Lachmann 2010, 113; Deurer 2018, 74–78; Englert und Güth 1999). Ebenso erfreut sich das Unterrichtsgespräch bei Schüler_innen großer Beliebtheit, welche mit zunehmendem Alter steigt (Michalke-Leicht et al. 2002; Reese-Schnitker 2017, 163). Rainer Lachmann unterstreicht die These, dass ein Religionsunterricht „ohne Gespräch [...] undenkbar und religionspädagogisch nicht zu verantworten“ (Lachmann 2010, 114) sei; so ist das Unterrichtsgespräch der Zeitpunkt, in dem für

alle Schüler_innen und die Lehrkraft ein Austausch von Einsichten, Einstellungen, Klarsichten etc. im Plenum stattfindet. Nach Annegret Reese-Schnitker (2013) zeichnet sich das Unterrichtsgespräch durch eine Prozesshaftigkeit aus. Es besteht aus einem chronologischen „Nacheinander von Worten, Gedanken, Erkenntnissen, die sich weiterentwickeln, eine Vertiefung erfahren, nach ihrer Tragbarkeit befragt werden u. a.“ (ebd., 133) Ebenfalls verweist Rebecca Gita Deurer (2018) auf den Ertrag von Unterrichtsgesprächen im Religionsunterricht. Hierbei komme es nicht unbedingt auf die Länge des Gespräches an (ebd., 186). In Bezug auf Unterrichtsgespräche zu biblischen Texten stellt sie fest: „Nicht nur lange, offene Unterrichtsgespräche über einen biblischen Text können bildende Momente bergen!“ (ebd.) Gleichwohl erfordern gerade die kurzen Gespräche seitens der Lehrkraft eine hohe Aufmerksamkeit, um auf die theologisch-gehaltvollen Beiträge einzugehen (ebd.). Für Reese-Schnitker sollte sich ein Unterrichtsgespräch „argumentativ entfalten und zu Klärungen führen, es sollte für möglichst viele Beteiligte ein gedanklicher Fortschritt erzielt werden.“ (Reese-Schnitker 2013, 133)

Rudolf Englert et al. (2014) bemerken, dass infolge der zunehmenden Individualisierungstendenzen sich ebenso Konsequenzen für den Religionsunterricht ergeben. In den von ihnen untersuchten Unterrichtsstunden zeigte sich, dass Religionslehrkräfte hauptsächlich Arbeitsformen einsetzten, die sich auf den Individualisierungsansatz berufen. „Im Wesentlichen findet der Dialog zwischen Tradition und Lebenswelt somit nicht in einem synchronisierten Voranschreiten im Klassenplenum, sondern in individuellen Aneignungen durch die Einzelnen statt (z. B. in Gestalt kreativer Arbeit).“ (Englert et al. 2014, 119) Dieses zeige sich v. a. im Religionsunterricht an den Grundschulen (ebd.). Sabine Reh et al. (2015) kommen in ihren schulpädagogischen Ausführungen zum Alltag in Gesamtschulen zu ähnlichen Erkenntnissen. Sie bemerken, dass

„Unterricht nicht mehr als ein klassenöffentliches Gespräch über ein gemeinsames Thema statt[findet; M.F.], das vom Lehrenden geleitet wird und in dem die Schüler kollektiv adressiert werden; eine gemeinsame Sache, über die sich die Klassengemeinschaft austauschen kann, wird im Wesentlichen nur noch zu organisatorischen Fragen, ansonsten allenfalls an den zeitlichen Rändern von Unterrichtsblöcken als Gegenstand kollektiver Erörterung ermöglicht, die Themen differenzieren sich aus zu jeweils individualisierten Themenzuschnitten und -kompositionen, die in Einzelarbeit oder möglicherweise auch projektförmig und kooperativ in Kleingruppen erarbeitet werden und über die man sich nur noch über den Weg der Präsentation wechselseitig informieren kann, womit dann auch wiederum sichtbar gemacht wird, dass etwas gelernt wurde, ohne dass eine Sache gemeinsam erarbeitet wurde oder werden muss.“ (Reh et al. 2015, 323–324)

Bei aller festgestellten Tendenz zu mehr Individuierung darf nicht der Wert von Gesprächen im Religionsunterricht marginalisiert werden. Das Unterrichtsgespräch trägt dazu bei, den Blick

auf das Thema zu erweitern und infolge des dialogischen Austausches eine Multiperspektivität zu erlangen; so besteht durch das Gespräch mit anderen die Chance, den eigenen Horizont zu erweitern. So können andere Meinungen innerhalb des Gesprächs dafür sorgen, dass die eigene Sicht auf das Thema bestärkt oder irritiert wird. So können „Unterrichtsgespräche als Auslöser für bedeutsame Lernprozesse“ (Deurer 2018, 186) fungieren. Gespräche sind besonders für den Religionsunterricht bedeutsam, weil sich Religion in einem hohen Maße über Gefühle, Werthaltungen und Einstellungen definiert. Ein gesprächsbasierter Austausch, der zum einen konstruktiv kritisierend und damit lernförderlich ist und zum anderen mit der Meinung des anderen respektvoll umgeht, stellt sich „dringlich wie mühsam“ (Reese-Schnitker 2013, 133) dar.

Wie bereits deutlich wurde, ist das Thema *Geschlechterverhältnis* stark abhängig von Einstellungen und Haltungen der Individuen. Lehrer_innen und Schüler_innen bringen ihre Einstellungen und Haltungen in den Austausch mit ein, was für die handelnden Personen mit starken Gefühlen zusammenhängen kann, bspw. wenn Menschen aufgrund ihres Geschlechts diskriminiert oder herabgewürdigt werden. Hiermit ergeben sich für den Religionsunterricht Chancen und Herausforderungen zugleich. Bezogen auf die Beteiligung von Mädchen und Jungen in Unterrichtsgesprächen konnte in der Studie *Gespräche im Religionsunterricht* ansatzweise aufgezeigt werden, dass es zu Unterrichtsgesprächen kommen kann, in denen sich die Geschlechter unterschiedlich stark einbringen und sich mitunter geschlechterhomogene Gespräche entwickeln. Gleichwohl konnte die Studie nicht darlegen, wie sich die intrageschlechtliche Beteiligung darstellt (Reese-Schnitker et al. 2022b). Es ist daher aufschlussreich, innerhalb der vorliegenden Studie u. a. einen Blick darauf zu lenken, wie sich die inter- und intrageschlechterspezifische Beteiligung auf die einzelnen Schüler_innen bezogen zeigt.

6.3 Sprache und Geschlecht

Sprache und Geschlecht nehmen eine besondere Beziehung zueinander ein. Denn durch die Sprache werden bewusst und unbewusst auch geschlechterspezifische Werthaltungen übermittelt (Wegener 1991, 378; Karsch 2016, 153). Andrea Schulte (2020) betont, dass „*Sprache* [...]

ein schier unerschöpfliches Thema“ (Schulte 2020, o. S.) sei.²⁰⁰ Nach der Definition von Schulte (2020) kann Sprache als „ein komplexes System von verbalen und nicht verbalen (!) Zeichen (→ Körpersprache)“ (ebd.) verstanden werden. Manfred Riegger (2019) hebt hervor, dass Sprache „eine mögliche Form von *Kommunikation*“ (Riegger 2019, 15) sei. Der Mensch wird mehrheitlich²⁰¹ mit der Fähigkeit geboren, zu sprechen und in einem langjährigen Prozess eine oder mehrere Sprachen zu erlernen; dabei ist die Entwicklung der Sprache u. a. abhängig von sozialen, kulturellen und religiösen Faktoren. Annegret Reese-Schnitker unterstreicht, dass „Sprache in allererster Linie ein Mittel der sozialen Kommunikation“ (Reese-Schnitker 2021a, 406) sei. Durch die Sprache zeigen die Menschen, wie sie die Wirklichkeit wahrnehmen und schaffen durch die Verwendung selbst Wirklichkeiten. Sprache ist somit eine Interpretation der subjektiv wahrgenommenen Wirklichkeit (Reese-Schnitker 2021a, 406–407; Schulte 2020, o. S.; Wegener 1991, 378; Karsch 2016, 153). Gesine Spieß (2008) bringt es prägnant auf den Punkt:

„Sprache sozialisiert und schafft neue Wirklichkeit. In der Lehre ist Sprache das wichtigste Mittel, welches der oder dem Lehrenden zur Verfügung steht.“ (Spieß 2008, 43 zit. n. (Elsen 2020, 22))

Franz W. Niehl und Arthur Thömmes (2014) sprechen metaphorisch vom „Haus der Sprache“ (ebd., 79), in dem wir Menschen mit vielfältigen Möglichkeiten (die nicht unmittelbar vor den Augen liegen) leben. Sprache hat viele Funktionen im Leben zu erfüllen bzw. kann für diese bewusst genutzt werden (ebd.). Die von Niehl und Thömmes im Folgenden aufgeführte Darstellung der Potenziale von Sprache zeigt sich anschlussfähig für die vorliegende Forschungsarbeit, da ebenso in der Betrachtung der Interaktionen im Religionsunterricht – insbesondere in Bezug auf Geschlechterverhältnisse – Sprache verschiedene Funktionen erfüllen kann. Innerhalb der zu untersuchenden Unterrichtsgespräche wird Sprache durch die Schüler_innen

²⁰⁰ Siehe hierzu weiterführend u. a. Schulte, Andrea (Hg.) (2018): Sprache. Kommunikation. Religionsunterricht. Gegenwärtige Herausforderungen religiöser Sprachbildung und Kommunikation über Religion im Religionsunterricht. Förderverein der Bibliothek des Evangelischen Ministeriums im Augustinerkloster Erfurt; Evangelische Verlagsanstalt; Tagung Sprache. Kommunikation. Religionsunterricht. Leipzig; Bückner, Jörg (2012): Sprachhandeln und Sprachwissen. Grammatische Konstruktionen im Spannungsfeld von Interaktion und Kognition. Berlin; Schulte, Andrea (2022): Religiöse Sprachbildung in Unterrichtsgesprächen. In: Reese-Schnitker, Annegret; Bertram, Daniel; Fröhle, Dominic (Hg.): Gespräche im Religionsunterricht. Einblicke – Einsichten – Potenziale. Stuttgart, 53–68.

²⁰¹ Sprache in ihrer verbalisierten und verschriftlichen Form kann auch exkludierend wirken, gerade wenn Menschen taub, stumm oder blind geboren werden. Hier sind (pädagogische) Konzepte gefragt, die Menschen trotz ihrer Einschränkung am (unterrichtlichen) Leben aktiv teilhaben lassen. Siehe hierzu vertiefend: Pemsel-Maier, Sabine; Schambeck, Mirjam (Hg.) (2014): Inklusion!? Religionspädagogische Einwürfe. Freiburg im Breisgau, Basel, Wien. Eine weitere Hürde kann Sprache sein, wenn Menschen in ein Land migrieren oder einreisen und die Landessprache nicht beherrschen.

und Lehrkräfte situativ bewusst und unbewusst funktional eingesetzt. Nach Niehl und Thömmes (2014) nutzen wir die Sprache:

- „wenn wir ausdrücken, was uns beschäftigt (expressive Funktion),
- wenn wir darstellen, was wir wahrnehmen, wissen oder meinen (referenzielle Funktion),
- wenn wir denken oder etwas lernen (kognitive Funktion),
- wenn wir das Bewusstsein unserer selbst, unsere Gefühle und Reaktionen erfassen und formen wollen (introspektive oder spirituelle Funktion),
- wenn wir mit anderen sprechen und die Beziehungen zu ihnen gestalten (kommunikative und soziale Funktion),
- wenn wir andere beeinflussen wollen (appellative Funktion),
- wenn wir uns Erzählwelten ausdenken und wenn wir neue Bilder, Sprachformen und Wörter erfinden (kreative oder poetische Funktion),
- wenn wir über die Sprache nachdenken (metasprachliche Funktion).“ (Niehl und Thömmes 2014, 79)

Es gehört u. a. zu den Aufgaben der Lehrkraft, während des Unterrichts Spracherziehung bzw. -bildung durchzuführen. Wenn Sprache im Unterricht zum Thema gemacht wird und bspw. über deren Funktion, Prägung und Entwicklung nachgedacht wird, erfüllt sie somit eine metasprachliche Funktion. Diverse Autor_innen wie u. a. Josef Leisen (2021) betonen, dass Sprachbildung für alle Lehrkräfte ein wichtiges Thema sei. Leisen differenziert zwischen Bildungs- und Alltagssprache (Leisen 2021, o. S.; Reese-Schnitker 2021a, 407–408):

„Sprachbildung umfasst den angemessenen Erwerb der Bildungssprache. Das ist weder die deutsche Hochsprache auf hohem Niveau, noch die Fachsprache. Die Bildungssprache erwächst aus dem Zusammenspiel zwischen der Alltags-, Schul- und Fachsprache und hat die Funktion, Fachwissen in sinnstiftende Alltagsdeutungen einzubringen. Das Beherrschen der Bildungssprache ermöglicht schwierige und kognitiv anspruchsvolle Sinnzusammenhänge sprachlich zu durchdringen und Informationen zu verarbeiten.“ (Leisen 2021, o. S.)

Aschersleben bemerkt, dass die Sprache, die die Lehrkraft verwendet, eine Modellfunktion haben kann, da sie für die Schüler_innen eine Orientierungsfunktion bietet und damit als Vorbild dienen kann (Aschersleben 1991, 39–40). Obgleich die Funktion die Sprache der Lehrperson als Vorbild stimmig erscheint; so muss an dieser Stelle hinzugefügt werden, dass Lehrkräfte ebenso Lernende in Bezug auf Sprache sind und umgekehrt. Sprache ist immer in Bewegung und unterliegt generativen Wandlungsprozessen. Jeder Mensch ist ein Teil dieser kontinuierlichen Sprachentwicklung und kann einen Beitrag dazu leisten, dass Sprache sich verändert oder sich resilient zeigt (Niehl und Thömmes 2014, 80). Die Schüler_innen sind neben der Schule in weiteren Sphären Teilnehmende, sei es in der Familie, in Vereinen, in *Peer-groups* etc. In allen Bereichen wird Sprache genutzt und von den Menschen internalisiert und wiederum in die anderen Gemeinschaften eingebracht. In Folge dessen scheint es gehaltvoll, empirisch darauf zu schauen, ob und wie die Lehrkräfte und Schüler_innen geschlechtersensibel in ihrer

Sprache und ihrem Sprachhandeln umgehen.²⁰² Dabei stellt sich die Frage, ob es Faktoren gibt, die eine beeinflussende Wirkung auf diese Nutzung der Sprache haben.

Reese-Schnitker (2021a) führt an, dass „Sprache als Kommunikationsmittel [...] Gemeinschaft und damit Identität für den Einzelnen und die Gruppe“ (ebd., 407) schaffe; dieses könne jedoch ambivalent gesehen werden, da Sprache ebenso der Ab- und Ausgrenzung dienen kann. Wichtig in diesem Kontext ist Reese-Schnitkers Hinweis, dass Sprache auch als Machtmittel genutzt werde und damit diskriminierend und manipulativ wirken könne; von daher bedürfe es einer Sprachkritik (ebd.). Sprache hat einen wichtigen Einfluss auf die Marginalisierung bestimmter Personengruppen – insbesondere von Frauen und nicht binären Menschen, was im nachfolgenden Kapitel zur feministischen Sprachkritik sichtbar wird. Überdies verweist Hildegard König (2017) darauf, dass die sprachlichen Marginalisierungsmethoden oft unzureichend in den Blick genommen werden. Sie knüpft hierzu insbesondere an Pierre Bourdieu an. Dieser „hat die soziale Relevanz von Sprache betont und die Kommunikationsbeziehungen als symbolische Machtbeziehung und damit Sprachhandeln als Dimension der Machtausübung verstanden.“ (ebd., 74) König hält in Anlehnung an Bourdieu fest:

„Marginalisierung erfolgt nicht selten über Sprache: Nicht zu Wort kommen oder überhört werden, über-
tönt oder unterbrochen werden, ist die Erfahrung von Marginalisierten, ebenso nicht erwähnt oder über-
gangen zu werden. Wer das Wort führt, übt Macht aus, setzt Themen und entscheidet, wer und was von
Bedeutung ist und wer und was nicht.“ (König 2017, 74)

Bezogen auf eine nicht geschlechterdiskriminierende Sprache scheint die geschlechtergerechte Sprache eine mögliche Option zu sein. Gabriele Diewald und Anja Steinhauer (2020)²⁰³ bezeichnen „Gendern, also die Anwendung geschlechtergerechter Sprache im Sprachgebrauch“ (Diewald und Steinhauer 2000, 8) als ein bedeutsames Instrument zur Erreichung der Gleichstellung (ebd.). Die Verwendung von geschlechtergerechter Sprache gehört zu den Themen, die in der Öffentlichkeit kontrovers diskutiert werden. Selbst im 21. Jahrhundert gilt es nicht als

²⁰² Auf die Möglichkeit des sprachlich sensiblen Umgangs und das sprachbewusste Arbeiten im Religionsunterricht wird im Kapitel *Geschlechtergerechte Religionspädagogik* detaillierter eingegangen. In Bezug auf Sprache obliegt dem Religionsunterricht eine besondere Aufgabe. „Er soll die Schülerinnen und Schüler befähigen, die Sprache des (christlichen) Glaubens – wenigstens ansatzweise – zu verstehen und im eigenen Sprachgebrauch zu verwenden.“ (Niehl und Thömmes 2014, 80) Wenn der christliche Glaube das Ziel verfolgt, Gerechtigkeit gegen jeden Menschen zu üben, ist es dann nicht auch die Aufgabe auf eine geschlechtergerechte Sprache zu achten?

²⁰³ Gabriele Diewald und Anja Steinhauer haben über den Dudenverlag hilfreiche Publikationen veröffentlicht, wie in der Sprache auf Geschlechtergerechtigkeit geachtet werden kann: Diewald, Gabriele; Steinhauer, Anja (2017): Duden, Richtig gendern. Wie Sie angemessen und verständlich schreiben. Berlin; Diewald, Gabriele; Steinhauer, Anja (2020): Duden Handbuch geschlechtergerechte Sprache. Wie Sie angemessen und verständlich gendern. Berlin.

Selbstverständlichkeit, dass sich die Geschlechtergerechtigkeit ebenso in der Sprache wiederfindet. Menschen, die sich um die Durchsetzung der Geschlechtergerechtigkeit in der Sprache bemühen, sehen sich mit Abwehrreaktionen konfrontiert. Zum Teil werden sogar Forderungen nach einem Verbot von geschlechtergerechter Sprache geäußert bzw. Verbote ausgesprochen.²⁰⁴ Den Befürworter_innen von geschlechtergerechter Sprache wird u. a. unterstellt, dass sie eine Gleichmacherei der Geschlechter erreichen wollen; es sei ein Angriff auf die eigene geschlechtliche Identität oder es wird die Funktion der Sprache im Prozess zu mehr Geschlechtergerechtigkeit marginalisiert (ebd., 9–10); so wurde es u. a. beim Urteil des Bundesgerichtshofs (BGH) am 13.03.2018 deutlich, dass innerhalb der deutschen Rechtsprechung eine Gleichbehandlung von Frauen und Männern in der Sprache keine Selbstverständlichkeit sein muss. Der BGH urteilte, dass Frauen kein Recht auf eine weibliche Ansprache in Formularen, Anträgen etc. haben. Die Formularensprache darf, laut dem obersten Zivilgericht, männlich bleiben. „Frauen erleiden aus Sicht des BGH keinen Nachteil, wenn sie in Vordrucken mit dem ‘generischen Maskulinum’ angesprochen werden.“ (Süddeutsche.de 2018, o. S.). Laut Urteilsbegründung sei eine Ansprache in männlicher Form weder ein Eingriff in das Persönlichkeitsrecht, noch ein Verstoß gegen den Gleichbehandlungsgrundsatz (ebd.).²⁰⁵

Bei der Analyse von Frauen in der Sprache „zeigen sich systemlinguistische Aspekte wie auch solche, die den Sprachgebrauch betreffen.“ (Samel 2000, 47) Als eine Vertreterin der feministischen Linguistik stellt Ingrid Samel fest, dass hinsichtlich des Vorkommens von Frauen in der Sprache, folgende Fragen relevant sind:

„Welche Bezeichnungen gibt es für Frauen? Werden Frauen auch genannt, wenn von ihnen die Rede ist oder wenn *man* über sie spricht? Haben Frauen dieselben Chancen wie Männer, ‚gemeint‘ zu sein? Gibt es Indizien im System einer Sprache dafür, daß Frauen gemeint oder nicht gemeint sind?“ (Samel 2000, 47)

Laut den Sprachwissenschaftlerinnen Helga Kotthoff und Damaris Nübling fehle für das Deutsche bislang eine „wertungsfreie Genderlinguistik, die den Einfluss der sozialen Variablen Ge-

²⁰⁴ Das sächsische Schulministerium teilte in einem Rundschreiben im August 2021 an die Schulen in Sachsen mit, dass diese gänzlich in Unterrichtsmaterialien, offiziellen Schreiben, Elternbriefen auf die Sonderzeichen *Gender Gap*, *Gender:Doppelpunkt* und *Gender*Sternchen* verzichten sollen (Mdr.de 2021, o. S.).

²⁰⁵ Die Saarländerin Marlies Krämer hatte gegen die Sparkasse geklagt, weil sie sich in den Formularen mit männlichen Bezeichnungen, wie *Kunde* oder *Kontoinhaber* nicht angesprochen fühlte. Laut Krämer sollen die Unternehmen verpflichtet sein, in den Formularen, weibliche Formulierungen zu gebrauchen. Der beklagte Sparkassen- und Giroverband hatte die Benennung beider Geschlechter mit der Begründung abgelehnt, dass es Vorgänge komplizieren würde. Die Klage wurde bereits durch das Amts- und Landgericht in Saarbrücken abgewiesen mit der Begründung: „Das ‚generische Maskulinum‘ werde nun mal geschlechtsneutral verwendet, das sei schon seit 2000 Jahren so und damit eine ‚historisch gewachsene Übereinkunft‘ und keine Diskriminierung.“ (Süddeutsche.de 2018, o. S.) Krämer war nach dem Urteil vor das oberste deutsche Zivilgericht gezogen (ebd.).

schlecht auf ‚die Sprache‘ (das System) und ‚das Sprechen‘ (Sprachverwendung, Gespräche) untersucht, und, wenn ein solcher Einfluss gegeben ist, diesen (möglichst) bemisst.“ (Kotthoff und Nübling 2018, 13) Die feministische Systemlinguistik ist in der Frage vorgefasst. Sie hat einen sprachpolitischen Anspruch und intendiert die Einführung von Maßnahmen, die eine Veränderung in der Sprache bewirken sollen (Kotthoff und Nübling 2018, 13; Pusch 2005, 13). Hierzu schreibt Luise F. Pusch:

„Als feministische Wissenschaft ist die feministische Systemlinguistik ‚parteilich‘, d.h. sie bewertet und kritisiert ihre Befunde, genügt sich nicht mit der Beschreibung, sondern zielt auf Änderung des Systems in Richtung auf eine gründliche Entpatrifizierung und partielle Feminisierung, damit aus Männersprache humane Sprachen werden.“ (Pusch 2005, 13)

Im Folgenden wird auf die Entwicklung und Argumente der (feministischen) Sprachkritik eingegangen und zudem aufgezeigt, welche unterschiedlichen Formen der geschlechtergerechten Sprachverwendung in der deutschen Sprache existieren. Weiter wird der Frage nachgegangen, ob es ein männlich dominierendes Redeverhalten gibt und welche Rolle u. a. das Gesprächsthema spielt.

6.3.1 *Feministische Sprachkritik und gendersensible Sprache*

Die feministische Sprachkritik begründet sich in den 1970er-Jahren und hat ihren Ursprung in den USA. Dort wurden die Forderungen nach einer inklusiven und nichtdiskriminierenden Sprache laut (Wegener 1991, 378; Karsch 2016, 153; Klann-Delius 2005, 10–11; Kotthoff und Nübling 2018, 17). U. a. Hildburg Wegener (1991), Ruth Ayaß (2008), Helga Kotthoff und Damaris Nübling (2018) heben in diesem Kontext besonders die linguistischen Arbeiten von Luise Pusch (2015, 2016, 2014, 2005, u. w.) und Senta Trömmel-Plötz (1982b, 1982a) als deutsche Grundlagentexte hervor (Wegener 1991, 378; Ayaß 2008, 26–30; Kotthoff und Nübling 2018, 18). Beide haben die in den USA²⁰⁶ entwickelten Theorien auf die deutsche Sprache übertragen. So unterstreicht Wegener:

„Unter dem Aspekt der Wortbedeutung (Semantik) und Wortbildung (Morphologie) wurde gezeigt, in welchem Maße Frauen in Wortschatz, Redewendungen und Sprachbildern, in Anredeformen und Berufsbezeichnungen gegenüber Männern abgewertet, ausgegrenzt und stigmatisiert werden [...]“ (Wegener 1991, 378)

²⁰⁶ So sei hier u. a. auf Lakoff, Robin (1973): *Language and Woman's Place*. In: *Language in Society* 2 (1), 45–80. Online verfügbar unter <http://www.jstor.org/stable/4166707>, zuletzt geprüft am 04.09.2022. und Key, Mary Ritchie (1972): *LINGUISTIC BEHAVIOR OF MALE AND FEMALE*. In: *Linguistics* 10 (88), 15–31. Online verfügbar unter <https://www.degruyter.com/view/journals/ling/10/88/article-p15.xml>, zuletzt geprüft am 04.09.2022. hingewiesen.

Weiter lässt sich diese Diskriminierung auch unter grammatikalischen Gesichtspunkten beobachten. Wegener stellt hierzu die These auf, dass Frauen in ihrem Selbstwertgefühl eingeschränkt würden. Ursachen seien in der Verwendung der „generischen, d. h. vom natürlichen Geschlecht abstrahierenden, grammatisch aber fast ausnahmslos männlichen Oberbegriffe (»Studenten«, »Leserbriefe«, »jeder«)“ (Wegener 1991, 378) zu finden. Nach Auffassung von Wegener, Pusch, Trömmel-Plötz und weiteren würden Frauen in der Sprache unsichtbar werden (Wegener 1991, 378–380; Ayaß 2008, 29) und die tradierten Gesellschaftsstrukturen würden sich weiter fortschreiben: „Sprache spiegelt so eine patriarchal begründete Gesellschaft [...] und verfestigt ihre Mechanismen der Diskriminierung und Unterdrückung.“ (Wegener 1991, 378)

Geschlechtergerechte Sprache als gesellschaftliche Kontroverse

Die Genderlinguistik²⁰⁷ bzw. feministische Linguistik ist bis heute ein „umstrittenes und ideologisch umkämpftes Feld“ (Kotthoff und Nübling 2018, 18) mit unterschiedlichen starken Ausprägungen in dem feministischen und antifeministischen Bereich. Der öffentliche Diskurs wird oft durch persönliche und unwissenschaftliche Annahmen bestimmt (Kotthoff und Nübling 2018, 18–19; Diewald und Steinhauer 2020, 8–11), so werden ebenso die Möglichkeiten einer geschlechtersensiblen Sprache kontrovers diskutiert. Vereinfacht gesagt, entzündet sich die Debatte daran, ob Frauen und Männer gemeint sind, wenn bspw. von „den Lehrern“, „den Schülern“ oder „den Kunden“ gesprochen wird (Ayaß 2008, 27). So führen Befürworter_innen des generischen Maskulinums an, dass Frauen in der Verwendung eingeschlossen seien. Dem hingegen weisen Verfechter_innen einer geschlechtergerechten Sprache darauf hin, dass durch den Gebrauch des generischen Maskulinums die weibliche Lebenswelt nicht berücksichtigt wird²⁰⁸. Dieser Debatte bzw. Fragestellung „liegt eine linguistische Differenzierung zugrunde, nämlich die Trennung von Genus, dem generischen, geschlechtsindefiniten Gebrauch, und Sexus, dem nicht-generischen, geschlechtsdefiniten Gebrauch.“ (Ayaß 2008, 27) Die deutsche Sprache unterscheidet zwischen einem geschlechtsdefiniten Gebrauch, in dem „das Geschlecht der Person

²⁰⁷ Einen guten Einblick in die feministische Linguistik/Genderlinguistik geben: Samel, Ingrid (2000): Einführung in die feministische Sprachwissenschaft. 2., überarb. und erw. Aufl. Berlin.; Klann-Delius, Gisela (2005): Sprache und Geschlecht. Eine Einführung. Stuttgart.; Ayaß, Ruth (2008): Kommunikation und Geschlecht. Eine Einführung. Stuttgart.; Elsen, Hilke (2020): Gender – Sprache – Stereotype. Geschlechtersensibilität in Alltag und Unterricht. Tübingen. Helga Kotthoff und Damaris Nübling (2018) haben in ihrem Werk versucht, das Thema möglichst neutral zu erhellen. Sie vertreten dabei das Konzept eines sprachlichen Konstruktivismus: Kotthoff, Helga; Nübling, Damaris (2018): Genderlinguistik. Eine Einführung in Sprache, Gespräch und Geschlecht. Unter Mitarbeit von Schmidt, Claudia. Tübingen.

²⁰⁸ Bsp.: Wer denkt schon bei Zeitungsartikel über den Einsatz in Kriegsgebieten an Frauen, wenn von „Soldaten“ die Rede ist (Karsch 2016, 153)?

angezeigt“ (Ayaß 2008, 28) wird und einem geschlechtsindefiniten, „bei dem das Geschlecht der gemeinten Personen (scheinbar) keine Rolle spielt, etwa wenn von ›den Kunden‹ gesprochen wird“ (ebd.). Letztgenanntes sei demzufolge eine geschlechtsneutrale Bezeichnung. Ayaß verweist auf das Problem in der deutschen Sprache, dass der generische Gebrauch identisch mit dem männlichen ist. Somit existieren zwei Lesarten: Eine geschlechtlich bestimmte und eine neutrale (ebd., 28–29). Besonders deutlich wird das *Genus* Problem bei der pluralen Verwendung von Personenbezeichnungen. Dieses sei am Beispiel *Kunde* deutlich gemacht: Eine rein männliche Gruppe von *Kunden* wird mit der Bezeichnung (*die*) *Kunden* umschrieben. Eine rein weibliche Gruppe wird mit (*die*) *Kundinnen* bezeichnet. Das Problem entsteht hierbei bei Gruppen, die aus beiderlei Geschlechtern bestehen. Hier wird im Deutschen mehrheitlich die Bezeichnung (*die*) *Kunden* benutzt (ebd., 29). Hier setzt u. a. die Kritik von Trömel-Plötz (2010) an; so werde durch die Verwendung des generischen Maskulinums nicht explizit deutlich, ob es sich um eine rein männliche Gruppe, oder um eine gemischtgeschlechtliche handelt. Nach Gabriele Diewald und Anja Steinhauer verstoße somit das generische Maskulinum „gegen das grundlegende Kommunikationsprinzip der Klarheit und Vermeidung von Mehrdeutigkeit.“ (Diewald und Steinhauer 2017, 29)

Die These von Trömel-Plötz blieb nicht ohne Erwiderung. Ayaß (2008) und Elsen (2020) heben hier besonders Hartwig Kalverkämper (1979) hervor. Laut Kalverkämpers Auffassung beruhe Trömel-Plötz Argumentation auf einer Verwechslung von *Genus* und *Sexus*. Generische Personenbezeichnungen wie (*der*) *Kunde* seien ein Archilexem und somit geschlechtsneutral. Ein Archilexem würde bei „der generischen Verwendung nicht den Sexus der Personen anzeigen“ (Ayaß 2008, 29). Leider lässt Kalverkämper (1979) die Frage unbeantwortet, warum in der deutschen Sprache das Archilexem mit der geschlechtsdefiniten Form identisch ist. Die Folgen, die sich aus diesem Umstand ergeben, lässt er ebenso unbeantwortet. Er ignoriert damit die Tatsache, dass je nach Belieben durch das generische Maskulinum Frauen ex- oder inkludiert werden können (Ayaß 2008, 29; Elsen 2020, 39–40). Ayaß und Elsen bemängeln zudem, dass der Ton, den Kalverkämper wählt, nicht mehr sachlich ist. So habe er in Teilen einen belehrenden, polemischen und herabwürdigenden Stil gegengenenüber Trömel-Plötz. Er betreibe den Versuch sie „aus dem Kreis der kompetenten Linguisten“ (Ayaß 2008, 30) auszuschließen (Ayaß 2008, 30; Elsen 2020, 39). Kalverkämpers Kritik sorgte zum einen dafür, dass sich der Aufsatz von Trömel-Plötz verbreitete und blieb zum anderen nicht unbeantwortet. So formulierte Luise F. Pusch in ihrer Monografie *Das Deutsche als Mönnersprache* in einem Kapitel eine Antwort auf Kalverkämpers Kritik (Pusch 2015, 20–25).

Zu Kalverkämpers Kritik an Trömel-Plötz stellt Pusch fest:

„*Kalverkämpfer* fühlte sich [...] aufgefordert, ihr und damit allen gleichgesinnten Linguist-inn-en zu erklären, was Linguistik wirklich ist und daß die Probleme, die wir diskutieren wollten, wenn nicht überhaupt Scheinprobleme, so doch mindestens keine linguistischen Probleme seien.“ (Pusch 2015, 20)

Puschs Kritik verdeutlicht, welchen Ton die Debatte um eine geschlechtergerechte Sprache bekam. Es ging neben der Aberkennung der linguistischen Kompetenz darum, wie bedeutsam das Problem einer maskulinen Sprache ist und welche Folgen sich aus dem Gebrauch ergeben. Es ist hier wieder symptomatisch, dass sich bei Einwenden einer Frau, direkt ein Mann berufen fühlt, den weiblichen Wissenschaftler_innen „die große Welt“ erklären zu wollen. Dieses kann als *Mansplaining*²⁰⁹ bezeichnet werden.

Pusch verweist darauf, dass es im Sprachgebrauch nicht immer eindeutig ist, „ob mit dem vermeintlich geschlechtsneutralen Begriff eine geschlechtsindefinite oder eine geschlechtsdefinite Verwendung gemeint ist [...]“. (Ayaß 2008, 30) In der Literatur finden sich viele Beispiele, wo aus einem geschlechtsneutralen Begriff im Verlauf ein geschlechtsbestimmter wird (Ayaß 2008, 30–32; Pusch 2015, 26–29). Pusch vergleicht das deutsche Sprachsystem in der Frage mit einem Lotteriesystem:

„Man kann also unser deutsches Sprachsystem in diesem Bereich mit einer Lotterie vergleichen, in dem Männer in jedem Los gewinnen (mit beiden Lesarten gemeint sind), Frauen aber nur mit jedem zweiten.“ (Pusch 2015, 27)

Wie Pusch aufführt, finden sich in der Literatur viele Texte, in denen sich eine anfängliche geschlechtsindefinite in eine geschlechtsdefinite Form wandelt. Diese Ambiguität findet sich auch in theologischen Texten, so auch in der Heiligen Schrift, wieder. Ein Beispiel dafür sind die Zehn Gebote. Die Adressat_innen werden in den Geboten mit der Anrede *Du* angesprochen und mit dem Imperativ ausformuliert „Du sollst nicht [...]“ (Ex 20,17). Mit der Anrede *Du* können Frauen und Männer gleichermaßen gemeint sein, da das *Du* geschlechtlich nicht bestimmt ist (Ayaß 2008, 31). Jedoch entsteht am Ende der Zehn Geboten die Frage, ob wirklich Männer und Frauen angesprochen sein sollen, denn im zehnten Gebot heißt es (nach Einheitsübersetzung):

²⁰⁹ Der Begriff *Mansplaining* geht zurück auf die Publizistin Rebecca Solnit, die in einem Essay (2008) auf die kommunikative Machtausübung durch Männer gegenüber Frauen eingegangen ist. *Mansplaining* bezeichnet einen herabsetzenden Erklärstil von Männern, in den sie davon ausgehen, sie wissen mehr über den Gesprächsgegenstand als Frauen. Der Begriff ist ein Schachtel- bzw. Kofferwort und setzt sich aus dem Begriff *man* (engl.: Mann) und dem Wort *explaining* (engl.: erklären) zusammen (Rothman 2012, o.S.).

Du sollst nicht das Haus deines Nächsten begehren, du sollst nicht die Frau deines Nächsten begehren, nicht seinen Sklaven oder seine Sklavin, sein Rind oder seinen Esel oder irgendetwas, was deinen Nächsten gehört. (Ex 20,17)²¹⁰

Bei der Verwendung der Bezeichnung *Nächsten* entsteht die erste Spannung, ob die Person männlich oder weiblich ist. Das Problem vertieft sich an der Stelle, in der es heißt „du sollst nicht die Frau deines Nächsten begehren“ (Ex 20,17). Da wir von einem heteronormativen Beziehungsverhältnis ausgehen, scheint in dem Gebot nur der Mann angesprochen zu sein. Denn es ist nicht davon die Rede, dass auch nicht der Mann der Nächsten begehrt werden soll. Somit kann für die Leser_innen in der Gesamtbetrachtung der Eindruck entstehen, dass die Zehn Gebote nur die Männer als Adressaten haben. Die *Bibel in gerechter Sprache*²¹¹ greift diese Kritik auf und formuliert das Gebot wie folgt:

Giere nicht nach dem, was zu deinem Mitmenschen gehört. Weder nach seiner Partnerin oder seinem Partner, noch nach seinem Sklaven oder seiner Sklavin, nicht nach seinem Rind oder Esel, nach irgendetwas, das ihm oder ihr gehört. (Ex 20,17)²¹²

Die *Bibel in gerechter Sprache* tauscht die missverständliche Bezeichnung *Nächster* mit der geschlechterindefiniten Bezeichnung *Mitmensch* aus. Ebenso wird jetzt von *Partnerin* und *Partner* gesprochen und am Ende zwei Geschlechter bei den Eigentumsverhältnissen erwähnt. Dieses Beispiel zeigt, welchen Weg Sprache gehen kann/muss um die Geschlechter sichtbar zu machen. Denn nach der feministischen Sprachkritik werden Frauen mehrheitlich in der Sprache ausgeschlossen. Dieses beruht auf der Grundannahme, dass Frauen nicht gemeint sind, wenn sie nicht expliziert genannt werden. Wenn Denken und Sprache miteinander zusammenhängen, können Folgen entstehen (Ayaß 2008, 32). Auf diese Frage wird im nächsten Kapitel eingegangen.

Alternative zum generischen Maskulinum

Nach der Auffassung der Kritiker_innen des generischen Maskulinums sei ein konsequentes *Gendern* durch unterschiedliche Möglichkeiten des Formulierens wie bspw. *Binnen-I*, *Gender*Sternchen*, *Gender:Doppelpunkt*, *Gender_Gap*, *Substantivierte Partizipien* und *Adjektive* und *Splitting* oder *Beidbenennung* in der Sprache²¹³ notwendig (Diewald und Steinhauer 2020,

²¹⁰ Dieses Bibelzitat entstammt der Einheitsübersetzung (Katholische Bibelanstalt 2016, Stuttgart).

²¹¹ Die *Bibel in gerechter Sprache* wird im weiteren Verlauf der Arbeit ausführlicher thematisiert (u. a. im Kapitel 7.3.5.4 *Geschlechtergerechte Sprache und Sprachbildung im Religionsunterricht*).

²¹² Dieses Bibelzitat entstammt der *Bibel in gerechter Sprache* (Bail et. al, 2006)

²¹³ Die verschiedenen Möglichkeiten des geschlechtergerechten Formulierens stellen Gabriele Diewald und Anja Steinhauer (2020) sehr eingänglich u. a. in ihrer Publikation *Handbuch geschlechtergerechte Sprache* dar und geben konkrete Hilfestellungen bei offenen Fragen zu geschlechtergerechten Ausformulierungen (Diewald und Steinhauer 2020). In diesem Abschnitt werden einzelne exemplarische geschlechtergerechte Formulierungsmöglichkeiten aufgegriffen, die u. a. linguistisch breit diskutiert worden sind.

117–140; Samel 2000, 71; Ayaß 2008, 29); so werden z. B. bei der Beidnennung bzw. Splitting männliche und weibliche Formen explizit benannt (*Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer*). Seitens der Befürworter_innen des generischen Maskulinum wird dieses als unpraktikabel und unökonomisch abgelehnt (Wegener 1991, 378–379; Karsch 2016, 153). Für die Substantive scheint die Lösung der Beidbenennung praktikabel zu sein, jedoch muss den Kritiker_innen insoweit recht gegeben werden, dass es bei komplizierten Sätzen oder Pronomen und Possessivpronomen schwerer ist, eine adäquate Lösung zu finden. Es stellt sich u. a. die Frage, wie mit Pronomen wie z. B. *jemand, man*, oder *niemand* zu verfahren ist. Grammatikalisch sind diese Wörter generisch, jedoch scheint in diesen Worten historisch *Mann* drin zu stecken. Neben all diesen Problemfällen muss in diesem Kontext auch mitdiskutiert werden, dass sich viele Personen und Berufsbezeichnungen von der männlichen Form ableiten und bei der weiblichen Form das Suffix *-in* angehängt wird. Kritiker_innen sehen hierbei eine Form von hierarchischem Wortgefüge: Die Frau als Ableitung vom Mann (Ayaß 2008, 32–26).

Die Sprachwissenschaftlerin Ingrid Samel ist 2000 davon ausgegangen, dass diese *Beidbenennung* langfristig das generische Maskulinum in der Kommunikation ablösen würde (Samel 2000, 71). Fast 20 Jahre nach dem Erscheinen ihrer Publikation lässt sich feststellen, dass – wie aufgeführt – das generische Maskulinum immer noch sehr präsent im Sprachgebrauch ist. Zudem lässt sich die grundsätzliche Frage diskutieren, welche Form des geschlechtergerechten Formulierens allen Geschlechtern gerecht wird; so wird beim Splitting die Dichotomie der Geschlechter weiter zementiert; denn durch das Benennen der männlichen und weiblichen Form werden Personen ausgegrenzt, die sich keinem der beiden Geschlechter zuordnen wollen und können.

Neben dem *Splitting* führen Wegener u. a. eine „durchgängige Neutralisierung generischer Begriffe“ (Wegener 1991, 378) oder eine „kompensatorische Feminisierung“, (ebd., 378), die Einführung des generischen Femininums, an um das geschlechtergerechte Bewusstsein der Menschen zu schärfen. Bei der Neutralisierung des generischen Maskulinums werden neue Formen „durch die Verwendung von substantivierten Partizipien und Adjektiven“ (Diewald und Steinhauer 2017, 54) geschaffen (*Studierende, Lernende, Lehrende, Jugendlichen* etc.). Seitens der Kritiker_innen wird bei der Verwendung des substantivierten Partizips und Adjektiven das Argument vorgebracht, dass damit nur Personen erfasst würden, die die Tätigkeit gerade in diesem Moment durchführen. Diewald und Steinhauer halten dieses Argument nicht für haltbar und verdeutlichen es an folgenden Beispielen (Diewald und Steinhauer 2017, 55):

„Vorsitzende eines Vereins sind dies beispielsweise grundsätzlich während der gesamten Zeit, für die sie gewählt sind; Hungernde können auch zwischendurch einmal halbwegs gesättigt sein; Reisende können sich zeitweise an einer Stelle aufhalten – und Studierende sind eben auch Studierende, wenn sie gerade im Kino sind oder schlafen, weil sie grundsätzlich studieren.“ (Diewald und Steinhauer 2017, 55)

Der kompensatorische Ansatz verfolgt den Grundgedanken, dass man für einen bestimmten Zeitraum nur die weibliche Form, das generische Femininum, benutzen solle. Die Männer wären in dieser Form eingeschlossen. Die Befürworter_innen der Kompensation sehen in dieser eine Wiedergutmachung für die Jahrhunderte, in denen die männliche Formulierung dominierte (Wegener 1991, 378–379; Samel 2000, 73–75). Dieser Ansatz ist auf der einen Seite verständlich, stellt jedoch keinen Fortschritt für eine wirkliche Geschlechtergerechtigkeit dar. Wenn erkannt wird, dass das generische Maskulinum die anderen Geschlechter nicht berücksichtigt, so kann das gleiche auch für das generische Femininum festgehalten werden. Ungerechtigkeiten werden nicht dadurch wieder ausgeglichen, wenn ähnlich ausgrenzend verfahren wird.

Mit Blick auf die oben dargelegte Diskussion zum Thema *drittes Geschlecht* würde auf dem ersten Blick eine neutralisierende Form (substantivierte Partizipien und Adjektive) das Optimum darstellen, denn so sind unspezifische Geschlechter ebenfalls berücksichtigt. Jedoch kann in diesem Kontext auf zwei Probleme bzw. Anfragen hingewiesen werden: Zum einen stellt sich die Frage, durch welche Formulierung das Ziel erreicht werden kann, dass die geschlechtliche Vielfalt, welche durch die Sprache dargestellt werden soll, auch Einzug in das Denken findet. Zum anderen stellt sich bislang bei der neutralisierenden Formulierung das Problem dar, dass nicht zu jeder Personen- oder Berufsbezeichnung eine geschlechtsneutrale Bezeichnung existiert (bspw. *Landwirt_in*). Für diese Fälle müssen Alternativen gefunden werden, bspw. indem man in der schriftlichen Form und beim Sprechen die *Gender*Sternchen*-, *Gender_Gap*- oder *Gender:Doppelpunkt-Schreib-/Sprechweise* verwendet (Diewald und Steinhauer 2017, 46–47). Durch das Einführen einer Sprechpause zwischen Substantiv und Suffix verdeutlichen die Sprecher_innen, dass es zwischen weiblich und männlich ein Kontinuum von Geschlechtern gibt (Pemsel-Maier 2020, 75–76).

Insgesamt lässt sich feststellen, dass es bei der geschlechtergerechten Sprache nicht den einen Weg gibt. Es wird sicher über die vielfältigen Möglichkeiten noch viele Diskussionen geben. Die Gemüter werden sich wahrscheinlich von vielen Menschen noch erhitzen, die öffentlich nach dem Sinn von geschlechtergerechter Sprache fragen, unter dem Motto: „Haben wir nicht wichtigere Probleme?“ Gleichwohl zu konstatieren ist, dass fern des akademischen Kreises in der öffentlichen Wahrnehmung die Verwendung von geschlechtergerechter Sprache zunimmt, wenn bspw. die Sprecher_innen von Nachrichtensendungen konsequent *gendern*. So ist der

Autor dieser Arbeit ganz bei Diewald und Steinhauer (2020), die feststellen, dass sich an der breiten – zum Teil hitzigen – Diskussion zeige, „dass die Sprache bei der Gestaltung und Umgestaltung gesellschaftlicher Verhältnisse so nebensächlich nicht sein kann.“ (Diewald und Steinhauer 2020, 10) Hierbei ist es hilfreich, einen Blick auf die Frage zu werfen, wie geschlechtergerechte Sprache das Denken beeinflusst und welche Formulierungen eine geschlechtliche Diversität am ehesten in den Gedanken präsent werden lassen.

6.3.2 *Verändert die (geschlechtergerechte) Sprache unser Denken*

Mit Blick auf die gendersensible bzw. geschlechtergerechte Sprache stellt sich somit die Frage, wie Sprache und Denken zusammenhängen. Nach dem Humboldt'schen Gedanken ist die Sprache zum einen „das Medium des Allgemeinen, das die Individuen miteinander verbindet, zum anderen ist sie eine Schöpfung des individuellen Geistes.“ (Hinz 2003, 34) Durch die Sprache wird die Vermittlung „zwischen Individuen und Welt ermöglicht“ (ebd.). Wilhelm von Humboldt bezeichnet die Sprache als „das bildende Organ der Gedanken“ (von Humboldt 1988, 426). Sabine Pemsel-Maier konstatiert: „Sprache formt bekanntlich das Denken und Denken bildet sich umgekehrt in der Sprache ab.“ (Pemsel-Maier 2020, 76) Hängen Sprache und Denken wechselseitig zusammen? Sorgt eine maskuline Sprache für eine gedankliche Neutralisierung oder weniger Beachtung der anderen Geschlechter? Auf diese Fragen soll durch eine Auswahl bereits erschienener Studien, die sich differenziert dem Phänomen geschlechtliche Wirkung von Sprache genähert haben, eine Antwort gefunden werden.

Seit einigen Jahren befassen sich diverse psycholinguistische und kognitionspsychologische Studien mit den Fragen, wie Sprache und Denken zusammenhängen, wie sich hierbei das generische Maskulinum als grammatische Kategorie auswirkt und ob neben dem männlichen Geschlecht, die anderen Geschlechter adäquat mitgedacht werden (Diewald und Steinhauer 2017, 28; Kotthoff und Nübling 2018, 91–128; Elsen 2020, 86–90; Franzmann 2022, 103–105).²¹⁴ U. a. sei hier auf die Studien von Josef Klein (1988), Else Heise (2000), Dagmar Stahlberg und Sabine Scesny (2001), Jutta Rothmund und Ursula Christmann (2002), Magnus Pettersson

²¹⁴ Helga Kotthoff und Damaris Nübling liefern in ihrer Monografie *Genderlinguistik. Eine Einführung in Sprache, Gespräch und Geschlecht* einen guten Überblick über die diversen Studien, die sich mit der Wirkung von unterschiedlichen Sprachformen befassen haben (Kotthoff und Nübling 2018). Ebenso nutzt Hilke Elsen in ihrer Publikation *Gender – Sprache – Stereotype. Geschlechtersensibilität in Alltag und Unterricht* die Ergebnisse einiger Studien, um eigene Überlegungen zu Sprache in ihrer geschlechter(un)spezifisch anzustellen (Elsen 2020). Die vorliegende Forschungsarbeit greift dabei einige der aufgeführten Studien auf, die ebenso durch die beiden zuvor genannten Werke als relevant z.B. hinsichtlich ihres Forschungsvorgehens oder ihrer Ergebnisse hervorgehoben wurden.

(2011), Karin Kusterle (2011) u. w. verwiesen. Nach Hilke Elsen zeigen die durchgeführten Erhebungen, dass das generische Maskulinum „keinesfalls als geschlechtsneutral gelten [kann; M.F.], denn es führt zu einem geringeren gedanklichen Einbezug von Frauen.“ (Elsen 2020, 90) Kotthoff und Nübling können sich in der Frage nicht eindeutig festlegen, ob das generische Maskulinum als geschlechtsübergreifend gelten könne, tendenziell würden sie es aber mit Nein beantworten, da es zu einer Überpräsenz von Männern führe (Kotthoff und Nübling 2018, 115). Sie bemerken zur Sichtbarmachung geschlechtlicher Vielfalt: „Ist man bei Texten daran interessiert, beide Geschlechter zu repräsentieren, dann führt kein Weg an Sichtbarkeitsverfahren vorbei, d.h. der Beidnennung und/oder Binnenmajuskel sowie weiteren bislang kaum oder nicht getesteten Verfahren (wie substantivierte Partizipien und Adjektiven).“ (ebd.)

In dem englischen Sprachraum wurde bereits viel früher dieser Frage nachgegangen. Dort haben sich ab den 1970er-Jahren zahlreiche Arbeiten thematisch damit auseinandergesetzt, welche Wirkung das generische Maskulinum hat (Stahlberg und Sczesny 2001, 132–134; Smith et al. 2010, 363; Weatherall 2002, 29; Kusterle 2011, 84–86).²¹⁵ Methodisch sind die aufgeführten englischsprachigen Forscher_innen wie folgt vorgegangen: Es wurden zwei Vergleichsgruppen gebildet. Die eine Gruppe bekam Texte, die im generischen Maskulinum geschrieben waren, die andere Gruppe Texte, die an Stelle „des generischen he z.B. he or she oder they“ (Stahlberg und Sczesny 2001, 133) enthielten. Die Teilnehmenden beider Gruppen mussten im Anschluss den Protagonist_innen (die im Text vorkamen) „Namen geben, Bilder von ihnen zeichnen oder die Frage beantworten, ob sich der Text auf eine Frau beziehen könnte.“ (ebd.) Die Ergebnisse der Erhebungen kommen allesamt zu ähnlichen Ergebnissen: „Das generische Maskulinum löst im Englischen überwiegend die Assoziation ‚männlich‘ aus. Zwar sind auch die anderen Formulierungen nicht immer völlig neutral, lassen aber eher die Vorstellung zu, dass eine Frau gemeint sein könnte.“ (Stahlberg und Sczesny 2001, 133)

Mit Blick die Ergebnisse der Studien über den Einfluss des generischen Maskulinums auf die englische Sprache steht die Frage im Raum, ob sich vergleichbare Befunde in der deutschen Sprache finden lassen, jedoch sind beide Sprachen unterschiedlich (Kusterle 2011, 83–84;

²¹⁵ Hier sei verwiesen auf: Hamilton, Mykol C.; Hunter, Barbara.; Stuart-Smith, Shannon (1992): Jury instructions worded in the masculine generic: Can a woman claim self-defense when “he” is threatened? In: Chrisler, Joan C.; Howard, Doris (Hg.): *New directions in feminist psychology. Practice, theory, and research.* New York, 169–178; Hyde, Janet Shibley (1984): children's understanding of sexist language. In: *Developmental Psychology* (20), 697–706; MacKay, Donald G.; Fulkerson, David C. (1979): On the comprehension and production of pronouns. In: *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* (18), 661–673; Moulton, Janice; Robinson, George M.; Elias, Cherin (1978): Sex bias in language use. "Neutral" pronouns that aren't. In: *American Psychologist* (33), 1032–1036.

Stahlberg und Sczesny 2001, 133). So hat das Deutsche ein anderes *Genus*-System wie das Englische. Die Pronomen, die Substantive selbst, wie auch Adjektive und Artikel liefern Information zum Geschlecht. Im Deutschen gibt es mehr grammatikalische Kategorien (Maskulinum, Femininum und Neutrum), so „sind durch das generische Maskulinum mehr Wortklassen und grammatische Formen betroffen und maskuline Markierungen weiter verbreitet.“ (ebd.) Nach Stahlberg und Sczesny sind infolgedessen zwei Optionen möglich: Zum einen könne die Häufigkeit von „maskulinen Markierungen“ (Stahlberg und Sczesny 2001, 133) das gedankliche Vorkommen von Männern intensivieren. Zum anderen könne die Tatsache, dass jedes Wort ein grammatikalisches Geschlecht besitzt dazu führen, dass „die Verbindung von Genus und Geschlecht schwächer wahrgenommen wird.“ (ebd.) Ebenso verweist Karin Kusterle auf diese beiden Optionen (Kusterle 2011, 86–87)

Um eine Antwort auf diese Frage zu bekommen, wurden von Stahlberg und Sczesny vier Erhebungen durchgeführt, in denen die Proband_innen²¹⁶, durch die Verwendung unterschiedlicher Sprachformen in der Einleitung, Personen nennen oder zuordnen sollten (berühmte Persönlichkeiten, beliebte Personen etc.). Übergreifend zeigen alle vier Experimente, dass es im Deutschen eine ähnliche Auswirkung wie im Englischen hat, in welcher Sprachversion Texte und Fragen formuliert sind. In allen vier durchgeführten Studien zeigte sich, dass beim generischen Maskulinum, Frauen weniger mitgenannt (mitgedacht) werden als bei geschlechtergerechten und alternativen Sprachversionen. Zudem wurde in den Ergebnissen sichtbar, dass die Einstellung zu geschlechtergerechter Sprache eine Rolle dabei spielt, wie geschlechter(un)spezifisch die unterschiedlichen Sprachformen gedeutet werden (Stahlberg und Sczesny 2001, 137–139). Stahlberg und Sczesny bemerken: „Je selbstverständlicher und gesellschaftlich akzeptierter der Gebrauch alternativer sprachlicher Formen wie Beidnennungen oder das ‚Große I‘ wird, desto eher sollten generisch maskuline Formen im Sinne einen spezifischen Maskulinums interpretiert werden.“ (Stahlberg und Sczesny 2001, 138)

Karin Kusterle (2011) ist ebenfalls der Frage nachgegangen, welche Macht von den Sprachformen ausgeht. In einer empirischen Erhebung²¹⁷ hat sie die Wirkung des generischen Maskulinums und alternative Sprachformen auf das Denken und Verhalten der Menschen untersucht. Hierzu hat sie Faktoren „wie der Kontext, das Geschlecht der Versuchspersonen, das Alter, die

²¹⁶ Es wurde in den Erhebungen jeweils ca. 100 Studierende mit ausgeglichenen Geschlechterverhältnis befragt (Stahlberg und Sczesny 2001, 133–137).

²¹⁷ Hierzu hat Kusterle (2011) 408 Menschen aus Österreich im Alter von 14 bis 62 Jahren per Fragebogen befragt, 204 Frauen und 204 Männer. Im Gegensatz zu Stahlberg und Sczesny hat sie außerhalb des universitären Bereichs erhoben (Kusterle 2011, 11).

Bildung, und der Lebensraum Stadt oder Land, die soziale Herkunft [etc.; M.F.]“ in die Analyse mit einbezogen (Kusterle 2011, 11). Sie kommt zu dem Ergebnis, dass die unterschiedlichen Sprachformen einen starken Einfluss auf die Wahrnehmung und das Denken haben. Die Erhebung „bestätigt, dass das generische Maskulinum überwiegend männliche Vorstellungen auslöst, Pseudoneutralformen in einem etwas geringeren Ausmaß an Männer denken lassen, aber erst Alternativformen dazu führen, dass gedanklich mehr Frauen einbezogen werden (ebd., 182). Kusterle kommt im Vergleich zu Stahlberg und Sczesny, in Bezug auf die Einstellung zum feministischen Denken und geschlechtergerechter Sprache, jedoch zu einem anderen Ergebnis. Hier seien keine signifikanten Unterschiede zu verzeichnen (Kusterle 2011, 186–187; Kotthoff und Nübling 2018, 111–112).

Hilke Elsen (2020) hebt hervor, dass bei der Nutzung von neutralen Personenbezeichnungen (bspw. *Lernende*, *Lehrende*, *Studierende*) der jeweilige Kontext eine entscheidende Rolle spielt, ob eine geschlechtliche Vielfalt mitgedacht wird oder nicht. Wenn es sich um einen Bereich handelt, in dem Männer dominieren und andere Geschlechter in der Minderheit sind, überwiegen männliche Assoziationen. Dabei lässt sich zudem ein geschlechtlicher Unterschied feststellen, da Männer tendenziell zu maskulinen Interpretationen bei neutralen Formulierungen neigen. Andere Sprachformen wie die Beidnennung (bspw. *Lehrerinnen und Lehrer*) oder die verkürzte Variante (*Lehrer/-innen*) führen dazu, dass Frauen in den Gedanken mehr vorkommen; die Nutzung des Binnen-I erzeugt sogar „einen gedanklichen Überhang von Frauen“ (Franzmann 2022, 104–105). Mitunter hat die geschlechtergerechte Schreibweise (bzw. die geschlechtergerechte Sprache im Allgemeinen) mit dem Vorwurf zu kämpfen, dass sie u. a. das Textverständnis verkompliziere. U. a. Jutta Rothmund und Ursula Christmann (2002) sowie Christopher Blake und Christoph Klimmt (2010) konnten jedoch in ihren Studien aufzeigen, dass das Empfinden der schlechteren Verständlichkeit rein subjektiv ist und der Vorwurf daher als haltlos zu betrachten sei. Vielmehr wirke die Haltung zu geschlechtergerechter Sprache in den Verständnisprozess ein: Je mehr Abneigung vorhanden, desto schlechter der Zugang (Elsen 2020, 89–90; Franzmann 2022, 103–105).

Stahlberg und Sczesny verweisen auf die Frage, welche praktischen Konsequenzen die Ergebnisse haben. Aus dem englischen Raum wird von Diskriminierungsmechanismen berichtet, in denen Frauen bspw. beim generischen Maskulinum z. B. in ihrer Berufswahl eingeschränkt werden (Stahlberg und Sczesny 2001, 139). Ebenso wurde dieser beeinflussende Effekt in zwei

Studien²¹⁸ bei Grundschulkindern in Belgien und Deutschland sichtbar, welche von Dries Verweken und Bettina Hannover (2015) durchgeführt wurden. In zwei unterschiedlichen Versuchsgruppen lasen sie den Kindern Berufsbezeichnungen, in einer Gruppe in der maskulinen und femininen Sprachform vor und in der anderen einzeln in der maskulinen Sprachform. Mit einer nachfolgenden Befragung (per Fragebogen) wurden die Schüler_innen u. a. befragt, wie schwer sie den jeweiligen Beruf einschätzen und ob sie sich selbst den Beruf zutrauen. Die Ergebnisse zeigen, dass Kindern sich „eher typisch männliche“ Berufe zutrauen, wenn diese in der geschlechtergerechteren Form genannt werden. Berufe, die die Forschenden in der Beidenennung vorlasen, wurden von den Proband_innen als leichter erlernbar eingeschätzt. Die Analysen zeigten jedoch auch, dass „typisch männliche“ Berufe, die die Forschenden in der Beidenennung vorlasen, von den Untersuchenden als weniger wichtig angesehen wurden, als wenn diese nur in der maskulinen Form vorgelesen wurden (Verweken und Hannover 2015, 76–92; Elsen 2020, 96–97). Offenbar kann die gesprochene Sprache Auswirkungen auf das Denken haben und zu einer gedanklichen Unterrepräsentanz der geschlechtlichen Vielfalt führen, wenn rein das generische Maskulinum genutzt wird (Elsen 2020, 97). Im Gegensatz dazu hielt Ruth Ayaß (2008) die These, dass Sprechen und Denken voneinander abhängig sind für diskutabel: „Der unterstellte Zusammenhang zwischen Sprechen und Denken und die postulierte Abhängigkeit des Denkens von der Sprache ist [...] äußerst umstritten.“ (Ayaß 2008, 37) Sie sieht es kritisch, dass durch die Benennung von Frauen, diese auch stärker ins gesellschaftliche Bewusstsein kommen (ebd.). Jedoch zeigen die aufgeführten Ergebnisse, dass Frauen weniger mitgedacht werden, wenn die Sprache nicht geschlechtergerecht ist. In Folge dessen sollte es das Ziel sein, die Sprache so auszurichten, dass sich alle Geschlechter angesprochen fühlen. Dabei geht es nicht nur darum, Frauen in der Sprache kenntlich zu machen, sondern für alle Geschlechter eine Form der Beachtung zu finden, bspw. durch alternative Sprachformen (z. B. *Gender_Gap*).

Mit Blick auf den religionsunterrichtlichen Kontext stellt Eva Stögbauer dar, „dass Frauen in der biblischen und christentumsgeschichtlichen Tradition sichtbar werden bzw. gehört werden können (z. B. Erzmütter, Jüngerinnen und Jünger Jesu, Diakoninnen).“ (Stögbauer 2019, 177) Nach ihre Auffassung sollte kein Dauersplitting (Nennung von Mann und Frau) erfolgen, da

²¹⁸ Verweken und Hannover haben in zwei Experimenten an Grundschulen in Belgien und Deutschland 591 Kinder hinsichtlich des Einflusses der geschlechter(un)gerechteren Sprachen auf die Berufswahl untersucht. Den Schüler_innen wurden 16 Berufe präsentiert, davon 5 „typisch weibliche“ und 8 „typisch männliche“ Berufe. Die Definition „typisch“ ist abhängig vom tatsächlichen Geschlechteranteil in den Berufen. Berufe mit einem männlichen bzw. weiblichen Anteil unterhalb von 30 % wurden entweder als „typisch weiblich“ oder „typisch männlich“ deklariert (Verweken und Hannover 2015).

hierdurch eine „Wirklichkeit der Zweigeschlechtlichkeit“ (Stögbauer 2019, 177) erzeugt werde. Stögbauer weist richtigerweise auf ein Problem hin: Durch die strikte Beidnennung von Männern und Frauen werden zwar die beiden genannten Geschlechter in der Sprache gewürdigt, jedoch werden u. a. queere Menschen ausgeschlossen, die sich teilweise nicht durch maskuline oder feminine Bezeichnungen und Sprachformen beachtet und angesprochen fühlen. Geschlechtergerechte Sprache sollte ebenso nicht binäre Geschlechtsidentitäten berücksichtigen. So zeigen sich in der Schriftsprache durch u. a. *Gender:Doppelpunkt*, *Gender_Gap* oder *Gender*Sternchen* Möglichkeiten, nicht binäre Geschlechtsidentitäten kenntlich zu machen und dadurch die geschlechtliche Dichotomie aufzubrechen. Durch die zunehmende Verwendung geschlechtergerechter Sprechweise in Funk und Fernsehen können sich möglicherweise Gewöhnungseffekte einstellen und die Vorbehalte zurückgehen. Ebenso haben sich bereits einzelne Bistümer, wie bspw. das Bistum Hildesheim und das Erzbistum Paderborn, auf den Weg zu mehr Geschlechtersensibilität in der Sprache gemacht und Hinweise herausgegeben, wie die Geschlechtervielfalt in der Sprache sichtbar werden kann (Bistum Hildesheim 2021; Erzbistum Paderborn 2019)²¹⁹ Ferner hat die Vollversammlung des Zentralkomitees der deutschen Katholiken am 23./24. April 2021 sich für eine Geschlechtervielfalt in Form und Schrift ausgesprochen, die „alle Menschen auch jenseits der Zweigeschlechtlichkeit einschließt und adressiert.“ (Zentralkomitee der deutschen Katholiken 2021, o. S.) Zudem sprach sich die Versammlung ebenso für eine geschlechtersensible mündliche Kommunikation aus (Zentralkomitee der deutschen Katholiken 2021, o. S.)²²⁰ Es wäre zu wünschen, dass geschlechtergerechte Sprache zur Normalität wird und die Assoziation von geschlechtlicher Vielfalt Einzug in das Denken findet. Hier ist kontinuierliche Forschung von Nöten, die begleitend untersucht, welche Konsequenzen sich daraus ergeben und ob die gendersensible Sprache (in der gespro-

²¹⁹ 2021 hat das Stabsreferat Gleichstellung des Bischöflichen Generalvikariat Hildesheim eine Handreichung zu geschlechtersensibler Sprache herausgegeben, die Hinweise gibt, wie durch die Sprache die Geschlechtervielfalt sichtbar werden kann, wenn andere Formen statt des generischen Maskulinums genutzt werden (Bistum Hildesheim 2021). Bereits 2019 hat das Kommunikationsteam des Erzbischöflichen Generalvikariat des Erzbistums Paderborn einen *Praxisleitfaden für geschlechtergerechte Kommunikation* veröffentlicht. Im Vorwort stellen die Herausgebenden fest: „Sprache ist stets ein Spiegel gesellschaftlicher Verhältnisse. Berufsbezeichnungen etwa entstanden zu einer Zeit, als nur Männer diese Berufe ergreifen durften. Zeitgemäß ist das nicht mehr. Auch jenseits der Berufswelt wird oft so formuliert, als ob alle Menschen Männer seien. Wer etwa dichtet und denkt, den macht unsere Sprache zum Dichter und Denker. Das Problem: Das generische Maskulinum beschreibt ein grammatisches Geschlecht. Verstanden wird aber häufig ein sexuelles Geschlecht.“ (Erzbistum Paderborn 2019, 3) Im Unterschied zum Bistum Hildesheim lehnt das Erzbistum Paderborn *Gender*Sternchen* und *Gender_Gap* als Schreibweise ab.

²²⁰ So stellte die Versammlung fest: „Im geschriebenen Wort wird der Asteriskus (das Gender*Sternchen) verwendet. Im mündlichen Sprachegebrauch soll die Verwendung des Gender*Sternchens durch eine Pause an der Stelle des Sternchens ausgedrückt werden.“ (Zentralkomitee der deutschen Katholiken 2021, o. S.).

chenen Form) zu einer gedanklichen geschlechtlichen Vielfalt (jenseits der klassischen Geschlechterdichotomie) führt (Franzmann 2022, 103–105).

6.3.3 Redezeit und Anzahl sowie Dauer der einzelnen Redebeiträge

Ein weiterer Zugang zum Kontext Sprache und Geschlecht ist die Betrachtung der Redezeit, der Anzahl und der Dauer der einzelnen Redebeiträge; dieses wurde im Kapitel 5.5 *Geschlechterverhältnis und -verhalten der Schüler_innen* angesprochen. Redezeit meint in diesem Zusammenhang, welchen Anteil die (geschlechterunterschiedlichen) Sprecher_innen einzeln und geschlechtlich summiert am Gesamtgespräch haben. Dabei können Dominanz und Unterordnung in Gesprächen verschiedene Ursachen haben wie z.B. „Kompetenz- und Zuständigkeitsunterschiede bei den Interagierenden, Temperament, Alter oder auch Gender (und Kombinationen solcher Parameter).“ (Kotthoff und Nübling 2018, 273) Im Folgenden werden einige Erkenntnisse aus der geschlechterspezifischen Interaktionsforschung beleuchtet, bevor im weiteren Verlauf auf die schulischen Interaktionen übergeleitet wird.

Es gehört zu den verbreiteten Stereotypen, dass Frauen redseliger sind als Männer. So kann sich jede_r an die Behauptung erinnern, dass Frauen im Alltag 20.000 Wörter reden, Männer dagegen nur 7.000. Keine Studie konnte bislang diese Behauptung verifizieren (Elsen 2020, 145; Kotthoff und Nübling 2018, 278–279). Stereotype sorgen dafür, dass wir Urteile fällen, was wir geschlechtlich für angemessen halten. Aus dem eben aufgeführten Vorteil, dass Frauen mehr als Männer reden, sehen viele Männer eine Legitimation, Frauen ins Wort zu fallen (Elsen 2020, 145–146). Jedoch zeigen verschiedene Studien, dass „in öffentlichen Zusammenhängen eher die verbale Selbstdarstellung der Männer Zeit raubt.“ (Kotthoff und Nübling 2018, 278) Deborah James und Janice Drakich (1993) haben in den USA zur Frage, ob es männlich dominiertes Redeverhalten gibt, 63 Studien mit unterschiedlichen Gesprächstypen (informelle und formellen Gespräche) analysiert, die die Redemenge (Anzahl der Wörter oder Redezeit in Sekunden) betrachtet haben. Diese Metaanalyse der Studien bestätigt partiell die These, dass es eine männliche Dominanz im Redeverhalten gibt. Mehr als die Hälfte der Studien stellten einen höheren Redeanteil von Männern fest. Bei 30 % waren keine Unterschiede zwischen Männern und Frauen zu finden. Nur bei 4 % der untersuchten Studien wurde ein höherer Redeanteil von Frauen festgestellt (Klann-Delius 2005, 58; Watt 2010, 388–389; James und Drakich 1993; Kotthoff und Nübling 2018, 278–279). Dabei stellten sie fest, dass ein wesentlicher Unterschied darin besteht, ob ein Gespräch „unter formellen bzw. institutionellen Bedingungen und auf-

gabenorientiert geführt wird, oder ob es in einem informellen, privaten Rahmen und ohne eine spezielle Aufgabenstellung stattfindet.“ (Klann-Delius 2005, 58)²²¹ Diese von James und Drakich aufgeführte Typenunterscheidung ist in Bezug auf das geschlechterbedingte Redeverhalten insoweit bedeutsam, da die unterschiedlichen Gesprächstypen zu einem typenabhängigen geschlechterbedingten Rollenverhalten führen können (Klann-Delius 2005, 58; James und Drakich 1993). Laut James und Drakich spielen die intellektuelle Kompetenz in formellen/aufgabenorientierten Gesprächen eine entscheidende Rolle. Diese sei an den jeweiligen Status gebunden, den die jeweilige Person besitzt. Dabei sei es unerheblich, ob dieser Status mit der intellektuellen Kompetenz wirklich übereinstimmt. Wer einen höheren Status hat, wird – so James und Drakich – intelligenter eingeschätzt. Da Männern im Regelfall ein höherer Status zugeschrieben wird, bekommen sie im Zuge der Kompetenzerwartungen mehr Redezeit zugestanden (Klann-Delius 2005, 58–59; Watt 2010, 388–389; James und Drakich 1993; Kotthoff und Nübling 2018, 278–279). Kotthoff und Nübling bemerken: „Der Faktor Geschlecht interagiert wie so oft mit dem Faktor Status.“ (Kotthoff und Nübling 2018, 279) Kotthoff und Nübling weisen hierzu ergänzend auf die Ergebnisse diverse Erhebungen hin, u. a. Janet Holmes (1992), Claudia Schmidt (1988) und Ulrike Gräfel (1991), die als Untersuchungsgegenstand sich Konferenzen, Seminare und Fernsehdiskussionen ausgewählt haben und in das geschlechterspezifische Beteiligungsverhalten untersucht haben. Hierbei kam raus, dass der Status der Teilnehmenden, welcher mit dem Geschlecht korrelieren kann, eine relevante Rolle in Gesprächen einnimmt. Männer nehmen in den untersuchten Gesprächskontexten mehr Redezeit in Anspruch (Kotthoff 1992; Kotthoff und Nübling 2018, 279; Kotthoff 1993). Als Fazit der Erhebungen ziehen Kotthoff und Nübling: „Gender interagiert mit anderen sozialen Kategorien.“ (Kotthoff und Nübling 2018, 279)

Aus diesen Implikationen ergibt sich die Frage, ob es auch im schulischen Kontext unter den Schüler_innen statusbedingte Gesprächseffekte auf Redehäufigkeit und -dauer gibt, die möglicherweise mit der Variable Geschlecht zusammenhängen. Interaktionen im schulischen Kontext obliegen einen institutionellen Rahmen. Im Unterschied zu informellen Gesprächen (bspw. Freizeitgespräche) hat die Lehrkraft im schulischen Kontext die Macht Gespräche zu lenken und die Entscheidungsgewalt Schüler_innen das (bspw. in Unterrichtsgesprächen) Wort zu er-

²²¹ „Aufgabenorientiertheit und Institutionalität sind – so James/Drakich – Faktoren, den Gesprächspartnern grundsätzlich unterschiedliche Gesprächsmöglichkeiten eröffnen. Bei formalen, aufgabenorientierten Gesprächen geht es wesentlich darum, dass die Gesprächspartner ein instrumentelles Ziel erreichen, also z. B. gemeinsam ein Problem lösen oder eine gemeinsame Entscheidung treffen. Diese Zielbezogenheit ist in informellen, nicht aufgabenbezogenen Situationen nicht gegeben.“ (Klann-Delius 2005, 58).

teilen bzw. zu entziehen (Thiel 2016, 87–88). Dieses wurde bereits thematisiert. Die Lehrkraft hat daher in unterrichtlichen Gesprächen eine herausragende Rolle bzw. einen höheren Status als die Schüler_innen. Ferner kann die fächerspezifisch-divergierende Kompetenzzuschreibung der Schüler_innen gesprächsbeeinflussende Effekte haben. So wurde bereits deutlich, dass den Geschlechtern stereotypisch unterschiedliche Fähigkeiten in den unterschiedlichen Fächern zugeschrieben wird. Dieser Einfluss kann möglicherweise dazu führen, dass sich Gespräche anders hinsichtlich des geschlechterspezifischen Beteiligungsverhaltens darstellen als im informellen Rahmen (bspw. in *Peer-Groups*). So wurde den bisherigen Ausführungen zudem aufgezeigt, dass sich im schulischen Kontext offenbar eine Disparität hinsichtlich der Zuwendung der Lehrer_innen zu einem Geschlecht ergibt. Hierbei zeigte sich u. a., dass sich Lehrkräfte – geschlechtsübergreifend – offenbar im Unterricht mehr den Jungen als den Mädchen zuwenden. Ferner wurde bereits auf einige ausgewählte Studien hingewiesen, die u. a. im Deutschunterricht und in den MINT-Fächern auf geschlechterspezifische Beteiligungseffekte geblickt haben (Schirner 2013; Faulstich-Wieland et al. 2004; Jungwirth 1990; Enders-Dragässer und Fuchs 1989, u. a.).²²² Diese zeigen, bezogen auf Redemengen und -längen, in der Zusammenschau keine einheitlichen Resultate bzw. die Beteiligungen stellen sich in den jeweilig untersuchten Fächern unterschiedlich dar. Ende der 1980er-Jahre stellten Uta Enders-Dragässer und Claudia Fuchs (1989) noch bezogen auf den schulischen Kontext fest, dass in geschlechterheterogenen Klassen Schüler länger und häufiger redeten als die Schülerinnen (Enders-Dragässer und Fuchs 1989, 40). Ebenso stellte Vibeke G. Aukrust (2008) in einer Videostudie an norwegischen Schulen fest, dass Jungen mehr als Mädchen im Unterricht redeten (Elsen 2020, 218). Dagegen konnte Sigrun Schirner (2013) keine Dominanz der Jungen bei Häufigkeit von Beiträgen und Redemenge feststellen (ebd., 173). Die aktuelle Gültigkeit der bereits älteren Befunde gilt es mit neuen Studien möglicherweise zu überprüfen (Elsen 2020, 162). Es ist daher mit Spannung auf die Ergebnisse der vorliegenden Studie zu schauen, ob sich geschlechterspezifische Unterschiede im Redeverhalten (Redelänge und -häufigkeit) im untersuchten Religionsunterricht finden, da das geschlechterspezifische Beteiligungsverhalten sich in diesem Fach als weitgehendstes empirisches Desiderat²²³ darstellt.

²²² Siehe Kapitel 5 *Geschlechterverhältnisse in der (früh-)kindlichen und schulischen Bildung* und 8 Auswahl ausgewählter relevanter Studien zur Geschlechterfrage und Studien mit methodologischer Nähe zum Projekt.

²²³ Zu den vorliegenden empirischen Befunden von Reese-Schnitker et al. (2022b) wurde bereits (kritisch) Stellung bezogen.

6.3.4 Gesprächsthema – Genderspezifische Initiierung, Entwicklung und Beeinflussung

Sarah Delling (2022), Andreas Helmke (2009), Ingrid Samel (2000), Caja Thimm (2000) u. w. verweisen auf die Bedeutung des Gesprächsthemas als Einflussgröße auf (unterrichtliche) Interaktionen. Daher zeigt es sich lohnenswert, innerhalb der theoretischen Implikationen in dieser Forschungsarbeit einen Blick drauf zu werfen, welche Rolle das Geschlecht bei der Initiierung, der Entwicklung und der Beeinflussung von Gesprächsthemen einnehmen kann. Analog zum vorherigen Kapitel wird zuerst auf ausgewählte Erkenntnisse geschlechtstypischer Gesprächsforschung geblickt, bevor im konkreten der schulische Kontext in den Fokus rückt. Diverse Wissenschaftler_innen weisen darauf hin, dass bspw. die Steuerung des Gesprächsthemas einen weiteren Einfluss auf den Verlauf eines Gesprächs und der damit einhergehenden geschlechterbedingte Fokussierung habe. Samel führt hierbei den Faktor (personelle) Macht an, der über Entstehung und Fortgang von Gesprächen entscheidet. Diese sei bei der Initiierung wie auch bei der (thematischen) Fortentwicklung von Gesprächen festzustellen (Samel 2000, 197). Bspw. können Gesprächsunterbrechungen dafür sorgen, dass sich das Gespräch inhaltlich in eine Richtung bewegt (ebd., 184–186). In diesem Kontext hatten Don Zimmerman und Candance West (1975) die These aufgestellt, dass Männer Frauen systematisch unterbrechen. Karsta Frank (1992) konnte in ihrer Dissertationsschrift diese These von Zimmerman und West in ihrer Pauschalität jedoch so nicht bestätigen, sondern sie sah lediglich eine Tendenz, dass Frauen durch Männer in gegengeschlechtlichen Gesprächen unterbrochen werden (Frank 1992, 36; Samel 2000, 185–186). Auf den schulischen Kontext bezogen, stellen Uta Enders-Dragässer und Claudia Fuchs fest, dass Jungen häufiger zu Gesprächsunterbrechungen neigen als Mädchen (Enders-Dragässer und Fuchs 1989, 40). Obgleich der zum Teil widersprechenden Erhebungen zeigt sich die thematische Entwicklung von Gesprächen hinsichtlich ihrer geschlechterspezifischen Einflüsse von besonderem Interesse. Samel (2000) weist darauf hin, dass die feministische Gesprächsforschung u. a. folgende Fragen von Gesprächen in den Blick genommen hat:

1. „Wer führt neue Themen ein? Wessen Thema wird zum Gesprächsthema?“ (Samel 2000, 198)
2. „Wer führt einen Themenwechsel herbei?“ (ebd.)
3. „Wird die thematische Ausrichtung eines Redebeitrags betrachtet?“ (ebd.)

In der wissenschaftlichen Betrachtung dieser aufgeworfenen Fragestellungen sei neben den, in diesem Unterkapitel bereits genannten, u. a. auf die Erhebungen bzw. Publikationen von Pamela Fishman (1997), Ulrike Gräbel (1991) Claudia Schmidt (1988) und Fritjof Werner (1983) hingewiesen, die sich mit geschlechterspezifischen Effekten auf das Gesprächsthema befasst

haben. Fishman (1997) verdeutlicht, dass sich in einer erfolgreichen Gesprächseinführung zeigt, welche Person die konversationelle Macht besitzt. Als Einführung eines Gesprächs bezeichnet Fishman den Versuch, ein Gespräch neu zu beginnen. Wenn das Thema Gegenstand des Gesprächs wird, kann dieses als eine erfolgreiche Einführung betrachtet werden. In einer von Fishman durchgeführten Erhebung²²⁴ kam heraus, dass Themen von Männern eher zum Inhalt eines Gesprächs werden. Die Ursachen dafür sieht Fishman in einer mangelnden Aufmerksamkeit der Männer. Entweder reagierten sie nur minimal oder gar nicht auf die weiblichen Themen. Laut Fishman kontrollierten die Männer das Gespräch und die Themen durch ihre (Miss-)Achtung. Sie bestimmten so, welche Themen es Wert waren, diskutiert zu werden (Fishman 1997, 132; Samel 2000, 198). Neben der Themeneinführung ist zudem zu betrachten, ob und wie Themenwechsel vollzogen werden. Dieses kann sich in einer „Mißachtung der thematischen Ausrichtung vorangegangener Redebeiträge“ (Samel 2000, 199) oder in einer Fokusveränderung darstellen (ebd., 199–204). Eine Missachtung liegt beispielsweise dann vor, wenn ein Mensch den Vorredner_innen nicht die Möglichkeit gibt, den Redebeitrag zu Ende zu führen und einfach mit dem eignen Beitrag anfängt. Nach Fritjof Werner würden durch diese Interventionen die Sprecher_innen vom Thema abgebracht werden, so dass dieses fallen gelassen wird (Werner 1983, 144–145; Samel 2000, 199–200). In seiner qualitativen Studie²²⁵, Anfang der 1980er-Jahre, stellte Werner fest, dass Frauen besonders in der Lage waren, auf die Positionen von anderen Gesprächsteilnehmenden einzugehen – im Gegensatz zu den Männern. Dabei vermutet Werner, dass die Ursachen in einer mangelnden Konfrontationsbereitschaft von Frauen begründet ist. So würden sie leichter Zugeständnisse machen und versuchen, in ihren Beiträgen, von möglichen Differenzen abzulenken. Dagegen bestehe bei Männern keine Scheu vor Konfrontationen. Abweichungen von der eigenen Meinung, die als die richtige angesehen wird, werden übergangen oder von der Bedeutung und Relevanz heruntergestuft. Insoweit liefert die Studie aufschlussreiche Erkenntnisse, gleichwohl kritisch bezogen auf die Studie anzumerken ist, dass u. a. die Wirkung von Statureffekten auf das Gesprächsverhalten (zwischen Studierenden und Lehrenden) nicht bzw. wenig beachtet worden sind (Samel 2000,

²²⁴ Um der Frage auf den Grund zu gehen, welches Geschlecht erfolgreicher in ein Thema einführt, hat Fishman eine quantitative Analyse von Paargesprächen durchgeführt. Von 76 initiierten Gesprächsthemen brachten die Männer 29 ein, Frauen 47. Trotz dessen, dass die Frauen 1,5-mal so viele Themen eingebracht haben, wurden davon nur 17 Thema des Gesprächs. Bei den Männern ergab sich eine wesentlich bessere Quote. Von den 29 eingebrachten Gesprächsthemen wurden 28 zum Thema der Konversation (Fishman 1997, 132; Samel 2000, 198).

²²⁵ Werner analysierte in einem Experiment gemischtgeschlechtliche Arbeitsgruppendifkussionen. Für die Gesprächsanalysen nutze Werner vier Gesprächsausschnitte aus drei Tonbandaufnahmen, die zufällig entstanden (Schmidt 1988, 16).

199–200; Werner 1983, 145; Schmidt 1988, 17–18). Die Wirkung von Statureffekten wurde bereits im vorherigen Kapitel als Einflussgröße angeführt. So verweist Schmidt (1988) in ihrer Erhebung²²⁶, dass neben Geschlecht die unterschiedlichen Persönlichkeitstypen den thematischen Gesprächsverlauf beeinflussen können (Schmidt 1988, 112). Gräfel bemerkt in ihrer Studie²²⁷, dass der Status, der am Gespräch teilnehmenden Personen, einen Einfluss hat, ob sich auf die Worte der Vorredner_innen bezogen wird (Gräfel 1991, 213). Bezogen auf das Phänomen Gesprächsunterbrechungen führen Helga Kotthoff und Damaris Nübling an, dass Statureffekte höhere gesprächsbeeinflussende Auswirkungen als Geschlechtereffekte haben können (Kotthoff und Nübling 2018, 279). Ebenso weist Hilke Elsen auf die Vielschichtigkeit des Gesprächsverhaltens der Geschlechter hin, demnach greife es zu kurz „unterschiedliches Gesprächsverhalten über Statureffekte zu begründen, ohne das Geschlecht miteinzubeziehen [...]“. (Elsen 2020, 160) Sie betont in dieser Frage: „Der Faktor Gender wirkt sich auf Interaktionsunterschiede aus, zusammen mit antrainierten Gewohnheiten und Stereotypen.“ (ebd.)

Elsen (2020) weist in Bezug auf den schulischen Kontext darauf hin, dass das Entsprechen von Geschlechterstereotype den Lernfortschritt behindern kann. Sie bemerkt u. a., dass „Jungen [...] sich durch das Macho-Stereotyp genötigt [fühlen; M.F.], ständig zu demonstrieren ein ‚richtiger‘ Jungen zu sein. Sie betrachten daher Kooperativität im Unterricht als weiblich und negativ und behindern durch ihr Verhalten den Lernfortschritt der ganzen Klasse. Durch etablierte Rollenmuster entsteht Ungerechtigkeit zum Nachteil der Jungen und Mädchen.“ (Elsen 2020, 218) Bezogen auf das Phänomen Gesprächsunterbrechungen stellt Gisela Klann-Delius (2005) dar, dass auf Basis der empirischen Datenlage keine eindeutige Aussage getroffen werden könne, ob Jungen mehr zu Unterbrechungen neigen als Mädchen. Sie beruft sich hierbei u. a. auf die Studien von Laura A. Closkey und Lerita M. Coleman (1992) Holly K. Craig, Julia L. Evans (1991), Joan S. Klecan-Aker (1986), Anita Esposito (1979) u. w. So zeigte beispielsweise McCloskey und Coleman (1992) auf, dass Mädchen häufiger unterbrechen als Jungen; Espositos (1979) Ergebnisse zeigten wiederum das Gegenteil, dass Jungen Mädchen häufiger unterbrechen. In der Zusammenschau der unterschiedlichen Untersuchungsbefunde zeichnet sich kein einheitliches Bild ab (Klann-Delius 2005, 112). Gleichwohl dieser inkonsis-

²²⁶ Schmidt hat in ihrer Studie geschlechterhomogene und -heterogenen Examensvorbereitungsgruppen untersucht und dabei die Initiierung und Responsivität der teilnehmen Personen analytisch betrachtet (Schmidt 1988).

²²⁷ Gräfel hat fünf Fernsehdiskussionen mit einer Gesamtlänge von 10 Stunden hinsichtlich möglicher Geschlechtereffekte untersucht (Gräfel 1991; Elsen 2020, 157).

tenten Befundlage und der herangetragenen Kritik (bspw. Auswahl der Proband_innen, analytisches Vorgehen) liegt die Vermutung nahe, dass es eine Tendenz dazu gibt, dass die Themenkontrollen häufiger von Männern/Jungen als von Frauen/Mädchen vollzogen werden, da das Entsprechen von Geschlechterstereotypen ein nicht zu missachtender Faktor sein kann. Obgleich gibt es neben der Kategorie Geschlecht offenbar weitere Einflussgrößen wie bspw. den sozialen Status (Samel 2000, 203; Elsen 2020, 149–151). Gleichwohl gilt es mit Blick auf das Alter einiger Erhebungen anzumerken, dass diese einer aktuellen Überprüfung bedürfen. So zeigt es sich bezogen auf die vorliegende Studie aufschlussreich, ob sich beim Gesprächsthema Geschlechtereffekte innerhalb des untersuchten Unterrichts zeigen. Durch die verschiedenen Analyseinstrumente werden sich dem Unterricht und den darin stattfinden Unterrichtsgesprächen analytisch genähert, so können bspw. die sequenziellen Gesprächsfeinanalysen²²⁸ einzelne Gespräche in ihrer Komplexität erfassen. Möglicherweise lassen sich dadurch Thesen und Erkenntnisse generieren, ob bspw. Lehrkräfte mehr Schülerinnen oder Schüler unterbrechen und wie mit Themen umgegangen wird, die z. B. von Mädchen eingebracht werden.

6.4 Zwischenfazit III

Im vorliegenden Kapitel wurden (schulische) Interaktionen im Zusammenhang mit Geschlecht beleuchtet. Im Kapitel 6.1 erfolgte zuerst eine Positionierung im Diskurs um Interaktion und Kommunikation. Es wurde dargelegt, dass der Begriff *Interaktion* für die vorliegende Forschungsarbeit weiterführend ist. Zudem wurde deutlich, dass Interaktionen im Schulalltag von verschiedensten Erwartungen geprägt sind, sei es durch curriculare Vorgaben oder Schulordnungen. Der Schulunterricht ist ein komplexes Zusammenspiel von kommunikativen, sozialen, kognitiven und emotional-affektiven Prozessen. In dieser unterrichtlichen Verständigung beeinflusst die verbale und non-verbale Kommunikation das Geschehen. Schüler_innen und Lehrkräfte weisen ein wechselseitig aufeinander bezogenes Verhalten auf. Sie können jeweils agieren und reagieren und beeinflussen sich somit gegenseitig. Aussagen der Schüler_innen können das Verhalten der Lehrkräfte beeinflussen. Dabei ist diese Abhängigkeit asymmetrisch. Schüler_innen sind stärker vom Verhalten der Lehrkraft abhängig – als umgekehrt. Hierbei spielt die Machtfrage eine relevante Rolle. Lehrkräfte besitzen das Recht, die Schüler_innen zu loben oder auch zu sanktionieren. Neben der Vermittlung der Lerninhalte wirkt das Sozialklima innerhalb der Klasse positiv wie negativ auf den Unterricht ein. In der videobasierten Analyse

²²⁸ Darlegung erfolgt im Kapitel 10.6.4 *Sequenzielle Gesprächsfeinanalyse*.

besteht die Möglichkeit, zum einen die Schüler_innenäußerungen zu erfassen, aber auch die Reaktionen bzw. Aktionen der Lehrkräfte können in die Betrachtung einbezogen werden, um dieses Wechselspiel genauer zu beleuchten.

Es wurde im Kapitel 6.2 aufgezeigt, dass Unterricht analytisch in verschiedene Sozialformen aufgeteilt werden kann, die mehr oder weniger Partizipation von Schüler_innen zulassen. Unter der Vielzahl von Sozialformen wurde klar, dass das Unterrichtsgespräch eine besondere Rolle einnimmt, da in diesem für alle Lerngruppenteilnehmende ersichtlich ein Austausch stattfindet, in dem u. a. Einstellungen, (Wert-)Haltungen etc. sichtbar werden. Die Lehrkraft kann bspw. durch ihre diversen Rollen (bspw. Auditor_in, Moderator_in und Motivator_in) zum (Miss-)Erfolg des Gesprächs beitragen. Dabei spielt u. a. die Lernatmosphäre eine wichtige Rolle, ob die Schüler_innen sich öffnen und frei ihre Meinungen und Gedanken äußern können. In Unterrichtsgesprächen kann u. a. das *Geschlecht* zum Thema werden und zudem Diskriminierungen und Marginalisierungen zur Sprache kommen. Für den (Religions-)Unterricht entstehen Chancen und Herausforderungen zugleich. In der Erhebung und Analyse hat das Unterrichtsgespräch somit eine herausragende Bedeutung.

Im Kapitel 6.3 wurde auf den Zusammenhang bzw. das Verhältnis von Sprache und Geschlecht geschaut. Es wurde klar, dass Sprache verschiedene Funktionen einnehmen kann und wir metaphorisch gesprochen in einem „Haus der Sprachen“ (Niehl und Thömmes 2014, 79) leben. Schule und Unterricht sind neben den anderen Kontexten, in denen sich die Schüler_innen bewegen, ein wichtiger Einflussfaktor in der Sprachbildung und Erziehung. Es wurde ersichtlich, dass geschlechtergerechte Sprache in ihre Bedeutung kontrovers diskutiert wird. Jedoch zeigen die aufgeführten Studien, dass die Sprachform ein wichtiger Faktor ist, ob die geschlechtliche Vielfalt mitgedacht wird oder nicht. Hierbei gilt es Sabine Pemsel-Maier in Erinnerung zu rufen: „Sprache formt [...] das Denken und Denken bildet sich umgekehrt in der Sprache ab.“ (Pemsel-Maier 2020, 76) Von daher ist es erhellend den Fokus auf die unterrichtliche Sprache zu werfen, ob und wie bspw. das *Gendern* auftaucht. Ebenso wurde angesprochen, dass es zu den gängigen und hartnäckigen Vorurteilen gehört, dass Frauen mehr als die Männer sprechen. Deshalb wird die Studie u. a. auch einen Blick auf die geschlechterspezifischen Redeanteile (Länge und Häufigkeit von Beiträgen) werfen. Als Letztes wurde heuristisch die Frage angesprochen, wer wann und wie in ein Gespräch einführt bzw. dessen Fokus verändert. Möglicherweise kann die Studie hierzu (Hypo-)Thesen/Erkenntnisse liefern, die einen Beitrag zur Klärung der uneinheitlichen Datenlage geben.

7 Geschlecht und religionsunterrichtliches Lernen

Wie viele Forscher_innen in der Religionspädagogik vertritt der Autor der Studie die Grundüberzeugung, dass die Gender-Kategorie und die kritische Betrachtung der Geschlechterverhältnisse bedeutsam für den Religionsunterricht sind. Mit Blick auf ein professionelles genderbewusstes Vorgehen im Religionsunterricht plädiert u. a. Andrea Lehner-Hartmann für eine „fundierte theoriebasierte Orientierung“ (Lehner-Hartmann 2011, 79). Dieses sei gerade deshalb so notwendig, da die biografischen Erfahrungen und Alltagstheorien eine dominante Rolle im Unterricht haben (ebd.). Ebenso vertritt Elisabeth Naurath den Standpunkt der Relevanz, dass sich besonders die Praktische Theologie mit den verschiedenen Handlungsfeldern von „Seelsorge, Religionspädagogik, Homiletik und Gemeindeaufbau“ (Naurath 2013, 266) einer genderorientierten Reflexion unterziehen muss, da die handelnden Personen – seien es Haupt- oder Ehrenamtliche – wie auch die Adressat_innen, „in ihren Rollen wie auch Beziehungen (Geschlechtskonstellationen) sozial und damit genderspezifisch determiniert sind“ (ebd.). Die Kategorie Geschlecht habe Einfluss auf alle religiösen Bildungs- und Sozialisationsbereiche und müsse als Einflussgröße auch dort thematisiert werden (ebd.).

Diesbezüglich ist an dieser Stelle zu verdeutlichen, dass für die Religionspädagogik, die Theologie sowie die Humanwissenschaften (Pädagogik, Soziologie und Psychologie) die essentiellen Bezugswissenschaften sind, durch die sie Animation, Stimulanz, Anregungen und Wissen bekommt. Mithilfe der bezugswissenschaftlichen Erkenntnisse verfolgt die Religionspädagogik das Ziel, eine Methodik und Didaktik für religiöse Lern- und Bildungsprozesse fortschreitend zu entwickeln, die subjektorientiert die vielfältigen Kompetenzen vermittelt (Pemsel-Maier 2013b, 17; Gennerich und Riegel 2015, o. S.).²²⁹ Sabine Pemsel-Maier verweist in diesem Kontext darauf, dass Kirche und Theologie in doppelter Hinsicht Beteiligte in Bildungsprozessen sind (Pemsel-Maier 2017, 121): „Sie haben einen spezifischen Auftrag zur religiösen Bildung, und sie stehen mit kirchlichen Schulen und anderen Bildungseinrichtungen zugleich im Dienst allgemeiner Bildung.“ (ebd.)

²²⁹ Vertiefend sei an dieser Stelle u. a. verwiesen auf: Schweitzer, Friedrich (2006): Religionspädagogik. Gütersloh; Schweitzer, Friedrich (2006): Religionspädagogik – Begriff und wissenschaftstheoretische Grundlagen. In: Bitter, Gottfried; Englert, Rudolf; Miller, Gabriele; Nipkow, Karl Ernst (Hg.): Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe. 2. Aufl. München, 46–49; Kunstmann, Joachim (2010): Religionspädagogik. Eine Einführung. 2., überarb. Aufl. Tübingen.

In den vorherigen Kapiteln lag der Fokus primär auf den humanwissenschaftlichen Impulsen, die für geschlechtergerechten Unterricht eine Relevanz besitzen, daran anknüpfend wird dieses Kapitel den Religionsunterricht in den Blick nehmen, welcher durch die Religionspädagogik und der Bezugswissenschaft Theologie gespeist wird. Dabei spielt ebenso die Kirche eine essentielle Rolle. Zuerst erfolgt eine einführende Darstellung in die geschlechterspezifische theologische Sichtweise, hierzu wird zum einen ein Blick auf die Geschichte der Geschlechterforschung innerhalb der Theologie geworfen und zum anderen die geschlechterspezifische theologische Anthropologie betrachtet; in den weiteren (Unter-)Kapiteln wird dies für die Institution Kirche konkretisiert. Die theologischen und kirchlichen Sichtweisen münden letztendlich in den religionspädagogischen Ausführungen, in denen die Rahmenbedingungen und Handlungsmöglichkeiten beleuchtet werden. Wie bereits im Kapitel 2 *Forschungsstand und Problemlage* dargelegt, kann hierzu auf eine Fülle von Publikationen zurückgegriffen werden, wie u. a. die diversen Sammelwerke von Annebelle Pithan et al. (2009), Andrea Qualbrink et al. (2011b), Sabine Pemsel-Maier (2013a), Margit Eckholt (2017b), Thomas Laubach (2017a), Thomas Laubach und Stefanie A. Wahl (2019a), Thorsten Knauth et al. (2020a), die sich dieser vielschichtigen Thematik genähert haben und damit diese Forschungsarbeit in ihrer theoretischen Annäherung an das zu untersuchende Phänomen maßgeblich beeinflusst haben.

7.1 Geschlechterverhältnisse in der Theologie

Der theologische Diskurs rund um das Phänomen Geschlechterverhältnisse kann durchaus als kontrovers bezeichnet werden. Nach Thomas Laubach fordere „die Frage nach Geschlecht, Umgang mit Geschlechtlichkeit und der Genderdiskurs insgesamt die Theologie“ (Laubach 2017b, 17) heraus. Durch den gesellschaftlichen Diskurs und die kirchlichen Aussagen in der Frage sei die Theologie in eine Position gedrängt, sich positionieren zu müssen (Laubach 2017b, 17). Regina Ammicht Quinn stellt – richtigerweise – die kritische Anfrage: „Kann man heute unter Abschung der gender-Kategorie überhaupt noch Theologie betreiben, ohne den eigenen, spezifischen wissenschaftstheoretischen und erkenntnistheoretischen Status, die eigene Praxis und den eigenen, über die Wissenschaft hinausreichenden Auftrag zu verfehlen?“ (Ammicht Quinn 2005, 560) Auf die vielschichtige Bedeutung von *Gender* als Analyse-, Verunsicherungs- und Gerechtigkeitskategorie (Ammicht Quinn 2017, 30–37) wurde bereits eingegangen. In Anlehnung an Ammicht Quinn stellt Regina Heimbach-Steins die These auf: „Eine Theologie, die Wissenschaft zu sein beansprucht und (im Raum der Glaubensgemeinschaft wie der Gesellschaft) wirken will, darf sich der Reflexion auf die Kategorie

Geschlecht und dem Denken der Geschlechterverhältnisse nicht verweigern.“ (Heimbach-Steins 2017a, 307) Angela Kaupp konstatiert: „Eine Rezeption der Kategorie *gender* in der Theologie ist sinnvoll, da sich Theologie als auch *Gender Studies* mit anthropologischen Fragen auseinandersetzen.“ (Kaupp 2003, 215)

Im folgenden Unterkapitel soll ein Einblick in die theologische Auseinandersetzung mit der Gender- bzw. Geschlechterfrage gegeben werden; so wird zuerst die Geschichte der theologischen Geschlechterforschung mit ihren feministischen Impulsen einführend dargestellt, weiter erscheint es notwendig, im zweiten Unterkapitel einen Blick auf den Diskurs rund um das christliche Menschenbild zu werfen.²³⁰ Das (Unter-)Kapitel schließt mit einem selektiven Blick in die vielfältige Auseinandersetzung in der Theologie durch und mit den theologischen Texten.²³¹

7.1.1 *Geschlechterforschung in der Theologie*

Die anfängliche säkulare Frauenbewegung wirkte ebenso in die Mitglieder der evangelischen und katholischen Kirche hinein; sie sorgte dafür, dass Frauen für Marginalisierungs-, Diskriminierungs- und Unterdrückungsmechanismen sensibilisiert wurden. Frauen erkannten und sprachen es aus, dass sie in der kirchlichen Lebenswelt zu wenig beachtet und einbezogen wurden/werden; so hebt Sabine Pemsel-Maier (2013b) hervor, dass die Erkenntnis bei den Frauen einzog, dass sie und „ihre Lebenswirklichkeit [...] zu wenig berücksichtigt und repräsentiert in Liturgie und Predigt, in kirchlichen Verlautbarungen und Moralvorschriften, in religiösen Themen und Texten und nicht zuletzt im theologischen Wissensbetrieb [sei; M.F.], in dem das Männliche als das ‚Normale‘ galt und spezifische Frauenperspektiven als Sonderfall in der Fußnote abgehandelt“ (Pemsel-Maier 2013b,14) wurden. Die Reaktionen von den Frauen waren sehr unterschiedlich, sie reichte von einer bis heute fortschreitenden Entfernung von der Kirche

²³⁰ So unterstreicht u. a. Stefanie Rieger-Goertz (2008), dass die „Geschlechterbilder *ein* Aspekt der Anthropologie“ (Rieger-Goertz 2008, 199) sind.

²³¹ Dabei ist anzumerken, dass sich in der Sichtweise eines (katholischen) Religionspädagogen an das Phänomen *Gender* im Kontext von Theologie genähert wird und sich dabei auf das christliche Verständnis beschränkt wird.

über einen radikalen postchristlichen Feminismus bis hin zum unbedingten Willen zur Erneuerung der Kirche (Pemsel-Maier 2013b, 14–15).²³²

Pemsel-Maier (2013b) unterstreicht, dass die „theologisch-akademische Antwort auf die Frauenbewegung sowohl innerhalb als auch außerhalb der Kirchen [...] die feministische Theologie“ (ebd, 15) gewesen sei.²³³ Dabei ist sie „Teil und Reflexion einer Bewegung von Frauen, denen es nicht nur um die rechtliche, soziale und religiöse Gleichstellung geht, sondern auch um die Veränderung patriarchaler Strukturen und androzentischen Denkens [...]“. (Halkes und Meyer-Wilmes 1991, 102) Ihre Wurzeln lassen sich in den Vereinigten Staaten verorten, welche den Diskurs in Europa insbesondere im deutschsprachigen Raum maßgeblich beeinflusst haben (Pemsel-Maier 2013b, 15–16). Nach Christina Kalloch et al. lassen sich in der feministischen Theologie zwei Strömungen²³⁴ ausmachen. Mary Daly (1988) vertrat einen „revolutionär-postchristlichen Feminismus der Angesichts der Korruptiertheit des Christentums eine neue frauenfreundliche Religion schaffen will [...]“. (Kalloch et al. 2014, 209) Als Vertreterin im deutschsprachigen Raum ist hier u. a. Elga Sorge (1988) zu nennen. Die zweite Strömung kann als „reformatisch-christlicher Feminismus“ (Kalloch et al. 2014, 209; Pemsel-Maier 2013b, 20) deklariert werden. Hier führen Kalloch et al. u. a. Elisabeth Schüssler Fiorenza (1993, 2007) und Rosemary Radford Ruether (1990) auf sowie Dorothee Sölle (1994) im Zusammenhang mit der politischen Theologie. Die Vertreter_innen dieser reformistischen Ausrichtung wollen die jüdisch-christliche Tradition geschlechtergerechter gestalten (Kalloch et al. 2014, 209–210). „Neben der Schriftauslegung (nicht nur His-story, sondern Her-story soll entdeckt werden!), der theologischen Anthropologie und den überlieferten Gottesbildern beschäftigt sich diese Richtung der feministischen Theologie mit herausragenden Frauen der Kirchen-

²³² Siehe hierzu u. a.: Halkes, Catharina J. M.; Meyer-Wilmes, Hedwig (1991): Feministische Theologie/Feminismus/Frauenbewegung. I. Im westlichen Kontext. In: Gössmann, Elisabeth; Moltmann-Wendel, Elisabeth; Pissarek-Hudelist, Herlinde; Praetorius, Ina; Schrottroff, Luise; Schüngel-Straumann, Helen (Hg.): Wörterbuch der feministischen Theologie. Gütersloh, 102–105; Siegele-Wenschkewitz, Leonore (Hg.) (1988): Verdrängte Vergangenheit, die uns bedrängt. Feministische Theologie in der Verantwortung für die Geschichte. "Feministische Theologie und jüdisch-christliches Gespräch". München; Pemsel-Maier, Sabine (2013b): Von den Anfängen des Feminismus zur Gender-Forschung: Stationen und Entwicklungen. In: Pemsel-Maier, Sabine (Hg.): Blickpunkt Gender Anstöß(ig)(e)s aus Theologie und Religionspädagogik. Frankfurt am Main, 13–30; Matthiae, Gisela; Jost, Renate; Janssen, Claudia; Mehlhorn, Annette; Röckemann, Antje (Hg.) (2008): Feministische Theologie. Initiativen, Kirchen, Universitäten – eine Erfolgsgeschichte. Gütersloh.

²³³ Siehe hierzu u. a. Schüssler Fiorenza, Elisabeth (2015): Zwischen Bewegung und Akademie: Feministische Bibelwissenschaft im 20. Jahrhundert. In: Schüssler Fiorenza, Elisabeth; Jost, Renate (Hg.): Feministische Bibelwissenschaft im 20. Jahrhundert. Stuttgart, 13–32.

²³⁴ Sabine Pemsel-Maier (2013b) führt hier als Unterscheidungskriterium den Gleichheits- und Differenzfeminismus an, der sich in Kirche, Theologie und Gesellschaft zeigte (siehe hierzu 4.7 *Geschlechtergerechtigkeit und Gleichstellung/Gleichbehandlung in der Schule und Gesellschaft*) (Pemsel-Maier 2013b, 18–20).

geschichte, den Implikationen einer feministischen Ethik und mit dem Verhältnis von Frau und Kirche.“ (Kalloch et al. 2014, 210)

Ziel der feministisch-theologischen Bestrebungen war nicht die Schaffung einer neuen Teildisziplin, die sich im Kanon bzw. in Koexistenz mit der tradierten Theologie entwickeln und fortbestehen sollte, sondern eine „Neukonzeption von Theologie“ (Pemsel-Maier 2013b, 16) herbeizuführen, eine Überarbeitung der theologischen Disziplinen, mit dem Zweck des Bewusst- und Kenntlichmachens von Frauen; gleichwohl festzustellen ist, dass in den Anfängen der feministischen Theologie, diese erst als Teildisziplin an den Hochschulen und Universitäten begonnen hat, um sich überhaupt etablieren zu können. Obgleich die aufgezeigten Bestrebungen leider nicht in Gänze erfolgreich waren, muss an dieser Stelle jedoch bemerkt bzw. besonders hervorgehoben werden, dass die heutige Theologie ohne den Beitrag der feministischen Impulse nicht vorstellbar ist. Kirchengeschichte, Bibelhermeneutik, Dogmatik, Anthropologie u. v. m. sind reicher geworden, durch die Erkenntnisse, die durch die Beharrlichkeit von Feminist_innen generiert wurden (Pemsel-Maier 2013b, 16–17; Halkes und Meyer-Wilmes 1991, 103–105). Dabei beeinflusste die feministische Bewegung ebenso Männer in Kirche und Theologie, die sich aufmachten ihr geschlechtliches Selbst u. a. im Kontext der Bibel und Kirche zu erforschen und erkunden²³⁵; so befassten sich z.B. Reiner Knieling und Andreas Ruffing (2012b, 2015) mit der männerspezifischen Bibelauslegung. Knieling und Ruffing (2012a) stellen dabei bezogen auf die Bibelwissenschaften kritisch fest: „Männliche Forscher haben auch in den Bibelwissenschaften meistens über Menschen im Allgemeinen geredet und geschrieben und dabei zumeist unreflektiert die *hegemonialen Männlichkeitskonzepte* ihrer jeweiligen Zeit zur Norm des Mensch-Seins gemacht.“ (ebd., 7) Im Vergleich zur feministischen Bewegung ist jedoch zu bemerken, dass die Männerbewegung bis dato nicht die Breitenwirkung hat; gleichwohl sie für wichtige Impulse in der religiösen Bildungsarbeit sorgte, die es aufzugreifen gilt (Pemsel-Maier 2013b, 20–21; Knieling und Ruffing 2012a, 7–11).

Die Gender-Forschung verbreiterte die Sicht auf Geschlecht, jenseits des Schemas Mann und Frau. Sie etablierte sich durch die Impulse der *Gender Studies* der 1980er-Jahre ebenso in der Theologie mit ihren verschiedenen Disziplinen; so unterstreicht Pemsel-Maier: „Unter jeweils anderer Perspektive erforscht sie, inwieweit die christliche Religion, die Bibel, die Theologie und kirchliches Handeln an der Herstellung und Verfestigung von ‚Geschlecht‘ und an der

²³⁵ Einen guten Überblick der Entwicklung und Selbstanfragen der Männerbewegung und liefert Knieling, Reiner (2010): Männer und Kirche. Konflikte, Missverständnisse, Annäherungen. Göttingen.

Reproduktion des Geschlechterdualismus beteiligt sind.“ (Pemsel-Maier 2013b, 23)²³⁶ Dabei sorgte die Genderperspektive für eine Ausweitung des Analysehorizonts in allen theologischen Disziplinen; so wurde im Vergleich zur Frauenforschung nicht „nur“ die Frau in Bibel und Tradition sowie in religiösen Bildungsprozessen betrachtet, sondern auch inwieweit *hegemoniale* Geschlechterdiskurse ihre Wirkung auf den vielfältigen theologischen Kontext haben (Wendel 2016, 40). Dabei muss jedoch festgestellt werden, dass die Genderperspektive in der Theologie nicht zum Mainstream gehört. Hierauf verweisen Sabine Pemsel-Maier (2013b, 23) und Silvia Arzt et al. (2009, 14–15). Dieses ist umso bedauerlicher, zumal Pemsel-Maier zur Feststellung kommt: „Die Hoch-Zeit der Genderforschung ist unwiderruflich vorbei, das Forschungsinteresse an Genderfragen rückläufig.“ (Pemsel-Maier 2020, 74) Mit Blick auf die aktuellen Forschungsarbeiten lässt sich insoweit zustimmen, dass Gender-Forschung derzeit weniger im Fokus des theologisch-wissenschaftlichen Interesse liegt; gleichwohl deren Bedeutung nicht an Aktualität verloren hat, da die vollumfängliche Geschlechtergerechtigkeit nicht realisiert ist und vielmehr das dichotome Geschlechterdenken immer noch zum Mainstream gehört; so reicht zudem ein kurzer Blick in die Medien wie Internet und Fernsehen, um festzustellen, wie mit den Geschlechtern bildhaft umgegangen wird; Frauen werden in subordinierten Posen, zum Teil abwertend, dargestellt und es werden Männlichkeitsformen gezeigt, die primär mit dem Bild von *hegemonialer Männlichkeit* verknüpft werden. *Sexismus* ist nach wie vor ein Problem, dass sich vielfältig in Gesellschaft und eben auch in Kirche zeigt (Auga 2014, 20). Es sollte jedoch mit Blick auf die theologische Gender-Forschung beachtet werden, wie vielschichtig und interdependent Diskriminierungsmechanismen in der Gesellschaft ablaufen, weshalb ebenso ein Fokus auf der Intersektionalitätsforschung liegen sollte, da diese eine Möglichkeit bietet, die wechselseitigen Zusammenhänge der Diskriminierungs- und Ungleichheitskategorien zu identifizieren, ohne dabei die Relevanz von Gender zu negieren.

Gerade mit Blick auf die letzte apostolische Veröffentlichung zur Gender-Frage *Als Mann und Frau schuf er sie*²³⁷ (CONGREGATION FOR CATHOLIC EDUCATION 2019) zeigt sich, dass Theologie als Wissenschaft mit all ihren Disziplinen mehr in die Kirche hineinwirken muss, um grundsätzlich aufzuzeigen, wie Gender-Theorie zu verstehen ist und damit ebenso (einigen) die Angst zu nehmen, dass durch Gender die Apokalypse ein Stück näher rückt. Wenn

²³⁶ Einen breiten Überblick über die breite Basisliteratur findet sich unter: https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/fb2/projekteambeitsstellen/feministisetheologie/basisbibliographie_2009_korrigiert.pdf (zuletzt geprüft am 04.09.2022).

²³⁷ Die kirchlichen Dokumente zum Gender-Diskurs werden im Kapitel 7.2.2 *Lehramtliche Schriften und Aussagen* behandelt.

Pemsel-Maier feststellt, dass sich restaurative Tendenzen in Bezug auf das geschlechtliche Miteinander sich zeigen, so sollte die Beachtung von Gender wieder mehr in den Blick kommen, um zum einen Gender-Resilienzen aufzubrechen und zum anderen weiter zu einer geschlechtergerechteren Gesellschaft zu kommen (Pemsel-Maier 2020, 74–77).

7.1.2 *Genderspezifischer Blick auf die theologische Anthropologie*

Die allgemeine anthropologische Auseinandersetzung mit dem Wert und Sinn des Menschen existiert wahrscheinlich, seitdem es Menschen gibt. An dieser Stelle sei auf die Philosophie der Antike (Aristoteles, Platon etc.) hingewiesen; so hat sich bspw. Aristoteles u. a. mit dem Menschen als Sozial- und Vernunftswesen befasst. Gleichwohl es sich um eine tradierte Kontroverse handelt, ist zu konstatieren, dass es sich beim Begriff *Anthropologie* um eine Wortschöpfung der Aufklärung des 16. Jahrhunderts handelt, welche sich seitdem sukzessiv etablierte (Rieger-Goertz 2008, 200–203; Grümm 2016, o.S.; Wulf und Zirfas 2014, 44–50).²³⁸ In Bezug auf die geschlechterspezifische Anthropologie hebt Stefanie Rieger-Goertz hervor, dass diese häufig nur implizit gefasst wurde und sich primär auf das männliche Geschlecht bezog (Rieger-Goertz 2008, 204). So stellt Rieger-Goertz fest: „Der Mann gilt als Mensch schlechthin. Für Frauen werden dagegen immer wieder Sonderanthropologien entwickelt, die historisch zur Abwertung von Frauen führten [...]“ (ebd., 204)

Der Fokus der theologischen Anthropologie liegt beim Heil der Menschen mit deren transzenten Bezug (Rieger-Goertz 2008, 204). „Der Mensch gehört konstitutiv in die Offenbarung.“ (ebd., 204) Bernhard Grümm stellt unter dem theoretischen Bezug von Thomas Pröpper (2015) fest, dass unter der theologischen Anthropologie „die wissenschaftliche Rede vom Menschen im Lichte des Gottesgedankens“ (Grümm 2016, o.S.) verstanden werden könne. Gerhard Ludwig Müller unterstreicht: „Der Mensch als Geschöpf ist ein Wesen dieser Welt und

²³⁸ An dieser Stelle erfolgt keine vertiefende Darstellung der Geschichte und Akteur_innen der Anthropologie. Hier sei u. a. verwiesen auf: Mühlmann, Wilhelm E. (1968): Geschichte der Anthropologie. 2., verbesserte und erw. Aufl. Frankfurt am Main, Bonn; Zirfas, Jörg (2004): Pädagogik und Anthropologie. Eine Einführung. Stuttgart; Grümm, Bernhard (2016): Anthropologie. In: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet www.wirelex.de. Online verfügbar unter <https://doi.org/10.23768/wirelex.Anthropologie.100185>, zuletzt geprüft am 04.09.2022; Pröpper, Thomas (2015): Theologische Anthropologie. Sonderausg. Freiburg im Breisgau; Wulf, Christoph; Zirfas, Jörg (Hg.) (2014): Handbuch pädagogische Anthropologie. Wiesbaden.

zugleich Adressat der Selbstoffenbarung Gottes als des Schöpfers [...].“ (Müller 2010, 157)²³⁹ Grümme (2016) betont hinsichtlich der religionspädagogischen Bedeutung der Anthropologie:

„Für die Religionspädagogik sind anthropologische Reflexionen elementar als reflexive Klärung und Perspektivierung der eigenen empirischen, hermeneutischen wie normativen Hintergrundannahmen. Hierzu bringt sie als Verbundwissenschaft theologische Anthropologie und humanwissenschaftliche Anthropologien insbesondere mit ihren philosophischen, pädagogischen, sozialwissenschaftlichen und psychologischen Forschungen in eine korrelative Konstellation, aus der wenigstens Perspektiven für religionspädagogische Praxis resultieren können.“ (Grümme 2016, o.S.)

Dorothea Sattler und Theodor Schneider (2002) weisen besonders auf die priesterliche Schöpfungserzählung in Gen 1,1–2,4a hin, in der sich eine anthropologische Aussage wiederfinde, die den Menschen als Abbild Gottes, als ihm ähnlich darstellen.²⁴⁰ Die Einzigartigkeit der priesterlichen Anthropologie liegt darin, dass *alle* Menschen ein Abbild Gottes sind und nicht nur partikulare Gruppen der Menschheit (Sattler und Schneider 2002, 158). Somit hat der Mensch in Relation zu den anderen Lebewesen auf der Erde eine Sonderstellung inne. Durch das Zeugen von Nachkommen und dem Bewahren der Schöpfung folgen die Menschen ihrer Bestimmung ein *Bild Gottes* zu sein (ebd., 158–159).²⁴¹ Alle drei großen Schriftreligionen (Judentum, Christentum und Islam) stellen zwar die bildhafte Vorstellung unter einen theologischen Generalverdacht, jedoch zeigt sich auch in der aufgeführten theologischen Auslegung, dass das Göttliche menschenähnlich angesehen wird. Der Mensch ist das Abbild Gottes und dieser Aussage folgend, ist Gott auch Ebenbild des Menschen (von Stuckard 2008, 157).

Theologische Anthropologie und Geschlecht

Mit Blick auf die theologische Auseinandersetzung mit der Anthropologie zu den Phänomenen *Gender*, *Geschlecht* und *Geschlechterverhältnissen* ist zunächst auf die Quellen hinzuweisen,

²³⁹ An dieser Stelle sei auf die anthropologische Wende im Zuge des Zweiten Vatikanischen Konzils und der Rahnerschen Theologie hingewiesen, die dafür sorgte, dass „der leibliche, sinnbildliche Mensch mit all seinen körperlichen und geistigen Bedürfnissen [...] als Gottes Ebenbild“ (Rieger-Goertz 2008, 207) gilt; so stellt Stefanie Rieger-Goertz (2008) heraus, dass der Mensch als Ganzes angesprochen würde, ohne dabei die geistigen Teilbereiche höher zu bewerten (Rieger-Goertz 2008, 207). Der Mensch wird nicht mehr nur als Empfänger „eines hermetischen Glaubens der Kirche [angesehen; M.F.], sondern als selbstverantwortliches Subjekt des eigenen Glaubens, der in Auseinandersetzung mit der Glaubenstradition gebildet werden soll [...]“. (Mendl 2019, 16) Es stellt einen Paradigmenwechsel dar, da es nicht mehr um einen unhinterfragten Glaubensgehorsam geht, sondern es sich um einen Verstehensglauben handelt. In der Konsequenz ergibt sich für den Religionsunterricht die Zielsetzung subjektorientierte religiöse Bildung zu betreiben, die die Schüler_innen zum Glaubensverstehen befähigt (Mendl 2015a, o.S.).

²⁴⁰ Mit Blick auf die Entstehungsgeschichte und damit auf den Entstehungszeitraum der Schrift, zeigen sich Analogien zur Gottesähnlichkeit bei anderen Kulturen im orientalischen Raum. In der ägyptischen oder mesopotamischen Kultur war die Vorstellung bekannt, dass einzelne Menschen – insbesondere der König – ein Abbild Gottes sein können (Sattler und Schneider 2002, 158).

²⁴¹ Ina Praetorius et al. verweisen in diesem Zusammenhang auf die problematische Verwendung der Bezeichnung, dass der Mensch die *Krone der Schöpfung* sei. Der Fokus der priesterlichen Erzählung läge nicht bei der Erschaffung des Menschen, sondern auf dem Hervorheben der besonderen Stellung des siebten Tages (Praetorius et al. 1991, 356).

die der theologischen Anthropologie als Grundlage dienen; so sind hier die griechische Philosophie und die Heilige Schrift sowie die Überlieferungen aufzuführen. Mithilfe der griechischen Philosophie wurde die Bibel mit ihren Schriften interpretiert. Durch die Zuhilfenahme dieser Ansätze ergaben sich Veränderungen hinsichtlich der Auslegungs- und Wirkungsgeschichte mancher biblischen Botschaften, die v. a. das weibliche Geschlecht betrafen. Die Auslegungen waren abhängig von den verschiedenen philosophischen Schulen, die bezogen auf die Geschlechterfrage im Wesentlichen Frauen schlechter darstellten bzw. diskriminierten (Rieger-Goertz 2008, 204–205; Lehmann 2017, 282–284).

Es handelt sich bei der Auseinandersetzung mit den Auslegungen zu Macht, Herrschaft und Geschlecht nicht um ein neuzeitliches Phänomen; dieses wurde bereits zu biblischen Zeiten diskutiert (Janssen 2017, 184). Es zeigen sich Anzeichen einer weiblich-subordinierten Interpretation bereits in der Heiligen Schrift selbst, so kam der Apostel Paulus durch die Schöpfungserzählung zum Schluss, „die Gottebenbildlichkeit der Frau zu bestreiten“ (Wacker 2017, 167). Gleichsam kamen die Kirchenlehrer zu analogen Ergebnissen. Augustinus von Hippo vertat die Auffassung, dass „nur der Mann die Fähigkeit zur Herrschaftsausübung besitze“ (Auga 2014, 17) und daher die Frau eine subordinierte Rolle inne habe (ebd.). Der bedeutsame Kirchenlehrer Thomas von Aquin bezeichnete in Adaption der griechischen Schulen bspw. die Frau als *mas occasionatus* (verunglückter Mann). Damit stellte Thomas die Frauen als etwas Minderwertiges dar, als etwas, das durch Zufall entstanden ist. Die Existenz der Frau steht für ihn in absoluter Abhängigkeit vom Mann und ihr sei in der Folge die Gottesebenbildlichkeit vorenthalten (Föllinger 2010, 109–119; Lehmann 2017, 283; Kaupp 2003, 217–218; Auga 2014, 17; Schüngel-Straumann 1989, 149–151; Küng 2005, 54–57). Angela Kaupp bemerkt, dass sich hieraus „für die Frau [...] eine doppelte Subordination ergibt, da sie zum einen nach dem Mann geschaffen wurde und zum anderen, weil sie die angebliche Verantwortliche für den Sündenfall sei“ (Kaupp 2003, 218). Dabei wurde der Sündenfall lange Zeit für genuin weiblich angesehen (Auga 2014, 16–17). Karl Lehmann weist in diesem Kontext darauf hin, dass die verschiedenen Paradigmen und Ansätze wie u. a. die Subordination der Frau, die Polarität der Geschlechter oder die Gleichheit der Geschlechter für die Auseinandersetzung mit der Geschlechterfrage eine theologische Haftfunktion besitzen, auf denen sich Argumentationen zum Teil bis in die heutige Zeit stützen (Lehmann 2017, 281–287; 1989, 55–57).²⁴² Dieses wirkt sich insoweit aus, dass Frauen in der katholischen Kirche nach wie vor das geistliche Amt ver-

²⁴² Siehe Kapitel 7.1.3 *Kritische Auseinandersetzung mit den Phänomenen Zweigeschlechtlichkeit, Andromorphismus und Geschlechterhierarchie in den theologischen Disziplinen.*

wehrt ist. Dabei hat das Ausschließen und Ausgrenzen von Frauen von Leitungsfunktionen ebenso jenseits der geistlichen Leitung einen Effekt (Heimbach-Steins 2017a, 321). So kommt Marianne Heimbach-Steins zum Urteil, dass „es keine Gleichstellung der Geschlechter in der katholischen Kirche“ (ebd.) gibt.

In Bezug auf die theologischen Texte, die sich thematisch mit Anthropologie auseinandersetzen, lässt sich feststellen, dass viele nicht den Geschlechteraspekt ansprechen. Damit wird suggeriert, dass die Geschlechterfrage in der Betrachtung des menschlichen Seins eine unbedeutende Rolle spielt. Die Texte, die sich der Frage nähern, geben der Frau eine Sonderrolle; sie unterscheiden zwischen Mensch-Sein und Frau-Sein. Mensch-Sein wird primär mit dem Mann-Sein verknüpft. Auf den ersten Blick könnte der Glaube entstehen, dass dieses nur eine Benachteiligung von Frauen oder den Menschen, die sich keinem der beiden Geschlechter zuordnen können, darstellt; jedoch ist ebenso das männliche Geschlecht benachteiligt. So erklärt Rieger-Goertz, dass „die männliche reale Situation, ihre Leiblichkeit, ihr Mannsein, ihre Erfahrungen etc. [...] nicht wahrgenommen“ (Rieger-Goertz 2008, 209–210) werden. Mann-Sein und Mensch-Sein werden als deckungsgleich angesehen und stellen zwar auf der einen Seite eine Bevorteilung des Mannes dar, aber auf der anderen Seite bleibt unklar, wie das Mann-Sein im Kontext der Gottebenbildlichkeit zu verstehen ist (Rieger-Goertz 2008, 209–210; Knieling und Ruffing 2012a, 7–11). So weist Kocku von Stuckrad in diesem Kontext drauf hin, dass dieser Anthropomorphismus eigentlich eher ein Andromorphismus sein muss; denn das Gottesbild wird mehrheitlich männlich dargestellt. Er sieht hier die Ursachen in der Übertragung der gesellschaftlichen Verhältnisse und Machtverhältnisse auf das Gottesbild (von Stuckrad 2008, 157). Hingegen betont Ulrich Riegel, dass die traditionelle christliche Lehre übergeschlechtlich sei. Zwar verwende die Bibel eine Vielzahl von Bildern und Eigenschaften, die geschlechtlich konnotiert sind, im biblischen Gottesdiskurs finde jedoch keine Reflexion über das Geschlecht Gottes statt. Der christliche Monotheismus ließe keinen Raum für eine „geschlechtliche Differenzierung des Gottesgedankens“ (Riegel 2011, 178). Das Göttliche übersteige jegliche Geschlechtlichkeit und somit könne die Genderqueerness²⁴³ Gottes als ein christliches Grundverständnis angenommen werden (ebd., 178–179). Nach Elisabeth Naurath kann das „personelle Gottesbild der Hebräischen Bibel wie auch des Neuen Testaments in seinen weiblich und männlich konnotierten Anteilen als Kritik an einem einseitig patriarchal geprägten Gottesbild“ (Naurath 2013, 266) fungieren. Die Frage nach dem Geschlecht Gottes ist

²⁴³ Gott existiert jenseits der geschlechtlichen Zweigeschlechtlichkeit und umfasst sowohl männliche als auch weibliche Aspekte oder Eigenschaften.

zugleich auch eine Frage nach der Körperlichkeit Gottes. „Das theologische Problem besteht dann darin, dass Gott im Grunde nicht mehr als der materiellen, geschaffenen Welt enthoben, als transzendenter Gott gedacht werden kann, sondern als ein Gott, der durch seine Geschlechtlichkeit und Körperlichkeit der Welt immanent ist.“ (von Stuckard 2008, 157)

Die feministische Theologie hat in der Vergangenheit einen wesentlichen Beitrag dazu geleistet, dass sich das anthropologisch-theologische Bild von Frauen verändert hat (Rieger-Goertz 2008, 210). Es gilt als feministisch-theologischer Konsens, dass „die Bibel in einer patriarchalen Gesellschaft entstanden ist und folglich nicht nur befreiende, sondern auch unterdrückende Züge trägt [...]“. (Praetorius et al. 1991, 355) Kardinal Lehmann betont jedoch, dass es falsch wäre zu behaupten, dass die Bibel gänzlich patriarchalisch und androzentrisch bestimmt sei; vielmehr seien ursächlich Auslegungen entscheidend (Lehmann 2017, 292). Helen Schüngel-Straumann hebt hervor, dass die ersten drei Kapitel der Bibel „die Hauptquellen für eine biblische Anthropologie“ (Schüngel-Straumann 2017, 140) seien. Sie weist ferner darauf hin, dass die Literatur nicht mehr überschaubar ist, die das Geschlechterverhältnis in Gen 1–3²⁴⁴ behandelt (Schüngel-Straumann 2017, 141). Kardinal Lehmann führt an, dass es, angefangen bei der Schöpfungstheologie bis hin zur paulinischen Theologie, eine Vielzahl von Aussagen gäbe, „die auf eine grundlegende Ebenbürtigkeit und Gleichwertigkeit von Mann und Frau hinweisen.“ (Lehmann 2017, 291) Er konstatiert, dass in den vergangenen Epochen diese geschlechtergerechtere Auslegung nicht der Majoritätsmeinung entsprach (ebd., 291–292). Bezogen auf die Gottesebenbildlichkeit der Frau kann heutzutage glücklicherweise festgestellt werden, dass diese seitens der kirchlichen Lehre und Theologie nicht mehr bestritten wird. Es wurde sich damit zum Teil über Paulus hinweggesetzt. Die alttestamentlichen Schöpfungserzählungen wurden in der Frage als relevanter gekennzeichnet (Wacker 2017, 163).

Gerade weil diese Ausführungen zeigen, dass sich in den Auslegungen und Deutungen sowie in der Bibel selbst, Uneindeutigkeiten oder Widersprüche bezogen auf die Anthropologie zeigen, ist es notwendig, dass Entscheidungen hinsichtlich der heutigen Auslegung getroffen werden, die den gesellschaftlichen Standards entsprechen (Wacker 2017, 163). In dieser Frage weist Wacker (2017) richtigerweise darauf hin:

„Solche Entscheidungen müssen, damit kirchliche Lehre und Theologie sich nicht selbst unterbieten, in ihren Voraussetzungen wie Implikationen die Menschen unabhängig von ihrem Geschlecht als mündig

²⁴⁴ „In der christlichen Tradition wurden die drei Kapitel immer fortlaufend gelesen, häufig wurden die Inhalte auch vermischt. Erst die historisch-kritische Methode hat erarbeitet, dass es sich um unterschiedliche Erzählungen aus verschiedenen Zeiten handeln muss. Dies lässt sich an Sprache, Inhalt und an vielen Einzelheiten zeigen.“ (Schüngel-Straumann, 2015, 141).

vor Gottes Angesicht anerkennen und heutige Standards der für alle Menschen gleichermaßen geltenden Rechte und Entfaltungsmöglichkeiten angemessen sein.“ (Wacker 2017, 163)

7.1.3 Kritische Auseinandersetzung mit den Phänomenen Zweigeschlechtlichkeit, Andromorphismus und Geschlechterhierarchie in den theologischen Disziplinen

Die kritische theologische Auseinandersetzung mit der Zweigeschlechtlichkeit und der Geschlechterhierarchie gestaltet sich vielfältig, weshalb an dieser Stelle nur einige individuelle Einwürfe aufgezeigt werden, um einen Eindruck der Bedeutung zu geben²⁴⁵. Gerade in diesem Kontext wird für viele Menschen in Theologie und Kirche *Gender* neben der Analysekategorie ebenso zur Verunsicherungskategorie, denn sie sorgt dafür, dass tradierte normative Vorstellungen, bspw. von der natürlichen Schöpfungsordnung, hinterfragt werden. Insbesondere durch Einwürfe wie aus dem Queer-Diskurs, in dessen u. a. aufgeführt wird, dass Menschen ihre geschlechtliche Identität auch verändern können, da sie sich in ihrem „Geburtsgeschlecht“ nicht richtig aufgehoben fühlen, stößt in manchen kirchlichen und theologischen Kreisen mitunter auf starke Abwehr und Unverständnis (Ammicht Quinn 2017, 35–37; Heimbach-Steins 2017b, 39–42). Zugespitzt in einer einfacheren Sprache, lässt sich dessen Sichtweise auf den Punkt bringen: „Wenn Männer nicht Männer und Frauen nicht Frauen sein wollen, dann hieße es ja, dass Gott sich geirrt hat. Und da sich Gott nicht irren kann, kann es dies alles nicht geben.“ (Ammicht Quinn 2017, 35) An diesem Exempel wird deutlich, wie brisant und verunsichernd der Gender-Diskurs wirken kann. Dabei reicht die kritische Auseinandersetzung in alle Disziplinen der Theologie hinein, weshalb im Folgenden ein Überblick bzw. Einblick in die verschiedenen Disziplinen erfolgt. Dabei sei an dieser Stelle zu betonen, dass *Gender* sich als Analysekategorie für alle Disziplinen der Theologie anbietet.

Heidrun Dierk stellt bezogen auf die Kirchengeschichte²⁴⁶ fest: „Kirchengeschichte unter Berücksichtigung der Kategorie *gender* zwingt zu einer konsequenten Berücksichtigung sozialer,

²⁴⁵ Einen guten Überblick und Einstieg in den Diskurs bieten u. a. die bereits genannten Sammelwerke: Pithan, Annebelle; Arzt, Silvia; Jakobs, Monika; Knauth, Thorsten (Hg.) (2009): *Gender – Religion – Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt*. Gütersloh; Qualbrink, Andrea; Pithan, Annebelle; Wischer, Mariele (Hg.) (2011b): *Geschlechter bilden. Perspektiven für einen genderbewussten Religionsunterricht*. Gütersloh; Pemsel-Maier, Sabine (Hg.) (2013a): *Blickpunkt Gender Anstöß(ig)e(s) aus Theologie und Religionspädagogik*. Frankfurt am Main; Eckholt, Margit (Hg.) (2017b): *Gender studieren. Lernprozess für Theologie und Kirche*. Ostfildern; Laubach, Thomas (Hg.) (2017a): *Gender – Theorie oder Ideologie?* Freiburg; Laubach, Thomas; Wahl, Stefanie A. (Hg.) (2019a): *Gott schuf den Menschen als Mann und Frau und ...? Gender und Theologie*. Berlin; Schneider, Theodor (Hg.) (1989): *Mann und Frau – Grundproblem theologischer Anthropologie*. Arbeitsgemeinschaft Deutschsprachiger Katholischer Dogmatiker und Fundamentaltheologen; Tagung der Arbeitsgemeinschaft Deutschsprachiger Katholischer Dogmatiker und Fundamentaltheologen. Freiburg im Breisgau.

²⁴⁶ Das Thema *Geschlecht(er)verhältnis* und *Kirchengeschichte* wird einführend im Kapitel 7.2.1 *Geschichte und Entwicklung des kirchlichen Geschlechterdenkens* behandelt.

wirtschaftlicher und kultureller Kontexte und wird so zur ‚Sozialgeschichte des Christentums‘, die neben eine stärker theologiegeschichtliche Betrachtungsweise tritt bzw. treten muss.“ (Dierk 2013, 86) Dabei ist hervorzuheben, dass die Quellenlage in der Kirchengeschichte diese gendersvisierten Kirchenhistoriker_innen vor Herausforderungen stellt; handelt es sich doch bei der Kirchengeschichte primär um Aufzeichnungen von Männern, die damit die Herrschaft besaßen die Geschichte zu ihren Gunsten aufzuschreiben (Dierk 2013, 86–87; Kaupp 2003, 219–220).²⁴⁷

Weiter zeigt sich die Kategorie *Gender* ebenso wirkungsvoll für die systematische Theologie mit all ihren Teilgebieten wie u. a. Gotteslehre, Schöpfungslehre, Christologie, Kreuzestheologie, Mariologie, Moral/Ethik und Sozialethik. Die feministischen gendersensiblen Publikationen zeigen sich wie in den anderen theologischen Disziplinen sehr vielfältig, weshalb an dieser Stelle nur auf die Vielfalt hingewiesen werden kann. U. a. stellt Thomas Laubach bezogen auf die Moraltheologie fest, dass die Gender-Diskurse unverzichtbar sind (Laubach 2019, 123). Dabei beeinflussen sich die generierten Erkenntnisse der Disziplinen wechselseitig. Angela Kaupp unterstreicht, dass die Erkenntnisse der gendersensiblen Kirchengeschichte und Bibelwissenschaften „zu einer kritischen Relektüre der tradierten Gotteslehre und Christologie“ (Kaupp 2003, 221) führen würden; so sei an dieser Stelle auf das Problem hingewiesen, dass die Gottesbilder in der christlichen Glaubenslehre primär männlich gedacht werden. Bezogen auf die Christologie steht die Menschwerdung von Gott in Jesus oft unter einem geschlechtlichen Faktum, da Jesus männlich war (ebd.). Die Vorstellung eines rein männlichen Gottesbildes verstärke und bestätige dabei das männliche *Patriarchat*, stellt Silvia Arzt fest (Arzt 2011, 188). Feministische Einwürfe wie bspw. von Monika Jakobs (1993) in *Frauen auf der Suche nach dem Göttlichen. Die Gottesfrage in der feministischen Theologie* sind gehaltvoll, entsprechen jedoch nicht der Mainstream-Auffassung (Kaupp 2003, 221). Jedoch kann aufgrund der langen feministisch-theologischen „De- und Rekonstruktionsarbeit“ (Arzt 2011, 188) mittlerweile von einem allgemeinen Konsens gesprochen werden, dass nicht mehr von diesem exklusiv männlichen Gottesbild ausgegangen wird, sondern weibliche Gottesbilder ebenso ihre Daseinsberechtigung besitzen. Dennoch verweist Silvia Arzt darauf, dass dieser Konsens noch nicht überall Einklang gefunden und Eingang erhalten hat. In einigen Kreisen innerhalb der

²⁴⁷ Siehe hierzu vertiefend Gleixner, Ulrike; Bergemann, Hans (Hg.) (2007): *Gendering tradition. Erinnerungskultur und Geschlecht im Pietismus*. Arbeitstagung. Korb; Gause, Ute (2006): *Kirchengeschichte und Genderforschung. Eine Einführung in protestantischer Perspektive*. Tübingen; Albrecht, Ruth (1989): *Wir gedenken der Frauen, der bekannten wie der namenlosen. Feministische Kirchengeschichtsschreibung*. In: Schaumberger, Christine; Maaßen, Monika (Hg.): *Handbuch Feministische Theologie*. 3. Aufl. Münster, 312–322.

Kirche wird immer noch in Abrede gestellt, dass Gott, Mutter und Vater zugleich sein kann. Auch im Alltag ist das männliche Gottesbild noch dominierend. Die „Gebetsprache in den meisten Gottesdiensten, Kinderbibeln, alle mögliche Texte, mit denen wir von klein auf umgehen“ (Arzt 2011, 188), nutzen die männliche Form. Obwohl nicht bestritten wird, dass Gott männliche und weibliche Attribute in sich trägt, wird Gott doch im Maskulinum angesprochen. Nach Silvia Arzt kann somit die Kritik am männlichen Gottesbild als nicht obsolet angesehen werden, sondern befindet sich immer noch in einem Prozess (ebd., 188–189).

Gerade die gendersensible Bibelwissenschaft liefert vielfältige Einwürfe in den Diskurs. Hierbei werden diverse Teile der Bibel unter dem Fokus bzw. der Lesart der Geschlechtergerechtigkeit betrachtet. Dabei ist zu betonen, dass es sich hierbei um mehr als nur das Befassen mit Frauengeschichten bzw. Geschichten mit Frauen handelt, sondern welche Wirkungsweise Geschlecht in diesen biblischen Texten besitzt und welche sozialen Determinanten darauf einwirken (Bechmann 2019, 19–31). Zur feministischen und gendersensiblen Bibelwissenschaft²⁴⁸ ließen sich an der Stelle viele Publikationen heranziehen (Strube 2019, o. S.) wie z. B. das *Kompodium feministische Bibelauslegung* von Luise Schottroff und Marie-Theres Wacker (2007), die *Feministische Exegese* von Luise Schottroff et al. (1995), die *Gender-faire Exegese* von Irmtraud Fischer (2004), die mÄnnerspezifischen Bibelauslegungen von Reiner Knieling und Andreas Ruffing (2012b, 2015) die Publikationen von Helen SchÜngel-Straumann (1996, 2017, 1989), Elisabeth SchÜssler Fiorenza (1993, 2007) u. v. m. In der geschlechtersensiblen und feministischen Bibelauslegung werden in ihrer Exegese vielfältige Schriften betrachtet; so unterzieht bspw. Ulrike Bechmann (2019) 2 Kön 5 einer gendersensiblen Interpretation, insbesondere mit der Figur der Sklavin des Naaman, Marianne Heimbach-Steins (2017a) befasst sich mit Geschlecht und Geschlechterverhältnissen in Gal 3,28, Nele Spiering-Schomborg (2017) betrachtet *Exodus 1 im Horizont von Intersektionalität und empirischer Bibeldidaktik*, Thomas Popp (2012) die Männer im Johannesevangelium und Detlef Diekmann (2012) die Männer als Opfer in den Genesis-Büchern. Diese Aufzählung könnte noch viel weiter fortgeführt werden. Letztendlich soll es an der Stelle, bezogen auf den Religionsunterricht, verdeutlichen, dass den Lehrkräften vielfältige theoretische Implikationen und Erkenntnisse zur Verfügung stehen, die sie für den Unterricht nutzen können, um zusammen mit den Schüler_innen einen gendersensiblen Zugang zu den theologischen Inhalten zu bekommen. So stellt Angelika Strube fest:

²⁴⁸ Zu den Grundlagen und der Forschungsgeschichte siehe: Jost, Renate (2014): *Feministische Bibelauslegungen. Grundlagen – Forschungsgeschichtliches – Geschlechterstudien*. Berlin; SchÜssler Fiorenza, Elisabeth; Jost, Renate (Hg.) (2015): *Feministische Bibelwissenschaft im 20. Jahrhundert*. Stuttgart.

„Biblische Texte sind im Sinne einer kritisch-feministischen Hermeneutik als Dialogpartner anzusehen, mit denen Jugendliche streiten und in kritische Diskussionen eintreten können.“ (Strube 2019, o.S.)

Von verschiedenen Forscher_innen wird die Bedeutung der Schöpfungserzählungen – v. a. Gen 2 und 3 – hervorgehoben, da sie in der Vergangenheit durch patristische Theologen für frauenfeindliche Auslegungen genutzt wurden, wie bspw. durch Philon von Alexandrien, der maßgeblichen Einfluss auf Theologen u. a. Augustinus hatte. Frauen wurden mit Sünde und Unvernunft verknüpft, Männer mit Denken und Verstand; so seien Männer Frauen in jeglicher Hinsicht überlegen (Rieger-Goertz 2008, 210; Kaupp 2003, 216–217; Auga 2014, 13–20). Neben den beiden Schöpfungserzählungen können weitere Bibelstellen angeführt werden, die Bezug auf das Geschlechterverhältnis nehmen. Dabei zeigen sich mannigfaltige Umschreibungen des sozialen Miteinanders von Mann und Frau. Sie reichen von einem partnerschaftlichen Miteinander (vgl. Gen 29,16–18.20; Spr 5,18–20; Spr 31,10–31; u. a. m.) bis hin zum patriarchalen Herrschaftsgefüge (vgl. Ex 21,3.22; Dtn 24,4; 2 Sam 11,26; 1 Kor 11,8f.; 1Tim 2,11f; u. a. m.) (Sattler und Schneider 2002, 159–160). In der Konsequenz scheint es an dieser Stelle sinnvoll, einen einführenden Blick in (einige) exemplarische Bibelstellen mit ihrer Auslegung und Diskussionen zu legen; weshalb sich die vorliegende Studie, die, in ihrer geschlechterrelevanten Bedeutung hervorgehobenen, Schöpfungserzählungen im Folgenden herausgreift. Dabei soll einführend dargestellt werden, welche vielfältigen Zugänge diese Texte bieten, sich mit den essentiellen Grundfragen des Mensch-Seins, Frau-Seins und Mann-Seins auseinanderzusetzen.

Geschlechterordnung und Dichotomie – am Beispiel der Schöpfungserzählungen in Genesis

Innerhalb der theologischen Geschlechterdiskussion wird die Dichotomie der Geschlechter von vielen Seiten u. a. mit der Schöpfungslehre begründet, die sich auch in den Schöpfungserzählungen wiederfindet.²⁴⁹ Im Buch Genesis finden sich in den beiden Schöpfungserzählungen Textpassagen, die auf die zwei Geschlechter Bezug nehmen. Nach Gerhard Ludwig Müller zeige sich an diesen Stellen, „daß die Existenz der menschlichen Gattung in zwei Geschlechtern und die individuelle Existenz jedes einzelnen Menschen als Mann oder als Frau direkt Ausdruck des Schöpferwillens Gottes sind [...]“. (Müller 2010, 121) Ebenso verweist Lehmann (2017) auf die Bedeutung der Schöpfungserzählung als Offenbarung des Schöpferwillens. Es könne

²⁴⁹ Siehe hierzu ebenso Reese-Schnitker, Annegret (2012): Zur Aufgabe und Rolle der Frau in Kirche und Gesellschaft aus christlicher Sicht. Eine empirische Studie und Überlegungen zu zentralen Aussagen der lehramtlichen Texte aus religionspädagogischer Perspektive. Göttingen.

keinen Zweifel daran geben, dass zur Erschaffung des Menschen die Zweigeschlechtlichkeit gehöre (ebd., 293–294). In der priesterlichen Schöpfungserzählung heißt es in der neuen Einheitsübersetzung:

Gott erschuf den Menschen als sein Bild, als Bild Gottes erschuf er ihn. Männlich und weiblich erschuf er sie. (Gen 1,27)²⁵⁰

Im Unterschied zur älteren Einheitsübersetzung spricht die neue Einheitsübersetzung an dieser Stelle, wie auch die *Bibel in gerechter Sprache*, von männlich und weiblich; in der älteren Einheitsübersetzung werden die Geschlechter Mann und Frau genannt. Margit Eckholt (2020) führt hierzu gehaltvoll an:

„Das bedeutet, der ‚nach dem Bild‘ Gottes geschaffene Mensch prägt die Freiheit der ‚imago Dei‘ je konkret, leibgebunden, in geschlechtlicher Vielfalt und einer je spezifischen Biografie aus. Die Geschlechtlichkeit schreibt sich in lebendiger und dynamischer Weise in das Leben ein, im Verhalten zu sich, zum anderen/zu anderen und zu Gott. Das ist nicht mehr eine essentielle Bestimmung des Mann- bzw. Frau-‚Seins‘, sondern eine lebendige Ausprägung der je konkreten und einzigartigen Individualität, die jedem Menschen zukommt.“ (Eckholt 2020, 58)

Kardinal Lehman beruft sich in seiner Argumentation auf die geschlechtlich bestimmte Übersetzung, so betont er: „Es kann kein ‚Wesen‘ des Menschen geben, das von seiner Existenz in zwei Geschlechtern einfach absieht. Den Menschen gibt es von Anfang an nur in Doppelausgabe von Mann und Frau. Der Text verbietet uns das Frausein oder das Mannsein nur als Ausdruck gesellschaftlicher Prägung zu begreifen.“ (Lehmann 2017, 294). Gleichermassen argumentiert Stefan Oster, Bischof von Passau: „Mann-Sein und Frau-Sein ist das grundlegend Normale und am Normalen können wir lernen, was grundlegende Norm ist. Denn ausnahmslos jeder Mensch ist das Kind, der Nachkomme, genau eines Mannes und einer Frau – die beide im Akt der Zeugung des Menschen Mitwirkende am Schöpfungsakt des Schöpfers sind.“ (Oster 2015, o.S.) So eindeutig, wie es Lehmann und Oster suggerieren, ist das menschliche Leben nicht, sondern vielmehr offenbart sich in ihren Aussagen, dass diese „auf einer sozialen Standardisierung gesellschaftlich favorisierter Praxis“ (Laubach 2019, 121) beruhen. Bei diesem eindimensionalen dichotomen Verständnis von Geschlecht stellen sich die Fragen: Wie soll mit dem Phänomenen Intersexualität und Transidentität umgegangen werden? Sind die intersexuellen Menschen „ein Defekt“ (katholisch.de 2015a, o.S.), wie Bischof Voderholzer es nennt? Will man ihre Bedeutung marginalisieren, nur weil sie eine statistisch geringe Größe

²⁵⁰ Die Bibelzitate in diesem Kapitel entstammen der Einheitsübersetzung (Katholische Bibelanstalt 2016, Stuttgart).

haben? Oder ist es nicht die kirchliche Aufgabe jedwede Form von Diskriminierungen zu überwinden, wie es bspw. in *Gaudium et spes* aufgeführt wird:

„Jede Form einer Diskriminierung in den gesellschaftlichen und kulturellen Grundrechten der Person, sei es wegen des Geschlechts oder der Rasse, der Farbe, der gesellschaftlichen Stellung, der Sprache oder der Religion, muß überwunden und beseitigt werden, da sie dem Plan Gottes widerspricht.“ (GS 29)²⁵¹

Dabei zeigt sich die Bedeutung von Gender nicht nur unter einer moraltheologischen Perspektive, sondern führt ebenso zum Diskurs rund um den Zusammenhang zwischen Körper bzw. Leib und Geschlecht.²⁵² Janine Wolf merkt in diesem Kontext an, dass sich „Fragen nach dem Junge/Mann-Sein und dem Mädchen/Frau-Sein nur allzu häufig an körperlichen Merkmalen fest[machen; M.F.].“ (Wolf 2020, 333) Margit Eckholt (2017a) stellt heraus, dass

„auf dem Hintergrund neuer phänomenologischer und geschichtlich-kulturwissenschaftlicher Zugänge zur Anthropologie, in der theologischen Reflexion nicht mehr in substanzontologischer Weise von einem vergebenden ‚Wesen‘ bzw. einer solchen ‚Natur‘ des Menschen ausgegangen werden, der dann das Mann-Sein und Frau-Sein und die damit verbundenen Eigenschaften als mit diesem vorgegeben Wesen verbunden zugeschrieben werden.“ (Eckholt 2017a, 214)

Der Leib des Menschen zeigt sich für die christliche Theologie besonders bedeutsam, da dieser unter mehreren Aspekten betrachtet werden kann: anthropologisch, christologisch, sakramententheologisch, ekklesiologisch oder eschatologisch. Leib und Körper werden dabei in einem Dualismus eng verknüpft mit Körpervorstellungen und ebenso Fragen der sexuellen Orientierung²⁵³, die heteronormativ bestimmt sind (Könemann und Wendel 2019, o.S.; Naurath 2021, 414–445; Moltmann-Wendel und Praetorius 1991, 220–224; Eckholt 2017a, 213–215).²⁵⁴ Naurath (2021) hebt die Bedeutung von Gendersensibilität als *Körperthema* hervor; so stellt sie heraus, dass

²⁵¹ Der Konzilstext ist dem kleinen Konzilskompendium von Karl Rahner und Herbert Vorgrimler entnommen (Rahner und Vorgrimler 2008).

²⁵² Dabei zeigt sich *Körper* als intersektionales Querschnittsthema, welches neben *Gender* ebenso *Dis/Ability*, *sexuelle Orientierung/Lebensformen*, *Religion* und auch *soziale Ungleichheiten* betreffen kann (Wolf 2020, 332–336).

²⁵³ Siehe hierzu: Nord, Ilona (2017): Sexualität. In: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet www.wirelex.de. Online verfügbar unter <https://doi.org/10.23768/wirelex.Sexualitt.100290>, zuletzt geprüft am 04.09.2022.

²⁵⁴ Siehe vertiefend: Etzelmüller, Gregor; Weissenrieder, Annette (Hg.) (2016): Verkörperung als Paradigma theologischer Anthropologie. Walter de Gruyter GmbH & Co. KG; Internationales und interdisziplinäres Symposium. Berlin, Boston; (Fingerhut, Jörg, Hufendiek, Rebekka, Rebekka und Wild 2013); Klessmann, Michael; Liebau, Irmhild (Hg.) (1997): "Leiblichkeit ist das Ende der Werke Gottes". Körper, Leib, Praktische Theologie. Unter Mitarbeit von Stollberg, Dietrich. Göttingen; Moltmann-Wendel, Elisabeth; Praetorius, Ina (1991): Körper der Frau/Leiblichkeit. In: Gössmann, Elisabeth; Moltmann-Wendel, Elisabeth; Pissarek-Hudelist, Herlinde; Praetorius, Ina; Schrottroff, Luise; Schüngel-Straumann, Helen (Hg.): Wörterbuch der feministischen Theologie. Gütersloh, 219–224; Wolf, Janine (2020): Körper. In: Knauth, Thorsten; Möller, Rainer; Pithan, Annebelle (Hg.): Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt. Konzeptionelle Grundlagen und didaktische Konkretionen. Münster, New York, 330–339; Ammicht Quinn, Regina (1999): Körper – Religion – Sexualität. Theologische Reflexionen zur Ethik der Geschlechter. Mainz.

„Religion und Religiosität [...] sich nicht nur in Gedanken und Texten [manifestieren; M.F.], sondern auch in leibseelischen Zusammenhängen. Das dem theologischen Menschendbild zugrundeliegende Verständnis einer unaufhebbaren Einheit von Leib und Seele ist in allen religionspädagogischen Kontexten zu integrieren, um in zukunftsweisender Hinsicht eine Subjektorientierte und zugleich theologisch fundierte Religionsdidaktik umzusetzen.“ (Naurath 2021, 419)

In der hebräischen Bibel wie auch im Neuen Testament werden Körper und Seele als Einheit betrachtet; so konstatiert Elisabeth Naurath (2021), dass im theologischen Verständnis „eine leibseelische (psychophysische) Einheit das Personensein des Menschen bestimmt – und zwar im Sinne einer unauflösbaren Spannung von Verfügbarkeit und Unverfügbarkeit.“ (Naurath 2021, 415) So nutzt u. a. Bischof Oster in seiner Argumentation die Einheit von Seele und Geist, die ein Geschenk des Schöpfers sei: „Ich bin Mann oder Frau (Sex) und entfalte in dem mir geschenkten Spielraum und seinen Kontexten meine Zugehörigkeit zu diesem Geschlecht und in dieser Gesellschaft auf verschiedene Weise (Gender) und im gelingenden Fall in der nur mir zukommenden Einzigartigkeit und Sendung.“ (Oster 2015, o. S.) Bezogen auf das Thema *Körper* stellt die Genderperspektive die Fragen: „Wie hängen Körper und Geschlecht zusammen? Gehört zum Mann-Sein oder Frau-Sein ein bestimmtes Körperbild?“ (Wolf 2020, 334) An dieser Stelle sei besonders auf die Habilitationsschrift von Regina Ammicht Quinn (1999) *Körper – Religion – Sexualität* hingewiesen, die den Körper-Leib-Seele Dualismus zum Ausgangspunkt ihrer theologisch-anthropologischen Reflexion gemacht hat. In Anknüpfung an Margit Eckholt (2017a) und Elisabeth Naurath (2021) kann zusammenfassend festgehalten werden, dass die gendersensiblen theologischen Auseinandersetzungen mit den Leib/Körper-Wesenszusammenhängen mehr Beachtung geschenkt werden sollte (Eckholt 2017a, 213–215).

Neben der aufgezeigten priesterlichen Schöpfungserzählung wird ebenso in der jahwistischen Schöpfungserzählung auf die Zweigeschlechtlichkeit und die Einteilung in Mann und Frau Bezug genommen:

Da ließ Gott, der Herr, einen tiefen Schlaf auf den Menschen fallen, sodass er einschlief, nahm eine seiner Rippen und verschloss ihre Stelle mit Fleisch. Gott, der Herr, baute aus der Rippe, die er vom Menschen genommen hatte, eine Frau und führte sie dem Menschen zu. Und der Mensch sprach: Das endlich ist Bein von meinem Bein / und Fleisch von meinem Fleisch. / Frau soll sie heißen, / denn vom Mann ist sie genommen. Darum verlässt der Mann Vater und Mutter und bindet sich an seine Frau und sie werden ein Fleisch. Beide, Adam und seine Frau, waren nackt, aber sie schämten sich nicht voreinander. (Gen 2,21–25).

Zu Gen 2,21–25 existieren vielfältige Interpretationen. Nach Fromm, Sattler und Schneider würde in dieser Erzählung zudem das soziale und hierarchische Miteinander zwischen Mann und Frau geklärt. Zuerst erschafft Gott den Mann. Damit der Mann eine Hilfe und Gesellschaft hat, entnimmt er ihm eine Rippe und erschafft die Frau (Sattler und Schneider 2002, 159–160;

Fromm 1997, 111).²⁵⁵ Nach Schüngel-Straumann ist diese hierarchische Lesart der Erschaffung nicht richtig. Sie kommt zu einer anderen Auslegung: Bevor Gott die Frau erschuf, war der Mensch androgyn und geschlechtlich unbestimmt. Sie verweist auf die Übersetzung aus dem Hebräischen. Gott erschuf *ʾadam* (den Menschen) aus *ʾadamah* (der Ackererde). *ʾadam* wäre somit wörtlich als „Erdling“ zu übersetzen (Schüngel-Straumann 2017, 142–143; Kaupp 2003, 216–217). So betont Schüngel-Straumann (2017):

„Den Begriff *ʾadam* gibt es im Hebräischen nur im Singular, man kann ihn darum übersetzen mit ‚Mensch‘, ‚Menschen‘ oder ‚Menschheit‘. *ʾadam* ist ein Kollektivbegriff²⁵⁶ und meint die Gattung Mensch. Der Erdling, der aus der Ackererde geformt ist, ist der Mensch schlechthin, also kein Individuum im modernen Sinn.“ (Schüngel-Straumann 2017, 142)

Eine Lesart von *ʾadam* als „Mann“²⁵⁷ ist in keiner der Erzählungen der Urgeschichte haltbar. Jedoch hat sich diese Fehlinterpretation noch in vielen Köpfen festgesetzt. Die Annahme, dass der erste Mensch ein Mann gewesen sei, führt zur Missdeutung, dass „die Frau eine Schöpfung aus zweiter Hand, somit als „zweitragend“ und untergeordnet anzusehen“ (Schüngel-Straumann 2017, 143) ist (Schüngel-Straumann 2017, 143; Kaupp 2003, 217).²⁵⁸

Neben den Schöpfungserzählungen weisen u.a. Sattler und Schneider (2002) wie auch Schüngel-Straumann (1989) auf die Bedeutung von Gen 3 hinsichtlich der Begründung der Herrschaft des Mannes über die Frau hin; die Bedeutung des s.g. Sündenfalls sei aus Geschlechterperspektive essentiell (Sattler und Schneider 2002, 160; Schüngel-Straumann 1989, 144–145). Da die Frau den Mann dazu verleitet vom Baum der Erkenntnis zu essen,

²⁵⁵ In der Einheitsübersetzung heißt es: Da ließ Gott, der HERR, einen tiefen Schlaf auf den Menschen fallen, sodass er einschlief, nahm eine seiner Rippen und verschloss ihre Stelle mit Fleisch. Gott, der HERR, baute aus der Rippe, die er vom Menschen genommen hatte, eine Frau und führte sie dem Menschen zu. Und der Mensch sprach: Das endlich ist Bein von meinem Bein und Fleisch von meinem Fleisch. Frau soll sie genannt werden; denn vom Mann ist sie genommen. Darum verlässt der Mann Vater und Mutter und hängt seiner Frau an und sie werden ein Fleisch. Beide, der Mensch und seine Frau, waren nackt, aber sie schämten sich nicht voreinander. (Gen 2,21–25)

²⁵⁶ Die These von *ʾadam* als Kollektivbegriff wird seitens Schüngel-Straumann zudem mit der Sinfluterzählung fundiert, da dort im Hebräischen von *ʾadam* (Menschheit) die Rede ist, die zerstört werden soll (Schüngel-Straumann 2017, 143).

²⁵⁷ Nach Schüngel-Straumann sei es eine Fehlannahme, dass *ʾadam* als Eigenname anzusehen ist, wie ihn die spätere Tradition auffasst. An keiner Stelle in der Hebräischen Bibel würden Adam und Eva gleichzeitig genannt. Sie merkt hierzu an, dass es doch etwas seltsam sei, wenn angenommen würde, dass Adam und Eva „die Ur-Eltern der ganzen Menschheit“ (Schüngel-Straumann 2017, 143) sind (Schüngel-Straumann 2017, 142–143; Kaupp 2003, 217). „Die Rede von ‚Adam und Eva‘ ist spät, sie kommt erst in der hellenistischen Zeit auf.“ (Schüngel-Straumann, 2015, 143)

²⁵⁸ Angela Kaupp (2003) und Ulrike Auga (2014) führen in diesem Kontext an, dass Übersetzungsprobleme auf die Deutungen Einfluss genommen haben. Im 3. – 2. Jh. v. Chr., nach den Eroberungen von Alexander dem Großen, Wurden die hebräischen Texte der Tora in die griechische Septuaginta übersetzt. Problem dabei war, dass viele hebräische Worte keine griechischen Entsprechungen hatten, weshalb die griechischen Übersetzungen starke Interpretationen beinhalteten. In der Folge wirkten sich diese Interpretationsleistungen ebenso auf die christliche Theologie aus, da sich diese im Wesentlichen in ihren Anfängen auf die griechischen Texte stützten (Kaupp 2003, 217; Auga 2014, 14–15).

bestraft Gott beide mit unterschiedlichen Konsequenzen. Somit ist die Bestrafung „eine Folge der menschlichen Sünde und insofern nicht dem Willen Gottes entsprechend.“ (Sattler und Schneider 2002, 160) Frauen werden in der Folge als das Sinnbild für Unheil und Sünde angesehen. Bezogen auf die innerbiblischen Auslegungen von Gen 3 findet sich innerhalb des Alten Testaments nur eine Stelle im Buch Jesus Sirach, welche jedoch allzu oft gerne als frauenfeindliche Äußerung zitiert wird (Schüngel-Straumann 1989, 144):

Von einer Frau nahm die Sünde ihren Anfang, ihretwegen müssen wir alle sterben. (Sir 25,24)

Dabei lässt sich Gen 3 ebenso deuten, dass das patriarchale Herrschaftsgefüge nicht dem Willen Gottes entspricht, sondern das Leben im Paradies der eigentliche Wille sei (Schüngel-Straumann 2017, 156; Sattler und Schneider 2002, 160); so bemerkt Schüngel-Straumann, dass es dem biblischen Autor an dieser Stelle nicht darum gehe, die Strafen Gottes darzustellen und damit einen Status quo zu legitimieren, sondern es handle sich vielmehr um eine Zustandsbeschreibung der gesellschaftlichen Strukturen. In der Entstehungszeit der Erzählungen war das patriarchale Gesellschaftsgefüge der Normalzustand, ohne dabei eine normative Aussage über den gewünschten Zustand zu machen (Schüngel-Straumann 2017, 156). Der Mann muss mit harter Arbeit das Überleben sichern (vgl. Gen 3,17 f.). Die Frau muss sich dem Herrschaftsgefüge des Mannes unterwerfen:

Zur Frau sprach er: Viel Mühsal bereite ich dir und häufig wirst du schwanger werden. Unter Schmerzen gebierst du Kinder. Nach deinem Mann hast du Verlangen und er wird über dich herrschen. (Gen 3,16)

An dem aufgeführten Beispiel der Schöpfungserzählungen und Gen 3 zeigt sich, dass Auslegungen sehr unterschiedlich aussehen können und abhängig davon sind, mit welcher Lesart sich den Texten genähert wird bzw. wie abhängig die Texte von den Übersetzungen sind. Gerade in der Auseinandersetzung mit der Geschlechterfrage bieten sie Platz zum dialogischen Austausch, besonders auf den schulischen Kontext bezogen. Hier ist die Religionslehrkraft gefordert, die Erkenntnisse der verschiedenen theologischen Disziplinen aufeinander zu beziehen. Es wird aber auch deutlich, dass *Gender* zu theologischen Kontroversen führen kann, weil diese Kategorie verunsichernd wirkt und tradiertes Denken in Frage stellt.

7.2 Kirchliche Haltung zum Gender-Diskurs

Bereits in dem vorausgegangenen Kapitel zeigte sich an den aufgeführten Stellungnahmen und Äußerungen (insbesondere der kirchlichen Vertreter), dass das Phänomen Gender kontrovers

diskutiert wird. In diesem Kapitel wird der kirchliche Blickwinkel²⁵⁹ auf die Phänomene *Geschlecht*, *Gender* und *Geschlechterverhältnis* detaillierter dargelegt. Dabei wird auch auf die Frage eingegangen, warum die Gender-Diskussion innerhalb der katholischen Kirche nicht unproblematisch ist. Besonders deutlich wird das u. a. an der innerkirchlichen Betitelung des Gender-Diskurses. Innerhalb der katholischen Kirche hat sich der Begriff *Gender* zu einer Art Kampfbegriff entwickelt. Hierauf verweisen Autor_innen wie Thomas Laubach, Stefanie A. Wahl und Stefanie Orth in ihren Aufsätzen (Laubach 2017b, 9–26; Laubach und Wahl 2019b, 7–10; Orth 2017, 257–259). Oftmals wird dieser Begriff noch mit dem Zusatz Ideologie versehen bzw. als *Genderismus*²⁶⁰ bezeichnet, welche eine Abwertung darstellen (Strube 2015, 4–6). Exemplarisch sei auf den Hirtenbrief von Vitus Huonder, dem emeritierten Bischof von Chur verwiesen, der 2013 in seiner Amtszeit über die Gender-Theorie schrieb:

„Vordergründig geht es im Genderismus um die Gleichstellung der Geschlechter auf allen gesellschaftlichen Ebenen. Die Unterdrückung der Frau zum Beispiel, wie sie in manchen Gesellschaften und Kulturen noch immer vorherrscht, wird zu Recht beklagt. Sie entspricht nicht der Ebenbürtigkeit von Mann und Frau, die in der Schöpfungsordnung grundgelegt ist und in der Heilsordnung entfaltet wird. Insofern hat der Genderismus etwas Bestechendes an sich. Tatsächlich handelt es sich bei dieser Ideologie [sic] aber um einen Angriff auf Ehe und Familie als die tragenden Strukturen unserer Gesellschaft. Ungerechtigkeit im Verhältnis der Geschlechter kann durch die Leugnung der Geschlechterpolarität nicht behoben werden. Deshalb lehnt die Kirche die Ideologie des Genderismus ab.“ (Huonder 2013, o.S.)

Stefanie Orth sieht in dem Begriff das Potenzial für einen „innerkirchlichen Kulturkampf [...]“. (Orth 2017, 257) Den Personen, die sich – forschend oder anderweitig – im Gender-Diskurs bewegen, wird oftmals unterstellt, dass sie das Geschlecht als Kategorie abschaffen wollen. Neben Kirchenvertreter_innen ziehen u. a. auch christlich-konservative Buchautor_innen gegen das Thema *Gender* „zu Felde“. Exemplarisch sei an dieser Stelle Gabriele Kuby mit einem Auszug aus ihrer Monografie *Die Gender Revolution. Relativismus in Aktion* zitiert (Kuby 2007):

„Die Genderideologie ist hinter dem Rücken der Öffentlichkeit in die staatlichen Institutionen, die Universitäten, die Schulen bis in die Kindergärten eingedrungen. Es ist ein Kernpunkt der political correctness, sich diese Ideologie zu eigen zu machen oder zumindest ihrer Durchsetzung durch Schweigen Vorschub zu leisten. Wer die Stimme dagegen erhebt, muss mit Ausgrenzung; Berufsverlust und – je nach Status – massiven medialen Beschuss rechnen.“ (Kuby 2007, 9–10)

Dieses Zitat zeigt beispielhaft, welche Brisanz und Sprengkraft das Thema besitzt und eine Positionierung im Diskurs sich nicht nur Freund_innen schafft. Papst Franziskus äußerte sich

²⁵⁹ Hierbei sei angemerkt, dass es primär nur um die Sicht der katholischen Kirche geht, da der Fokus des untersuchten Religionsunterrichtes auf einem konfessionell gebundenen Religionsunterricht liegt.

²⁶⁰ Angelika Strube (2015) führt bezogen auf die Begriffe *Genderismus* und *Genderideologie* an, dass diese „weder allgemeinsprachlich stehende Begriffe noch Fachtermini, sondern Wortneuschöpfungen“ (Strube 2015, 4) seien.

mehrfach kritisch zur Gender-Theorie. Er bezeichnet sie u. a. als eine „ideologische Kolonisierung“ (katholisch.de 2018) und sprach noch zugespitzter von einer „Heimtücke, mit der wir heutzutage durch die Indoktrinierung mit der Gender-Theorie konfrontiert sind“ (ebd.). Ist *Gender* ein generelles Tabuthema in der Kirche? Lässt sich dieses so pauschal sagen? Wo liegt die Sprengkraft dieses Phänomens? Die folgenden Unterkapitel greifen exemplarisch autorisierte kirchliche Dokumente²⁶¹ sowie dokumentierte Äußerungen der Kirche auf, um aufzuzeigen, wie die katholische Kirche sich in der Gender-Frage bzw. Geschlechterfrage positioniert. Es erfolgt hier keine detaillierte quellenkritische Betrachtung aller veröffentlichten Aussagen und Dokumente, sondern ein Auszug von ausgewählten Stellungnahmen der römischen Kurie und der deutschen Ortskirche. Damit soll u. a. dargestellt werden, in welchem Spannungsverhältnis sich Religionslehrkräfte bewegen, wenn sie Gender-Theorien in ihrem Unterricht aufgreifen.

7.2.1 Geschichte und Entwicklung des kirchlichen Geschlechterdenkens und die Auswirkungen auf die heutige Zeit

Das kirchliche Denken über die Geschlechterfrage hat eine lange Tradition. Dieses zeigte sich bereits zuvor in der Forschungsarbeit; so sei an Thomas von Aquin und Augustinus von Hippo erinnert. Neben dem bereits aufgeführten Sündenfall als Legitimierungsgrund für die männliche Herrschaft können weitere Faktoren genannt werden, die als Begründung für eine Subordination von Frauen verwendet wurden. Ab dem 2. Jh. erlangte bspw. das kultische Reinheitsgebot eine Renaissance, welches Jesus eigentlich „zugunsten eines verinnerlichten Reinheitsdenkens außer Kraft gesetzt“ (Lutterbach 2016, 26) hatte. Resultat dieses Wiederauflebens des kultischen Denkens war, dass die Frau wegen der Menstruation als kultisch unrein galt und damit dem Mann unterlegen war (ebd.). Es wurde weiter bereits gezeigt, dass die Geschichtsschreibung in der Vergangenheit primär den Männern vorbehalten war und dementsprechend die männliche Sicht dort dominierte (Föllinger 2010, 109–119; Kaupp 2003, 217–218; Auga 2014, 17). Dabei ließen sich in vielen Epochen der Kirchengeschichte Beispiele aufzeigen, in denen Geschlecht eine Relevanz hatte; besonders für Frauen, deren Geschlecht zum Diskriminierungsfaktor wurde. Es wäre jedoch vermessen, an dieser Stelle nur die Geschlechterungerechtigkeiten zu erwähnen, denn trotz dieser schwierigen Rahmenbedingungen gab es viele

²⁶¹ „Kirchliche Dokumente sind einerseits vom Vatikan herausgegebene Veröffentlichungen, andererseits auch die Schriften der jeweiligen nationalen Kirchen.“ (Rieger-Goertz 2008, 103) Stefanie Rieger-Goetz verweist auf die Abstufung von Bedeutsamkeit von kirchlichen Schriften: „In der Theologie gibt es eine Kriterienlogik über die Wichtigkeit der lehramtlichen Schriften. Einer Enzyklika kommt eine höhere Bedeutung zu als einem Brief des Papstes. Zudem werden römische Schriften verbindlicher betrachtet als ortskirchliche.“ (ebd.).

emanzipierte Frauen mit außergewöhnlichen Biografien, die sich allen Widrigkeiten zum Trotz geschichtlich einprägsam zeigten (Lutterbach 2016; Küng 2005; Brooten und Greinacher 1982).²⁶² Rajah Scheepers unterstreicht: „Auf den ersten Blick scheint [...] für mächtige Frauen kein Platz gewesen zu sein, da leitende Geistliche in höheren Positionen stets Männer waren. Und doch gab es Frauen mit Macht, im kirchlichen und weltlichen Bereich, zum Beispiel Äbtissinnen oder Regentinnen.“ (Scheepers 2004, 194) An dieser Stelle sei u. a. auf Margit Eckholt (2020) mit ihrer Monografie *Frauen in der Kirche. Zwischen Entmächtigung und Ermächtigung*, Hans Küng (2005) mit seiner Monografie *Die Frau im Christentum*, Bernadette J. Brooten und Norbert Greinacher (1982) mit ihrem Sammelwerk *Frauen in der Männerkirche* sowie Ruth Albrecht (1989) *Wir gedenken der Frauen, der bekannten wie der namenlosen. Feministische Kirchengeschichtsschreibung* hingewiesen.²⁶³

Im weiteren Verlauf dieser Forschungsarbeit wird ein einführender Blick auf die aktuellen kirchlichen Stellungnahmen geworfen, die die Phänomene *Gender* und *Geschlechterverhältnis* ansprechen. Doch wie zeigen sich die frühen Konzilstexte hinsichtlich der Verhältnisbestimmung von Mann und Frau? Theodor Schneider (1989) verweist darauf, dass „das Verhältnis von Mann und Frau als anthropologisches Grunddatum [...] weder in Trient [(1545–1563); M.F.] noch im ersten Vatikanum [(1869–1870); M.F.] Gegenstand einer lehramtlichen Äußerung“ (Schneider 1989, 17) war. Dabei sei man fast geneigt, „glücklicherweise“ zu sagen (ebd.). Margit Eckholt führt in diesem Kontext an, dass sich im Zuge der scholastischen Theologie im 11. – 14. Jh. und durch das Konzil von Trient sich die s. g. Amtstheologie herausbildete, die zu einer sukzessiven Entmächtigung der Frauen führte; hierbei wurde festgeschrieben, dass Frauen der Zugang zu den höheren kirchlichen Ämtern verwehrt blieb (Eckholt 2020, 25).

Zwei der bedeutsamsten Kirchenväter wurden bereits aufgegriffen. Darüber hinaus lassen sich weitere Aussagen finden; jedoch wird sich die Arbeit an dieser Stelle auf einige Aspekte beschränken, um einen Eindruck über die Historizität des Geschlechterdenkens der Kirche zu geben. Regina Ammicht Quinn hebt u. a. den Kirchenvater Tertullian als ein Beispiel für den ge-

²⁶² Auf die Möglichkeiten und Chancen des Lernens anhand fremder Biografien – gerade in Bezug auf die Themen *Gender* und *Geschlechterverhältnis* – wird im Rahmen der religionspädagogischen Handlungsempfehlungen zu sprechen kommen (siehe Kapitel 7.3.5. *Handlungsmöglichkeiten bzw. -empfehlungen für einen geschlechtergerechte bzw. geschlechtersensible Religionspädagogik*).

²⁶³ Einen ironischen Einstieg in die Thematik liefert Theresia Heimerl (2015) mit ihrer Monografie *Andere Wesen. Frauen in der Kirche*. Ferner sei ebenso auf Annegret Reese-Schmitkars (2012) Einzelfallstudie *Zur Aufgabe und Rolle der Frau in Kirche und Gesellschaft aus christlicher Sicht* und Ute Leimgrubers (2021) Sammelwerk *Catholic Women. Menschen aus aller Welt für eine gerechtere Kirche* hingewiesen, die sich mit der Rolle von Frauen in der neueren Geschichte auseinandergesetzt haben.

schichtlichen Hintergrund des Geschlechterdenkens hervor. Tertullian, lebte und wirkte im 2. und 3. Jh., war der erste der Kirchenväter, der seine Schriften in Latein verfasst hat (Ammicht Quinn 2017, 24; Kessler 2002, 330). Er hatte einen starken Einfluss auf „die intellektuelle Entwicklung innerhalb des Christentums“ (Ammicht Quinn 2017, 24–25), weshalb im Folgenden ein ausführlicher Blick auf ihn geworfen wird. Über ihn sind eine Reihe von Werken erschienen, die sich mit der Frage auseinandersetzen, ob er als Frauenfreund und Frauenfeind gelten kann. Hierauf verweist u. a. Eva Schulz-Flügel (Schulz-Flügel 1996, 3). Weithin gilt er „als der christliche Misogyn par excellence“ (ebd.). Jedoch würde man einen Fehler machen ihn als unglücklichen Einzelfall zu sehen und die Gründe in seinem Charakter zu suchen. Vielmehr muss Tertullian in seinem historischen Kontext gelesen und verstanden werden, denn er war ein Kind seiner Zeit (ebd., 4–5).²⁶⁴

In seinen Abhandlungen hat er u. a. die Mode der Frauen in der Antike beobachtet. Das Werk *De cultu feminarum* ist nicht nur eine theologische, sondern auch eine kulturanthropologische Quelle. Tertullian äußert sich in dieser Abhandlung abwertend zur Schmuck- und Schminkgewohnheit der antiken Frauen. Aufschlussreich ist hierbei nicht das Urteil zu der Mode, sondern vielmehr mit welcher Argumentation er dieses vollzieht (Ammicht Quinn 2017, 24–25). Er wendet eine theologische Rhetorik an und richtet sich als Empfänger seiner Botschaften direkt an die Frauen:

„In Schmerzen und Ängsten mußt du gebären, o Weib, zum Manne mußt du dich halten, und er ist dein Herr, Und du wolltest nicht wissen, daß du eine Eva bist? Noch lebt die Strafsentenz Gottes über dein Geschlecht in dieser Welt fort; dann muß also auch deine Schuld noch fortleben. Du bist es, die dem Teufel Eingang verschafft hat, du hast das Siegel jenes Baumes gebrochen, du hast zuerst das göttliche Gesetz im Stich gelassen, du bist es auch, die denjenigen betört hat, dem der Teufel nicht zu nahen vermochte. So leicht hast du den Mann, das Ebenbild Gottes, zu Boden geworfen. Wegen deiner Schuld, d. h. um des Todes willen, mußte auch der Sohn Gottes sterben, und da kommt es dir noch in den Sinn, über deinen Rock von Fellen Schmucksachen anzulegen!“ (Tertullian 1912, o. S.)²⁶⁵

Für Tertullian haben Frauen zwei Wesen (Rollen) in sich. Sie sind zum einen eigenständige Individuen und zum anderen tragen sie die andauernde Last des Sündenfalls in sich. Nach Ammicht Quinn sind Frauen im tertullianischen Verständnis als eigenständiges Individuum zu sehen und ferner „eine trauernde und büßende Eva“ (Ammicht Quinn 2017, 25). Ebenso deutet Schulz-Flügel diesen Ausschnitt aus *De cultu feminarum*: „die Frau ist derjenige Teil der

²⁶⁴ „Eine Anschuldigung Tertullian als den Misogynen schlechthin aus individuellen und charakterlichen Gründen, die sowohl das historische Umfeld als auch die historische Kunst des Autors unberücksichtigt läßt, dient bewußt oder unbewußt nur einem Ziel: Frauenfeindlichkeit als individuelle bedauerliche Entgleisung zu verharmlosen und damit eine patriarchalische Gesellschaft zu entlasten und folglich auch das Bild in dieser Tradition stehenden Kirche zu schönen.“ (Schulz-Flügel 1996, 5).

²⁶⁵ Text wurde aus einem Beitrag von Regina Ammicht Quinn übernommen (Ammicht Quinn 2017, 25).

Menschheit, der schöpferbedingt keinen unmittelbaren Anteil an der Gottesebenenbildlichkeit hat“ (Schulz-Flügel 1996, 7). Neben der Schuld am Sündenfall macht sich noch deutlich, dass nach Tertullian die Frauen „sogar verantwortlich [...] für den Tod Christi“ (ebd.) sind. Um diesen Abschnitt richtig zu deuten, muss jedoch der historische Kontext betrachtet werden. In der römischen Tradition waren die Hierarchien zwischen Mann und Frau klar geregelt. Frauen galten den Männern nicht als ebenbürtig, sie wurden sogar als missglückte Männer angesehen. Das frühe Christentum brach mit diesen Denkmustern nicht, sondern assimilierte diese. Dieses wird am Beispiel von Tertullian besonders deutlich (ebd., 7–16).

Zusammenfassend stellt Ammicht Quinn fest, dass Tertullian in seiner Schrift Geschlechtertheologie betreibt. Er interpretiert, rekonstruiert und aktualisiert den Sündenfall mit Hilfe von Geschlechterkategorien. Die Religion entwickelt eine „Grammatik der Geschlechter“ (Ammicht Quinn 2017, 25). „Eine solche Grammatik ist ein strukturgebendes Element, das in unterschiedlichen normativen Weisen Sprache, Denken und Leben steuert. Das heißt: Theologisches Sprechen ist mit Gender-Fragen befasst. Gerade auch dann, wenn es nicht damit befasst ist.“ (ebd.)

Mit Blick auf die Kirchengeschichte der Neuzeit²⁶⁶ lassen sich unter der päpstlichen Veröffentlichung weitere Beispiele finden, in denen Geschlechterverhältnisse zum Thema wurden und Frauen dem Manne untergeordnet wurden. Papst Leo XIII lehnte sich 1885 in seiner Argumentation an Augustinus an und erklärte in der Enzyklika *Immotale Dei* Männer zu den Vorgesetzten der Frauen. Frauen seien den Männern zu treuem Gehorsam in allen Bereichen des Lebens verpflichtet. In *Rerum Novarum*²⁶⁷ wies Leo die Frauen darauf hin, dass sie originär verantwortlich für häusliche Arbeiten und die Kindererziehung seien; zu den männlichen Pflichten gehöre es „den Lebensunterhalt und alles Nötige zu verschaffen“ (RN 10); dieses leite sich von der Natur her ab. Dabei diene diese Naturrechtslehre auch weiteren Päpsten bis Pius XII als Begründung. Demnach haben Männer und Frauen qua natürlicher Veranlagung bestimmte Geschlechterrollenbilder und geschlechterspezifische Aufgaben zu erfüllen. Die Wende in diesem Denken brachte das Pontifikat von Johannes XXIII, der mit der Enzyklika *Pacem in terris* (1963) und der Einleitung des Zweiten Vatikanischen Konzils, eine Veränderung im geschlechtlichen Denken herbeiführte. Gleichwohl die Veränderung nicht absolut festgehalten

²⁶⁶ Zur Einführung in die Kirchengeschichte der Neuzeit sei verwiesen auf: Schatz, Klaus (2008): Kirchengeschichte. In vier Bänden. Düsseldorf.

²⁶⁷ *Rerum novarum* wird als die Mutter der Sozialenzykliken bezeichnet (Schatz 2008, 107). Zu Vertiefung: Gottwald, Herbert (1994): 1891, Rerum novarum. Das soziale Gewissen des Heiligen Stuhls. Berlin.

werden kann, da bspw. durch die *Humanae vitae* (1968) das Thema *Empfängnisverhütung* für viele Frauen nicht zufriedenstellend beantwortet wurde und sie als Konsequenz der Kirche den Rücken kehrten. Hans Küng kommt zur Feststellung, dass ebenso die nachfolgenden Päpste nicht für einen weitreichenden Fortschritt beim Thema *Geschlechtergerechtigkeit* sorgten (Küng 2005, 107–109).

Es zeigt sich, dass es sich beim kirchlichen Geschlechterdenken um eine tradierte Sicht handelt, die sich in 2000 Jahren christlicher Geschichte gefestigt hat und deren Aufbrechen sich durchaus als schwierig erweist; so wird dieses z. B. an der Sexualmoral, am Familienbild oder an der Frage der Ordination von Frauen sichtbar. Die Kritik an den kirchlichen Vorstellungen zeigt sich dabei an vielen Stellen wie bspw. bei *Maria 2.0*²⁶⁸, beim *Synodalen Weg* und *#meinGottdiskriminiertnicht*²⁶⁹. Dabei sind die Antworten der römischen Kurie fragend zu betrachten (König 2017, 101; Boehl 2021, 43–46); so sagte Papst Franziskus 2013 in einem Interview bei Radio Vatikan:

„Zur Frauenordination hat sich die Kirche bereits geäußert und sagt: ‚Nein‘. Das hat Johannes Paul II. gesagt und zwar mit einer abschließenden Erklärung. Dieses Thema ist beendet, also jene Tür ist zu. Doch dazu möchte ich dir etwas sagen: das habe ich bereits gesagt und ich wiederhole es nochmals: Die Muttergottes, Maria, war viel wichtiger als die Apostel oder als die Bischöfe und Diakonen oder Priester. Die Frau ist in der Kirche viel wichtiger als Bischöfe und Priester. Die Frage ist aber, wie können wir das besser hervorheben. Ich glaube, da fehlt es an einer expliziten theologischen Antwort.“ (Radio Vatikan 2013, o. S.)

Auf der einen Seite hebt Franziskus die Relevanz der Frauen für die Kirche hervor und stellt sie über Priester und Bischöfe; auf der anderen Seite weist er dogmatisch darauf hin, dass die Frage der Ordination von Frauen bereits abschließend negiert wurde.²⁷⁰ Dabei blendet der Papst jedoch aus, dass es aufgrund von Notsituationen ordinierte Frauen in der katholischen Kirche gab. In den 1970er-Jahren in der ehemaligen Tschechoslowakei weihte Bischof Davidek in der

²⁶⁸ Siehe eigene Selbstdarstellung der Bewegung Maria 2.0 im Internet: <http://www.mariazweipunktnull.de/>, zuletzt geprüft am 04.09.2022,

²⁶⁹ *#meinGottdiskriminiertnicht* ist eine Initiative junger Katholik_innen, die durch zahlreiche Verbände (BDKJ, KJG etc.) und der Initiative Maria 2.0 in ihren Forderungen unterstützt wird. Sie möchte die bestehenden Machtstrukturen in der katholischen Kirche und innerkirchliche Resilienzen gegen die Geschlechtergerechtigkeit aufbrechen. Sie formulieren hierzu drei Grundforderungen: „1. Den Zugang zum Amt für alle, die sich dafür qualifiziert haben unabhängig von Geschlecht und sexueller Orientierung. 2. Die Demokratisierung kirchlicher Strukturen weg von der alleinigen Fokussierung auf das Priesteramt. 3. Das Ende der Diskriminierung von Menschen aufgrund ihres Geschlechtes oder ihrer sexuellen Orientierung.“ (*#meinGottdiskriminiertnicht* 2021, o. S.).

²⁷⁰ Zum Diakonat von Frauen hatte Papst Franziskus 2016 eine Kommission eingerichtet. Diese stellte ihre Arbeit Ende 2018 ohne Resultate ein. Innerhalb der deutschen Ortskirche wurde das Diakonat von Frauen in den 1970er-Jahren auf der Würzburger Synode debattiert und Richtung Rom die Bitte entsandt, dass ein solches Amt innerhalb der katholischen Kirche institutionalisiert werden sollen. Bis dato ist Rom dieser deutschen Anfrage eine Antwort schuldig geblieben (Eckholt 2020, 10).

Untergrundkirche²⁷¹ eine Frau zur Priesterin. Nach Hildegard König (2017) fände in der Kirche eine Tabuisierung statt; dabei bemerkt sie: „Die ordinierten Frauen der verborgenen Kirche verschwinden aus der Geschichte, weil ihre Geschichte den traditionellen hierarchischen Machtanspruch stört. Im asymmetrischen Geschlechterverhältnis, das in asymmetrischer Kommunikation Ausdruck findet und bei allem guten Willen auch im Untergrund wirksam bleibt, werden sie zum Schweigen gebracht und verschwiegen.“ (ebd., 103) König stellt die Anfrage, ob die Kirche die eigene Marginalisierung brauche, um zu einem Umdenken bewegt zu werden (ebd.).

7.2.2 *Lehramtliche Schriften und Aussagen zu Gender und Geschlechterverhältnis – einige ausgewählte Beispiele*

Im Folgenden werden exemplarisch Stellungnahmen aus Rom und der deutschen Ortskirche dargestellt, um zum einen die Haltung zu *Gender* und *Geschlechterverhältnissen* zu veranschaulichen und zum anderen der Frage nachzugehen, ob Ortskirche und römische Kurie unterschiedliche Meinungen im Diskurs vertreten.²⁷²

Von Zweiten Vaticanum bis zur Kongregation für das Katholische Bildungswesen

In der neueren Geschichte ist das Zweite Vatikanische Konzil mit seinen verschiedenen Enzykliken besonders hervorzuheben, da sich eine Wende im kirchlichen Geschlechterdenken vollzog. Margit Eckholt hebt hervor, dass die verschiedenen Konzilstexte „neue Räume für die Präsenz von Frauen in Kirche und Gesellschaft, in der sich mit immensen Modernisierungsschritten verändernden Welt [eröffnen; M.F.], in der die Ungleichzeitigkeiten in den unterschiedlichen kulturellen Kontexten immer mehr zutage treten.“ (Eckholt 2020, 50); so fordert u. a. das Konzilsdokument *Gaudium et spes*²⁷³ die gleiche Würde von Frau und Mann und formuliert die Geschlechtergerechtigkeit als gesamtgesellschaftliches Ziel (Eckholt 2017c, 11, 2020, 49–55; Küng 2005, 108–109). Art. 12 behandelt die Würde der Menschen und zementiert auf der anderen Seite das binäre Geschlechterdenken. Sie sind nach dem Abbild Gottes erschaf-

²⁷¹ Siehe hierzu: Fiala, Petr; Hanus, Jiri (2004): Die verborgene Kirche. Felix M. Davidek und die Gemeinschaft Koinótés. Paderborn.

²⁷² Stefanie Rieger-Goetz hat in ihrer Studie die kirchlichen Lehrmeinungen unter dem Geschlechterblick quellenhermeneutisch analysiert. Hierzu hat sie sich mit verschiedenen kirchlichen Dokumenten wie Enzyklika, Verlautbarungen und Schreiben der Bischöfe auseinandergesetzt, um aufzuzeigen, wie die katholische Kirche Stellung zur Geschlechterfrage genommen hat (Rieger-Goetz 2008, 103–137). Zur Vertiefung sei deshalb auf die Arbeit hingewiesen.

²⁷³ Die Konzilstexte sind dem kleinen Konzilskompodium von Karl Rahner und Herbert Vorgrimler (2008) entnommen.

fen worden. Dabei verweist der Text explizit darauf, dass Gott die Menschen von Anfang an als Mann und Frau geschaffen hat.

„[...] Gott hat den Menschen nicht allein geschaffen: denn von Anfang an hat er ihn ‚als Mann und Frau geschaffen‘ (Gn 1,27); ihre Verbindung schafft die erste Form personaler Gemeinschaft. Der Mensch ist nämlich aus seiner innersten Natur ein gesellschaftliches Wesen; ohne Beziehung zu den anderen kann er weder leben noch seine Anlagen zur Entfaltung bringen.“ (GS 12)

Zudem greift *Lumen gentium* die sozialen, ethnischen und geschlechtlichen Unterschiede auf und stellt in Verbindung von Galater 3,28 und Kolosser 3,11 fest, dass es in Berufung auf Jesus Christus keine Benachteiligungen und Diskriminierungen auf Basis von möglichen Differenzierungskategorien geben darf (Eckholt 2020, 50–52):

„Es ist also in Christus und in der Kirche keine Ungleichheit aufgrund von Rasse und Volkszugehörigkeit, sozialer Stellung oder Geschlecht; denn, es gilt nicht mehr Jude und Grieche, nicht Sklave und Freier, nicht Mann und Frau; denn alle seid ihr einer in Christus Jesus“ (*Gal* 3,28 griech.; vgl. *Kol* 3,11).“ (LG 32)

Stefanie Rieger-Goertz stellt 2008 fest, dass sich in der jüngeren Vergangenheit ein Rollback innerhalb der römischen Sicht auf gewisse Themen erkennen lässt, in dem u. a. der Feminismus kritisch gesehen wird und damit die Kirche hinter den emanzipatorischen Fortschritten des Zweiten Vatikanum zurückfalle. Ebenso kritisch sieht die römische Positionierung in der Sex-Gender-Debatte aus (Rieger-Goertz 2008, 131–132). Mit Blick auf die Verwendung des Begriffs *Gender* in kirchlichen Dokumenten ist auf das Jahr 2004 hinzuweisen. Im Text der Glaubenskongregation (2004) mit dem Titel *Über die Zusammenarbeit von Mann und Frau in der Kirche und in der Welt* wurde die Bezeichnung *Gender* zum ersten Mal kritisch behandelt; so unterstreicht Eckholt, dass dieses Dokument für die weiteren kirchlichen Dokumente als Grundlage diene und sie bis dato inhaltlich und normativ daran anknüpfen (Eckholt 2020, 56).

„Um jegliche Überlegenheit des einen oder des anderen Geschlechts zu vermeiden, neigt man dazu, ihre Unterschiede zu beseitigen und als bloße Auswirkungen einer historisch-kulturellen Gegebenheit zu betrachten. Bei dieser Einebnung wird die leibliche Verschiedenheit, *Geschlecht* genannt, auf ein Minimum reduziert, während die streng kulturelle Dimension, *Gender* genannt, in höchstem Maß herausgestrichen und für vorrangig gehalten wird. Die Verschleierung der Verschiedenheit oder Dualität der Geschlechter bringt gewaltige Auswirkungen auf verschiedenen Ebenen mit sich. Diese Anthropologie, die Perspektiven für eine Gleichberechtigung der Frau fördern und sie von jedem biologischen Determinismus befreien wollte, inspiriert in Wirklichkeit Ideologien, die zum Beispiel die Infragestellung der Familie, zu der naturgemäß Eltern, also Vater und Mutter, gehören, die Gleichstellung der Homosexualität mit der Heterosexualität sowie ein neues Modell polymorpher Sexualität fördern.“ (Kongregation für die Glaubenslehre 2004, I.2)

Dabei zeigt dieser Auszug den Kern der Sorge der Kirche, welche Konsequenzen sie befürchten und warum Gender mit dieser Vehemenz bekämpft wird (Eckholt 2020, 57). Dabei tauchen Begründungszusammenhängen in Schriften und Audienzen fortwährend auf wie bspw. bei einer päpstlichen Generalaudienz am 15. April 2015. Diese Audienz war mit der Überschrift *Fa-*

milie verstehen. In dieser nahm Franziskus auch Stellung zur klaren Unterscheidung der Geschlechter in Mann und Frau. In seiner Begründung nahm er das Buch Genesis zu Hilfe und begründete die Unterscheidung in Mann und Frau nicht als hierarchisch, sondern zur Reproduktion und Gemeinschaft:

„Der Unterschied zwischen Mann und Frau dient nicht dem Gegensatz oder der Unterordnung, sondern der Gemeinschaft und der Fortpflanzung, stets als Abbild Gottes, ihm ähnlich.“ (Franziskus 2015, o.S.)

Franziskus' Sicht auf das Geschlechterverhältnis ist in dieser Aussage heteronormativ binär, auf Augenhöhe, mit dem Ziel von Reproduktion und Gemeinschaft. Dabei bleiben folgende Fragen: Sind dies einzelne voneinander losgelöste Optionen oder in sich verwobene Verbindlichkeiten? Können Menschen nur aufgrund von Gemeinschaft zusammen sein oder immer mit dem Ziel der Fortpflanzung? Franziskus' Verständnis von der Gender-Theorie wird an einer anderen Stelle deutlich:

„Ich frage mich zum Beispiel, ob die sogenannte Gender-Theorie nicht auch Ausdruck von Frustration und Resignation ist, die darauf abzielt, den Unterschied zwischen den Geschlechtern auszulöschen, weil sie sich nicht mehr damit auseinanderzusetzen versteht.“ (Franziskus 2015, o.S.).

Für ihn verfolge diese Theorie somit das Ziel, die Geschlechterunterschiede abzuschaffen; dabei stellt sich die Frage, ob und wie tief sich Franziskus zu diesem Zeitpunkt mit Gender und dessen theoretischer Fundierung auseinandergesetzt hat. Aus seinen Aussagen entsteht der Anschein, als habe er diese nicht tiefergehend getan, denn sonst müsste seine Wertung an der Stelle differenzierter sein, da zum einen der Gender-Diskurs breit geführt wird und es primär nicht darum geht, die Geschlechter abzuschaffen, sondern die Nachteile und zugewiesene Geschlechterrollen zu dekonstruieren. Im weiteren Verlauf der Audienz nahm Franziskus auch Stellung zur *Rolle der Frau in der Gesellschaft und in der Kirche*.²⁷⁴ Neben der Wertschätzung der Fähigkeiten der Frauen manifestieren sich in seinen Worten auch Geschlechterstereotype, in denen die Fähigkeiten und Kompetenzen geschlechtlich bestimmt sind:

„Die Frau sieht die Dinge mit anderen Augen, die das Denken der Männer ergänzen. Dieser Weg muss mit mehr Kreativität und Kühnheit besritten werden.“ (Franziskus 2015, o.S.)

Ein offeneres Umgehen mit den durch die Gender-Theorie angestoßenen Fragen, rund um das geschlechtliche Miteinander, zeigt sich im päpstlichen Lehrschreiben *Amoris laetitia* („die Freude der Liebe“) (Franziskus 2016). Dieses postsynodale Schreiben ist das Resultat der Be-

²⁷⁴ An dieser Stelle sei zudem auf die Publikation *Zur Aufgabe und Rolle der Frau in Kirche und Gesellschaft aus christlicher Sicht* von Annegret Reese-Schnitker hingewiesen. In der Einzelfallstudie befasst sich die Autorin u. a. mit den kirchlichen und theologischen Darlegungen zur *Rolle der Frau* sowie dem Selbstverständnis der Frauen (Reese-Schnitker 2012).

ratungen und Ergebnisse der Familiensynode, die 2014 und 2015 stattgefunden hat.²⁷⁵ Papst Franziskus versucht in diesem Dokument, infolge der Verunsicherung, den Anstoß zu einer „Orientierung gebenden Diskussionen anzuregen“ (Eckholt 2017c, 14). Dabei geht Franziskus auf die Unterscheidung von *Sex* und *Gender* ein und weist auf die Vielfalt des Mensch-Seins hin und nimmt „Abschied von einem essentiellen Geschlechterdualismus“ (Eckholt 2020, 57) im Sinne der aktuellen exegetischen Auslegungen zu den Schöpfungserzählungen; gleichwohl das Dokument ebenso Spannungen enthält, da Franziskus weiterhin den Begriff der *Ideologie* für *Gender* nutzt und auf tradierte Argumentationsketten zurückgreift (Eckholt 2020, 57–58; Heimbach-Steins 2016, 151–152).²⁷⁶

„Eine weitere Herausforderung ergibt sich aus verschiedenen Formen einer Ideologie, die gemeinhin Gender genannt wird und die ›den Unterschied und die natürliche Aufeinander-Verwiesenheit von Mann und Frau leugnet. Sie stellt eine Gesellschaft ohne Geschlechterdifferenz in Aussicht und höhlt die anthropologische Grundlage der Familie aus. Diese Ideologie fördert Erziehungspläne und eine Ausrichtung der Gesetzgebung, welche eine persönliche Identität und affektive Intimität fördern, die von der biologischen Verschiedenheit zwischen Mann und Frau radikal abgekoppelt sind. Die menschliche Identität wird einer individualistischen Wahlfreiheit ausgeliefert, die sich im Laufe der Zeit auch ändern kann.“ (AL 56)

In der Zusammenschau des Dokumentes lässt sich wohlwollend feststellen, dass sich zwar positive Ansätze in Bezug auf einen differenzierteren Umgang mit den Gender-Theorien zeigen; gleichwohl dokumentierte Aussagen des Papstes²⁷⁷, die nach AL getroffen wurden, eher auf eine Zuspitzung der Kontroverse rund um das Thema *Gender* hindeuten (Heimbach-Steins 2016, 151–152). Dabei unterstreicht Heimbach-Steins, dass aus der Familiensynode resultierend „die bleibenden Spannungen aufzugreifen und zu bearbeiten [sind; M.F.], nicht zuletzt eine differenzierte Wahrnehmung der Gendertheorien konsequent einzuklagen und wissenschaftlich zu unterfüttern.“ (ebd., 152)

Es zeigt sich, dass der Gender-Diskurs in der Kirche angekommen ist, jedoch zum Teil immer noch auf Polemik und Missverständnissen beruht (Eckholt 2020, 59–60). Im Juni 2019 hat die Kongregation für das Katholische Bildungswesen ein kritisches Dokument zur Gender-Theorie

²⁷⁵ „Papst Franziskus nimmt die Vielfalt gelebter Formen in den Blick; auf dem Hintergrund seiner Erfahrungen als Erzbischof einer Millionenmetropole wie Buenos Aires und seines Wissens um Armut und Gewaltkontexte, um vor allem von Frauen geleitete Haushalte, um Gewalt gegen Kinder und Frauen, benennt er Gebrochenheiten und lädt zu einer neuen klärenden und differenzierten Diskussion um Fragen der Geschlechteranthropologie ein.“ (Eckholt 2017c).

²⁷⁶ Siehe Kapitel 7.1.3 *Kritische Auseinandersetzung mit den Phänomenen Zweigeschlechtlichkeit, Andromorphismus und Geschlechterhierarchie in den theologischen Disziplinen*.

²⁷⁷ So stellte Papst Franziskus 2006 auf einer Rückreise von Aserbaidschan zwar dar, dass Homo- und Transsexuelle nicht auszugrenzen sein, bekräftigte auf der anderen Seite seine Kritik an der Gender-„Ideologie“ (katholisch.de 2016b, o.S.). Dabei bezeichnete er sie als „Heimtücke, mit der wir heutzutage durch die Indoktrinierung [...] konfrontiert sind“ (katholisch.de 2018, o.S.) oder nannte sie „ideologische Kolonisierung“ (ebd.).

herausgegeben, welches seitens der theologischen Wissenschaft schon länger erwartet wurde. Das Dokument erschien unter dem Titel *Als Mann und Frau schuf er sie. Für einen Weg des Dialogs zur Genderfrage in der Bildung*. Dabei betonen die Autoren Giuseppe Kardinal Versaldi und Erzbischof Angelo Vincenzo Zani, dass die Kirche mit dem Gender-Diskurs in den Dialog eintreten soll (Kongregation für das Katholische Bildungswesen 2019).

„Wenn hinsichtlich der Gender-Frage in der Bildung der Weg des Dialogs eingeschlagen werden soll, darf nicht der Unterschied übersehen werden zwischen der Gender-Ideologie und den verschiedenen Studien zum Thema Gender, die von den Humanwissenschaften vorgelegt werden. Während die Ideologie vorgibt, wie Papst Franziskus feststellt, ‚gewissen und manchmal verständlichen Wünschen zu entsprechen‘, sucht sie doch ‚sich als einzige Denkweise durchzusetzen und sogar die Erziehung der Kinder zu bestimmen‘ und verhindert damit den Austausch; es gibt aber auch Untersuchungen zur Gender-Thematik, die angemessen zu vertiefen versuchen, wie in den verschiedenen Kulturen der sexuelle Unterschied zwischen Mann und Frau gelebt wird. Und in Bezug auf diese Untersuchungen ist es möglich, sich für das Hinhören und Nachdenken zu öffnen und Vorschläge zu machen.“ (Kongregation für das Katholische Bildungswesen 2019, 2)

Dem Anspruch, in einen Dialog eintreten zu wollen, werden die Autoren der Schrift jedoch nicht gerecht, da sie das Reden von einer Ideologie aufgreifen und dabei u. a. eine klare Gegenposition zum neutralen oder dritten Geschlecht einnehmen. „Der Prozess der Identifikation wird behindert von der fiktiven Konstruktion eines ‚neutralen‘ oder ‚dritten Geschlechts‘. Auf diese Weise wird die Sexualität als strukturierende Qualifizierung der männlichen und weiblichen Identität verdunkelt.“ (Kongregation für das Katholische Bildungswesen 2019, 25) Die Osnabrücker Dogmatikerin Margit Eckhold wirft den Autoren des Dokuments mangelnde Sachkenntnis vor (katholisch.de 2019, o. S.). Laut Eckhold seien die Autoren „nicht auf dem aktuellen wissenschaftlichen Stand“ (ebd.). Sie haben nicht verstanden, dass es bei der Gender-Theorie nicht darum geht, biologisches und kulturelles Geschlecht auseinander zu manövrieren, sondern es dabei „um eine größere Freiheit von der Fixierung auf biologische Voraussetzungen“ (katholisch.de 2019, o. S.) geht. Zudem handle es sich hierbei um ein starkes „selbstreferentielles Dokument“ (ebd.), da es zum Großteil nur Aussagen von Papst Franziskus und seines Vorgängers wiedergibt. Dabei lassen sich in der katholischen Weltkirche ebenso differenzierte Stellungnahmen zu Gender finden; so verweist u. a. Eckholt (2020) auf die von drei bischöflichen Kommissionen der argentinischen Bischofskonferenz verfassten Erklärung zum differenzierteren Umgang mit *Gender*, *Geschlecht* und *Ideologie*²⁷⁸; dabei erkennen sie den Gehalt von Gender, wenn es darum geht, kulturelle Analyse zu betreiben (ebd., 59). Bestehen also Disparitäten hinsichtlich der Beurteilungen zwischen der römischen Kurie und den Teilen der

²⁷⁸ Siehe: Secretariado para la Familia (2018): DISTINGAMOS: SEXO, GÉNERO E IDEOLOGÍA. Online verfügbar unter <https://www.familiasecnacional.org.ar/distingamos-sexo-genero-e-ideologia/>, zuletzt geprüft am 04.09.2022.

Weltkirche? Lassen sich diese heterogeneren Beurteilungen von Gender ebenso in der deutschen Ortskirche beobachten?

Gender und die deutsche Ortskirche

Bezogen auf den deutschen Raum lassen sich die bischöflichen Positionierungen im Gender-Diskurs ebenso als heterogen umschreiben. Dabei reicht dieses von einem kritisch-konstruktiven Umgang bis hin zur kategorischen Ablehnung. Jedoch wird mehrheitlich das Ziel verfolgt, mehr Sachlichkeit statt Polemik und Zuspitzung in den Geschlechter-Diskurs zu bekommen und dabei ebenso dem liberaleren gesellschaftlichen Kontext Rechnung zu tragen; so kommt bereits Stefanie Rieger-Goertz (2008) zu dem Urteil, dass sich zwischen den römischen und ortskirchlichen Dokumenten deutliche Differenzen feststellen lassen (Rieger-Goertz 2008, 131–137). „Insgesamt scheint sich eine Zuspitzung der latenten Spannungen zwischen dem Vatikan und der deutschen Kirche am Geschlechterthema zu ergeben.“ (ebd., 132)²⁷⁹

2015 fand eine Tagung im Kloster Oberzell statt, an der Vertreter_innen der Seelsorge und Theologie teilnahmen. In dieser Zusammenkunft wurde der Frage nachgegangen, wie zum einen mehr Sachlichkeit in der Gender-Debatte erreicht werden könne und zum anderen wie Kirche einen höheren Grad an Geschlechtersensibilität erreichen könne (katholisch.de 2015b, o.S.). Seitens der *Arbeitsstelle für Frauenseelsorge der Deutschen Bischofskonferenz* und der *Kirchlichen Arbeitsstelle für Männerseelsorge und Männerarbeit in den deutschen Diözesen e.V.* ist 2015 ein gemeinsamer Flyer veröffentlicht worden, der *Gender katholisch gelesen* darstellt und dabei sachlich begründet eine geschlechtersensible Haltung einnimmt. Dieser Flyer der Arbeitsstellen soll zum (seitens der Bischöfe) gewünschten konstruktiven Umgang einen Beitrag leisten²⁸⁰; so laute der Leitsatz des geschlechtersensiblen Handelns: „Differenzen wahrnehmen, aber nicht darauf festlegen“ (Arbeitsstelle für Frauenseelsorge der Deutschen Bischofskonferenz und Kirchliche Arbeitsstelle für Männerseelsorge und Männerarbeit in den deutschen Diözesen e.V. 2015, o.S.).

Dabei führen die Arbeitsstellen eine Vielfalt von Frauen- und Männerbildern an und stellen als Exempel biblische und kirchliche Personen dar, welche für ein Reichthum von Lebensentwürfen

²⁷⁹ Zur Vertiefung der kirchlichen Positionierungen in der Geschlechterfrage bis zu Mitte der 2000er-Jahre, sei auf die Dissertation von Rieger-Goertz (2008) verwiesen, da an dieser Stelle nur ausgewählte aktuelle Stellungnahmen veröffentlicht werden.

²⁸⁰ Siehe: Arbeitsstelle für Frauenseelsorge der Deutschen Bischofskonferenz; Kirchliche Arbeitsstelle für Männerseelsorge und Männerarbeit in den deutschen Diözesen e.V. (2015): *Geschlechtersensibel: Gender katholisch gelesen*. Online verfügbar unter https://www.dbk.de/fileadmin/redaktion/diverse_downloads/presse_2015/2015-187a-Flyer-Gender.pdf, zuletzt geprüft am 04.09.2022.

stehen. Gleichwohl die Arbeitsstellen die Dichotomie der Geschlechter konstatieren, ergebe sich jedoch aufgrund des biologischen Geschlechts kein Zwang für eine geschlechterstereotypische Geschlechterrollennormierung. „Über alle Rollenfestlegungen und Normierungen hinaus will sie der Gottesbildlichkeit von Frauen und Männern zur Anerkennung verhelfen. Daher unterstützt sie[, die Kirche,; M.F.] Männer und Frauen dabei, ein für sie selbst und ihre Familien stimmiges Lebensmodell zu finden. *Vielfalt ist ein Lebenselixier der Kirche*²⁸¹.“ (Arbeitsstelle für Frauenseelsorge der Deutschen Bischofskonferenz und Kirchliche Arbeitsstelle für Männerseelsorge und Männerarbeit in den deutschen Diözesen e.V. 2015, o.S.) Zur Positionierung in der Differenzierung von *Sex* und *Gender* schreiben die Arbeitsstellen: „Die katholische Position besagt, dass man Sex und Gender unterscheiden muss, aber nicht trennen kann. Sie sind aufeinander bezogen, ohne sich ineinander aufzulösen.“ (ebd.) Dabei verdeutlichen die herausgebenden den Gehalt des *Gender-Mainstreamings* als „eine politische Strategie, die zu mehr Chancengerechtigkeit zwischen Frauen und Männern beitragen will.“ (ebd.).

Die innerkirchliche Kritik für diesen Flyer blieb nicht aus; so verweist der Essener Weihbischof Schepers, der mitverantwortlich für den Flyer war, dass kontrovers innerhalb der Bischöfe gestritten wurde (katholisch.de 2016a, o.S.; Radio Vatikan 2016, o.S.); so unterstellt der Regensburger Bischof Vorderholzer²⁸² diesem Papier Einseitigkeit und Dürftigkeit in Teilen. Er verweist auf die Stellungnahme von *Kirche in Not (KIN)*, die einen eigenen Flyer unter dem Titel *Gender-Ideologie. Ein Leitfaden* herausgeben haben (katholisch.de 2015a, o.S.) Zudem spricht dem aufgezeigten Flyer der katholischen Arbeitsstellen ab, dass dieser für die katholische Haltung stehe und verweist u. a. auf eine Äußerung von Franziskus zur Gender-Frage, die in der Kontroverse eine bindende Wirkung erziele (Bistum Regensburg 2015, o.S.). Bezogen auf den KIN-Flyer muss jedoch eindeutig festgestellt werden, dass diese Veröffentlichung sich unwissenschaftlich dem Phänomen *Gender* nähert und despektierlich mit Gender-Theorien umgeht und „in ihren rhetorischen Strategien manipulativ und [...] populistisch“ (Strube 2015, 26)

²⁸¹ Hervorgehoben durch den Autor der Dissertationsschrift.

²⁸² Bischof Vorderholzer hat sich in der Vergangenheit mehrfach in der Öffentlichkeit kritisch zum Thema *Gender* sowie der Frauenordination geäußert. Wenn man seinen Namen mit dem Begriff *Gender* zusammen in die Internetsuchmaschinen eingibt, lassen sich viele Äußerungen dokumentieren. Er sieht die Gefahr, dass tradierte heteronormative Familienmodelle aufgehoben werden. Er verweist darauf, „dass das ‚Familienmodell‘ im Einklang mit der Lehre Jesu und der Lehre der Kirche stehen muss, eben als Ehe von Mann und Frau – offen für Kinder.“ (Bistum Regensburg 2015, o.S.) Zum Thema *Gender-Mainstreaming* stellt er fest: „Dass das Gender-Mainstreaming eine Strategie ist, die zur Chancengleichheit zwischen Frauen und Männern beitragen möchte, ist naiv und irreführend. Es geht dem Gender-Mainstreaming um die soziale und politische Akzeptanz der Homosexualität und darüber hinaus um die Durchsetzung des Diversity-Mainstreaming, in dem alle sexuellen Orientierungen als gleichrangig gelten. Es geht ihm um die Infragestellung der Heterosexualität als das Normale und Schöpfungsgemäße.“ (ebd.)

agiert. Neben Vorderholzer warnte 2015 der damalige Fuldaer Bischof Algermissen „vor einer dramatischen Bedrohung des christlich-jüdischen Werte- und Menschenbilds“ (katholisch.de 2015b, o.S.) durch die Gender-Theorien. Demgegenüber gibt es ebenso anderen Stimmen im Diskurs. Auf einer Tagung der württembergischen katholischen Akademie zum Thema *Gender Trouble. Was nun? Zukunftsperspektive der Kirche* rief Weihbischof Schepers die katholische Kirche dazu auf, dass sie zur Kenntnis nehmen solle, „dass es mehr gebe als Mann und Frau.“ (katholisch.de 2016a, o.S.) Die Deutsche Ortskirche und der Vatikan scheinen sich in Teilen uneins, wie mit der *Sex-Gender-Frage* umzugehen ist. Dabei spielen kulturelle und gesellschaftliche Umgebungen eine wichtige Rolle. Es scheint, dass der liberalere Geist in Deutschland Auswirkungen auf die kirchliche Sicht hat, obgleich sich durch die Beispiele von Vorderholzer oder Algermissen zeigt, dass sich innerhalb der Bischöfe ebenso genderkritische Stimmen äußern. Der Flyer der katholischen Arbeitsstellen kann als ein Beitrag zur Versachlichung angesehen werden und birgt viele gute Ansätze wie bspw. das Thematisieren von diversen Weiblichkeits- und Männlichkeitsbildern.

7.2.3 Warum hat es der Begriff Gender in der Kirche so schwer?

Kirche und Gesellschaft sind nicht isoliert voneinander zu betrachten, sondern beeinflussen sich gegenseitig. Dieses wird ebenso in der Diskussion um die Gender-Theorien deutlich. Es scheint so, als habe der *Gender-Begriff* den Platz in der katholischen Kirche eingenommen, der vorher durch Begriffe wie *Marxismus* oder *Sozialismus* besetzt waren. Eben diese sorgten in den letzten Jh. für Diskussionen innerhalb der Kirche (Eckholt 2020, 55).²⁸³

An dieser Stelle sei auf die gehaltvolle Publikation *Anti-Genderismus. Sexualität und Geschlecht als Schauplätze aktueller politischer Auseinandersetzungen* von Sabine Hark und Paula Irene Villa (2015) verwiesen, die in ihrem Sammelwerk der Frage nachgehen, wo die Ursachen für die unterschiedlichen *Anti-Gender* Haltungen liegen. Es lassen sich beim *Anti-Genderismus*²⁸⁴ im Wesentlichen folgende Aspekte hervorheben: Auf der einen Seite „kann dies als heftige Abwehr gegen Veränderungen, die durch ‚Gender‘ drohen, gelesen werden.“

²⁸³ Dabei muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass es sich beim Thema *Anti-Genderismus* nicht alleine um ein Problem der katholischen Kirche handelt. Ebenso lassen sich ablehnende und despektierliche Aussagen in den anderen Kirchen und Glaubensgemeinschaften beobachten. Bezogen auf die evangelische Kirche sei verwiesen auf: Thiessen Barbara (2015): *Gender Trouble* evangelisch. Analyse und Standortbestimmung. In: Hark, Sabine und Villa, Paula-Irene (Hg.): *Anti-Genderismus. Sexualität und Geschlecht als Schauplätze aktueller politischer Auseinandersetzungen*. Bielefeld, 149–166.

²⁸⁴ Hier v. a. die bereits aufgeführte Gabriele Kuby (2007), die in mehreren Streitschriften auf das Thema *Gender* Bezug genommen hat wie bspw. *Die Gender Revolution, Relativismus in Aktion*.

(Ammicht Quinn 2017, 29) Dabei werden insbesondere die prekären Lebensverhältnisse und der prekäre Arbeitsmarkt als Begründung angeführt. Es wird seitens der *Anti-Genderist_innen* die These vertreten, dass diese prekären Situationen ein Resultat der Gleichstellung und Geschlechterpolitik seien. Das männliche Ernährermodell wird dabei versucht zu stabilisieren (Wimbauer et al. 2015, 41–43). Zudem ist anzumerken, dass sich im genderfeindlichen Rechtspopulismus eine „neue Form des konservativen Denkens“ (Ammicht Quinn 2017, 29) zeigt. Komplexe Vorgänge werden dabei zu reduzieren versucht. Diese Vereinfachung sorgt für eine absolute Verdrehung der Gender-Theorien. „Im Zentrum stehen [...] Familie und Reproduktion; Geschlechterfragen und Fragen von Sexualität werden unscharf getrennt.“ (ebd., 29–30) In der religiösen Ablehnung von Geschlechterforschung und -politik wird oftmals mit polemischen Behauptungen argumentiert, bspw. dass Verfechter_innen der Gender-Theorien die klassische Familie zerstören wollen. Ihnen wird nachgesagt, dass sie einen Feldzug gegen das Christentum führen und eine Bedrohung für das geborene und ungeborene Leben sind. Die katholische Kirche wird als letzte Bastion angesehen, weil sie Widerstand gegen die Gender-Theorien leistet und dabei die göttliche Schöpfungsordnung verteidigt. Damit einher geht die Auffassung, dass hier mit aller Macht (auch mit staatlicher Unterstützung) versucht wird, ein „Minderheitenthema“ zum Mainstreaming zu machen (Ammicht Quinn 2017, 29–30; Wimbauer et al. 2015, 41–53). So stellt Ammicht Quinn bezogen auf die Sichtweise der *Anti-Genderist_innen* fest, dass diese das „als ‚Genderideologie‘ bezeichnete Phänomen als Gegnerin zu Rationalität, einem freiheitlichen Mediendiskurs und Demokratie insgesamt“ (Ammicht Quinn 2017, 30) ansehen.

Folgt man Annette Jantzen und Marianne Heimbach-Steins, so hat es der Begriff innerhalb der katholischen Kirche so schwer, weil er als Bedrohung für die kirchlichen Lehren angesehen wird (Jantzen 2015, 18; Heimbach-Steins 2017b, 48–49). Laut Jantzen sei dieser Vorwurf auch nicht von der Hand zu weisen, denn: „Gender-Theorien haben ein normenkritisches und hierarchiekritisches Potenzial. Die Möglichkeit, biologisches von sozialem Geschlecht zu unterscheiden, macht den Blick frei für Sexismus, für Diskriminierungen und Ungerechtigkeiten aufgrund des Geschlechts.“ (Jantzen 2015, 18) „Statt von festgeschriebenen Unterschieden zwischen den Geschlechtern auszugehen, zwingt der Gender-Begriff dazu, den Wert zu reflektieren, der diesem Unterschied beigemessen wird.“ (Ammicht Quinn 2017, 32) Diese normenkritische und hierarchiekritische Haltung öffnet den Weg zu kritischen Fragen zum Status Quo, besonders zur Stellung der Frau in der katholischen Kirche. „Davon ausgehend kann man zum Beispiel fragen, warum eigentlich nicht nur verheiratete, heterosexuelle, palästinensische, aramäisch-

sprechende, männliche Fischer und Zöllner in Frage kommen, wie es im Zwölferkreis Jesu war. Und warum heute bei der Frage, wer als Nachfolger der Apostel ein Amt in der Kirche bekleiden kann, von allen diesen möglichen Eigenschaften abgesehen werden kann, nur vom biologischen Geschlecht nicht.“ (Jantzen 2015, 18) Es kann hierzu die Frage aufgeworfen werden, ob für Jesus das biologische Geschlecht eine wichtige Kategorie gewesen ist. Nach Jantzen hört das kritische Beleuchten auch nicht bei diesen Fragen auf, sondern könnte ausgeweitet werden auf, „wie und in welchen Machtstrukturen Überlieferung stattfindet und welche Interessen Einfluss darauf haben, welche Traditionen verschriftlicht und überliefert werden und welche nicht.“ (ebd.) Durch das Unterscheiden vom biologischen und sozialen Geschlecht werden die Rollenmuster für Geschlechter in Frage gestellt, die als natürlich angenommen wurden (ebd.).

Heimbach-Steins plädiert für eine Entideologisierung der Debatte. „Positionen, die ‚Gender‘ pauschal als Ideologie im Gewand von Wissenschaft und Politik mit global-revolutionärem Anspruch verurteilen, verfehlen in zentralen Punkten Anspruch und Gehalt von Gender-Theorien, Geschlechterforschung und einer Politik zur Förderung von Geschlechtergerechtigkeit.“ (Heimbach-Steins 2017b, 49) Diese Abwehrhaltung sei, so Heimbach-Steins, eine Reaktion auf die Veränderungsprozesse der s.g. Geschlechterordnung, die durch die Impulse der Gender-Debatte angestoßen werden. Es „wird als Angriff auf die ‚Naturordnung‘ beziehungsweise Schöpfungsordnung gedeutet [...]“. (Heimbach-Steins 2017b, 49) Es ist jedoch eine umstrittene Frage, was diese natürliche Schöpfungsordnung ausmacht und welche Konsequenzen sich daraus für das menschliche Handeln ergeben (ebd.). In diese Kontroverse könnte man sich auf *Lumen gentium* 32 bzw. auf Gal²⁸⁵ (3,26–28) berufen:

Denn alle seid ihr durch den Glauben Söhne Gottes in Christus Jesus. Denn ihr alle, die ihr auf Christus getauft seid, habt Christus angezogen. Es gibt nicht mehr Juden und Griechen, nicht Sklaven und Freie, nicht männlich und weiblich; denn ihr alle seid einer in Christus Jesus. Gal (3,26–28)

Paulus stellt in dem Brief an die Galater eine neue gesellschaftliche Ordnung vor. Demnach gibt es keine Unterschiede mehr zwischen den Menschen, nicht aufgrund ethnischer und sozialer Herkunft oder Geschlecht. Hieraus könnten die Fragen generiert werden: Will Paulus an der Stelle jetzt die Geschlechter abschaffen? Soll jeder Mensch jetzt frei sein Geschlecht wählen können? Diese Fragen klingen abstrus bezogen auf diesen Kontext; ebenso können die Pauschalverurteilungen gegen die Gender-Theorie bewertet werden. Paulus argumentiert an

²⁸⁵ Vertiefend sei zur Auslegung von Gal 3,26–28 auf Marianne Heimbach-Steins (2017a, 2017b) und Elisabeth Schüssler Fiorenza (2007, 174–184) verwiesen, die sich mit möglichen ideologiekritischen Auslegungen dieser Bibelstelle befasst haben, weshalb an dieser Stelle lediglich auf die Bedeutung hingewiesen wird.

dieser Stelle intersektional und auf der Ebene von *Gender* und nicht von *Sex* (Heimbach-Steins 2017b, 52–53; Schneider 1989, 20–21). Marianne Heimbach-Steins hebt weiter hervor: „Die Zugehörigkeit zu Christus setzt diese Unterschiede in der Gemeinde insofern außer Kraft, als alle in der gleichen Weise Anteil an Christus und damit das gleiche Zugehörigkeitsrecht in der Gemeinde haben; das ist die durchaus revolutionäre Pointe der Botschaft.“ (Heimbach-Steins 2017b, 52)

Es bleibt zu wünschen, dass sich im Gender-Diskurs die besonnenen Kräfte durchsetzen und nicht weiter zu voreiligen Schlüssen gekommen wird. So kann *Gender* als Analyse-, Verunsicherungs- und Gerechtigkeitskategorie ebenso für die kirchlichen Diskurse hilfreich sein, wenn es darum geht, Kritik an kulturellen und gesellschaftlichen Diskussionen zu üben, die eine Ideologie verfolgen, „die die Würde des Menschen in der Scheinwelt des Konsums und der gewaltbesetzten Wirklichkeit von Politik und Wirtschaft mit den Füßen treten.“ (Eckholt 2020, 60) Gender bietet viel Potenzial für Kirche und Theologie, „wenn es darum geht, kulturell geprägte und mit Macht besetzte geschlechtliche Rollenzuschreibungen kritisch zu hinterfragen und Menschen auf einem an der Freiheit des Evangeliums orientierten und in der Tiefe der Liebe Gottes gegründeten Weg der Menschwerdung zu begleiten.“ (ebd.)

7.3 Geschlechtergerechte Religionspädagogik

Im Zuge der aufgezeigten Erkenntnisse und Theorien der Bezugswissenschaften der Religionspädagogik steht die Anfrage im Raum, wie der Religionsunterricht den normativen Ansprüchen der Geschlechtergerechtigkeit gerecht werden kann und welche Konsequenzen sich aus der heterogenen (zwischen progressiven und konservativen) kirchlichen Position ergeben.

7.3.1 *Historie der religionspädagogischen Geschlechterforschung*

In Kapitel 2 *Forschungsstand und Problemlage* wurden bereits für die Arbeit essentielle Erkenntnisse und Publikationen aus der geschlechterforschenden Religionspädagogik vorgestellt. Im Folgenden werden deshalb einige selektiv ausgewählte thematisch vertiefende Ausführungen und Stellungnahmen vorgestellt.

Thorsten Knauth et al. (2020b) weisen darauf hin, dass vor 50 Jahren die Debatte um Geschlecht in der Religionspädagogik keine nennenswerte Rolle gespielt hat. Nachdem sich die Religionspädagogik gegen Ende der 1960er-Jahre im Zuge der schulpädagogischen und erziehungswis-

senschaftlichen Diskussionen öffnete, rückte die Benachteiligungsdimensionen sukzessive in den Fokus (Thorsten Knauth et al. 2020b, 17). „Die unhinterfragte Homogenitätsannahme im Blick auf die Ausgangslagen von Lernenden konnte durch die empirische Wende und zunehmende Schüler*innen- und Lebensweltorientierung des Religionsunterrichts erschüttert werden.“ (ebd.) Mit Blick auf die Historie, lässt sich festhalten, dass sich innerhalb der Religionspädagogik in den letzten 30 Jahren ein weiterer Wandel vollzogen hat. Schon vor 30 Jahren war die religiöse Praxis, ob in der Schule oder in der Kirchengemeinde, eine von Frauen dominierte Sphäre. Jedoch weist Annebelle Pithan besonders darauf hin, dass sich die weibliche *Dominanz* nur auf die Praxis beschränkte. In der Wissenschaft und in der kirchlichen Leitung waren Frauen unterrepräsentiert und die wissenschaftlichen Fachzeitschriften waren von Männern gemacht. Die Religionspädagogik war eine von Männern dominierte Sphäre. Es fehlten weibliche Orientierungsfiguren bzw. wurden sie wenig beachtet, da ihre Werke kaum berücksichtigt wurden. Es entstand der Eindruck, dass Frauen für die Religionspädagogik wenig Fundamentales beisteuerten. In Anlehnung an die gesellschaftliche Frauenbewegung ist es aus dieser Ausgangslage verständlich, dass sich die feministische Theologie und Religionspädagogik primär „auf die Kritik an der Benachteiligung und Diskriminierung von Frauen“ (Pithan 2011, 62) fokussierte. Ziel deren Bestrebungen war es, den Androzentrismus zu überwinden. Heutzutage ist die Lage eine andere. Zwar haben wir immer noch nicht die Geschlechtergerechtigkeit vollständig erreicht, sei es in der Gesellschaft oder auch in der Wissenschaft, jedoch ist die Bedeutung und der Einfluss in diesen Bereichen im historischen Vergleich gestiegen. Weiter haben sich auch die Möglichkeiten für die Männer verändert, so sind für sie Lebensmodelle möglich, in denen sie für die den Haushalt und die Kindererziehung vorrangig verantwortlich sein können. Die Entwicklungen und Impulse durch den Gender-Diskurs in den Humanwissenschaften und der Bezugswissenschaft Theologie, wirkte sich ebenso auf die Religionspädagogik aus und sorgte für einen Perspektivenwechsel, bei denen *hegemoniale* bzw. *kyriarchale* Geschlechtereffekte in den Fokus rückten (Wendel 2016, 40).

Der aktuelle Fokus liegt auf der Frage, wie Geschlechter in der Gesellschaft konstruiert werden und wie und wodurch Geschlechtsidentitäten entstehen (Pithan 2011, 62). Dieses wurde bereits in den vorherigen Kapiteln behandelt. Somit verschließt sich auch die Religionspädagogik nicht dieser Frage, sondern versucht, Antworten zu finden, wie diese Themen und Fragen im (religions-)pädagogischen Diskurs behandelt werden können. Darauf verweist auch Elisabeth Naurath. Sie vertritt die Auffassung, dass die Gender-Forschung in der Religionspädagogik die Notwendigkeit hat, „den Erfahrungsbezug und die Lebenswirklichkeit im theologischen

Denken grundsätzlich einzubeziehen.“ (Naurath 2013, 266) Diesem Anspruch wird in einem „konstruktiv-kritischen Dialog der Religionspädagogik mit Human- und Sozialwissenschaften als Ausrichtung religiöser Erziehung und Bildung Rechnung getragen.“ (ebd.)

Sabine Pemsel-Maier (2017) stellt fest, dass Gender nicht die feministische Theologie ins Abseits gedrängt oder sogar abgelöst hat, sondern beide unterschiedliche Ansätze verfolgen. Beide Perspektiven können „partiell, kämpferisch und herrschaftskritisch sein“ (ebd., 125), jedoch ist das für Gender-Theologie keine notwendige Bedingung, sondern sie „kann je nach Situation rein deskriptiv Geschlechterverhältnisse analysieren, ohne die Machtfrage zu stellen.“ (ebd.) Bei allen Chancen, die die Gender-Sicht für den Religionsunterricht bietet, lässt sich leider wie auch in der Bezugswissenschaft Theologie in der Religionspädagogik feststellen, dass die Geschlechterkategorie oftmals in Praxis und Wissenschaft wenig Beachtung oder sogar Ablehnung findet (Pemsel-Maier 2013b, 23–24, 2020, 75–76). Im Zuge der Impulse der Intersektionalitätsforschung, die die Verwobenheit der verschiedenen Differenzkategorien in den Blick geholt hat, besteht bezogen auf *Gender* jedoch die Chance, dieser interdependenten Kategorie neue Beachtung zu schenken (Knauth et al. 2020b); so will diese Forschungsarbeit einen Beitrag dazu leisten.

7.3.2 *Mädchen und Jungen im Religionsunterricht*

Mit Blick auf die Berücksichtigung der Gender-Perspektive innerhalb religiöser Bildungsprozesse verweisen diverse Forscher_innen in ihren Publikationen (u. a. Sabine Pemsel-Maier (2017), Thorsten Knauth (2009), Monika Jakobs (2003) und Silvia Arzt (2016)) darauf, dass anfangs primär Mädchen und Frauen beachtet wurden. Jungen und Männer rückten erst wesentlich später in den Blick (Pemsel-Maier 2017, 127; Arzt 2016, o.S.; Knauth 2009, 72; Jakobs 2003, 74–75). Thorsten Knauth stellt hierzu kritisch fest, dass „nach Etablierung feministischer Religionspädagogik, nach parteilicher Mädchenarbeit, Kritik am Androzentrismus der jüdisch-christlichen Tradition, Arbeit an geschlechtergerechter Sprache und weiblichen Attributen von Spiritualität und Gottesbildern“ (Knauth 2009, 72) erst langsam bewusst wurde, „dass die feministisch-religionspädagogischen Analysen zur Mädchen- und Frauenperspektive kein entsprechendes Pendant in der Betonung der Sichten auf Jungen und Männer haben.“ (ebd.) Ebenso ist bislang wenig ergründet, wie mit der Frage nach nicht binären Geschlechtsidentitäten umgegangen wird. Die Zukunftsfähigkeit eines Religionsunterrichts wird sich daran messen müssen, inwieweit dieser die Lebenswelt der Schüler_innen ausreichend berücksichtigt

bzw. ihr gerecht wird. Will man auf die einzelnen Individuen eingehen, so ist die Gender-Frage elementar, denn in der persönlichen Entwicklung der Schüler_innen spielt das Geschlecht eine wesentliche Rolle (Naurath 2013, 268; Lehner-Hartmann 2021, 125–126).

Die zunehmende Pluralität der Gesellschaft hat ebenso Auswirkungen auf den Religionsunterricht und auf die Zusammensetzung der Lerngruppen. Die Schüler_innen sind hinsichtlich ihrer Religiosität breit ausdifferenziert.²⁸⁶ Gerade in dem Umgang mit der Geschlechtergerechtigkeit scheint es erhellend, wenn Schüler_innen, die mit den Normen der Kirche sympathisieren mit denjenigen, die auf Distanz dazu gehen oder bestehende Strukturen verändern wollen aufeinandertreffen (wie bspw. *#meinGottsdiskriminiertmichnicht*).

7.3.2.1 Mit welchen (gesellschaftlichen) Wertevorstellungen kommen Schüler_innen in den Religionsunterricht?

Der Religionsunterricht ist, wie aufgeführt, ein werteorientierter Unterricht, in den die Schüler_innen unterschiedliche Wertvorstellungen mitbringen. Er kann einen wichtigen Beitrag dazu leisten, (ideologie-)kritisch auf die tradierten gesellschaftlichen Werte zu schauen und „rollenspezifische Zuschreibungen gegenüber Mädchen und Jungen aufzudecken und kritisch zu reflektieren.“ (Naurath 2011, 253) Deshalb folgt ein einführender Blick auf die Frage, ob sich tatsächlich zwischen den Geschlechtern unterschiedliche Wertvorstellungen identifizieren lassen, die in den (Religions-)Unterricht einfließen. Hierzu werden die Ergebnisse der Shell-Jugendstudien hinzugezogen, in denen die Forscher_innen u. a. der Frage nachgegangen sind, ob es geschlechtsspezifische Unterschiede hinsichtlich der Wertvorstellungen gibt (Gensicke 2015, 260; Schneekloth 2019, 113–116). Insbesondere deren breites (repräsentatives) Forschungsvorgehen zeigt sich für die vorliegende Studie als Grundlage als bedeutsam. U. a. Hans Mendl (2019) verweist auf die breite Rezeption der Shell-Studien. In diesem Kontext führt er jedoch an, dass die Shell-Forscher_innen nicht vorurteilsfrei an das Thema *Religion*²⁸⁷ heran-

²⁸⁶ Hans-Georg Ziebertz, Boris Kalbheim und Ulrich Riegel (2003) haben Anfang der 2000er-Jahre versucht die Pluralität der Religiosität der Jugendlichen in eine Typologie zu fassen. Sie differenzieren zwischen: christlich-kirchlich religiösen Jugendlichen (orientieren sich an Normen und Glaubensaussagen der Kirche), Jugendliche christliche orientierter Religiosität (christliche Prägung ohne verbindliche Adaption in der Lebensführung), religiös unbestimmte Jugendliche (lehnen religiöse Fragen nicht ab, jedoch keine unbedingte Korrelation mit Kirche und Christentum), funktional religiös geprägte Jugendliche (Zweifel an Gottesvorstellung und Religion, aber keine Ablehnung) und nicht religiöse Jugendliche (klare Distanz zu Religion und Glaubenspraxis) (Ziebertz et al. 2003; Weirer 2021, 110–111).

²⁸⁷ Hans Mendl (2019) erklärt, dass bis zur Shell-Studie 2006, das Religionsverständnis nicht ausdifferenziert war und damit Unklarheiten bestanden. Erst ab 2006 nutzten die Shell-Forscher_innen einen inhaltsbezogenen *Religionsbegriff*, der Religion in vier Typen aufgliedert: „Glaube an einen persönlichen Gott, Glaube an eine überirdische Macht, religiös Unsichere und Religionsferne“ (Mendl 2019, 257).

gegangen seien, sondern es „im Sinne einer Verfallsgeschichte institutionalisierten Christentums deuten.“ (Mendl 2019, 257) Gleichwohl bringen die Studien wichtige Erkenntnisse zu Tage, wie die Jugend in den Erhebungszeiträumen denkt und wie sich Veränderlichkeiten zeigen. Im Folgenden werden die Ergebnisse aus 2015 und 2019 betrachtet. In den Erhebungen zeigen sich übereinstimmend in Teilen deutliche geschlechtsspezifische Unterschiede bei der Werteorientierung. Werteorientierungen bzw. Wertvorstellungen wirken in die Interaktionen der Menschen ein, so dass es zielführend ist, einen Blick auf diese zu werfen und die geschlechtsspezifischen Unterschiede zu betrachten und im Nachgang diese kritisch einzuordnen.

Die festgestellten Unterschiede sind in den beiden Erhebungen (2015 und 2019) konstant geblieben. Laut dem Forscher_innenteam lasse sich konstatieren: „Merkmale einer männlichen und weiblichen Typik scheinen sich zu reproduzieren.“ (Gensicke 2015, 261) Seit den 1970er-Jahren fand ein kultureller Wandel statt, bei dem „für viele junge Frauen der Lebensbereich Beruf und Karriere immer wichtiger wurde.“ (ebd.) Die Leistungskultur hält immer mehr beim weiblichen Geschlecht Einzug. Die Affinität für soziale Berufe, wie bspw. in der Pflege oder in Erziehungsberufen, bleibt jedoch konstant bestehen. Technische Berufe werden dagegen eher nicht gewählt, wie es die 2015er Studie zeigt (ebd.). Besonders wichtig ist es für junge Menschen von 12–25, gute Freunde zu haben, die einen anerkennen. 96 % der männlichen und 97 % der weiblichen Teilnehmenden finden das wichtig. Größere Unterschiede hinsichtlich des Geschlechts zeigen sich bspw. beim Streben nach Sicherheit. 75 % der männlichen und 82 % der weiblichen Teilnehmenden finden das wichtig. In der Entscheidungsfindung spielen Gefühle für junge Frauen und Mädchen²⁸⁸ (85 %) eine größere Rolle als für junge Männer und Jungen (74 %) (ebd., 262–263). Diese Ergebnisse zeigen sich ebenso in der 2019er Erhebung: 97 % der jungen Männer und Jungen halten Freunde für wichtig, 98 % bei den jungen Frauen und Mädchen. Bei dem Einfluss der Gefühle auf Entscheidungen blieben die Werte bei den jungen Frauen und Mädchen konstant 82 %, bei den jungen Männern und Jungen sanken sie auf 68 % (Schneekloth 2019, 116). Damit hat sich der Abstand zwischen männlich und weiblich bei dem Einfluss von Gefühlen auf Entscheidungen weiter ausgebaut.

Junge Frauen und Mädchen zeigten über die Jahre hinweg auch im Sozialen höhere Werte (Gensicke 2015, 263–264; Schneekloth 2019, 113–116). Die 2015er Werte zeigen: 64 % finden

²⁸⁸ Die 2015er Studie benutzt die Formulierung Mädchen und jungen Frauen bzw. junge Männer und Jungen (Gensicke 2015). Die 2019er benutzt mehr die Bezeichnung Männer und Frauen, oder junge Männer und jungen Frauen (Schneekloth 2019) In der Darstellung der Ergebnisse werden alle Bezeichnungen aufgegriffen und als Synonym betrachtet. Bei allen ist die Altersgruppe von 12 bis 25 Jahren gemeint.

es wichtig „sozial Benachteiligten und Randgruppen zu helfen“ (Gensicke 2015, 263), im Vergleich finden das 56 % der jungen Männer und Jungen wichtig. Ebenso ist das Umweltbewusstsein bei den weiblichen Untersuchten mit 74 % größer ausgeprägt als bei den männlichen (58 %) (ebd.). Die soziale Ausprägung hat sich bei Frauen 2019 im Vergleich zu 2015 weiter auf 67 % ausgebaut. Bei den Männern bleibt der Wert konstant (Schneekloth 2019, 116). Das Umweltbewusstsein ist bei beiden Geschlechtergruppen gestiegen: Bei Männern auf 66 %, bei Frauen auf 77 % (ebd., 114). Die Steigerung beim Umweltbewusstsein ist höchstwahrscheinlich auf die gesellschaftliche Diskussion zum Klimawandel zurückzuführen, die insbesondere durch die *Fridays for Future Bewegung* unter der (Wort-)Führung von jungen Akteur_innen wie Greta Thunberg vorangetrieben wurde. In der Bewegung sind es mehrheitlich Frauen, die sich mit gesellschaftlichen und politischen Forderungen zu Wort melden und damit auch als Vorbild für anderen junge Frauen dienen können (ebd.). In der vorliegenden Untersuchung zu Geschlechterverhältnissen in Interaktionen werden diese Einflüsse vermutlich nicht so zu Tage treten, da der Erhebungszeitraum vor dem Aufkommen der Bewegung lag. Gleichwohl bietet das gesteigerte Umweltbewusstsein Möglichkeiten, im Religionsunterricht korrelativ zu agieren. So können bspw. Vergleiche zu den Schöpfungserzählungen gezogen werden unter dem Thema *Schöpfung bewahren* und damit aufzeigen, welche immerwährende Antwort die Heilige Schrift im Umgang mit unseren Ressourcen und der Umwelt liefert. Dabei ist es sicherlich auch bedeutsam zu erfassen, wie Jungen und Mädchen im Unterricht damit umgehen und ob sich in der thematischen Interaktion geschlechterspezifische Unterschiede feststellen lassen.

In der Zusammenschau aller Ergebnisse der Studie aus dem Jahr 2015 zeigt sich, dass „die Betonung der Gefühle“ (Gensicke 2015, 264) oder auch das Umweltbewusstsein bei jungen Frauen und Mädchen stärker ausgeprägt sind. Soziales Engagement ist ihnen genauso wichtig wie das Materielle. Das Materielle und Macht sind für die männlichen Teilnehmenden wichtiger (ebd.). „Soziale und emotionale Faktoren nehmen sie weniger wichtig als Frauen.“ (ebd.) In der Gesamtschau der Ergebnisse von 2019 zeigte sich, dass Frauen im Vergleich zu Männern das wertebewusstere Geschlecht sind (Schneekloth 2019, 115). Umweltbewusstsein und sozial Benachteiligten zu helfen ist im Vergleich zu 2015 konstant bei jungen Frauen stärker ausgeprägt als bei jungen Männern. Mittlerweile haben sich die Zahlen zwischen den Geschlechtern angenähert, sich für die Wertvorstellungen auch politisch einzusetzen (ebd., 113–114). Im Punkto Zielstrebigkeit sind beide Geschlechter 2019 gleich stark. Jedoch sind Frauen nach wie vor nicht so materialistisch wie Männer. Das Thema *Macht* spielt für Mädchen

weniger eine Rolle als für Jungen. Frauen lassen sich auch 2019 stark von Gefühlen in ihren Entscheidungen leiten (Schneekloth 2019, 114–116).

Zusammengefasst zeigen die Studien, dass zwischen den Geschlechtern offenbar Unterschiede in den Werteorientierungen existieren. Kritisch an diesen Studien sei anzumerken, dass sie mit einem dichotomen Verständnis von Geschlecht agieren und nur intergeschlechtliche und nicht ebenso intrageschlechtliche Perspektiven beleuchten. So merken u. a. Claudia Krell und Kerstin Oldemeier (2016) an, dass bei den großen Jugendstudien wie bspw. der Shell-Studie „nicht-heterosexuelle und nicht-cisgeschlechtliche Jugendliche kaum berücksichtigt werden [...]“ (ebd., 48) In der Folge könne man relativ wenig über deren Lebenssituation sagen (ebd.). Der *15. Kinder- und Jugendbericht* (BMFSFJ 2017) führt u. a. an, dass junge Menschen mit besonderen Ängsten konfrontiert sind, wenn deren „sexuelle Orientierung oder die geschlechtliche Identität“ (ebd., 224) nicht der vermeintlichen gesellschaftlichen Norm entspricht (ebd.). Es wäre wünschenswert, dass analog zum gegliederten Religionsverständnis zukünftig die Shell-Forscher_innen mit einer ausdifferenzierten Geschlechtertypologie agieren, die die Festbeschreibung in die Binärität aufbricht und damit der Geschlechtervielfalt gerecht wird. Die Beibehaltung der Zweiteilung birgt die Gefahr, dass sich geschlechterstereotypisches Denken weiter in den Köpfen der Menschen festsetzt und intrageschlechtliche Unterschiede nicht beachtet werden. Gerade im Umgang im Unterricht besteht die Gefahr, dass die Schüler_innen in werttypische geschlechtlich unterschiedliche Schubladen gesteckt werden, bzw. ihnen aufgrund ihres Geschlechts, Präferenzen in ihrer Werthaltung zugeschrieben werden.

7.3.2.2 Bedeutung von Religion und Kirche für Kinder und junge Erwachsene

Mit Blick auf die Shell-Studien gibt es für Religionspädagog_innen weiter besonders relevante Ergebnisse, die in beiden Erhebungszeiträumen (2015 und 2019) nahezu identisch waren. Der Wert an Gott zu glauben ist für beide Geschlechter gleich wichtig bzw. unwichtig. 32 % der männlichen und 35 % der weiblichen Teilnehmenden finden es wichtig, 15 % der männlichen und 19 % der weiblichen antworteten mit teils/teils, 50 % der männlichen und 42 % der weiblichen sehen an Gott zu glauben als unwichtig an, 3 % der männlichen und 5 % der weiblichen wissen es nicht oder haben keine Angaben gemacht (Gensicke 2015, 263). In der Untersuchung 2019 fanden 31 % der Männer und 34 % (beide Geschlechter kumuliert: 32 %) der Frauen den Glauben an Gott für wichtig (Schneekloth 2019, 116; Wolfert und Quenzel 2019, 151). Damit sind die Werte im Vergleich zu 2015 nur minimal zurückgegangen. Jedoch ist seit

2002 ein kontinuierlicher Rückgang zu verzeichnen. 2002 fanden den Glauben an Gott noch 37 % der Jugendlichen wichtig. Dieser Wert sank auf 32 % (Wolfert und Quenzel 2019, 151). Die Zugehörigkeit bzw. die Selbstzuschreibung der Jugendlichen zu den Religionsgemeinschaften wurde vielfältiger, wie es die folgende Tabelle²⁸⁹ zeigt:

Jahre	2002	2006	2010	2015	2019
Konfessionen					
Katholisch	33 %	30 %	30 %	30 %	31 %
Evangelisch	34 %	34 %	34 %	35 %	29 %
Andere Christen	2 %	4 %	4 %	4 %	5 %
Islam	4 %	5 %	7 %	8 %	9 %
Andere Religionen	1 %	1 %	1 %	1 %	2 %
Keine Religion/Konfession	24 %	25 %	23 %	22 %	22 %
Keine Angabe	2 %	1 %	1 %	0 %	2 %

Tabelle 1: Zugehörigkeiten zu Religionsgemeinschaften (Tabelle selektiv übernommen aus: (Wolfert und Quenzel 2019, 151))

Die Anzahl der konfessionslosen Jugendlichen macht einen nicht unbedeutenden Anteil aus. Davon leben viele in den östlichen Bundesländern. Dort beträgt der Anteil der jungen Menschen ohne Konfession etwa 2/3. Im Ost-West Vergleich sind aber unterschiedliche Entwicklungen erkennbar. Während sich in den östlichen Bundesländern immer mehr Jugendliche zu einer Konfession bekennen, geht in den westlichen Ländern der Anteil der konfessionsgebundenen nach unten (Wolfert und Quenzel 2019, 152). Jedoch sagt die Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft wenig darüber aus, ob der Glaube auch aktiv gelebt wird. Die Shell-Studie (2019) kommt dabei zum Ergebnis, dass „Jugendliche für die der Glaube an Gott eine wichtige Rolle spielt, praktizieren ihren Glauben [...]“ (Wolfert und Quenzel 2019, 155) Dieser sei im Zeitverlauf konstant geblieben. 44 % der jungen Menschen, die angegeben haben, dass der Glaube für sie wichtig ist, praktizieren diesen mindestens einmal in der Woche, 17 % mindestens einmal im Monat. Als Indikator haben die Forscher_innen die Gebetspraxis gewählt und nicht die Frage nach der Häufigkeit des Kirchbesuchs (ebd., 154–155).

Die Shell-Studie (2019) offenbarte eine hohe Zustimmung der Jugendlichen zur Kirche und deren Bedeutung in der Gesellschaft (bei den evangelischen etwas mehr als bei den katholischen Jugendlichen). Jedoch stellen die jungen Menschen die Zukunftsfähigkeit der

²⁸⁹ Die Tabelle wurde aus der aktuellen Shell-Studie von 2019 übernommen. Die Werte für die jüdische Religionszugehörigkeit wurden in der Darstellung den anderen Religionen hinzugefügt, da die Werte unter einem Prozent liegen (Wolfert und Quenzel 2019, 151). In der Darstellung stellt dieses nach Meinung des Autors ein Manko dar, da so der jüdische Glaube nicht wirklich sichtbar wird. Gerade in der aktuellen gesellschaftspolitischen Diskussion, in der eine Zunahme des Antisemitismus zu verzeichnen ist, müsste der jüdische Glaube als Bestandteil der deutschen Gesellschaft sichtbarer werden.

Kirche stark in Frage. Der Großteil ist der Meinung, dass sich die Kirche ändern muss, wenn sie eine Zukunft haben möchte. Bei den katholischen Jugendlichen zeigte sich zudem ein starker Vertrauensverlust in die Institution Kirche. Der Wert für Vertrauen in die Kirche sank bei Katholik_innen von 38 % (2002) auf 25 % (2019). Ursache hierfür sehen die Forscher_innen in den vielen Skandalen (Missbrauchsskandale etc.), die die katholische Kirche in den letzten Jahren hatte (Wolfert und Quenzel 2019, 155–156). „Für jeweils 59 % der Jugendlichen beider Konfessionen hat die Kirche keine Antwort auf die Fragen, die sie wirklich bewegen.“ (ebd., 157) Nur in etwa ein Viertel der jungen Menschen sind in dieser Frage anderer Meinung (ebd.).

Bezogen auf die Bedeutung von Religion und Kirche wird zudem die Aussage in den Raum geworfen, dass es sich hierbei um eine spezifisch weibliche Thematik handele. Wir erinnern uns an die Frage: Ist Religion ein Mädchenfach?²⁹⁰ Michael N. Ebertz (2016) weist darauf hin, dass Männer/Jungen eine weniger ausgeprägte kirchliche Bindung haben als Frauen/Mädchen. Dabei lassen sich insoweit Generationenunterschiede beobachten, dass jüngere Frauen weniger bereit seien, ehrenamtliches Engagement in einer geschlechterhierarchischen Kirche zu zeigen. Jüngere Frauen und jüngere Männer zeigen eine ähnlich hohe bzw. besser gesagt niedrige Kirchlichkeit. Ebertz (2016) hält fest: „die derzeit noch beobachtbare, stagnierende, wenn nicht auslaufende Feminisierung [der Kirche; M.F.] wird hauptsächlich getragen durch die mittleren und älteren Generationen von Frauen – insbesondere in kleinen Städten und im ländlichen Raum.“ (ebd., 11) Dabei sei intrageschlechtlich zu beobachten, dass die Gemeindegarbeit von Frauen getragen wird, die primär in einem tradierten Rollenmodell ohne bzw. mit eingeschränkter Berufstätigkeit leben (ebd., 9–12).²⁹¹ Bezogen auf die jungen Frauen erklärt Ebertz: „Eine Geschlechterhierarchie ist für die jungen, oft gut ausgebildeten Frauen nicht mehr akzeptabel, erst recht keine, die von Männern dominiert wird, welche die Frauen vorzüglich auf die Mutterrolle festlegen wollen.“ (ebd., 12) An diesen Ausführungen zeigt sich, dass die kirchliche Zugehörigkeit offenbar abhängig ist von Kategorien wie *Gender*, *Alter* und *Herkunft*, die sich interdependent beeinflussen.

Olaf Blaschke (2017) hält mit Blick auf die Geschichte fest, dass eine generalisierende weibliche Zuschreibung von Kirche und Religion per se nicht getroffen werden könne. Innerhalb

²⁹⁰ Siehe Kapitel 5.3.2 *Gender in der Sekundarstufe I*.

²⁹¹ Siehe hierzu: Zulehner, Paul M.; Volz, Rainer (1999): Männer im Aufbruch. Wie Deutschlands Männer sich selbst und wie Frauen sie sehen; ein Forschungsbericht. 3. Aufl. Ostfildern; Volz, Rainer; Zulehner, Paul M. (2009): Männer in Bewegung. Zehn Jahre Männerentwicklung in Deutschland. Ein Forschungsprojekt der Gemeinschaft der Katholischen Männer Deutschlands und der Männerarbeit der Evangelischen Kirche in Deutschland. Baden-Baden.

der Jahrhunderte wechselten die Zuschreibung. Galt die Frau in der Frühenneuzeit noch als religiös unzuverlässig, wurde sie im 19. Jahrhundert zur „Hauptträgerin von Religion“ (Blaschke 2017, 93); in der Konsequenz wurde dem Mann religiöse Nachlässigkeit nachgesagt. Parallel zur Trennung und Auftreten der Geschlechtercharaktere im 19. Jahrhundert erfolgte ebenso eine „Trennung der Konfessionscharaktere“ (ebd.). Auf den europäischen Raum betrachtet, legt Blaschke dar:

„Die hegemoniale Männlichkeit war bürgerlich und protestantisch, in Deutschland wie im hochkirchlichen Luthertums Schwedens; in Frankreich war sie bürgerlich-laizistisch, während der Katholizismus europaweit als feminisiert galt, nicht nur wegen seines Bilderreichtums, seiner Ansprache der Massen und der Frauenkongregation, sondern auch wegen seiner androgyn wirkenden männlichen Repräsentanten, den Klerikern, schließlich wegen einiger den Männern auferlegten Beschränkungen.“ (Blaschke 2017, 93)

Hieran zeigt sich besonders die Intersektionalität der Kategorien Geschlecht, Konfession und Klasse, die sich interdependent beeinflussen. Warum dieser Blick in die Geschichte? Weil sie uns lehrt und aufklärt, „dass Männlichkeit und Weiblichkeit nicht überzeitlich universal anthropologisch, sondern als soziale Konstrukte historisch geworden sind und sich mithin allein aus ihrer Historizität herleiten lassen.“ (Blaschke 2017, 93) Gerade bei der Frage, wie ein Religionsunterricht allen Geschlechtern gerecht werden und für alle Geschlechter Anknüpfungspunkte bieten kann, sollten alle immer im Blick haben, inwieweit hierbei historische gewachsene Bilder und Rollenvorstellungen von Männlichkeit und Weiblichkeit reproduziert werden. Die Ergebnisse zeigen, dass die befragten jungen Menschen dem *kyriarchalen* System der Kirche kritisch gegenüberstehen. Ein Religionsunterricht, der in Zukunft bestehen will, darf sich dieser Entwicklung nicht verstellen, sondern muss Partner der Schüler_innen in deren Entwicklung zu emanzipierten Menschen sein.

7.3.3 Rolle der Lehrkraft im (geschlechtergerechten) Religionsunterricht – Der Spagat zwischen gesellschaftlichen und kirchlichen Ansprüchen

In dem folgenden Kapitel nimmt sich die Arbeit der Frage an, mit welchen staatlichen, gesellschaftlichen und kirchlichen Anforderungen eine Religionslehrkraft ihre Tätigkeit auszufüllen hat. Der Fokus liegt bei der Thematik, wie sich die Lehrkraft zu ihren Schüler_innen positionieren soll und wie sie mit kontroversen Meinungen umgehen kann, die bspw. durch bzw. innerhalb von Geschlechterdiskussionen entstehen können. Da der Religionsunterricht auf Basis des Grundgesetzes eine gemeinsame Angelegenheit von Staat und Kirche ist, müssen auch beide Interessen innerhalb des Unterrichts Beachtung finden. Lehrkräfte sind aufgrund der besonderen rechtlichen Konstellation auch Vertreter_innen der Kirche und müssen sich demzu-

folge deren Anforderungen stellen (Heger 2021, 144). In der religionspädagogischen Auseinandersetzung mit der vielschichtigen Rolle der Religionslehrkraft (u. a. Hans Mendl (2015b), Rudolf Englert (2012), Rita Burrichter (2012a, 2012b), Konstatin Lindner (2015b)) werden verschiedene Termini wie *Zeuge*, *Bürge*, *Brückenbauer* etc. diskutiert, die sich der Rolle anzunähern versuchen (Heger 2021, 148–149; Lindner 2015b, o. S.).

7.3.3.1 Staatliche und kirchliche Anforderungen an die Lehrkraft

Die Religionslehrkraft hat in ihrer Rolle die Aufgabe verschiedene Anforderungen zu erfüllen. Neben dem Staat als Arbeitgeber haben sie ebenso die Ansprüche der Kirchen zu erfüllen. Im Art. 7(3) des Grundgesetzes ist geregelt, dass der Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften zu erteilen ist. Somit hat der Religionsunterricht im Vergleich zu den anderen Unterrichtsfächern eine Sonderstellung. Er ist eine gemeinsame Angelegenheit von Kirche und Staat, dieses wird auch als *res mixta* bezeichnet (Becker 1995, 65; Heger 2021, 144–145). Damit wird den Kirchen die Mitbestimmung bei der inhaltlichen Ausgestaltung des Religionsunterrichts gesichert. Diese Mitbestimmung drückt sich ebenso in der Autorisierung der Lehrkräfte aus, denn Religionsunterricht darf nur diejenige Person erteilen, die „vom Ortsbischof die ›Missio‹ (kath.) bzw. ›Vocatio‹ erhalten hat.“ (Ziebertz 2012b, 211) Um die Missio zu erhalten muss die Lehrkraft versichern, dass sie bereit ist „den Religionsunterricht in Übereinstimmung mit der Lehre der katholischen Kirche zu erteilen.“ (ebd.) Weiter soll die Lehrkraft „in der Lebensführung die Grundsätze der katholischen Kirche“ (ebd.) beachten, welches sich aus dem katholischen Kirchenrecht (CIC 1983 Can. 804 §2) ableitet (Heger 2021, 145; Ziebertz 2012b, 211). Johannes Heger (2021) unterstreicht, dass Religionslehrkräfte nicht nur formal angehalten seien „Mitglieder der Kirche zu sein, sondern bspw. dazu, in Fragen der Sittenlehre ihr Leben christlich zu gestalten und am Gemeindeleben teilzunehmen.“ (ebd., 145) Zudem gehöre es zu den Pflichten „den katholischen Glauben gemäß der kirchlichen Lehre zu vertreten und im Religionsunterricht wiederzugeben.“ (ebd.)

Die Vermittlung der fachlichen Kompetenzen hat die Kirche an die universitäre Theologie delegiert. Hans Georg Ziebertz sieht deren Aufgabe wie folgt:

„Die Theologie reflektiert als wissenschaftliche Disziplin die entsprechenden Glaubenssysteme nach Inhalt und (Sozial-)Form. Sie ist auf der akademischen Ebene die Instanz, die in der Ausbildung jene Kompetenz vermittelt, die notwendig ist, um in ›in Übereinstimmung mit den Religionsgemeinschaften‹ unterrichten zu können.“ (Ziebertz 2012b, 212)

Somit kommt der universitären Bildung eine Schlüsselfunktion zu, da sie eine maßgebliche Rolle bei der Ausbildung der Religionslehrkräfte spielt und in der Folge die Möglichkeit hat gerade in Bezug auf eine gendersensible bzw. geschlechtergerechte Bildung wesentliche Inhalte und Kompetenzen den angehenden Lehrer_innen mit auf den Weg zu geben. In der täglichen unterrichtlichen Praxis an den Schulen müssen sie sich an Rahmenbedingungen halten, die im Folgenden skizziert werden.

7.3.3.1.1 Verfassung und Religionsunterricht in Deutschland

Aus den Lehren der NS-Zeit resultierend, sorgten die Mütter und Väter des Grundgesetzes dafür, dass anerkannte Kirchen und Religionsgemeinschaften starke Mitwirkungsrechte bei der inhaltlichen Ausgestaltung des Religionsunterrichts bekamen und wiesen den Bundesländern die Aufgaben und Kompetenzen in der Bildung zu. Damit sollte vermieden werden, dass Macht zu zentralistisch verortet ist. In der Verfassung wurde zudem eine positive²⁹² und negative²⁹³ Religionsfreiheit verankert (Meyer-Blanck 2013, 160–161; Adam und Lachmann 2013, 149–157; Heger 2021, 144). Das Zusammenwirken von Staat und Kirche hat in Deutschland eine lange Geschichte und fußt auf der Tradition des Religionsverfassungsrechts. Dadurch, dass die Länder eigenverantwortlich im Bildungsbereich sind, kann die rechtliche und religionspädagogische Ausgestaltung des Religionsunterrichts als vielfältig bezeichnet werden. Der konfessionelle Religionsunterricht ist in 12 Bundesländern der Normalfall. Sonderregelungen bestehen in Hamburg, Brandenburg, Bremen und Berlin (Meyer-Blanck 2013, 161–172). Michael Meyer-Blanck (2013) weist darauf hin, dass durch die enge Verbindung von Kirchen und Staat, der Religionsunterricht „nicht als Gestalt der Kirche in der Schule, sondern als kirchlicher Beitrag zur öffentlichen Bildung“ (ebd., 161) gelte. Im Art. 7 Abs 2 und 3 des Grundgesetzes (GG) sind mehrere Aspekte festgeschrieben wie z. B. die dargelegte Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften, das Recht auf Abmeldung vom Religionsunterricht²⁹⁴ und die Festschreibung des Religionsunterrichts als ordentliches Unterrichtsfach (Adam und Lachmann 2013, 150).

²⁹² In der Definition von Gottfried Adam und Rainer Lachmann (2013) ist darunter u.a. das Recht der Schüler_innen „auf positive Religionsausübung durch die Wahrnehmung“ (Adam und Lachmann 2013, 154) des Religionsunterrichts zu verstehen.

²⁹³ Die negative Religionsfreiheit besagt, dass keine Institution die Bürger_innen des Landes zur Religionsausübung zwingen kann. Durch Art. 4,1 GG ist jedem Menschen die Glaubens-, Gewissens-, und Bekenntnisfreiheit garantiert (Adam und Lachmann 2013, 146–147).

²⁹⁴ Dieses wurde bereits thematisiert im Kontext, ob Religion als Mädchenfach gilt (siehe Kapitel 5.3.2 *Gender in der Sekundarstufe*).

Im Lehrplan der Schule taucht der Religionsunterricht bereits im 16. Jh. auf. Dort hatte er eine „katechetische Funktion und ist wie die Schule insgesamt eng mit der Einübung in das kirchliche Leben verbunden.“ (Simon 2006, 362) Im Laufe der Jahrhunderte durchlief der Religionsunterricht Wandlungen und neue Inhalte wurden Teil der religionsunterrichtlichen Praxis.²⁹⁵ Infolge der Aufklärung wuchs das Interesse des Staates an der Bildung und Erziehung mit dem Ziel, die Menschen zu tüchtigen Bürger_innen zu erziehen. Gesetzgebungen zur Schulaufsicht führten letztendlich dazu, dass Staat und Kirche sich die Verantwortung für den Religionsunterricht teilten (ebd.). Die heute noch gültige Verhältnisbestimmung von Staat und Kirche für den schulischen Religionsunterricht wurde in der Weimarer Reichsverfassung von 1919 festgeschrieben. Schul- und bildungspolitische gesellschaftliche Auseinandersetzungen in den 1950er und 1960er-Jahren hatten ihren Einfluss auf die Diskussionen zum Inhalt und zur Methodik des Religionsunterrichts, die sich schlussendlich in kirchlichen Erklärungen wiederfanden, die mehr oder weniger Beachtung in den Lehrplänen fanden. Durch den Beitritt der neuen Bundesländer in die Bundesrepublik wurde die Diskussion um den Religionsunterricht neu entfacht. In der Folge institutionalisierten Berlin und Brandenburg Alternativfächer (Simon 2006, 363–364; Winden 2006, 465; Adam und Lachmann 2013, 149–158). Wie sich in diesem kurzen Aufriss zeigt, haben die Religionsgemeinschaften bei der Ausgestaltung des Religionsunterrichts einen wesentlichen Anteil, weshalb sich im folgenden Unterkapitel dieser Thematik genähert wird.

²⁹⁵ Zum Einstieg in die Geschichte und Begründung des Religionsunterrichts an staatlichen Schulen siehe: Simon, Werner (2006): Religionsunterricht in staatlichen Schulen. In: Bitter, Gottfried, Englert, Rudolf, Miller, Gabriele und Nipkow, Karl Ernst (Hg.): Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe. 2. Aufl. München, 362–368. Adam, Gottfried; Lachmann, Rainer (2013): Begründung des schulischen Religionsunterrichts. In: Rothgangel, Martin; Adam, Gottfried; Lachmann, Rainer (Hg.): Religionspädagogisches Kompendium. 8. Aufl. Göttingen, 144–159; Meyer-Blanck, Michael (2013): Formen des Religionsunterrichts in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. In: Rothgangel, Martin, Adam, Gottfried; Lachmann, Rainer (Hg.): Religionspädagogisches Kompendium. 8. Aufl. Göttingen, 160–174; Boschki, Reinhold (2021): Religionsunterricht in römisch-katholischer Perspektive. In: Kropač, Ulrich; Riegel, Ulrich (Hg.): Handbuch Religionsdidaktik. Stuttgart, 71–77; Kropač, Ulrich (2021): Formen des Religionsunterrichts in Deutschland und Europa. In: Kropač, Ulrich; Riegel, Ulrich (Hg.): Handbuch Religionsdidaktik. Stuttgart, 179–190.

7.3.3.1.2 Kirchliche Stellungnahmen zum Religionsunterricht

Im Hinblick auf die Übereinstimmung des schulischen Religionsunterrichts mit der katholischen Lehrmeinung ist es gehaltvoll einen Blick auf die zentralen kirchlichen Schriften²⁹⁶ zu richten, die sich mit dem staatlichen Religionsunterricht auseinandergesetzt haben und die die unterrichtliche Praxis und damit die Religionslehrkräfte stark beeinflusst haben. Hierbei erfolgt keine detaillierte quellenkritische Auseinandersetzung mit den Schriften²⁹⁷, vielmehr soll der Versuch unternommen werden, einige wesentliche Punkte herauszustellen, die die Stoßrichtung der Schriften darstellen und zum anderen für den (geschlechter-)sensiblen Religionsunterricht (in-)direkt von Bedeutung sein können. Im Zentrum der Betrachtung steht der Beschluss der Würzburger Synode, auf den sich weitere kirchliche Erklärungen im Wesentlichen berufen. Johannes Heger (2021) stellt in der Zusammenschau der Dokumente heraus:

„In bleibender Loyalität zur Kirche sollen Religionslehrerinnen und -lehrer keine unmittelbare Verkündigungsinstanz sein, sondern ihren Glauben kritisch-reflektiert leben und diese vitale Glaubensperspektive in den Religionsunterricht einbringen. Gerade diese Authentizität soll das Fundament einer Brücke darstellen – v. a. zwischen Schülerinnen und Schülern und dem Glauben, aber auch zwischen Schule und Kirche sowie Kirche und Gesellschaft.“ (Heger 2021, 146)

Würzburger Synode im Lichte des Zweiten Vatikanischen Konzils

In dem Konzilstext des Zweiten Vaticanum *Gravissimum Educationis* wurde sich auf Basis der allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (1948) und Kinderrechte (1959) mit Erziehung und Bildung auseinandergesetzt und „ein allgemeines Doppelrecht auf Bildung und religiöse Bildung begründet [...]“. (Altmeyer 2015, o.S.) Die Ortskirchen wurden in die Verantwortung genommen, sich weitgehend um die konkrete Ausgestaltung zu kümmern, „was die Pluralität der Kontextbedingungen und Realitätsformen von Religionsunterricht Rechnung trägt.“ (ebd.) In der gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik, der s. g. Würzburger Synode, wurde in den Jahren 1971 bis 1975 darüber beraten, wie die Beschlüsse des Zweiten Vatikanischen Konzils umgesetzt werden können (Kropač 2021a, 58; Bertsch et al. 1985; Simon 2005, 4; Altmeyer 2015, o.S.). Zur Mitwirkung der Kirche in der Schule wurden dort grundlegende

²⁹⁶ Eine gute Einführung in die für den Religionsunterricht bedeutsamen Schriften bieten die Artikel von Jan Woppowa (2018) *Denkschriften zum Religionsunterricht, katholisch* und Stefan Altmeyer (2015) *Religionsunterricht, katholisch*. Stefan Schmitz (2004) setzt sich in seiner Monografie *Was macht die Kirche? Religionsunterricht und Schulpastoral 30 Jahre nach dem Würzburger Synodenbeschluss* retrospektiv mit den Konsequenzen der Synode auseinander. Ulrich Kropač (2021a) Beitrag *Der Religionsunterricht im Spiegel kirchlicher Leittexte* betrachtet katholische und evangelische Dokumente und ordnet sie kritisch hinsichtlich ihrer Bedeutung ein.

²⁹⁷ Im Folgenden werden nur die katholischen Leittexte betrachtet; zur Auseinandersetzung mit den evangelischen Leittexten sei u. a. auf die Beiträge von Ulrich Kropač (2021a) und Johannes Heger (2021) verwiesen.

Beschlüsse gefasst (Schmitz 2004, 2).²⁹⁸ Ulrich Kropač bezeichnet den Synodenbeschluss als „Magna Charta des katholischen Religionsunterrichts“ (Kropač 2021a, 59). Stefan Schmitz bemerkt Mitte der 2000er-Jahre, dass der zu dem Zeitpunkt betrachtete Religionsunterricht „vielfach weit hinter den [...] Überlegungen der [...] Synode zurückgefallen ist.“ (Schmitz 2004, 2) Gleichmaßen hebt Stefan Altmeyer (2015) die Bedeutung des Synodendokuments hervor, weist jedoch ähnlich wie Schmitz auf die noch unvollständige Adaptation in der religionsunterrichtlichen Praxis hin:

„In diesem wegweisenden Dokument wurde ein Modell des katholischen Religionsunterrichts grundgelegt, das sich in wesentlichen Entscheidungen (Begründung, didaktisches Grundprinzip, Ziele, Option) als bis heute maßgeblich und als immer noch endgültig einzulösen erwiesen hat.“ (Altmeyer 2015, o.S.)

Der Synodenbeschluss zeichnet ein Bild von Religionsunterricht, der auf der einen Seite die Bedeutung von Glaube, Tradition und Lehrschrift betont, aber den Lehrkräften gleichzeitig eine Offenheit zugesteht (Simon 2005, 9). Damit erfüllt der Text das grundsätzliche Anliegen, dass kirchliche Ziele nicht ohne Weiteres in die unterrichtliche Praxis übertragen werden können, sondern für die konkrete Situation vor Ort modifiziert oder sogar umakzentuiert werden müssen. Dieses kann bedeuten, dass zwischen Praxis und den offiziellen Erklärungen deutliche Unterschiede entstehen können (Englert 2006, 57). „Damit diese Diskrepanz nicht zu groß wird, müssen die Ziele auch programmatischer Erklärungen nicht nur sachgerecht, sondern auch situationsgerecht abgefasst sein.“ (ebd.) Die Synode appelliert in diesem Zusammenhang daher für alternative bzw. offene Curricula, die auf die Unterschiede hinsichtlich „Lebenslage und Glaubenssituation der Lernenden“ (Winden 2006, 466) eingehen (ebd.). Zudem stellt der Synodentext dar, dass die Religionslehrkraft angehalten ist, den Religionsunterricht inhaltlich auf eine breite Basis zu stellen, in der der aktuelle Stand der Wissenschaft und die gesellschaftlichen Diskussionen Bestandteil einer tiefergehenden unterrichtlichen Auseinandersetzung im Lichte theologischer Erkenntnis und Bezugnahme sind (Der Religionsunterricht in der Schule 1985, Art. 2.4.3). Ist es dann nicht die Konsequenz, dass die Geschlechter- und Gender-Theorien Einzug in den Unterricht finden müssen, da sie Teil der wissenschaftlichen Erkenntnis und gesellschaftlichen Diskussion sind?

²⁹⁸ Bereits im Vorfeld der Versammlung wurde seitens der vorbereitenden Kommission das Thema als besonders dringlich gekennzeichnet (Simon 2005, 4). Der Theologe Stefan Schmidt stellt in diesem Zusammenhang fest: „Die Kirche hat dem Bereich schulischer Bildung und Erziehung immer schon besondere Aufmerksamkeit gewidmet.“ (Schmitz 2004, 2) In seiner Monografie *Was macht Kirche in der Schule? Religionsunterricht und Schulpastoral 30 Jahre nach dem Würzburger Synodenbeschluss* ist er 2004 u. a. der Frage nachgegangen, wie die religionsunterrichtliche Praxis die „konzeptionellen Überlegungen der Würzburger Synode“ (Schmitz 2004, 2) adaptiert hat.

Auch die weiteren Zielformulierungen weisen dem Religionsunterricht eine essentielle und gleichzeitig offene Haltung zu: „Religionsunterricht soll zum verantwortlichen Denken und Verhalten im Hinblick auf Religion und Glaube befähigen.“ (Der Religionsunterricht in der Schule 1985, Art. 2.5.1) Der Unterricht solle sich an den Schüler_innen orientieren. Kropač (2021a) hält hierzu fest: „Die Schülerorientierung wird zum Prinzip erhoben [...]“ (Kropač 2021a, 59) Der Religionsunterricht solle den Schüler_innen dazu verhelfen, sich und die Welt besser zu verstehen. Durch Zuhilfenahme der Heiligen Schrift solle den Schüler_innen im Unterricht ein Bild davon vermittelt werden, wie zu biblischen Zeiten den Menschen Antworten auf ihre Fragen gegeben wurden bzw. sie sich selbst gaben und dabei aufzeigen wie „Mensch und Welt in ihrem Bezug zu Jesus Christus im Licht des kirchlichen Glaubens und Lebens“ (Der Religionsunterricht in der Schule 1985, Art. 2.5.1) stehen. Der Religionsunterricht solle einen Beitrag dazu leisten, dass die Lernenden „den Lebenssituationen, Strukturen und Tendenzen, den Identifikationsmustern und Weltdeutungen (anderer und den eigenen)“ (ebd.) nicht „fraglos und sprachlos gegenüberstehen“ (ebd.). Dabei möchte der Unterricht – laut Synodenerklärung – allen Schüler_innen ein Angebot machen, egal wie sie zu Glaube und Religion stehen, seien sie gläubig, suchend bzw. angefochten und ungläubig (ebd.). Der Religionsunterricht solle den Schüler_innen nicht nur zu „Erkenntnis und Wissen“ (ebd.) verhelfen, sondern ebenso „Verhalten und Haltungen“ (ebd.) vermitteln. „Die Antworten des Glaubens haben Prägestkraft.“ (ebd.) Die Schüler_innen erfahren im Unterricht, wie sie ein „gläubiges und zugleich humanes Leben“ (ebd.) führen können. Dabei spielt das Verinnerlichen der „Modelle und Motive“ (ebd.), die Bestandteil des Unterrichts sind, eine zentrale Rolle. Der Synodentext betont hierzu erneut die freiwillige Aneignung. Ziel sei die „Vorbereitung einer mündigen Glaubensentscheidung“ (ebd.), die positiv oder negativ für Glaube und Kirche ausfallen kann.

Der Religionsunterricht solle zudem auch dafür sorgen, dass Kirche und Gesellschaft in einen stetigen Dialog sind und wirken „der stets drohenden gesellschaftlichen und intellektuellen Isolierung der Kirche“ (Der Religionsunterricht in der Schule 1985, Art. 2.6.3) entgegen. Im Religionsunterricht treffen Menschen zusammen, die mit Glaube und Kirche mal mehr, mal weniger Berührungspunkte haben. Durch diesen Austausch können Impulse in die Kirche gegeben werden, um auf die heutige Gesellschaft mit ihren „pluralen Sinnentwürfen“ (ebd.) Antworten zu suchen, die Eingang in die kirchlichen Verlautbarungen finden (ebd.).

Die Rolle und die Erwartungen an eine Religionslehrkraft werden ebenso im Synodentext aufgegriffen. Die Lehrkraft solle neben der Annahme und Verinnerlichung des Evangeliums ein

hohes Maß an Sensibilität für die Schüler_innen entwickeln. Hieraus ergibt sich die Frage, wie sich die Lehrkraft in Hinblick auf die kirchlichen Lehren und Inhalte positionieren soll. In der täglichen unterrichtlichen Praxis können durch die Impulse der Schüler_innen Widersprüche und Kontroversen entstehen. Hierzu versucht der Synodentext ebenso Antworten zu geben (Der Religionsunterricht in der Schule 1985, Art. 2.8.4). Die Religionslehrkraft „soll bereit sein, die Verantwortung der Kirche für die Inhalte mitzutragen.“ (ebd.) Für die „religiös wache und gläubige“ (ebd.) Lehrkraft sei die Kirche die Basis der Kommunikation für deren Glaubensleben. Gerade im Umgang mit Kontroversen in der kirchlichen Lehre verlangen die Autor_innen jedoch keinen „blinden Gehorsam“. Vielmehr ergebe sich aus der Bindung der Lehrkraft an die Kirche der Auftrag „ein waches Bewußtsein für Fehler und Schwächen sowie die Bereitschaft für Veränderungen und Reformen“ (Der Religionsunterricht in der Schule 1985, Art. 2.8.5) zu haben bzw. zu entwickeln. Dieses beinhalte jedoch Konfliktpotenzial (ebd.).

Die Lehrkraft solle bereit sein, in „kritischer Solidarität“ (Der Religionsunterricht in der Schule 1985, Art. 2.8.6) zu den Schüler_innen zu stehen und deren „Fragen als Ausdruck gegenwärtiger Welterfahrungen ernst“ (ebd.) nehmen. Obgleich die Lehrkraft gegenüber den Lernenden im Regelfall eine höhere Sachkompetenz besitzt, seien beide Parteien innerhalb des Unterrichts „gleichermaßen Befragte und Lernende.“ (ebd.) Die Lehrkraft müsse jederzeit dazu bereit sein, sich und gegebenenfalls ihren Unterricht, initiiert durch die Schüler_innenfragen und -anfragen zu hinterfragen. Dieses ergebe sich aus „der befreienden Botschaft des Evangeliums“ (ebd.). Die „personelle Freiheit“ (ebd.) der Schüler_innen müsse, geleitet durch die Annahme des Evangeliums, seitens der Lehrkraft akzeptiert werden (ebd.).

Obgleich der Synodentext die Fragen nach *Geschlecht, Gender, Geschlechterverhältnissen* etc. nicht explizit behandelt, lassen sich jedoch ebenso für diese Themen Handlungsempfehlungen aus dem Dokument generieren und auf den Unterricht transferieren. Der Synodenerklärung folgend muss Religionsunterricht immer Teil der Gesellschaft sein. Das heißt, dass die gesellschaftlichen Diskussionen (wie z. B. um Geschlechtergerechtigkeit und -vielfalt) und auch die Sinnfragen (wie bspw. nach dem eigenen Selbst und der Rolle in der Gesellschaft) ein Anrecht haben, Bestandteil des Unterrichts zu sein. Die Lehrkraft ist dazu angehalten den Unterricht auf einem aktuellen Wissenstand (Theorien etc.) zu halten und diesen an die zeitlichen Gegebenheiten anzupassen. Die Lehrer_innen sind in der Rolle als Lebensbegleiter_innen für die Schüler_innen, um ihnen bei der Findung zu sich selbst zu helfen. Hierbei sind es auch die pluralen Sinn- und Lebensentwürfe, mit denen sich die Kinder und jungen Menschen befassen. Gemein-

sam müssen sich Lehrkraft und Schüler_innen auf die Suche nach Antworten machen – stets in „kritischer Solidarität“ (Der Religionsunterricht in der Schule 1985, Art. 2.8.6) zueinander. Müssen diese Antworten immer der kirchlichen Lehrmeinung entsprechen? Lehrpersonen sollen zwar Verantwortung für die Inhalte übernehmen, aber gleichermaßen Sorge tragen, dass die (kritischen) Anfragen Einzug in die Kirche finden und diese hierdurch die Chance bekommt sich selbst in diesen Fragen und in ihrer Haltung zu überprüfen, wie die Lehrkraft stetig angehalten ist sich und ihren Unterricht zu hinterfragen. Wie Stefan Schmitz (2004) es richtigerweise als abschließenden Appell formuliert, gilt es „Religionsunterricht und Schulpastoral im Sinne der *Würzburger Synode* zu konzipieren und zu praktizieren“ (Schmitz 2004, 80) und damit „der stets drohenden gesellschaftlichen und intellektuellen Isolierung der Kirche“ (Der Religionsunterricht in der Schule 1985, Art. 2.6.3) entgegenzuwirken.

Weitere kirchliche Veröffentlichungen zum Religionsunterricht

Die nachfolgenden Veröffentlichungen und Stellungnahmen der Kirche zum Religionsunterricht schließen sich im Wesentlichen den Grundentscheidungen der Würzburger Synode an. Sie „versuchen zugleich, den sich verändernden individuellen, gesellschaftlichen, schulischen und kirchlichen Bedingungen im Koordinatensystem von Religion und Bildung gerecht zu werden.“ (Altmeyer 2015, o.S.) Nach Stefan Altmeyer finden sich in den Dokumenten verschiedene Aspekte wieder, die je nach Schrift unterschiedlich gewichtet werden. Altmeyer stellt fest, dass sich zwei Arten von Anliegen in den Schriften herauslesen lassen: „ein realistisch-konkretisierendes und ein defensiv-sicherndes“ (ebd.). Es sind folgende Schriften zu nennen: *Die bildende Kraft des Religionsunterrichts* (Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 1996), *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen* (Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 2005) und *Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts* (Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 2016).

Die bildende Kraft des Religionsunterrichts (Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 1996) befasste sich primär mit der Frage der Konfessionalität des Religionsunterrichts. Die zentrale Kernbotschaft des Textes ist, dass die Konfessionalität²⁹⁹ des Unterrichts für die Schüler_innen essenziell sei, um zum Glauben hingeführt zu werden und um die anderen Konfessionen verstehen zu können (Kropač 2012, 325, 2021a, 62–64; Altmeyer 2015, o.S.). Diese

²⁹⁹ Zur ausführlichen Auseinandersetzung mit der Frage der Konfessionalität des Religionsunterrichts sei an der Stelle auf folgende Publikation hingewiesen: Kießling, Klaus; Günter, Andreas; Pruchniewicz, Stephan (Hg.) (2018): *Machen Unterschiede Unterschiede? Konfessioneller Religionsunterricht in gemischten Lerngruppen*. Göttingen.

Schrift war im Vergleich zur Würzburger Synode kein Fortschritt und blieb in Teilen sogar hinter der Synode zurück (Siller 2005, 10–12; Altmeyer 2015, o.S.; Kropač 2012, 324–325). Neben der Frage nach der Konfessionalität wurde sich mit der Frage nach dem Bildungsziel des Religionsunterrichts befasst. Ziel sei nicht die Herstellung eines Wissensdepots, sondern die Allgemeinbildung. Diese beruhe neben der Kenntnis über die eigene kulturelle Gemeinschaft auf dem Austausch mit anderen kulturellen Identitäten. „Dazu gehört es auch und vor allem die Bereitschaft, sich auf die Perspektive des anderen einzulassen.“ (Kropač 2012, 324) Dem folgend gehöre es zum „Bildungspotential des katholischen Religionsunterrichts [...], dass dieser Gelegenheit bietet, junge Menschen in die Übernahme fremder Perspektiven einzuüben und sie in ihrer Selbstständigkeit wachsen zu lassen.“ (Kropač 2012, 325–326) Gerade die Perspektivübernahme bietet Anknüpfungspunkte in einer Pädagogik, die der Vielfalt gerecht werden will; so könnte bei der Thematisierung von Diskriminierungsmechanismen, die Übernahme der Perspektive der diskriminierten Person (bspw. durch geschlechtliche Benachteiligung) Veränderungsprozesse beim Denken erwirken (Tautz 2015, o. S.; Kropač 2021b, 317–324).³⁰⁰

Veranlasst durch Diskussionen um die Bildungsstudien, wie u. a. PISA, und den resultierenden Folgen für die Schule, veröffentlichten die deutschen Bischöfe eine Dekade später die Schrift *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen*³⁰¹ (Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 2005). Stefan Altmeyer bewertet den Text als ein „realistisch-konkretisierendes Anliegen“ (Altmeyer 2015, o.S.). Herbert Zwergel beurteilt das Bischofspapier als „theologisch pointiert, aber nicht aufdringlich, und religionspädagogisch sensibel und wahrnehmungsbereit [...]“. (Zwergel 2006, 208) Ulrich Kropač konstatiert, dass in „keinem anderen Dokument [...] die Bischöfe so konkret auf Aufgabe und Ziele des Religionsunterrichts“ (Kropač 2012, 330) eingegangen sind. Das Dokument setze innovative Akzente in Hinblick auf

³⁰⁰ Zur differenzierten Auseinandersetzung mit dem Thema *Perspektivübernahme* sei an dieser Stelle u. a. verwiesen auf: Kenngott, Eva-Maria (2012): *Perspektivenübernahme. Zwischen Moralphilosophie und Moralphädagogik*. Wiesbaden. Die Frage der Perspektivübernahme wird weiter im Kapitel 7.3.5 Handlungsmöglichkeiten bzw. -empfehlungen für eine geschlechtergerechte bzw. geschlechtersensible Religionspädagogik aufgegriffen.

³⁰¹ Der Erklärung war bereits die Schrift vorausgegangen „Kirchlichen Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5–10/Sekundarstufe I (Mittlerer Schulabschluss)“ (Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 2005, 5, 2004; Englert 2005a, 14). Es mag an der Stelle verwundern, dass zuerst die Richtlinien erschienen sind, „die ein für die zukünftigen Lehrpläne dieser Schulstufe verbindliches Kerncurriculum enthalte [...]“. (Englert 2005a, 14) Von der Sachlogik wäre es, so Englert, schlüssiger gewesen, wenn die Reihenfolge der Veröffentlichungen umgekehrt erfolgt wäre. Jedoch sei dieser Umstand nebensächlich, da „beide auf eine gute Weise miteinander korrespondieren“ (Englert 2005a, 14) würden. Ein Jahr nach der Erklärung wurden ferner die „Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule/Primarstufe“ (Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 2006) veröffentlicht, so dass die Erklärung von beiden Richtlinien umrandet wurde.

den „Umgang mit dem ›gelebten Glauben‹ im Religionsunterricht [...]“ (Kropač 2012, 330) Das Dokument zeigt auf, dass die Schüler_innen eine „weitgehende Bezugslosigkeit [...] zu Glaube und Kirche“ (Englert 2005a, 16) besitzen. So kennen viele Schüler_innen „weder Kreuzzeichen noch Vaterunser. Auch das Kirchengebäude oder die sonntägliche Liturgie sind den meisten fremd und das karitative und missionarische Handeln der Kirche unbekannt.“ (Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 2005, 13) Die religiöse Erziehung sei zwar Aufgabe der Eltern, man müsse jedoch feststellen, dass diese kaum noch stattfindet. Statt mit dem Zeigefinger auf die Eltern zu zeigen, begeben sich die Autor_innen vielmehr auf Ursachenforschung und formulieren mögliche Gründe, die dafür verantwortlich sein können wie z. B. Glaubensunsicherheiten, religiöse Sprachlosigkeit, Distanz zu Glaube und Kirche oder fälsch verstandener Respekt vor der Freiheit des Kindes (Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 2005, 13–14; Englert 2005a, 16). „Viele neigen vielmehr dazu, die religiöse Erziehung ihrer Kinder, den ‚Fachleuten‘ in der Gemeinde und in der Schule zu überlassen.“ (Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 2005, 14) Dadurch, dass den Kindern die Begegnungen mit dem Glauben fehlen, ergibt sich für den Religionsunterricht die Problematik, dass dieser kaum die Chance hat, an Erfahrungen anzuknüpfen. „Er steht deshalb vor der Herausforderung, den Schülerinnen und Schülern einen Zugang zu Formen gelebten Glaubens zu eröffnen. Denn ohne die Begegnung mit gelebtem Glauben kann die Lebensbedeutung des gelehrten Glaubens nicht erschlossen werden.“ (ebd., 14–15)

Die deutschen Bischöfe veröffentlichten 2016 die Schrift *Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts* (Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 2016). Konstantin Lindner (2017) verweist darauf, dass sich zwei zentrale Prämissen aus dem Dokument ableiten lassen, zum einen ein Festschreiben des konfessionellen Religionsunterrichts bei einer erweiterten Kooperation zwischen katholischem und evangelischem Unterricht und zum anderen offene Rahmenvorgaben, die regional zu fassen sind und mehr Kooperation vor Ort ermöglichen sollen (Lindner 2017, 6). Die Bischöfe bemerken, dass in Deutschland die Herausforderungen für den Religionsunterricht auf Grundlage der religionsdemografischen Veränderungen sehr unterschiedlich sind (Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 2016, 16). In ihrem Schlusswort stellen die Bischöfe in der Tradition der Würzburger Synode fest, dass Religionsunterricht ein Ort der religiösen Bildung ist, der auf die Zusammenarbeit mit familiärer Erziehung angewiesen ist. Religionsunterricht könne diese Orte nicht ersetzen, denn es gebe „Grenzen der Glaubenskommunikation“ (ebd., 38); von daher müsse man diese Orte gemeinsam betrachten mit dem Ziel „ein integrales Konzept der Glaubenskommunikation zu entwickeln.“ (ebd., 39) Es bleibe

das stetige Ziel, eine Marginalisierung des Religionsunterrichts zu vermeiden. Infolge der sich verändernden Lerngruppen müsse ein auf die Schüler_innen ausgerichteter Unterricht, in der Frage der Ziele, Inhalte und Gestaltung überdacht werden (Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 2016, 18). Gerade hier ist die Religionspädagogik und -didaktik gefragt, diese Veränderungsprozesse wissenschaftlich zu begleiten und den Religionslehrkräften Handlungsempfehlungen auf den Weg zu geben. So kann dieses Dokument als Bestärkung der bereits geleisteten wissenschaftlichen Forschungsarbeit angesehen werden und zudem als ein Aufruf zu mehr religionsunterrichtlicher Begleitforschung, zu den sich stetig wandelnden Rahmenbedingungen für den Religionsunterricht in der Schule (Lindner 2017, 12–13).

7.3.3.2 *Persönlichkeit der (Religions-)Lehrkraft*

Das Gelingen von (geschlechtergerechtem) Unterricht hängt besonders von der Lehrkraft und deren Persönlichkeit ab.³⁰² Dieses gilt für den Religionsunterricht im Besonderen (Englert 2005b, 21; Naurath 2013, 275–276). Rudolf Englert (2005b) verweist in diesem Zusammenhang auf den Umstand, dass diese hohe Verantwortung für junge Lehrkräfte auch abschreckend wirken kann. Dabei hilft es zu verdeutlichen, dass die Lehrkräfte zwar eine wichtige Funktion im schulischen Geschehen einnehmen, sie aber keineswegs die einzige Wirkungsgröße darstellen. Hierbei spielen auch andere Faktoren eine wichtige Rolle, die hier beispielhaft in Berufung auf Englert (2005b) zu nennen sind: „die Qualität der schulischen Kultur, die äußeren Voraussetzungen des Unterrichts (Klassengröße, Platzierung des Unterrichts in der Stundentafel, räumliche Bedingungen, Ausstattung mit Lehr- und Lernmitteln usw.), das Ansehen des jeweiligen Faches in der Schülerschaft, der Lehrplan oder die einschlägigen fachdidaktischen Konzepte.“ (ebd., 22)

Die Auflistung der Faktoren zeigt, dass Lehrkräfte nur Teil des Bildungsapparats Schule sind. Jedoch ist in Hinblick auf einen gendersensiblen Religionsunterricht die Persönlichkeit der Lehrkraft sehr bedeutsam, da Lehrkräfte einen wesentlichen Beitrag zur Geschlechtergerechtigkeit leisten oder diese ebenso behindern können. Dieses gilt für den Religionsunterricht ebenso wie in jedem anderen Schulfach. Gerade weil das Fach Religion zu einem hohen Maß auf Werten basiert, ist es notwendig, dass sich die Lehrkräfte reflexiv Gedanken über ihre Einstellung und Haltung machen und darüber, inwieweit sie einen Beitrag zur Fortschreibung von Geschlechterstereotype leisten. Dazu gehört es ebenso, die Kompetenz zu entwickeln, ihre ei-

³⁰² Siehe Kapitel 5.4 *Geschlechterverhältnis und -verhalten der Lehrkräfte*.

gene geschlechtliche Identität zu überdenken (Naurath 2013, 275). Damit dieser Lernprozess hin zu einem geschlechtergerechten Unterricht vollzogen werden kann, bedarf es einer Sichtweise, die die Lehrkräfte nicht nur in der Rolle als Lehrende sieht, sondern auch in der als Lernende (Arzt 2011, 191). So kann die Lehrkraft auch durch die Interaktion mit den Schüler_innen ihre eigene Haltung in der Geschlechterfrage überprüfen und möglicherweise anpassen.

Naurath (2013) verweist in diesem Kontext auf die essentielle Bedeutung der universitären Lehrer_innenausbildung hin. In der Ausbildung der Lehrkräfte müsste die Basis für einen späteren geschlechtersensiblen Unterricht gelegt werden, dabei spiele die verwendete Sprache eine wichtige Rolle. Sie stellt hierzu kritisch fest, dass so lange die weiblichen Religionsstudierenden von sich selbst im generischen Maskulinum sprechen, berechtigte Zweifel am Erfolg einer genderbewussten Persönlichkeitsbildung geäußert werden können (Naurath 2013, 275).³⁰³ Auch wenn das Festmachen am generischen Maskulinum als Beurteilungskriterium für geschlechtergerechte Einstellungen als verkürzt zu werten ist, weist es auf das Problem hin, dass in der universitären Lehrer_innenbildung der Fokus primär beim Erlangen einer wissenschaftlichen Reife liegt und in weiten Teilen die Persönlichkeitsbildung, erst recht das Sensibilisieren für das Thema *Gender*, eine nachstellige Bedeutung hat. Obgleich sich festhalten lässt, dass Gender und feministische Inhalte schon in die unterschiedlichen Bildungsebenen bzw. -bereiche (in die Bildungspläne für den Religionsunterricht, in Unterrichtsmaterialien, in die Hochschulbildung, in die Weiterbildung etc.), sowie in die Katechese und kirchliche Jugendarbeit mehr oder weniger Einzug gehalten haben, kann dieses als ausbaufähig – oder als *Desiderat*³⁰⁴ – bezeichnet werden (Pemsel-Maier 2017, 126; Jakobs 2011, 123–130). Für die Religionslehrer_innen ist es wichtig, sich innerhalb ihrer Vorbereitungsphasen für den Schuldienst ein theologisch-religionspädagogisches Konzept anzueignen und dieses stetig zu überprüfen und ggf. zu verändern. Nach Ziebertz zeigt sich hierbei insbesondere die theologisch-religionspädagogische Kompetenz bedeutsam, die sich „in der theologischen Kommunikationsfähigkeit, insbesondere in der Fähigkeit des Theologisierens von Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler“ (Ziebertz 2012b, 218), auszeichnet. Dabei ist es zudem bedeutsam, nach welchem religionsdidaktischen Modell im Unterricht verfahren wird, bzw. nach welchem Modell die Lehrkraft unterrichtet. So sind an dieser Stelle folgende Konzepte zu nennen: kerygmatischer

³⁰³ Gesine Spieß (2008) und Hilke Elsen (2020) weisen ebenso darauf hin, dass eine geschlechtergerechte Sprache an der Hochschule unbedingt beachtet werden sollte (Elsen 2020, 23; Spieß 2008, 44–45).

³⁰⁴ Vertiefend sei an dieser Stelle auf Monika Jakobs (2011) hingewiesen, die die „Genderspezifika als Desiderat der Ausbildung von Religionslehrer/innen“ betrachtet hat.

Ansatz, hermeneutischer Religionsunterricht, problemorientierter Religionsunterricht, therapeutisch orientierter Religionsunterricht, korrelativer Religionsunterricht, schüler_innenorientierter Religionsunterricht (Ziebertz 2012b, 221–222). Diese unterschiedlichen Modelle fanden teils zeitlich nacheinander und ebenso parallel Anwendung.

Die Orientierung an den Schüler_innen steht im aktuellen Religionsunterricht im Fokus, so unterstreicht Ziebertz:

„Unter Verwendung eines anthropologisch gefassten Religionsbegriffs werden Schülerinnen und Schüler als Mitlernende verstanden, die ihr Leben beispielsweise aufgrund von Kontingenz reflektieren und transzendieren, die also nicht wie leere Gefäße mit Inhalt gefüllt werden müssen, sondern etwas mit- und einbringen, so dass der Unterricht zwischen lebensweltlicher Orientierung, Information und Deutung eine Balance finden muss.“ (Ziebertz 2012b, 222)

Die Lehrkräfte übernehmen an dieser Stelle eine moderierende Rolle. Sie sind Moderator_innen von religiösen Lernprozessen. Durch eine „aktive, zielgerichtete Leitung“ (Ziebertz 2012b, 222) stoßen die Lehrer_innen „Denkprozesse an und provozieren eigene Urteile. Sie versuchen, eine inhaltliche Haltung zu einem Thema hervorzulocken und zu einer nachhaltigen Arbeit an und mit dem Gegenstand anzustiften.“ (ebd.)

Die Erwartung an die Lehrkraft ist es, nicht einfach das Wissen an die Schüler_innen weiterzugeben, sondern „dieses als ›Theologie im Lebensvollzug‹ anzuwenden [...]“. (Ziebertz 2012b, 218) So geht es „nicht isoliert um eine Einführung der Schülerinnen und Schüler in die theologische Enzyklopädie, sondern um eine Einübung von Denken und Verhalten, von Reflexion und Haltung in Bezug auf die Wirklichkeit der Religion und des christlichen Glaubens, wobei beide, Religion und Glaube, in Beziehung stehen zum eigenen Leben und zum Zusammenleben insgesamt.“ (ebd., 219) Subjektorientierung mit gleichzeitiger Beachtung der gesellschaftlichen „Spielregeln“, wie die Geschlechtergerechtigkeit, sollten sich im Religionsunterricht wiederfinden. Die Religionslehrkraft sollte demzufolge immer in ihrem unterrichtlichen Handeln bedenken, wie die aktuelle Lebenswelt der Schüler_innen aussieht, um diese im Unterricht abzuholen und somit Möglichkeiten zu schaffen, dass sich Räume ergeben, wo an Glaube und Religion angedockt werden kann. Es geht dabei nicht um das Aufzeigen von absoluten Antworten, sondern „bleibende Fragen und Zweifel“ (ebd.) gehören in den Alltag einer Religionslehrkraft. Ziebertz stellt dabei richtigerweise fest, dass die religiöse Kommunikation „den Charakter eines Such- und Deutungsprozesses“ (ebd.) besitzt. Am Ende steht nicht die absolute Erkenntnis, sondern das Entdecken und Entstehen von neuen Fragen. Bei gedanklicher Übereinstimmung zu diesem Ansatz hat die Lehrkraft zweierlei Ansprüche zu erfüllen: Sie müssen in ihrem Han-

deln stets Offenheit zulassen und immer handlungsfähig bleiben (Ziebertz 2012b, 219). Ziebertz geht dabei soweit festzustellen: „Religiöse Bildung bedarf sogar der Offenheit.“ (ebd.)

Für die Schüler_innen sollten die Lehrkräfte als „authentische, wahrhaftige und faire“ (Ziebertz 2012b, 222) Partner_innen erfahrbar sein. Ziebertz weist die Lehrer_innen darauf hin, dass sie sich bewusst machen sollten, dass sich die Schüler_innen an ihnen reiben wollen, bzw. sollten die Lehrenden ihr Handeln ein Stück weit darauf anlegen, dass es zu diesem Aneinanderreiben kommt. Die Aufgabe der Lehrperson ist es, ein Unterrichtsklima zu schaffen, welches das Denken der Schüler_innen fördert, sie ermutigt Gefühle offen zu zeigen, aber dass sie die Mitschüler_innen keineswegs bloßstellen. Wenn die Lehrkräfte ihre eigenen Positionen in den unterrichtlichen Diskurs einbringen, sollte sie sich bewusst machen, dass zwischen ihnen und den Schüler_innen eine Machtasymmetrie besteht, die sie nicht ausnutzen sollten. Aufgabe des Unterrichts ist es nicht den Schüler_innen Meinungen zu indoktrinieren, sondern die Lernenden dazu anzuregen, selbstständig zu denken und diese Gedanken in der Lerngruppe zu äußern (Ziebertz 2012b, 222–223). Von den Menschen, die Religion unterrichten, wird ein besonderes Maß an Beziehungsfähigkeit erwartet. Untersuchungen von Norbert Mette (1994) haben in den 1990er-Jahren hervorgebracht, dass für weibliche Religionslehrkräfte, im Vergleich zu den männlichen Kollegen, die persönliche Beziehung wichtiger ist (Mette 1994, 67; Becker 1995, 68–69).³⁰⁵ Dabei ist neben dem Alter der Studie anzumerken, dass die Gefahr besteht, geschlechterstereotypisches Denken zu reproduzieren; so sind zukünftige Lehrer_innenbefragungen mit einer ausdifferenzierten Geschlechtertypologie zu untersuchen, die nicht nur nach dichotomen Unterschieden schaut, sondern ebenso auf intrageschlechtliche Unterschiede.

7.3.4 Normative Ziele für einen geschlechtergerechten Religionsunterricht

Aus der Fülle gesellschaftlicher, kirchlicher und pädagogisch-didaktischer Vorgaben und Erwartungen ergibt sich die Frage, welche Ziele, Prinzipien und Dimensionen³⁰⁶ für einen Reli-

³⁰⁵ Sybille Becker stellt in ihrem Beitrag die These in die Diskussion, ob Frauen jetzt die besseren Religionslehrkräfte sind? Sie führt direkt aus, dass diese These jedoch zu einem klischeehaften Bild von Frauen führen könne (Becker 1995, 69) So stellt sie die Anfrage: „Verstärkt sich im Religionsunterricht nicht die Gefahr aus der Lehrerinnenrolle in die Mutterrolle zu rutschen? Oder sehen Religionslehrerinnen die Fähigkeiten, die sie aus anderen Lebensbereichen erhalten als Potenzial für den Religionsunterricht.“ (ebd.).

³⁰⁶ An dieser Stelle sei auf die Unterscheidung zwischen religionsdidaktischen Prinzipien und religionsdidaktischen Dimensionen hingewiesen. Christina Kalloch et al. führen zum Thema *religionsdidaktische Prinzipien* an, dass diese im Gegensatz zu religionsdidaktischen Dimensionen nicht im Religionsunterricht eingesetzt werden müssen, sondern nur können. „Sie bilden keine eigenständige Konzeption, regen aber zur Berücksichtigung einer besonderen Perspektive religionsdidaktischen Handelns an.“ (Kalloch et al. 2014, 24).

gionsunterricht gelten sollen, der mit der Differenzkategorie *Gender* achtsam umgeht. Der Autor der Studie vertritt die Auffassung, dass Gender (neben Inklusion, Multikulturalität, religiöser Vielfalt und Ökumene) als Dimension für den Religionsunterricht eine große Bedeutung hat, die es in der täglichen Praxis zu beachten gilt. Ulrich Riegel und Hans-Georg Ziebertz weisen darauf hin, dass die Einstufung eines Menschen aufgrund von Stereotype und einer hierarchischen Geschlechterordnung nicht dem biblisch-christlichen Menschenbild entspricht. Sie räumen jedoch ein, dass die kirchliche Lehre und Katechese leider auch noch diesen Fehler begeht (Riegel und Ziebertz 2012, 391). Ein Religionsunterricht, der sich an den Schüler_innen orientieren will und auf die aktuellen Herausforderungen der Zeit Antworten finden und geben will, muss hinsichtlich seiner Ausrichtung jeglicher Konzeption diese Dimension beachten (Kalloch et al. 2014, 204). Dazu ist ein wesentlicher Baustein, dass der Unterricht „seine Themen [...] geschlechts- und wahrnehmungsbezogen“ (ebd., 24) bearbeitet. Die empirische Unterrichtsforschung hilft dabei, „die Bedingung religiösen Lernens besser einzuschätzen.“ (ebd.) Die vorliegende Forschungsarbeit will hierzu einen Beitrag leisten, um die schulische Wirklichkeit in Bezug auf Geschlechterverhältnisse besser zu verstehen. Dabei soll es in diesem Kapitel um die grundsätzliche normative Bestimmung gehen, die im Weiteren zur Konzeption von unterrichtlichen Handlungsempfehlungen dienen soll. Hierbei hilft ein Blick in die theoretischen Explikationen seitens der Religionspädagogik.

Ziel eines gendersensiblen Unterrichts ist es, die „Ungleichheit in der Darstellung der Geschlechter aufzudecken und zu kritisieren, ohne diese unreflektiert weiter zu transportieren.“ (Kalloch et al. 2014, 216) Das Erlangen der religiösen Mündigkeit stellt ein essenzielles Ziel des Religionsunterrichts dar. Dafür „ist es unabdingbar, dass der Mensch nicht frühzeitig auf gesellschaftlich gewünschtes Verhalten reduziert wird.“ (ebd.) Eine Religionsdidaktik, die sich der Maxime verpflichtet fühlt, die Benachteiligung zwischen den Menschen – insbesondere zwischen den Geschlechtern – zu beseitigen, muss sich stetig auf die Suche machen, wie gesellschaftlich festgeschriebene Verhaltensweisen aufgebrochen werden können. Zusammen mit den Schüler_innen müssen hierzu diese in Teilen resilienten Strukturen kritisch betrachtet und dekonstruiert werden (ebd.).

Der Religionsunterricht hat in einer sich verändernden Gesellschaft – mit zunehmender Individualisierung und abnehmenden kirchlichen Bezügen – nicht an Bedeutung verloren, sondern gewonnen. Es ist mitunter der einzige Ort, an dem „nicht oder wenig kirchlich sozialisierte Kinder und Jugendliche für religiöse Bildungsprozesse erreicht werden können.“ (Naurath

2013, 268) Für viele Schüler_innen ist oftmals der Religionsunterricht „ein Ort der Erstbegegnung mit christlicher Religion und christlichem Glauben [...]“. (Simon 2005, 8) Der Religionspädagoge Werner Simon führt aus: „Die christliche Religion begegnet ihnen in diesem Zusammenhang als eine ‚fremde‘ Religion, ihre ‚Sprache‘ als eine ‚Fremdsprache‘.“ (ebd.) Durch einen Religionsunterricht, der zeitgemäß auftritt und die Schüler_innen in ihrer Individualität schätzt und wahrnimmt, besteht die Chance der jüngeren Generation Religion und Kirche nachhaltig näher zu bringen.

Ulrich Riegel und Hans-Georg Ziebertz (2012, 2000) führen fünf Prinzipien an, die ihrer Auffassung nach für einen geschlechtergerechten Religionsunterricht gelten sollen: (1) *Gleichwürdigkeit des Menschen als Frau und Mann*, (2) *Wahrnehmung der Schüler_innen als individuelle Subjekte*, (3) *kritische Sensibilität für die Hermeneutik der Zweigeschlechtlichkeit*, (4) *Mehrdimensionalität menschlicher Geschlechtlichkeit*, (5) *Mehrdimensionalität von Geschlechtskonzepten* (Riegel und Ziebertz 2012, 391–393, 2000, 244–246). Die von Riegel und Ziebertz angeführten Prinzipien zeigen sich in weiten Teilen anschlussfähig für diese Forschungsarbeit, weshalb es gehaltvoll erscheint, einen ausführlicheren Blick auf die Prinzipien zu werfen.

Die *Gleichwürdigkeit des Menschen als Mann und Frau* leitet sich aus dem biblisch-christlichen Menschenbild ab. Der Mensch ist als Abbild Gottes geschaffen. Gott ist geschlechtlich nicht bestimmt, sondern ist die Verbindung aller Geschlechter. Riegel und Ziebertz weisen drauf hin: „Frausein und Mannsein sind die beiden Daseinsformen, in denen sich das Menschsein realisiert. Beide Daseinsformen sind gleichwürdig, insofern beide in gleicher Weise an der Gottesebenbildlichkeit teilhaben“ (Riegel und Ziebertz 2012, 391, 2000, 244). Beide Formen bilden nach Riegel und Ziebertz das „Wesen des Menschen“ (dies. 2012, 392). Die Betonung liegt hier auf „Zusammen“, denn eine Daseinsform allein reicht nicht aus, um das Wesen des Menschen zu formen, sondern es bedarf beider Formen. Weibliche und männliche Lernenden haben ein Anrecht auf die gleiche Würde (dies. 2012, 391–392, 2000, 244–245). In Abgrenzung zu Ziebertz und Riegel versteht die Forschungsarbeit die Gleichwürdigkeit nicht als Mann und Frau, sondern als männlich und weiblich. Damit soll verdeutlicht werden, dass es keine starre Grenze zwischen den Geschlechtern und ihren Ausprägungen gibt, sondern dass jeder Mensch sowohl weibliche als auch männliche Anteile in sich vereinen kann und alle diese Ausprägungen als gleichwürdig zu betrachten sind.

Schüler_innen sollten als *individuelle Subjekte wahrgenommen* werden, die in ihrer Unterschiedlichkeit gleichwürdig zu behandeln sind. Die Akzeptanz der „Vielfältigkeit der Lebens-

möglichkeiten in einer differenzierten Gesellschaft“ (Riegel und Ziebertz 2012, 392) muss sich in einem Religionsunterricht als Prinzip wiederfinden, wenn dieser für sich das Label „geschlechtergerecht“ proklamieren möchte. „Erziehung muss zum einen Maßnahmen anwenden, die die Unterschiedlichkeit der Schülerinnen und Schüler anerkennen und fördern. Zum anderen muss der Umgang mit Differenzen, d. h. mit Fremden und Fremdem auch Inhalt des Unterrichts sein.“ (ebd.) Hierzu müssen nach Riegel und Ziebertz die Schüler_innen als „Subjekte der Erziehung“ (ebd.) gesehen werden, die die Möglichkeit haben „ihre eigenen Ansichten und Wünsche, ihre Fähigkeiten und Bedürfnisse in die Erziehungsprozesse einbringen [zu; M.F.] können [...]“. (Riegel und Ziebertz 2012, 392) Dabei muss stets gelten, dass die geschlechtliche Differenz als gleichwürdig angesehen wird (dies. 2012, 392, 2000, 245).

Riegel und Ziebertz stellen fest, dass Schüler_innen und Lehrer_innen in den schulischen Interaktionen nicht „unabhängig vom kulturellen System der Zweigeschlechtlichkeit“ (Riegel und Ziebertz 2012, 392) sind. Soziale Erwartungen würden an jedes Individuum herangetragen und seien dabei abhängig von der jeweiligen Geschlechtszugehörigkeit, die in überwiegender Mehrheit in der dichotomen Einteilung von Mann und Frau erfolge. Diese Einteilungen bringen stereotypische Zuschreibungen mit sich, die sich ebenso im Religionsunterricht wiederfinden. Diesen Mechanismus, die Wirklichkeit aus einer „*Hermeneutik der Zweigeschlechtlichkeit* [Hervorhebung durch den Verf.]“ (ebd.) zu betrachten, gilt es im Religionsunterricht deutlich zu machen und zusammen mit den Schüler_innen zu dekonstruieren. „Eine Religionsdidaktik, die gleichwürdigen Differenzen verpflichtet ist, macht die Kinder und Jugendlichen deshalb auf geschlechtertypische Zuschreibungen aufmerksam und hinterfragt die vordergründige Normalität der im sozialen Umfeld gültigen Geschlechterstereotype.“ (ebd.)

Riegel und Ziebertz halten es für pädagogisch gehaltvoll, eine kritische Analyse durchzuführen, indem die „*Mehrdimensionalität menschlicher Geschlechtlichkeit* [Hervorhebung durch den Verf.]“ (Riegel und Ziebertz 2012, 392) zum übergreifenden Thema des Religionsunterrichts wird. Sie verweisen darauf, dass die *soziale Konstruktion des Geschlechts* ein gesellschaftlich und wissenschaftlich höchst und breit diskutiertes Thema ist, sehen es jedoch für die pädagogische Praxis als instruktiv an. Das Konzept, zwischen biologischem und sozialem Geschlecht zu unterscheiden, „liefert zum einen ein analytisches Modell, zum anderen eine begriffliche Operationalisierung, die zu einer differenzierten Wahrnehmung des kulturellen Geschlechterverhältnisses beitragen und die Bedeutung des biologischen Geschlechts als Ordnungskriterium relativieren kann.“ (ebd., 393)

Als letztes Prinzip nennen Riegel und Ziebertz (2012) die *Mehrdimensionalität von Geschlechtskonzepten*. Hierzu führen sie den Wandel an, dass früher in eindimensionalen Geschlechtermodellen gedacht wurde und dieses sich hin zu zweidimensionalen Geschlechtermodellen gewandelt hat.³⁰⁷ Nach den beiden Autoren ist es für die Lehrkräfte vorteilhaft, innerhalb des Unterrichts auf das mehrdimensionale Modell zurückzugreifen, da es „die Mehrdimensionalität individueller Geschlechtskonzepte im Kontext der gängigen Geschlechterstereotype deutet, ohne deren strukturelle Bipolarität zu übernehmen.“ (Riegel und Ziebertz 2012, 393) Es ermöglicht, den Lehrkräften somit an die üblichen Wahrnehmungsmuster anzudocken und gleichzeitig „auf die prinzipielle Unabhängigkeit individueller Eigenschaften vom biologischen Geschlecht aufmerksam“ (ebd.) zu machen. Für die Lehrer_innen besteht mit dem Rückgriff auf dieses Modell die Chance, nicht nur auf die Differenzen zwischen den Geschlechtern zu sprechen zu kommen, sondern auch die Unterschiede innerhalb der Geschlechter zu thematisieren und schlussendlich den Schüler_innen aufzuzeigen, dass es unterschiedliche Formen von Weiblichkeit und Männlichkeit gibt (dies. 2012, 393, 2000, 245–246).

Diese fünf vorgebrachten Prinzipien geben eine zentrale Richtschnur für das religionsunterrichtliche Handeln vor, die nicht als Kann-Bestimmungen gelten können, sondern als Muss-Bestimmungen. Daher können sie als Dimensionen angesehen werden, aus denen sich für den religionsunterrichtlichen Alltag eine allgegenwärtige Relevanz ergibt.

7.3.5 Handlungsmöglichkeiten bzw. -empfehlungen für eine geschlechtergerechte bzw. geschlechtersensible Religionspädagogik

„Aus der Akzeptanz der Geschlechtergerechtigkeit als Leitziel für den Religionsunterricht und dem Vorsatz, den individuellen Bedürfnissen der einzelnen Schüler_innen in ihrer Vielfalt gerecht zu werden, ergibt sich die Frage, welche Handlungsmöglichkeiten bzw. -konzepte sich zur zieladäquaten Umsetzung anbieten.“ (Franzmann 2022, 108). Dieser essentiellen Frage wird in diesem Kapitel nachgegangen. Hierzu liefern die diversen Veröffentlichungen wie u. a. die Sammelwerke Pithan et al. (2009), Qualbrink et al. (2011b), Pemsel-Maier (2013a), Knauth et al. (2020a), Knauth und Jochimsen (2017) hilfreiche Empfehlungen, wie mit *Gender* u. w. Differenzkategorien im Religionsunterricht umgegangen werden kann. Hierzu kann vom Grundsatz her Gabriele Fenkart zugestimmt werden, die festhält, „dass es nicht die eine geschlechtergerechte Pädagogik gibt“ (Fenkart 2014, 299), da der Lehrkraft verschiedene Opti-

³⁰⁷ siehe hierzu Kapitel 4.5 *Geschlechtsstereotype*.

onen zur Verfügung stehen, der Individualität der Schüler_innen gerecht zu werden und einen selbstreflektierten adäquaten Zugang zu finden; so lässt sich ebenso konstatieren, dass der zu beobachtende Religionsunterricht in seiner Methodik vielfältiger geworden ist (Englert et al. 2014, 123).³⁰⁸ Nach dem Studium der Literatur zur geschlechtergerechten Religionspädagogik zeigen sich die im Folgenden aufgezeigten Methoden und konzeptionellen Ansätze als bedeutsam und anschlussfähig, um das Ziel zu erreichen, Geschlechterstereotype und Geschlechterrollen zu dekonstruieren und die individuelle Vielfalt³⁰⁹ der Schüler_innen zu fördern.³¹⁰ Dabei gilt es innerhalb der empirischen Studie zu überprüfen, inwieweit sich diese pädagogischen Handlungsmöglichkeiten in dem beobachteten Unterricht feststellen lassen.

7.3.5.1 Religionspädagogik der Vielfalt

Eine richtungsweisende und breit rezipierte Option ist das Konzept der *Pädagogik der Vielfalt* von Annedore Prengel, welches „die Individualität des jungen Menschen ins Zentrum“ (Fenkart 2014, 299) rückt; im Sinne einer „egalitäre[n; M.F.] Differenz“ (Prengel 2019, 3). Die Vielfalt der Lerngruppe wird in diesem Konzept mit ihren verschiedenen Heterogenitätsdimensionen³¹¹ beachtet (Wolf 2020, 332; Arzt et al. 2009, 10–13; Franzmann 2022, 108–109). Damit ist dieses Konzept von seinem Grunddenken intersektional angelegt. Jedes Individuum bringt die eigenen Hintergründe, Identitäten, Haltungen, Entwicklungen und Geschichten in den Unterricht mit ein und wird durch den Wunsch angetrieben, diese weiterzuentwickeln (Fenkart 2014, 299–300). Monika Jakobs bemerkt zur Bedeutung von Prengels Konzept, dass es nicht nur für die Pädagogik, „sondern auch für die Religionspädagogik ein zentraler Referenzpunkt“ (Jakobs 2020, 213) ist und „die dort formulierte Frage nach dem Verhältnis von Gleichheit und Ver-

³⁰⁸ Seit den unterrichtlichen Analysen von Günter Stachel (1976) und Gabriele Faust-Siehl et al. (1995) seien nach Englert et al. (2014) Veränderungen im Religionsunterricht zu verzeichnen. Der Unterricht sei bunter geworden, hinsichtlich des Umgangs mit unterschiedlichen Methoden und das Geltenlassen der Diversität von Schüler_innenmeinungen und -anfragen. Englert et al. (2014) führen jedoch kritisch an, dass sich die Religionslehrkräfte bei der Unterrichtsplanung vielfältige Gedanken machen, jedoch stände der lebensweltliche Ertrag des Unterrichts weniger im Fokus (Englert et al. 2014, 123).

³⁰⁹ „Vielfalt verbindet sich konstitutiv mit Mehrperspektivität. Von Begriffen wie Heterogenität und Differenz unterscheidet Vielfalt sich durch seine positive Tönung und geht einher mit einer subjektiven Haltung von Wertschätzung und Anerkennung.“ (Knauth et al. 2020b, 37) Gleichwohl viele Schnittmengen zeigen, weshalb diese Begriffe oftmals synonym verwendet werden (Wischer und Spiering-Schomborg 2020, 367–368).

³¹⁰ Dabei ist jedoch zu konstatieren, dass dieses nur eine Auswahl aus einer Fülle von Möglichkeit darstellt, die sich der Lehrkraft bieten und es ist zudem abhängig davon, mit welcher Grundhaltung sich der Thematik genähert wird.

³¹¹ Heterogenität ist dabei als „intrapersonell und intrakollektiv“ (Jakobs 2020, 219) zu verstehen. Die Schüler_innen sind Teil diverser unterschiedlicher Gruppen und übernehmen und gestalten in diesen Zusammenhängen verschiedene Rollen, die je nach Gruppe und Kontext variieren können. Zudem sind diese nicht als temporär konstant zu beschreiben, sondern können sich ebenso in der Zeit verändern (ebd.).

schiedenheit in der Bildung und die Ziele einer Kultur der Anerkennung des Verschiedenen und die Herstellung egalitärer Differenzen [...] bis heute Gültigkeit“ (Jakobs 2020, 213) besitzt. „Die Religionspädagogik hat sich Pngels Ansätze zu eigen gemacht und darauf aufbauend eine Religionspädagogik der Vielfalt entwickelt“ (Franzmann 2022, 108).³¹² Grundlegend kann hierzu das Sammelwerk *Gender – Religion – Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt* von Pithan et al. (2009) angeführt werden.³¹³ Thorsten Knauth (2015) definiert darunter ein Konzept,

„das soziale, religiöse, geschlechtsbezogene Gemeinsamkeiten und Differenzen als bedeutsam für Voraussetzungen, Strukturen, Arbeitsformen und Themen von religiösen Bildungsprozessen erachtet. Es werden Differenzen und Gemeinsamkeiten reflektiert und die Gestaltung von Bildungsprozessen mit dem Ziel einbezogen, über dialogische Formen des Lernens in heterogenen Settings eine egalitäre Differenz zu realisieren, die ihre gesellschaftliche Gestalt in einem demokratischen Umgang mit religiöser, kultureller, sozialer und geschlechtsbezogener Vielfalt besitzt.“ (Knauth 2015, 53)

Vielfalt kann dabei zweidimensional betrachtet werden, zum einen erlaubt sie es die Menschen in ihren unterschiedlichsten Ausprägungen und Erscheinungsformen deskriptiv wahrzunehmen und zu umschreiben; zum anderen ist der Begriff ebenso normativ, da mit ihm eine positive Haltung zur Diversität der Menschen vermittelt wird. Gleichsam bedarf es kategorialer Strukturen, um sich nicht in den Unendlichkeiten vielfältiger Zerfaserungen zu verlaufen. Um dieses händelbar zu gestalten, greift die (*inklusive*) *Religionspädagogik der Vielfalt* auf kategoriale Strukturen wie „*Religion, Gender, sexuelle Vielfalt, sozialer Status und Dis/Ability*“ (Knauth et al. 2020b, 37) zurück (Knauth et al. 2020b, 37–38; Knauth 2019, 453–456). Ziel einer *Pädagogik der Vielfalt* ist es den Schüler_innen dazu zu verhelfen, dass sie sich und ihr eigenes Potenzial erkennen und anerkennen und sie dabei zu unterstützen ihr Selbstvertrauen zu festigen bzw. zu entwickeln. „Dies wird gefördert durch ein Umfeld, das verlässliche Bezugspersonen bereitstellt und eine Gemeinschaft, die Geborgenheit und Freiraum gleichermaßen bietet.“ (Jakobs 2020, 218) All dies stärkt die Resilienz der Schüler_innen sich den vielfältigen Herausforderungen des Lebens zu stellen ohne dabei an sich selbst zu (ver-)zweifeln. Schule hat in der konzeptionellen Konsequenz die Aufgabe, diesen Anforderungen gerecht zu werden und nicht

³¹² Das Konzept wurde vielfältig rezipiert, bspw. beruht die Konzeption der Studienwerkstatt in Kassel (BiG-Bibel im Gespräch) u. a. auf Pngels Konzept der *Pädagogik der Vielfalt* (Schlehahn und Franzmann 2021, 95).

³¹³ 2020 ist hierzu ein aktuelles umfassendes Sammelwerk erschienen, welches die verschiedenen Dimensionen der (*inklusive*) *Religionspädagogik der Vielfalt* beleuchtet: Knauth, Thorsten; Möller, Rainer; Pithan, Annebelle (Hg.) (2020a): *Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt. Konzeptionelle Grundlagen und didaktische Konkretionen*. Münster, New York. Dabei baut diese Publikation inhaltlich auf den Grundlegungen der Sammelwerke von Pithan et al. (2009), Knauth und Jochimsen (2017) u. a. auf. Als thematischen Einstieg sei zudem auf Knauth, Thorsten (2019): *Vielfalt*. In: Rothgangel, Martin; Simojoki, Henrik; Körtner, Ulrich H. J. (Hg.): *Theologische Schlüsselbegriffe. Subjektorientiert – biblisch – systematisch – didaktisch*. Neuausg. 6., komplett neu erarbeitete Aufl. Göttingen, 453–465. hingewiesen.

nur auf die Leistungen zu schauen, sondern gleichsam einen schützenden Raum und Freiraum zu schaffen, damit die Schüler_innen sich selbstbestimmt entwickeln können (ebd.). Annedore Prengels Konzept der *Pädagogik der Vielfalt* formuliert hierzu leitende Prinzipien: intersubjektive Anerkennung, Selbstachtung und Anerkennung der Anderen (Prengel 2019; Hemshorn de Sánchez 2020, 283). Damit zeichnet sich der Religionsunterricht als besonders bedeutsam aus; denn er bietet Schutz- und Diskussionsraum gleichermaßen, sich den existenziellen Fragen zu den Identitäten (religiös, geschlechtlich, sexuell etc.) zu stellen und Anerkennung, Toleranz und Akzeptanz zu stärken (Arzt et al. 2009, 12–13; Jakobs 2020, 220). Das Leben ist keine konstante Linie, sondern beinhaltet zugleich Brüche, welche zwar personell schmerzvoll und herausfordernd sein können, jedoch auch produktiv nutzbar sind. Religion ist an dieser Stelle funktional durch Ambiguität gekennzeichnet; sie „kann trösten und über Brüche hinweghelfen; sie kann und muss aber auch die Diskontinuität stärken, indem sie ihr Ausdruck verleiht.“ (Jakobs 2020, 220) Ziel einer (geschlechtersensiblen) *Religionspädagogik der Vielfalt* ist es eine „Hermeneutik einzuüben, die geschlechtsbezogene, religiöse und soziale Differenzen wahrnimmt und Stereotype aufzubrechen vermag.“ (Arzt et al. 2009, 12–13) Arzt et al. weisen darauf hin, dass hierzu religiöse Kompetenzen zu fördern seien, bei denen „die eigenen Erfahrungen produktiv im Lichte der Perspektive anderer reflektiert werden können.“ (ebd., 13). Religionsunterricht kann einen essentiellen Beitrag dazu leisten, dass die Schüler_innen eine „Kultur der Anerkennung und aktiven Toleranz“ (ebd.) für Vielfalt entwickeln und festigen und zudem eine Sensibilität herauszubilden, um Marginalisierungs- und Diskriminierungsmechanismen zu erkennen und hierzu eine kritische Haltung aufbauen und diese argumentativ vertreten können (ebd.).

Eine geschlechtersensible *Religionspädagogik der Vielfalt* muss sich den Herausforderungen stellen, dass die Schüler_innen durch intrinsische und extrinsische Entwicklungsprozesse ein „eingeübtes geschlechtsspezifisches Verhalten zeigen und [dieses; M.F.] als normal empfinden, obwohl es zu Benachteiligungen führen kann.“ (Kalloch et al. 2014, 217) Die Schüler_innen sollen dazu befähigt werden, kritisch und selbstbestimmt mit „geschlechtstypischen Werten und Normen“ (Riegel und Ziebertz 2000, 248) umzugehen. Sie sollen dabei erkennen, welche Macht Stereotype besitzen können. Die „Freiheit der persönlichen Entfaltung“ (ebd.) und die „Würde der Person“ (ebd.) sind im religionspädagogischen Handeln stets zu beachten, denn sie sind Kern der christlichen Anthropologie (ebd.). *Anerkennung* kann selbst zum Thema des Unterrichts werden und kann zudem gezeigt werden, wenn seitens der Lehrkraft darauf Wert gelegt wird, dass alle Schüler_innen jenseits der geschlechtlichen Dichotomie die Chance

haben, sich in das unterrichtliche Geschehen kommunikativ einzubringen. Dazu gehört es ebenso, den Raum zu geben über die Themen zu sprechen, die die Klassengemeinschaft bewegen (Hemshorn de Sánchez 2020, 289).

7.3.5.2 (Ent-)Dramatisierung bzw. (De-)Thematisierung

Im konkreten Umgang mit den Phänomenen Geschlecht, geschlechtlicher Vielfalt und Differenz besteht die Fragestellung für die (Religions-)Lehrkraft, welche pädagogische Strategie zielführender ist, um die zuvor genannten Ziele zu erreichen: Sollen Geschlechteraspekte thematisiert oder dethematisiert (Rendtorff 2015) bzw. dramatisiert, entdramatisiert (Faulstich-Wieland 1995; Faulstich-Wieland et al. 2004) oder nicht-dramatisiert³¹⁴ (Debus 2012) werden?

Anders als es das zumeist negativ konnotierte Alltagsverständnis errahnen lässt, handelt es sich beim (Ent-)Dramatisieren um „jeweils sinnvolle didaktische Strategien der geschlechterreflektierten und geschlechterreflektierenden Pädagogik mit je unterschiedlichen Potenzialen, die sich im besten Falle gegenseitig ergänzen und in jeden pädagogischen ‚Methodenkoffer‘ gehören.“ (Debus 2012, 151) Barbara Rendtorff (2015) konstatiert, dass es sich um herausfordernde Strategien handelt, weil die Ansätze Risiken mit sich bringen. Durch eine Thematisierung besteht die Gefahr „Geschlechterunterscheidungen gerade durch das Darüber-Sprechen herbeizureden, zu festigen (zu reinfizieren) und die Kinder und Jugendlichen an eine Praxis des Unterscheidens zu gewöhnen.“ (Rendtorff 2015, 35) Andererseits birgt das nicht thematisieren ebenso Risiken, da die in der Gesellschaft kursierenden Geschlechterstereotype unkommentiert weiter fortbestehen (Rendtorff 2015, 35; Debus 2012, 150). Bei aller Komplexität und Herausforderung der Ansätze kann es jedoch nicht das Ziel des Unterrichts sein, Herausforderungen aus dem Wege zu gehen, zumal an dieser Stelle dieser Ausweg nicht bleibt. Geschlecht muss an vielen Stellen thematisiert werden, „um Ungleichheiten und Missstände überhaupt sichtbar werden zu lassen und sie damit ins Feld des Veränderlichen zu rücken.“ (Debus 2012, 150) Somit ist es vielmehr die Aufgabe der Lehrkräfte, Wege zu überlegen, welche methodischen Möglichkeiten sich bieten mit Geschlecht im Unterricht umzugehen (Rendtorff 2015, 44; Debus 2012, 150–151). Es wurde bereits deutlich, dass sich Lehrkräfte wie auch Schüler_innen nicht geschlechtsneutral verhalten; dabei laufen diese Prozesse zum Teil subtil ab, da z. B. In-

³¹⁴ Katharina Debus (2012) hat auf Hannelore Faulstich-Wielands Grundlegungen zu Dramatisierung und Entdramatisierung eine weitere pädagogische Methode der Nicht-Dramatisierung entwickelt; so stellt Debus fest: „Obwohl nicht-dramatisierende Vorgehensweisen Geschlecht [...] nicht explizit zum Thema machen, sind sie dennoch der geschlechterreflektierten Pädagogik zuzuordnen.“ (Debus 2012, 155).

teraktionen unterschiedlich wahrgenommen werden, je nachdem welches Geschlecht interagiert. Gleichzeitig nutzen Mädchen wie Jungen die Dramatisierung von Geschlecht als Ressource, um sich situativ Vorteile zu verschaffen (Faulstich-Wieland et al. 2004, 216–226). Wie sieht die richtige didaktische Reaktion aus? Hannelore Faulstich-Wieland et al. weisen darauf hin, dass es im Unterricht einer „Balance von Dramatisierung und Entdramatisierung von Geschlecht“ (Faulstich-Wieland et al. 2004, 224) bedarf.

Eine Dramatisierung ist (religions-)pädagogisch dann sinnvoll, wenn die Schüler_innen angeregt werden sollen über Geschlechterverhältnisse nachzudenken, zu erkennen, dass Geschlecht eine relevante Differenzkategorie sein kann, um Diskriminierung, rechtliche und gesellschaftliche Ungleichheiten sowie Marginalisierungen zu identifizieren und dabei auf die historische und sozio-kulturelle Wandelbarkeit hinzuweisen. Daher ist es mitunter pädagogisch zielführend Geschlecht in den Mittelpunkt zu stellen und es somit bewusst zu dramatisieren. Katharina Debus stellt hierzu fest: „Solche Herangehensweisen sind dann nicht nur geschlechterreflektiert, sondern geschlechterreflektierend. D. h. Geschlecht wird bewusst und explizit reflektiert, anstatt ‚nur‘ als Analysefolie im Hintergrund mitzulaufen.“ (Debus 2012, 152) Neben einer inhaltlichen Dramatisierung kann Geschlecht ebenso in Gruppenzusammensetzungen bei Gruppenarbeiten dramatisiert werden, wenn die Lehrperson explizit auf die geschlechtliche Zusammensetzung achtet. Im Sinne einer reflexiven Koedukation können geschlechterhomogene Gruppen eine Möglichkeit sein, den Schüler_innen den Rahmen zu bieten, um über zum Teil geschlechterspezifische Erfahrungen zu sprechen, bspw. was das eigene geschlechtliche Selbst ausmacht. Ebenso können sie der Schutzraum sein, um über eigene Diskriminierungs- und Marginalisierungserfahrungen zu sprechen. Bei all den Chancen, die eine dramatisierende Herangehensweise bietet, ist darauf hinzuweisen, dass diese ebenso Risiken mit sich bringt. Es kann dazu führen, dass sich hierdurch die Geschlechterdifferenzen und Geschlechterstereotype festigen und vertiefen, wenn seitens der Schüler_innen argumentativ auf Alltagstheorien zurückgegriffen wird, die Kompetenzen und Eigenschaften aufgrund der unterschiedlichen Chromosomen herleiten. Von der Lehrkraft verlangt, dies die Sensibilität diese Gegenläufigkeit zu erkennen und durch entdramatisierende Impulse entgegenzusteuern, sonst läuft der (Religions-) Unterricht womöglich gegenläufig zu den normativen Zielsetzungen der Geschlechtergerechtigkeit. Deshalb muss im pädagogischen Miteinander Dramatisierung immer mit Entdramatisierung gedacht, geplant und angewendet werden. Gleichzeitig, neben dem Aufbrechen der zugeschriebenen Geschlechterstereotype, -rollen und -normen, ist es ebenso die Aufgabe eines gendergerechten (Religions-)Unterrichts, das klassische System der Zweigeschlechtlichkeit zu

reflektieren und hinterfragbar zu machen (Debus 2012, 152–153; Thon 2017, 89–90; Faulstich-Wieland 2008, 11).

Die pädagogische Strategie der Entdramatisierung verfolgt das Ziel, den Schüler_innen aufzuzeigen, dass neben Geschlecht eine Vielzahl von weiteren Differenzkategorien situativ und kontextabhängig zum Vorschein kommen können. Die Entdramatisierung sollte immer dann erfolgen, wenn zuvor Geschlecht seitens der Lehrkraft und den Schüler_innen im Unterricht dramatisiert wurde, um die Fokussierung auf diese differenzgebende Kategorie wieder abzu- schwächen oder zu neutralisieren. Hierzu ist es hilfreich nach der Dramatisierung von Ge- schlecht bspw. eine weitere Differenzkategorie wie z. B. Religion, soziale Herkunft etc. in den Fokus zu rücken oder die Individualität jedes Menschen zu thematisieren und damit eine Kate- gorisierung an sich zu dekonstruieren (Debus 2012, 153–154; Thon 2017, 89–90; Faulstich- Wieland 2008, 11). Neben Dramatisieren und Entdramatisieren schlägt Katharina Debus vor, die Methodik des Nicht-Dramatisierens im Unterricht zu implementieren. Diese sei zwar zum Teil in der von Hannelore Faulstich-Wieland entwickelten Strategie des Entdramatisierens vor- handen, gleichwohl werde die Bedeutung zumeist nicht erkannt, weshalb Debus sie als eigen- ständige Methode anführt als Alternative zur strikten Abfolge aus Dramatisieren und Entdra- matisieren. Dieses setzt voraus, dass die Lehrkraft von der Bedeutung der verschiedenen Dif- ferenzkategorie weiß, sie jedoch nicht bewusst oder unbewusst in den Fokus des unterricht- lichen Handels stellt, sondern subtiler geschlechterreflektierend arbeitet. „Nicht-drama- tisierende Angebote unterscheiden sich von entdramatisierenden Angeboten dadurch, dass sie nicht eine zunächst pädagogisch oder durch die Teilnehmenden vorgenommene Dramatisierung relativieren wollen, sondern in einem Raum beginnen, in dem Geschlecht (noch oder derzeit) nicht zentral gesetzt ist.“ (Debus 2012, 155) Den Schüler_innen werden dabei Inhalte oder Kompetenzen vermittelt, ohne sie vorher geschlechtlich zu labeln. Es werden nicht aufgrund des Geschlechts mögliche Affinitäten zu Themengebieten bestimmt, sondern vom Grundsatz eine offene Herangehensweise. Debus führt hierzu exemplarisch an: „Beispielsweise kann es Jungen leichter fallen, sich für soziale oder Dienstleistungsberufe zu interessieren, wenn diese nicht als ‚Frauenberufe‘ tituliert werden.“ (ebd., 156) Dabei birgt diese Herangehensweise ebenso Risiken, da geschlechtliche Konnotationen zum Teil unbewusst niedrigschwellig ver- mittelt werden oder der Umstand eintritt, dass bspw. den Jungen, auf dieses Beispiel bezogen, bewusst ist, dass diese Berufe tendenziell eher Frauen zugeschrieben werden; dieses kann zu Abwehrreaktionen führen und schlussendlich auch zu einer Dramatisierung von Geschlecht. In

der Konsequenz ist die Lehrkraft dazu angehalten auf die Strategien des Dramatisierens und Entdramatisierens zurückzugreifen (Debus 2012, 155–157).

Die bisherigen Ausführungen zu der Frage der Intersektionalität zeigen auf, dass sich die Lehrkraft nicht ausschließlich auf die Differenzen zwischen den Geschlechtern fokussieren kann, da sich Benachteiligungen in einer Verflechtung von diversen Kategorien darstellen. Ebenso zeigt sich das Verständnis von Mädchen-Sein und Junge-Sein nicht als konstante Größe, sondern ist abhängig von den jeweiligen sozialen, ethnischen und kulturellen Kontexten, aus denen die Kinder und Jugendlichen entstammen (Wischer und Spiering-Schomborg 2020, 365–366). Hierfür bedürfe es nach Mariele Wischer und Nele Spiering-Schomborg (2020) einer intersektionalen Sensibilität seitens der Lehrenden und Lernenden, um die vielschichtigen zum Teil sich wechselseitig beeinflussenden Differenzierungskategorien in ihrer Bedeutung wahrzunehmen und zu dekonstruieren. Hierzu steht die Frage im Raum, mit welcher Herangehensweise sich dieser Aufgabe gestellt werden kann. Dem Religionsunterricht steht u. a. mit den biblischen Texten ein Medium zur Verfügung, welches die Möglichkeit bietet „Differenz- und Machtverhältnisse[n; M.F.] auf die Spur zu kommen und sie kritisch anzusehen.“ (ebd., 369) Eigene Erfahrungen u. a. mit *Marginalisierung*, *Diskriminierung* oder *Ausgrenzung* wie auch mit *Toleranz*, *Akzeptanz* und *Anerkennung* können im Kontext der biblischen Texte zum Thema gemacht werden, ohne dass die Schüler_innen unmittelbar von sich selbst etwas preisgeben müssen. Die biblischen Texte können den Schüler_innen somit einen Schutzraum bieten, indem sie ihre eigenen Anfragen auf die Erzählungen bzw. auf die handelnden Personen zu übertragen, um ihre Anliegen kodiert zur Sprache zu bringen (Wischer und Spiering-Schomborg 2020, 369; Wischer 2009, 281–285). Dabei kann jedoch festgehalten werden, dass nicht jeder Text eine Dramatisierung jedweder Differenzkategorie mit sich bringen muss, sondern die Lehrkraft situativ entscheiden kann, wann „konstruktive, dekonstruktive und rekonstruktive Elemente [bspw.; M.F.] entlang der Geschlechterfrage in Interaktionen eingebracht werden sollen, so dass sich befreiende Dynamiken auf tun können.“ (Wischer 2009, 284–285) Dabei können sich Synergieeffekte ergeben: Bei der Dramatisierung einer der Kategorien werden die anderen dadurch entdramatisiert, da aufgezeigt wird, dass es bspw. neben Geschlecht weitere differenzgebenden Faktoren gibt.

Auf diesen Vorbemerkungen aufbauend stellt sich die Frage nach der konkreten (religions-)pädagogischen Umsetzungsmöglichkeit. Wischer und Spiering-Schomborg führen hierzu das pädagogische Handwerkszeug *Zoomen* ein. Metaphorisch nutzen sie dabei das Bild einer

Kamera, welche die Funktion hat, in das Bild hineinzuzoomen und damit Bildausschnitte vergrößert darzustellen. Auf den Unterricht übertragen wird dabei, situativ durch die Lehrkraft gesteuert, ein Thema oder Aspekt von Heterogenität fokussiert behandelt. Dieses Werkzeug zeigt sich als besonders gut geeignet, um den Religionsunterricht intersektional-sensibel wahrzunehmen und sich differenzgebende Aspekte herauszugreifen, um mit diesen gemeinsam mit den Schüler_innen weiterzuarbeiten (Wischer und Spiering-Schomborg 2020, 364). Dabei folgt diese Methodik der Grundprämisse, dass „zugleich Unterkomplexität und unzulässige Vereinfachung des Blickes vermieden werden soll.“ (ebd., 370) „Unter der Vielfalt der verschiedenen Diversitäten/Differenzlinien wird dann z. B. jeweils eine herausgegriffen und zum Thema des Unterrichts gemacht (bspw. durch gezielte thematisch abgestimmte Unterrichtsmaterialien) oder aber implizit in Lernprozesse einbezogen.“ (Franzmann 2022, 109) Damit einher geht der Hinweis an die Lehrpersonen, dass sie in der Gestaltung des Unterrichts (bspw. in Interaktionen und in der Konzeption und Erstellung von Arbeitsaufträgen) ein Bewusstsein dafür entwickeln, welche Tragweite und Konsequenz sich aus dem Handeln ergeben (Wischer und Spiering-Schomborg 2020, 370; Franzmann 2022, 108–109). Bezogen auf die Kategorie *Gender* bietet sich bspw. die Möglichkeit, anhand von biblischen Texten diverse Männlichkeits- und Weiblichkeitsbilder zu thematisieren und den Schüler_innen den Rahmen zu geben ihre eigenen Rezeptionsweisen darzustellen, in denen sie z. B. ihre Haltungen, Einstellungen und Beziehungen zu den biblischen Figuren offenlegen. „Differente Deutungen kämen im Miteinander ebenso zur Sprache wie Irritationen von gängigen Geschlechterbildern und damit verbundene Bewertungen.“ (Wischer und Spiering-Schomborg 2020, 370). So ist darauf hinzuweisen, dass die Bibel „nicht nur Glaubensurkunde [ist; M.F.], sondern auch eine Sammlung menschlicher Erfahrungen und Lebensgeschichten [...]“ (Sajak und von Eiff 2017, o. S.)³¹⁵ Die Herausforderungen für die Lehrkraft besteht beim *Zooming* darin, dass sie bei der Fokussierung auf *Gender* u. a. verdeutlichen muss, dass „dies nie unabhängig von weiteren strukturellen Prägungen ist, wie z. B. ‚Religion‘ oder ‚sozial-kulturelle‘ Bedingungen.“ (Wischer und Spiering-Schomborg 2020, 370) Diese können ebenso gezoomt werden, was in der Konsequenz zu einer Entdrama-

³¹⁵ Der Einsatz der Bibel im Religionsunterricht bietet vielfältige religionspädagogische Möglichkeiten, bspw. im Rahmen des biografischen Lernens (Harbecke 2011, 215–216; Sajak und von Eiff 2017, o. S.; Ziebertz 2012a, 374–386). Bereits im Kontext um die Relevanz von Vorbildern wurde auf die Bedeutung von fremden Biografien für die (Identitäts-)Entwicklung der Schüler_innen hingewiesen (Mendl 2015b). Mithilfe des biografischen Lernens (anhand Figuren in der Bibel, in der Kirchengeschichte etc.) kann thematisiert werden, wie diese anderen Menschen gelebt, wofür sie sich im Leben eingesetzt und mit welchen Fragen und Problemen sie sich beschäftigt haben (Ziebertz 2012a, 385–386; Obst 2008, 151). Neben der Heiligen Schrift als Medium bieten sich weitere Quellen an. Hierzu sei verwiesen u.a. auf: Lindner, Konstantin (2007): In Kirchengeschichte verstrickt. Zur Bedeutung biographischer Zugänge für die Thematisierung kirchengeschichtlicher Inhalte im Religionsunterricht. Göttingen.

tisierung von *Geschlecht/Gender* führen würde (Wischer und Spiering-Schomborg 2020, 369–373). Dabei bietet sich diese Methodik dafür an, um auf Dramatisierungen seitens der Schüler_innen zu reagieren bzw. proaktiv selbst zu bestimmen, ob und wenn ja, wann und welche Differenzkategorie gezoomt werden soll. Diese liegt letztendlich in der Freiheit der Lehrkraft, die situativ entscheiden kann, jedoch Erfolg bzw. Misserfolg in der Umsetzung reflektierend betrachten muss.

In all der methodischen Umsetzung des *Zoomings* bzw. Dramatisieren und Entdramatisieren von Geschlecht und den anderen Differenzkategorien, gilt es auf einige weitere Aspekte zu achten bzw. weitere religionspädagogische Handlungsempfehlungen zu internalisieren. Ausgehend von der religionspädagogischen Literatur werden im Folgenden einige orientierungsgebende Schlaglichter geworfen: Heike Harbecke unterstreicht, dass „religionsdidaktisches Handeln [...] in signifikanter Weise dadurch gekennzeichnet [ist; M.F.], dass es im Dienst der Identitätsbildung der Schülerinnen und Schüler steht.“ (Harbecke 2011, 215) Elisabeth Naurath plädiert dafür, einen gendergerechten Religionsunterricht nicht als Gleichmacherei der Geschlechter zu verstehen (Naurath 2013, 268). In Anlehnung an Prengel (2019), Wischer und Spiering-Schomborg (2020) versteht der Autor dieser Arbeit Gleichheit nicht als Gleichmacherei, sondern als das individuelle Recht jedes Menschen auf gleiche Möglichkeiten und Rechte und die Erfüllung existenzieller Grundbedürfnisse (Nahrung, Bildung, Nähe etc.). Der gendergerechte Religionsunterricht verhilft den Schüler_innen die Verschiedenheit der geschlechtsspezifischen Identitäten (ihrer eigenen und der anderen) zu erkennen, tolerieren und akzeptieren. Gleichzeitig ist es die Aufgabe, bestehende Rollenmuster zu hinterfragen und sich von diesen zu befreien (Naurath 2013, 268); oder wie Annebelle Pithan hervorhebt, ist es die „Aufgabe des Religionsunterrichts [...], Genderkonzepte und -erfahrungen zu thematisieren, zu reflektieren, zu stärken und zu irritieren.“ (Pithan 2011, 76). Die Umsetzung in der unterrichtlichen Praxis ist immer von der jeweiligen Situation abhängig und strebt im Wesentlichen danach, „die vordergründige Normalität der Geschlechterstereotype zu durchbrechen und den Gestaltungsspielraum der Geschlechterrollen zu nutzen.“ (Riegel und Ziebertz 2012, 397)

Aus diesem Anspruch folgend führen Riegel und Ziebertz in ihren Beiträgen folgende Handlungsoptionen an, die sich der Lehrkraft bieten (Riegel und Ziebertz 2012, 397–398, 2000, 250–252):

- „Auswahl von Unterrichtsmaterialien nach dem Kriterium der Geschlechtergerechtigkeit

- Darstellung Gottes in seinen mütterlichen und väterlichen Zügen
- Einsatz ganzheitlicher Biografien von Frauen und Männern aus Bibel und (Kirchen-)Geschichte
- Einsatz kooperativer Arbeitsformen mit Feedbackelementen“ (Riegel und Ziebertz 2012, 397–398)
- „Jesus Umgang mit Frauen als Modell differentiellen Handelns thematisieren“ (dies. 2000, 250)
- „Gruppierungskriterium: individuelles Geschlechtskonzept“ (ebd., 251)

Kalloch et al. stellen bezogen auf die von Riegel und Ziebertz eingebrachten Vorschläge fest, dass diese lediglich den Status quo abbilden. Es ist an der Stelle jedoch offen, an welchen empirischen Erkenntnissen die Autor_innen diese Vermutung festmachen, da bislang Studien zum geschlechtergerechten Unterricht als weitestgehendes Desiderat zu umschreiben sind (Kalloch et al. 2014, 218). Es sei an dieser Stelle erwähnt, dass ein Standard in der theoretischen Religionsdidaktik nicht unbedingt Standard in der unterrichtlichen Praxis sein muss. Ein geschlechtergerechter Religionsunterricht stellt das Subjekt (die Schüler_innen und deren Identität) in den Fokus, macht Angebote und eröffnet Zugänge für alle Geschlechter. Dazu gehört es, die unterschiedlichen Geschlechter in der Bibel sichtbar zu machen, mannigfache Gottesbilder³¹⁶ darzustellen und ebenso kritische Themen anzusprechen, bspw. warum die Kirchengeschichte männlich dominiert ist und welche Marginalisierungsgründe eine Rolle gespielt haben oder sogar noch spielen (Pemsel-Maier 2017, 125–126).

7.3.5.3 *Geschlechtersensibler Umgang mit dem Gottesbild*

Innerhalb der christlichen Theologie sehen sich die Schüler_innen zumeist mit einem tradierten männlichen Gottesbild konfrontiert. Ilse Müllner et al. (2019) konstatieren, „dass ein einseitig männliches Gottesbild, die bis in die Gegenwart fortwirkenden Geschlechterstereotype unterstützenden Strukturen legitimiert, in denen Männer dominieren und Frauen sich unterordnen müssen.“ (Müllner et al. 2019, 307)³¹⁷ Bisherige Studien zu den Gottesvorstellungen von Kindern und Jugendlichen zeigen auf, dass sich besonders für Mädchen ein Spannungsverhältnis ergibt; so hat z. B. Silvia Arzt in einem Unterrichtsversuch mit Malinterviews beobachtet, dass einige Schüler_innen Gott als weibliche Person gezeichnet haben. In der verbalen Auseinandersetzung mit dem Gemalten sprechen sie aber über Gott als männliches Wesen (Arzt 2016, 78). Arzt verweist darauf, dass „die meisten Kinder und Jugendliche, aber auch viele Erwachsene [...] bei einem menschförmigen Bild von Gott [bleiben; M.F.] und meist ist Gott er.“ (Arzt

³¹⁶ Dazu gehört es weibliche und männliche Gottesbilder zu besprechen (siehe hier u. a. Silvia Arzt (2000) „Ist Gott eine Frau?“). Auf den Umgang mit dieser Thematik wird im weiteren Verlauf dieses Kapitels detaillierter geschaut.

³¹⁷ Ilse Müllner et al. (2019) stellen im Kontext von sexualisierter Gewalt die Anfrage, welche „Auswirkungen des dominierenden männlichen Gottesbilds auf das (Selbst-)Konzept von Frauen, die Gewalt erlebt haben“ (Müllner et al. 2019, 307) sich ergeben.

2000, 170) Das *Er* sei aber zu hinterfragen und dabei zu konstruieren, warum und wie dieses männliche Gottesbild entstanden ist und in der Folge zu dekonstruieren (ebd., 170–173). Welche religionspädagogischen Möglichkeiten bieten sich im Umgang mit Gottesvorstellungen. Arzt führt hier fünf Punkte an: „Die Reflexion der eigenen (Glaubens)Biografie (1), Erweiterung des Wissens über feministisch-theologische Ansätze zur Gottesfrage (2), die konsequente Verwendung geschlechtergerechter Sprache (3), Thematisierung auch weiblicher Gottesbilder im Unterricht (4), Ermutigung der SchülerInnen, ihre eigenen Gottesbilder zu artikulieren (5).“ (Arzt 2011, 189)

Es wurde bereits festgehalten, dass die Lehrkraft neben der reflektierenden Auseinandersetzung mit dem eigenen (geschlechtlichen) Selbst sich ebenso differenziert mit der aktuellen Gender-Forschung beschäftigen sollte. „Die Auseinandersetzung mit den Erkenntnissen und Anfragen der Feministischen Theologie und mit den Geschlechtertheorien kann Anstoß dazu geben, die eigene Theologie weiter zu entwickeln, das eigene Geschlechterbewusstsein zu erweitern und fordert zur eigenen Positionierung heraus, die notwendig ist, um geschlechtergerechten Unterricht auch umsetzen zu wollen.“ (Arzt 2011, 191) Hierzu zählt neben der allgemeinen Theorie auch die fach- und themenbezogene Gender- bzw. Geschlechter-Theorie zu theologischen Fragestellungen wie u. a. zur aufgezeigten Gottesfrage.³¹⁸

Im Umgang mit den unterschiedlichen Umschreibungen von Gott (männlich, weiblich) kann nicht das Ziel darin liegen, dass stereotype Beschreibungen aufrechterhalten bleiben, sondern darin, dass diese aufgebrochen werden. Die Gesamtheit des Göttlichen sollte im Fokus stehen. Durch das Aufzeigen der Männlichkeit und Weiblichkeit Gottes wird zudem sichtbar, dass Gott alle Geschlechter in sich vereint (Pissarek-Hudelist 1991, 159). Die Gottesbilder und Gottesbeziehungen der Kinder und Jugendlichen weisen eine große Vielfalt auf und sind im Zeitverlauf nicht konstant. Die Aufgabe der Lehrkraft ist es, den unterrichtlichen Rahmen zu schaffen, dass sich die Schüler_innen ernst genommen fühlen und keine Scheu besitzen über ihr Verständnis von Gott zu sprechen. Für die Lehrkraft ist es dabei hilfreich auf ihre eigene Glaubensbiografie zu schauen, die innerhalb der Zeit zumeist auch eine Varianz aufzeigt (Arzt 2011, 189). In dieser Frage stellen Kalloch et al. dar: „Die Forderung nach der Darstellung Gottes in seinen mütterlichen und väterlichen Zügen bleibt ebenso wie der [...] Einsatz ganzheitlicher Biogra-

³¹⁸ Hierzu sei an dieser Stelle u.a. verwiesen auf: Ulrich Riegel (2004) *Gott und Gender. Eine empirisch-religionspädagogische Untersuchung nach Geschlechtstheorien in Gotteskonzepten, Ich bin, die ich bin. Wenn Frauen Gott sagen* von Elisabeth A. Johnson (1994) und *Clownin Gott. Eine feministische Dekonstruktion des Göttlichen* von Gisela Matthiae (2001), die sich mit dieser Fragestellung auseinandergesetzt haben und verschiedene Zugänge bieten.

phien (Vorstellung von Menschen in ihren geschlechtstypischen und untypischen Zügen) zunächst einmal im Rahmen dessen, was religionsdidaktisch allgemein Standard ist.“ (Kalloch et al. 2014, 218) Gleichwohl könnte die Frage der Genderqueerness von Gott im Zuge der Queer Diskussion in einem anderen Fokus beachtet werden. Wenn das Göttliche sich in keinem Geschlecht fassen lässt, kann auch das bipolare Geschlechterdenken aufgebrochen werden. Wenn Gott demnach die geschlechterstereotypischen Eigenschaften aller Geschlechter besitzt, kann sie ebenso jeder Mensch in seiner Vielfalt in sich tragen, was letztendlich eine Dekonstruktion der tradierten Sichtweisen vom Frausein und Mannsein zur Folge haben kann und zudem die maskulin dominierten Machtstrukturen ein Stück weit delegitimiert. Für die empirische Erhebung bedeutet dieses, achtsam zu sein, wie im Religionsunterricht mit dem Gottesbild verfahren wird.

7.3.5.4 *Geschlechtergerechte Sprache und Sprachbildung im Religionsunterricht*

Sprache und Geschlecht stehen in einem reziproken Verhältnis, was bereits zuvor deutlich wurde. Das Thema *Sprache* zeigt sich im Allgemeinen als essentiell für den Religionsunterricht, da dieser u. a. die Schüler_innen befähigen soll, „die Sprache des (christlichen) Glaubens – wenigstens ansatzweise – zu verstehen und in ihrem Sprachgebrauch zu verwenden.“ (Niehl und Thömmes 2014, 80) Die religiöse Sprache zeigt sich in ihrer Ausprägung als vielfältig und oftmals nicht leicht zu erschließen, bspw. wegen der Vielfalt an Fachtermini. Sie lässt sich in verschiedene Ebenen unterscheiden wie in Wörter, Stilmittel, Motive und Gattungen.³¹⁹ Religiöse Sprache beinhaltet nicht nur das Kommunizieren über Realitäten des Hier und Jetzt und der Vergangenheit, sondern betrifft ebenso „transzendente Erfahrungen und transempirische Wahrheiten“ (Reese-Schnitker 2021a, 407), die Bestandteil des Religionsunterrichts sind (Niehl und Thömmes 2014, 80–81; Altmeyer 2014, 155–156; Schulte 2020, o.S.; Reese-Schnitker 2021a, 406–407).³²⁰ Andrea Schulte stellt zur Relevanz von Sprache im Religionsunterricht fest, dass sie „als Medium der Erschließung und Gestaltung von Welt und Wirklich-

³¹⁹ Siehe u. a. vertiefend: Halbfas, Hubertus (2012): Religiöse Sprachlehre. Theorie und Praxis. Ostfildern.

³²⁰ Einen breiten Zugang in das Thema *Sprache und Kommunikation im Religionsunterricht* bietet: Schulte, Andrea (Hg.) (2018): Sprache. Kommunikation. Religionsunterricht. Gegenwärtige Herausforderungen religiöser Sprachbildung und Kommunikation über Religion im Religionsunterricht. Förderverein der Bibliothek des Evangelischen Ministeriums im Augustinerkloster Erfurt; Evangelische Verlagsanstalt; Tagung Sprache. Kommunikation. Religionsunterricht. Leipzig. Das Sammelwerk beinhaltet die Beiträge einer interdisziplinären Tagung Ende 2007, die sich mit der Relevanz von Sprache in religiösen Bildungsprozessen befasst hat (Schulte 2018, 7). Ebenso sei verwiesen auf: Altmeyer, Stefan; Grümme, Bernhard; Kohler-Spiegel, Helga; Naurath, Elisabeth; Schröder, Bernd; Schweitzer, Friedrich (Hg.) (2021): Sprachsensibler Religionsunterricht. Jahrbuch der Religionspädagogik. Göttingen.

keit, aber auch als Medium der Suche nach einer gelingenden Gottesbeziehung und des Sprechens zu Gott, über Gott und von Gott“ (Schulte 2018, 7) bedeutsam ist. Komplex zeigt sich daher ebenso die Nutzung einer geschlechtergerechten Sprache im Religionsunterricht, die Achtsamkeit bezogen auf religiöse Sprache erfordert, da bspw. genutzte Wörter und Sprachbilder oftmals eine geschlechtliche Konnotation besitzen. Tanja Tajmel hebt hervor, dass Lehrer_innen im Allgemeinen „ein Bewusstsein für den gesellschaftlichen Sprachdiskurs entwickeln [müssen; M.F.], um der Exklusion und Diskriminierung von Schüler:innen aufgrund von Sprache entgegenzuwirken.“ (Tajmel 2021, 153–154)³²¹ Diverse religionspädagogische Autor_innen wie u. a. Silvia Arzt (2011), Helga Kohler-Spiegel (2017) und Renate Wieser (2015) raten dazu, dass im Religionsunterricht konsequent auf die geschlechtergerechte Sprache geachtet werden soll (Arzt 2011, 189; Kohler-Spiegel 2017, o.S.; Wieser 2015, o.S.), da der Religionsunterricht einen Beitrag „zur Entwicklung allgemeiner Sprachkompetenz“ (Altmeyer 2014, 160) leistet; ebenso sieht der Autor der Studie dieses als wichtig an, da wie zuvor deutlich wurde, sich Sprache und Denken wechselseitig beeinflussen und das grammatische Geschlecht Auswirkungen auf geschlechtliche Marginalisierung in den Gedanken hat. So steht in der Konsequenz die Frage im Raum, wie die Lehrkraft im Religionsunterricht mit der geschlechtergerechten Sprache verfahren soll.

Religionsunterricht zeichnet sich, wie dargestellt, dadurch aus, dass sprachbewusstes Arbeiten eine permanente Relevanz besitzt. Sprachmündliche Kompetenz hat eine Relevanz in allen Themengebieten des Religionsunterrichts; daher ist es kein weiter Weg, die religiöse sprachliche Achtsamkeit auf die geschlechtergerechte Sprachkompetenz auszuweiten und diese als persistenten Bestandteil in religiösen Lehrprozessen anzusehen. Dazu gehört es, analog zur religiösen Sprache, sprachliche Modi in Bezug auf eine geschlechtergerechte Sprache im Blick zu haben (Reese-Schnitker 2021a, 409–410). Seit den 1970er-Jahren haben sich eine Reihe von sprachsensiblen didaktischen Ansätze im Religionsunterricht entwickelt; hier sind v. a. der hermeneutische, der kommunikationsorientierte, der performative und der diskursive Ansatz zu

³²¹ Weiterführend zeigt sich dabei Tajmels Modell der „Kritisch-reflexiven Sprachbewusstheit von Fachunterricht“ mit den vier Ebenen: Hegemoniale Machtebene (Reflexion über die Reproduktion hegemonialer Machtverhältnisse durch Sprache), Rechtlich-soziale Ebene (professionelles Selbstverständnis der Lehrkraft einen Beitrag zur Abschaffung/Reduzierung von Diskriminierungen zu leisten), Kognitiv-linguistische Ebene (sozio-linguistisches Wissen über Sprache), Affektive Ebene (professionsbezogene Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit Sprache und dem Willen die Chancen der Schüler_innen zu verbessern) (Tajmel 2021, 154, 2017).

nennen (Altmeyer 2014, 164–169).³²² Bezogen auf die (religiöse) Sprache weist Annegret Reese-Schnitker (2021a) darauf hin, dass drei Modi essentiell sind: die *Verstehbarkeit* und *aktive Verwendung von (religiöser) Sprache* sowie die *(religiöse) Dialog- und Verständigungsbereitschaft* (Reese-Schnitker 2021a, 409–410). Genau diese Modi lassen sich ebenso im geschlechtergerechten sprachbewussten Arbeiten adaptieren. Die Schüler_innen sollen in die Lage versetzt werden, die im Unterricht verwendete Sprache zu verstehen (Hemshorn de Sánchez 2020, 287). „Das, was im Religionsunterricht zur Sprache kommt, kann dabei einen sehr unterschiedlichen formalen sowie inhaltlichen Charakter haben.“ (Reese-Schnitker 2021a, 409)

Im Religionsunterricht werden diverse Materialien eingesetzt wie bspw. Bibeltexte, Zeitschriften, Bücher oder Audio- und Videodokumente.³²³ Mit dem normativen Anspruch der geschlechtergerechten Sprache obliegt es der Lehrkraft, die Materialien in eine gerechtere Sprache zu überführen. Hieraus ergeben sich Fragen, wie u. a. beim religiösen Sprechen über Inhalte damit umgegangen werden soll. Ein Augenmerk liegt hierbei u. a. bei den verwendeten Bibelübersetzungen im Unterricht. Welche Übersetzung verwendet die Lehrkraft? Wie geht die Lehrkraft sprachsensibel mit den Texten um? Werden neben den Einheitsübersetzungen andere Übersetzungen wie beispielsweise die *Bibel in gerechter Sprache* (Bail et al. 2007a) oder die *Gütersloher Erzählbibel*³²⁴ (Klöpper und Schiffner 2004) verwendet und dabei die sprachlichen Spannungen im Vergleich zu anderen Übersetzungen aufgezeigt? Wird das generische Maskulinum benutzt oder geschlechtergerechte Formulierungen? Wie wird z. B. von und über Gott gesprochen? Gerade bei der Verwendung von Gottesbezeichnungen besteht die Herausforderung durch Sprache, neben den aufgezeigten mannigfaltigen Gottesbildern darzustellen, dass Gott nicht Mann und nicht Frau ist; um das tradierte männliche Gottesbild in der Sprache zu dekonstruieren (Matthiae 2001, 23–24; Jakobs 1993, 50–56).³²⁵ Zumeist werden bis dato Formen verwendet, die eine maskuline Konnotation besitzen wie *HERR* etc. *Die Bibel in gerechter*

³²² Auf diese verschiedenen Ansätze sprachsensibler Didaktik wird an dieser Stelle nicht vertiefend eingegangen. Einen guten Überblick über diese Modelle liefert u. a. Stefan Altmeyer (2014) in seinem Beitrag *Sprache im Religionsunterricht*. Stefan Altmeyer (2014) bemerkt, dass jeder dieser Ansätze Stärken und Schwächen beinhaltet; gleichwohl er dafür plädiert keinem Ansatz den Vorzug zu geben, sondern sich situativ aus diesem Portfolio den richtigen Ansatz zu wählen (Altmeyer 2014, 169).

³²³ Siehe hierzu ebenso Reese-Schnitker, Annegret (2021a): *Sprache*. In: Kropač, Ulrich und Riegel, Ulrich (Hg.): *Handbuch Religionsdidaktik*. Stuttgart, 406–412.

³²⁴ Die *Gütersloher Erzählbibel* möchte einen Beitrag dazu leisten u. a. die tradierten Geschlechterrollenbilder aufzubrechen und den Schüler_innen biblische Gestalten in ihrer geschlechtlichen Rollenvielfalt als mögliche Vorbilder nahe zu bringen (Schiffner 2009).

³²⁵ Die Handreichung des Bistums Hildesheim zu geschlechtersensibler Sprache rät bspw. statt „Gott unser Vater“ (Bistum Hildesheim 2021, 8) lieber zu sagen: „Guter Gott, der du uns Vater und Mutter bist“ (ebd.).

Sprache nutzt hierzu vielfältige Formen, die zum Teil männlich (*der Heilige, der Ewige, der Eine, der Lebendige* etc.) und weiblich (*die Heilige, die Ewige, die Eine, die Lebendige* etc.) sind wie auch alternative Formen (*Ich bin da, Ich, Du, Er, Sie* etc.). Durch die Vielfalt soll Gottes Geschlechtsneutralität dargestellt werden. Dabei bleiben die Namen in den Büchern immer konstant (Bail et al. 2007b, 19–21; Schiffner 2009, 301–304). Die *Gütersloher Erzählbibel* nutzt einfach die Bezeichnung *GOTT* sowie das Tetragramm. In dem Vorwort stellen die Autor_innen dar, dass Gott vielfältig gedacht werden kann (Klöpper und Schiffner 2004, 6).³²⁶ Bezogen auf diese Studie ist es an der Stelle erhellend, welche Bezeichnungen im Unterricht aktuell seitens der Lehrkräfte und Schüler_innen genutzt werden.

Im unterrichtlichen Geschehen scheint es für eine erfolgreiche Internalisierung der geschlechtergerechten Sprache notwendig, dass diese aktiv von allen Beteiligten ausgeübt wird. Die Lehrkraft hat in dieser Frage eine Vorbildfunktion³²⁷, an der sich die Schüler_innen sprachlich orientieren können, um selbst die geschlechtergerechte Sprache aktiv zu nutzen; so verweisen u. a. Helga Kohler-Spiegel (2020) und Hans Mendl (2015b) darauf, dass lebensnahe Vorbilder, z. B. (Religions-)Lehrkräfte, für junge Menschen besonders wichtig für die Entwicklung, bspw. von Werthaltungen, sind (Kohler-Spiegel 2020, 75; Mendl 2015b, 216–223). Die Lehrkraft hat in ihrer Funktion die Chance, Schüler_innen den Wert einer geschlechtergerechten Sprache überzeugend zu verdeutlichen. Die verwendeten Konzepte der Dramatisierung, Reflexion und Entdramatisierung zeigen sich ebenso für die Sprache nutzbar, wenn situativ innerhalb des Plenums über die Wirkung der Sprache reflektierend nachgedacht und gesprochen wird (metasprachliche Funktion) (Niehl und Thömmes 2014, 79). Sprache unterliegt seit jeher gesellschaftlichen und kulturellen Wandlungsprozessen, die in der Vergangenheit zu einer grammatikalischen Fixierung auf das Männliche führten, diese jedoch nicht konstant fortbestehen muss. Dieses zu verdeutlichen, kann von der Lehrperson übernommen werden. Religionsunterricht ist gleichwohl nur ein Teil des schulischen Alltags der Schüler_innen. Zur erfolgreichen Internalisierung der geschlechtergerechten Sprache bedarf es einem Zusammenwirken aller Fächer bzw. Lernfelder. Hierbei kann der Religionsunterricht eine wichtige Rolle einnehmen, wenn

³²⁶ Dabei existieren weitere alternative Ansätze im Diskurs. Z. B. hat die Katholischen Studierende Jugend (KSJ) eine Kampagne gestartet, in der sie Gott mit Sternchen (Gott*) schreiben um das tradierte männliche Gottesbild aufzubrechen (katholisch.de 2020, o. S.).

³²⁷ So verweist u. a. Stefanie Lorenzen darauf, dass die verwendete Sprache der Lehrkraft im sprachsensiblen (Religions-)Unterricht eine entscheidende Rolle spielt und es daher notwendig sei, den „eigenen Sprachgebrauch bewusst zu machen, ihn zu analysieren und darüber zu reflektieren“ (Lorenzen 2021, 140).

die Folgen einer langen Tradition von geschlechterspezifischer Marginalisierung, die sich ebenso in der Sprache zeigen können, aktiv zum Thema gemacht werden,

7.3.6 *Bedeutung der Religionsbücher und weiterer Unterrichtsmaterialien für einen geschlechtergerechten Religionsunterricht*

In Bezug auf eine geschlechtergerechte Religionspädagogik ist es wichtig, herauszufinden, welche zielfördernden Materialien (bspw. Bibel, Bilder, Religionsbücher etc.) im Religionsunterricht eingesetzt werden können (Arzt 2011, 188–189). Dieses wurde bereits zuvor skizziert; so wurde bspw. zu den Ausführungen zur Methodik des *Zoomings* u. a. auf die Chancen von biblischen Texten hingewiesen. Es scheint daher gehaltvoll zu sein, einen Blick auf den thematischen Komplex zu geschlechtergerechten Unterrichtsmaterialien zu werfen.³²⁸

Ein zentrales Element im Religionsunterricht sind die Religionsbücher. Zu Recht können sie als Visitenkarte des Religionsunterrichts bezeichnet werden (Pithan 2011, 63; Rösener 2010, 62; Leimgruber 2012, 244–245). „In ihnen konzentrieren sich ausgewählte biblisch-theologische und gesellschaftliche Inhalte, sie fußen auf religionspädagogischen Konzepten und bestimmen, ergänzt durch weitere Materialien, Unterricht.“ (Pithan 2011, 63). Religionsbücher sind dabei Mittler der gesellschaftlichen Verhältnisse und auch Ausdruck dieser. Bezogen auf die Geschlechterfrage zeichnen sie Bilder von Männlichkeit und Weiblichkeit (ebd.). Riegel und Ziebertz weisen darauf hin, dass es durch die „feministische inspirierte Schulbuchkritik“ (Riegel und Ziebertz 2012, 397) gelungen sei, dass das Thema *Weiblichkeit* mehr Einzug in die Religionsbücher gefunden hat.³²⁹ Jedoch reicht dieser Umstand nicht aus, um den Religionsunterricht genderbewusst und -gerecht zu gestalten, vielmehr liegt es bei der Lehrkraft, durch die passende (reflektierte) Auswahl von Unterrichtsmaterialien diese Zielsetzungen zu erreichen. Dabei reicht es nicht aus, wenn „in den Texten und Bildern ebenso viele Frauen auftreten wie Männer.“ (ebd.) Verschiedene Forscher innen haben bereits Religionsbücher einer geschlechterbewussten Analyse unterzogen und dabei offengelegt, wie

³²⁸ Gleichwohl kann die Arbeit an dieser Stelle nur ansatzweise den Diskurs rund um den geschlechtergerechten Einsatz von Unterrichtsmaterialien skizzieren. Zu den einzelnen Unterrichtsmaterialien sind bereits viele Publikationen erschienen, die den Einsatz im Religionsunterricht beleuchten, exemplarisch sei verwiesen auf: Burrichter, Rita; Gärtner, Claudia (2014): Mit Bildern lernen. Eine Bilddidaktik für den Religionsunterricht. München; Lange, Günter (2010): Umgang mit Kunst. In: Adam, Gottfried; Lachmann, Rainer (Hg.): Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht 1. Basisband. 5. Aufl. Göttingen, 247–261; Berg, Horst Klaus (2010): Arbeiten mit Karikaturen. In: Adam, Gottfried; Lachmann, Rainer (Hg.): Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht 1. Basisband. 5. Aufl. Göttingen, 262–268

³²⁹ Siehe Kapitel 7.3.6 *Bedeutung der Religionsbücher und weiterer Unterrichtsmaterialien für einen geschlechtergerechten Religionsunterricht*.

sich Geschlechterverhältnisse und -konstruktionen in den Büchern wiederfinden. In den Untersuchungen wurde ersichtlich, wie Veränderungen in Lehrbüchern aussahen und wo an Inhalten und Einstellungen festgehalten wurde. Die Forscher_innen sprachen Empfehlungen aus, an welchen Stellen genderbewusste Veränderungen durchgeführt werden müssen. Auslöser der kritischen Analyse war die Diskriminierung von Frauen. So waren es besonders Forscherinnen, die sich diesem Thema annahmen (Pithan 2011, 63–65). Zur passenden Auswahl von Unterrichtsmaterialien hat Annebelle Pithan (2008) in Anlehnung an Dagmar Andres (1988) einen Kriterien-/Fragenkatalog aufgestellt, anhand dessen die Lehrer_innen Materialien mithilfe qualitativer und quantitativer Kriterien auf ihre Verwendbarkeit überprüfen können (Pithan 2011, 63; Volkmann 2004, 86, 2003, 40; Riegel und Ziebertz 2012, 397). Dieser wird am Ende des Unterkapitels aufgegriffen.

Dadurch, dass u. a. Religionsbücher Männlichkeits- und Weiblichkeitsvorstellungen vermitteln können, spielt auch die Auswahl der handelnden Figuren eine wichtige Rolle. Silvia Arzt hat in ihren Erhebungen aufgezeigt, dass sich Jungen und Mädchen besonders dann mit den Protagonist_innen identifizieren, wenn diese das gleiche Geschlecht besitzen und sich auch in einer ähnlichen Altersklasse befinden (Arzt 1999, 2009; Rösener 2010, 63). Dies bedeutet jedoch nicht, dass sich die Kinder und Jugendlichen nicht mit Akteur_innen des jeweils anderen Geschlechts auseinandersetzen können. Jedoch immer unter der Perspektive des eigenen Geschlechts. Hierzu hält Helga Kohler-Spiegel fest: „Auch wenn Mädchen gerne mit Mose mitfühlen, wissen sie sehr wohl, dass sie selbst Mädchen sind und ihre Rolle nicht die des Anführers sein wird.“ (Kohler-Spiegel 2002, 167) Folglich müssen die Geschlechter innerhalb der Religionsbücher ausgeglichen verteilt sein, um für Mädchen und Jungen gleich viele Anknüpfungspunkte zu bieten. Dieses bedeutet jedoch nicht, dass die tradierten Rollenmuster unkommentiert übernommen werden dürfen. Die Bücher müssen im Rahmen ihrer didaktischen Möglichkeiten zum einen die bestehenden Geschlechtermuster problematisieren und dekonstruieren und zum anderen auch neue Geschlechterkonstruktionen ermöglichen (Rösener 2010, 63). Der bereits angeführte Fragen-/Kriterienkatalog von Annebelle Pithan (2008) zeigt sich als weiterführend, wie Unterrichtsmaterialien geschlechtergerecht einzusetzen sind (Pithan 2008; Riegel und Ziebertz 2012, 397; Volkmann 2003, 40). In Rückgriff auf Riegels und Zieberts (2012) prägnante Zusammenfassung können hierbei folgende Kriterien angeführt werden, auf die Lehrkräfte zu achten haben:

- „Wurde das Material, das ich im Unterricht anbiete in ausgewogener Weise von Frauen und Männern erstellt? Oder dominieren Frauen bzw. Männer unter den Autoren und Kunstschaffenden?“

- Treten im Material Frauen/Mädchen und Männer/Jungen in ausgewogener Weise auf? Oder ist eines der beiden Geschlechter überrepräsentiert? Es geht hierbei nicht um ein zahlenmäßiges Gleichgewicht, sondern auch um Darstellungsweisen. So werden in vielen Bildern zwar Männer und Frauen dargestellt, die Männer stehen aber im Vordergrund, während die Frauen im Hintergrund bleiben.
- Entsprechen die Rollen, die Frauen und Männer im Material einnehmen, der Vielfalt an Lebensmöglichkeiten, die beiden Geschlechtern offensteht? Oder werden vornehmlich stereotype Rollenklischees abgebildet?
- Benutzen die eingesetzten Texte eine inklusive Sprache, die Frauen ebenso sichtbar macht wie Männer?
- Stellen theologische Passagen auch feministische oder befreiungstheologische Perspektiven dar? Oder sind die ausschließlich der androzentrischen Perspektive herkömmlicher Theologie verpflichtet?“ (Riegel und Ziebertz 2012, 397)

Bezogen auf die empirische Erhebung scheint es gehaltvoll zu überprüfen, wie die Lehrkraft mit den Unterrichtsmaterialien umgeht: Welche Materialien werden eingesetzt und wie wird dort mit Geschlecht, Geschlechterrollen und Geschlechterverhältnissen umgegangen. Ist eine Diversität der Geschlechter feststellbar und wenn nicht, welche Auswirkungen ergeben sich daraus für das unterrichtliche Geschehen.

7.4 Zwischenfazit IV

Im Kapitel 7 der vorliegenden Arbeit hat sich die herausfordernde Aufgabe gestellt, sich thematisch mit Geschlecht und religionsunterrichtlichem Lernen zu befassen und für die Arbeit zentrale Implikationen zu präsentieren. Hierzu wurde im ersten Unterkapitel (7.1) in die Theologie geblickt und u. a. die Forschungshistorie und die theologische Anthropologie hinsichtlich ihrer Geschlechterspezifik skizziert. Die Darstellung der Forschungsgeschichte hat verdeutlicht, dass es im Wesentlichen ein Verdienst der Frauenbewegung war, dass sich innerhalb der Theologie eine Sensibilisierung für Marginalisierungs-, Diskriminierungs- und Unterdrückungsmechanismen von Frauen in Gesellschaft und Kirche entwickelte. Im weiteren Verlauf der Forschungshistorie weitete sich der Analysefokus hin zur Geschlechter- und Gender-Forschung, die auf die vielschichtigen geschlechter- bzw. genderspezifischen Wirkungsmechanismen blickte. Die Impulse der Frauenforschung sorgten zudem dafür, dass sich als Pendant die Männerforschung auf den Weg machte, die Männlichkeit theologisch zu ergründen. Die Arbeit hat sich in der Folge mit der theologischen Anthropologie beschäftigt, um einen Blick auf das Frau-, Mann- und Mensch-Sein zu erhalten und es wurde aufgezeigt, wie in den Anfängen der christlichen Kirche die Kirchenlehrer Frauen im Verhältnis zu den Männern herabstufen. Mithilfe u. a. der Schöpfungserzählungen wurde beispielhaft aufgezeigt, dass unterschiedliche Lesarten und Übersetzungen das Verständnis der Texte insbesondere zur Rolle der Geschlechter verändern können.

Im Unterkapitel 7.3 wurde auf die kirchliche Haltung zum Gender-Diskurs eingegangen. Dabei zeigte sich, dass die Haltung zu Gender innerhalb der Kirche als heterogen zu bezeichnen ist. Diese reichen von Offenheit, Interessiertheit und Toleranz bis hin zu fundamentaler Ablehnung. Innerhalb des Kapitels wurde auf die Geschichte des kirchlichen Geschlechterdenkens geblickt, angefangen bei den Kirchenvätern wurde die Entwicklung bis in die heutige Zeit skizziert. Anhand einiger ausgewählter kirchlicher Dokumente wurde beispielhaft auf Äußerungen der Kirche zur Geschlechterfrage, wie auch Statements zur Gender-Perspektive eingegangen. Es wurde deutlich, welches Potenzial in *Gender* als Analyse-, Verunsicherungs- und Gerechtigkeitskategorie liegt, Machtverhältnisse in Kirche und Gesellschaft zu hinterfragen und zu dekonstruieren, um geschlechtlich tradierte Rollenzuschreibungen zu durchbrechen.

Innerhalb des Kapitels 7.3 wurde die geschlechtergerechte Pädagogik betrachtet. Hierbei wurde zu Anfang auf die forschungsgeschichtliche Entwicklung geblickt, die den Wandel hin zum Gender-Blick zeigte. Im Folgenden wurden die Schüler_innen im Religionsunterricht betrachtet. Da Werte im Religionsunterricht eine wichtige Rolle einnehmen, wurde skizziert, mit welchen Wertvorstellungen die Kinder und Jugendlichen in den Unterricht kommen. Dabei wurden geschlechterspezifische Unterschiede sichtbar, deren Gehalt kritisch zu betrachten ist, da die herangezogenen Studien u. a. an der klassischen Geschlechterbinarität festhalten. Weiter wurde deutlich, dass sich die jüngere Generation kritisch mit Religion und Kirche und deren *kyriarchalen* System umgehen. Neben den Schüler_innen wurde zudem auf die Rolle der Lehrkraft geblickt, die infolge der *res mixta* den Spagat zwischen gesellschaftlichen und kirchlichen Ansprüchen zu bewältigen hat. Dabei wurde beleuchtet, welche Handlungsgrundsätze den Lehrkräften seitens des Staates und der Kirche an die Hand gegeben werden. Hierbei wurde ein Blick auf die verschiedenen kirchlichen Dokumente geworfen, die den Religionslehrkräften zur Orientierung dienen sollen. Dabei zeigte sich, dass die Lehrkräfte als Schnittstelle zwischen Kirche und Gesellschaft u. a. die Aufgabe haben, gesellschaftliche Diskurse in die Kirche hineinzutragen und damit einen Beitrag zu leisten, dass Kirche sich in ihrer Haltung einer stetigen Überprüfung unterziehen kann, um mögliche Reformen anzustoßen und Fehler zu beseitigen. Neben den Ansprüchen von Staat und Kirche wurde ebenso auf die Bedeutung der Haltung der Lehrkräfte geblickt, die auf den Verlauf des Unterrichts einen entscheidenden Einfluss haben kann.

Daran anschließend wurde auf die normativen Ziele für einen geschlechtergerechten Religionsunterricht geblickt, die bereits vielfältig wissenschaftlich umschrieben wurden. Hierbei wurde

exemplarisch auf die von Ulrich Riegel und Hans Georg Ziebertz (2012) vorgebrachten Prinzipien geschaut, die eine gute Orientierungsgrundlage bieten. Im Zuge der Auseinandersetzung mit den religionspädagogischen Handlungsmöglichkeiten wurde u. a. der Fokus auf die *Pädagogik der Vielfalt* (Prenzel 2019) gelegt, welche innerhalb der Religionspädagogik adaptiert wurde. Darauf aufbauend wurde im weiteren Verlauf dargelegt, welche methodischen Umsetzungsmöglichkeiten sich im Umgang mit Geschlecht ergeben wie bspw. die (Ent-)Dramatisierung bzw. (De-)Thematisierung von Geschlecht. Infolge des *Zooming*-Ansatzes (Wischer und Spiering-Schomborg 2020) kann seitens der Lehrkräfte selektiv und situativ innerhalb des Unterrichts auf die Wirkkraft verschiedener Differenzkategorien geblickt werden, um die Schüler_innen dafür zu sensibilisieren. Bezogen auf die betrachteten Ansätze zum geschlechtergerechten Unterricht, zeigt sich das von Hilke Elsen beschriebene fächerübergreifende Vorgehen als präzise und auf den Religionsunterricht übertragbare Zusammenfassung. Demnach läuft geschlechtergerechter Unterricht in vielen Etappen ab: „Selbstreflexion, Bewusstmachen und Selbstkritik, kritische Beobachtung anderer, auch sprachlich, und Reaktion auf andere, Skepsis gegenüber Materialien, Auseinandersetzung mit Strategien des Umsetzens sowie ihre Realisierung und bewusstes aktives Thematisieren und Sprechen.“ (Elsen 2020, 228) Dabei zeigte sich auch der Umgang mit dem Gottesbild als ein lohnenswerter Blickwinkel, der grob skizziert wurde. Hierbei stand zur Debatte, wie mit einem tradierten maskulinen Gottesbild dekonstruierend umzugehen ist. Daran schloss sich ebenfalls die Frage nach der Sprache im Unterricht an. Sprache hat per se eine wichtige Bedeutung und Funktion im Religionsunterricht, so lag es nahe, die Ansätze zum Umgang mit theologischer Sprache im Unterricht auf die geschlechtergerechte Sprache zu übertragen. Abschließend befasste sich das Kapitel mit den Unterrichtsmaterialien im Religionsunterricht, insbesondere dem Religionsbuch. Annebelle Pithan (2008) hat in Anlehnung an Dagmar Andres (1988) einen Kriterien-/Fragenkatalog entwickelt, der Lehrkräften hilfreiche Tipps zum geschlechtergerechten Umgang bietet, um bspw. Geschlechterstereotype zu entkräften und auf die geschlechtliche Vielfalt hinzuweisen.

Das Kapitel 7 hat den Versuch unternommen, einen Einblick in das Thema *Geschlecht und Religionsunterricht* zu geben. Es zeigte sich, wie vielschichtig der Diskurs um Geschlecht und Geschlechterverhältnisse ist und welche Möglichkeiten es gibt im Unterricht geschlechter-sensibel damit umzugehen. Aus den dargestellten Implikationen ergibt sich zusammenfassend die Frage, welche Aspekte sich davon im real existierenden Unterricht beobachten lassen. Konkret: Welche Rolle nimmt Geschlecht im Religionsunterricht (formell und inhaltlich) ein? Lassen sich Themen finden, die zur (Ent-)Dramatisierung von Geschlecht und Gender führen?

Kommt es möglicherweise zu einer kritischen Betrachtung der kirchlichen Haltung zur Geschlechtergerechtigkeit? Spielt das Geschlecht in den Materialien eine relevante Rolle und wenn ja, wird kritisch auf den Unterricht geblickt? Welche Rolle nimmt geschlechtergerechte Sprache im Unterricht ein?

8 Auswahl ausgewählter relevanter Studien zur Geschlechterfrage und Studien mit methodologischer Nähe zum Projekt

In den theoretischen Vorüberlegungen wurden bereits verschiedene Studien mit ihren Ergebnissen rezipiert bzw. kritisch eingeordnet, die sich zentral oder am Rande mit der Geschlechterfrage beschäftigt haben. Das folgende Kapitel wird exemplarisch sechs Studien ausführlicher vorstellen, die eine thematische Nähe und Anknüpfungspunkte zum Forschungsinteresse dieser Forschungsarbeit haben und/oder aufgrund ihres methodologischen Vorgehens erkenntnisreich sind. Dabei stellen sie nur eine Auswahl der breiten Vielfalt von Studien rund um das Phänomen Geschlecht(erverhältnis) im schulischen Kontext dar.³³⁰ Den Anfang machen vier Studien mit einer Nähe zur Gender- bzw. Geschlechter-Frage, daran schließen zwei Studien an, die methodologisch Ansätze boten bzw. abgewandelt in der Forschungsarbeit Berücksichtigung fanden. Das Vorgehen bei der Explikation ist bei jeder Studie gleich: Nach den einleitenden Worten erfolgt die Darstellung: 1. Problemkontext und verwendete Konzepte, 2. Fragestellung und Hypothesen, 3. Methodisches Vorgehen, 4. Ergebnisse und Analyse und 5. Anknüpfungspunkte.

8.1 Doing Gender im heutigen Schulalltag – Hannelore Faulstich Wieland, Martina Weber und Katharina Willems

Die Längsschnittstudie unter der Leitung von Hannelore Faulstich-Wieland in Zusammenarbeit mit, u.a. Martina Weber, Damaris Güting und Katharina Willems, ist Ende der 1990er-Jahre/Anfang der 2000er-Jahre der Frage nachgegangen, wie das *Doing Gender* im Schulalltag

³³⁰ Eine gute Zusammenschau zentraler Studien und Methoden bis zur Mitte der 2000er-Jahre liefern u.a. Kreienbaum, Maria Anna; Urbaniak, Tamina (2006): *Jungen und Mädchen in der Schule. Konzepte der Koedukation*. Berlin. Kreienbaum und Urbaniak betrachten in dieser Monografie zehn verschiedene Studien u.a.: Faulstich-Wieland (2004), Faulstich-Wieland und Horstkemper (1995), Frasch und Wagner (1982), Breidenstein und Kelle (1998) und ordnen diese kritisch ein.

abläuft. Die Studie wurde in einem Gymnasium in der norddeutschen Großstadt Hamburg durchgeführt. Schwerpunktfächer waren hierbei Biologie, Deutsch, Mathematik und Physik. Diese Erhebung gehört zu den grundlegenden Arbeiten zu (*Un-Doing Gender* bzw. zu *Doing Student* Prozessen im schulischen Kontext. Die Studie ist Teil eines breit angelegten DFG-Forschungsprojektes³³¹, aus dem auch weitere Qualifikationsarbeiten entstanden. Die Studie gehört zu den grundlegenden Erhebungen zu *Doing-Gender*-Prozessen im Schulalltag; so nehmen diverse andere Studien und Publikationen Bezug auf diese Untersuchung wie u. a. Regine Gildemeister und Günther Robert (2008), Lisa Konrad (2017), Stefanie Rieger-Goertz (2008), Christine Riegel (2016) und Tanja Sturm (2016). Daher ist es an dieser Stelle haltvoll, diese Studie detaillierter in ihrer Vorgehensweise zu betrachten, da zuvor auf Erkenntnisse als theoretische Fundierung zurückgegriffen wurde.

Problemkontext und verwendete Konzepte

Die Studie knüpft an Jürgen Zinnecker an, der Ende der 1970er-Jahre die Geschlechtersozialisation im schulischen Kontext betrachtet hat. In seiner Publikation (1978) *Emanzipation der Frau und Schulausbildung* stellt Zinnecker die These auf, dass auch in der Zukunft „die Widersprüche in der Institutionalisierung der Mädchenbildung [...] ungeachtet jeder möglicher Veränderung der Schulorganisation bestehen bleiben werden.“ (Zinnecker 1978, 25) Das Forscher_innenteam unter Hannelore Faulstich-Wieland nahm u. a. diese Prognose zum Anlass, sich Ende der 1990er-Jahre mit den geschlechtlichen Sozialisationsprozessen im koedukativen Schulsystem zu befassen und Zinneckers These zu überprüfen (Faulstich-Wieland et al. 2004, 9–15). In Anlehnung an Irving Goffmann unterscheiden die Forscher_innen zwischen Entdramatisierung und Dramatisierung von Geschlecht (Goffman 2001b). Entdramatisierung hat den Grundsatz die Schüler_innen geschlechterfrei („gender free education“ (Faulstich-Wieland et al. 2004, 215)) zu erziehen. Die Dramatisierung hingegen betont die Differenz der Geschlechter und hat eine getrennte Jungen- und Mädchenerziehung zum Ziel (Kreienbaum und Urbaniak 2006, 111–112; Faulstich-Wieland et al. 2004, 215–217).

³³¹ An diesem Forschungsprojekt haben sich Forscher_innen mit verschiedenen Dissertationsprojekten angeschlossen. U. a. hat sich Jürgen Budde mit den Männlichkeitskonstruktionen und ihren Veränderungen beschäftigt. Katharina Willems ist der Frage nach den verschiedenen Fachkulturen in den Fächern Deutsch und Physik im Zusammenhang mit dem Geschlecht nachgegangen. Damaris Güting hat sich aus diesem Projekt heraus mit den verschiedenen Inszenierungspraktiken von Schüler_innen im Unterricht auseinandergesetzt (Faulstich-Wieland et al. 2004, 25; Kreienbaum und Urbaniak 2006, 110–111).

Fragestellung und Hypothesen

Als übergreifende Fragestellung wollen Faulstich-Wieland et al. (2004) beleuchten, „wie Lehrkräfte und Jugendliche in der Adoleszenz in unterschiedlich zusammengesetzten Schulklassen durch Interaktionen in verschiedenen Schulfächern Geschlecht als soziale Kategorie konstruieren und welche Interaktionen zu ‚Neutralisierung‘ beitragen.“ (Faulstich-Wieland et al. 2004, 25) Die Studie möchte u. a. einen Beitrag dazu leisten, die Koedukationsdebatte empirisch zu erhellen und argumentativ zu unterstützen (Faulstich-Wieland et al. 2004, 25; Kreienbaum und Urbaniak 2006, 110).

Methodisches Vorgehen

In der Studie wurden drei gymnasiale Schulklassen über drei Jahre begleitet. Dabei haben sich die Forscher_innen nicht von der Frage leiten lassen, inwieweit Mädchen im Schulalltag benachteiligt sind, sondern primär nach den Inszenierungsformen des *Doing Gender* gefragt (Faulstich-Wieland et al. 2004). Die Schulklassen wiesen unterschiedliche Geschlechteranteile auf. Eine achte Klasse hatte einen Jungenüberhang (16 Jungen und 5 Mädchen), eine siebte Klasse hatte einen höheren Mädchenanteil (15 Mädchen und 9 Jungen) und eine weitere siebte Klasse hatte eine fast ausgeglichene Geschlechterquote von 9 Mädchen und 10 Jungen. Die Schüler_innen wurden von den Forscher_innen nicht nur im Unterricht begleitet, sondern auch in den Pausen. Wie bei vielen Längsschnittstudien gab es innerhalb des Zeitraum auch eine Varianz hinsichtlich der Zusammensetzung der Klassen (Faulstich-Wieland et al. 2004, 29; Kreienbaum und Urbaniak 2006, 110).

Die Studie verfolgte einen triangulativen Ansatz. In den Erhebungs- und Auswertungsverfahren wurde methodisch (qualitativ und quantitativ) divers verfahren. Schwerpunktmäßig war das Projekt ethnografisch angelegt. Es wurden jedoch auch standardisierte Fragebögen und weitere empirische Elemente in den drei Feldphasen verwendet (Faulstich-Wieland et al. 2004, 25). Jeweils zum Halbjahreswechsel wurden die Schüler_innen befragt. Hierbei wurde auf Aspekte wie Selbsteinschätzung, Sach- und Fachinteressen, Selbstkonzepte, Einstellungen zu Gleichberechtigung, Klassenklima, Selbstwertgefühl, Angaben zu Peer-Beziehungen etc. geschaut (ebd., 41–42).

Der Fokus der Erhebung lag bei ethnografischen Protokollen. In Tandems von zwei Personen wurden der Unterricht und die Pausen beobachtet. Beide Forscher_innen fertigten unabhängig voneinander Protokolle an. Weiter wurden Personenfokussierungen durchgeführt. Eine be-

obachtende Person fokussierte sich auf eine geringe Gruppe von Schüler_innen oder auf die Lehrkraft und fertigte Beobachtungsprotokolle an. Weiterhin wurden Ton- und Videoaufzeichnungen von Unterrichtsstunden angefertigt. Die Video- bzw. Tonaufzeichnungen wurden den Schüler_innen und den Lehrkräften gezeigt und diese mussten die Stunden dann kommentieren. An bestimmten Stellen wurde die Aufzeichnung gestoppt und sie musste sagen, was ihnen dort durch den Kopf gegangen ist. Zudem fanden Interviews mit den Lehrkräften statt. Diese wurden ebenfalls tonbasiert aufgenommen und später transkribiert. Innerhalb der drei Feldphasen wurden in etwa 400 ethnografische Protokolle aufgezeichnet. Fast 300 Unterrichtsstunden wurden durch die Forscher_innen beobachtet (90 als Tandem und 36 Stunden mit Fokussierung auf die Schüler_innen und in acht Stunden auf die Lehrkräfte). 59 Unterrichtsstunden wurden video- bzw. tonbasiert aufgenommen – 36 Stunden wurden davon transkribiert (Faulstich-Wieland et al. 2004, 40–41).

Der triangulative Ansatz wurde nicht nur bei der Erhebung gewählt, sondern auch bei der Auswertung der Ergebnisse. In der Analyse des Datenmaterials wurde u. a. auf computergestützte Auswertungsprogramme (SPSS, MAXQDA, Excel und Pajek) zurückgegriffen. Die ethnografischen Protokolle, Transkripte und Interviews wurden durch ein Codingverfahren kategorisiert. Hierbei wurde auf positive und negative Interaktionen geschaut und diese mit Codes hinterlegt. Zudem wurden u. a. weitere Aspekte wie bspw. die Sitzordnungen der Schüler_innen betrachtet und analysiert, ob diese Auswirkungen auf Interaktionen haben. Durch Forschungswerkstätten, regelmäßige Forschungsgruppen etc. wurden die Ergebnisse und Zwischenstände teamintern aber auch extern diskutiert, um eine breitere Sicht auf das zu untersuchende Feld zu bekommen und damit einen Beitrag zur kommunikativen Validierung zu leisten (Faulstich-Wieland et al. 2004, 42–44).

Ergebnisse und Analyse

Als zentrales Ergebnis der Studie halten die Forscher_innen fest, dass „die Dramatisierung von Geschlecht als zentrales Moment feministisch orientierter Schulforschung allein zu kurz greift.“ (Faulstich-Wieland et al. 2004, 222) Alle anderen Faktoren, die eine Interaktion beeinflussen, müssen ebenso in die Betrachtung einbezogen werden. Laut Faulstich-Wieland et al. gibt es eine Verwobenheit verschiedener – interaktionsrelevanter – sozialer Kriterien. Geschlecht sei demnach kein „omnirelevantes Merkmal“. Denn laut Erkenntnis der Forscher_innen existiert eine Form des *Undoing Gender*, wenn andere Faktoren eine Interaktion stärker beeinflussen. So ist im schulischen Kontext besonders das *Doing Student* zu nennen. Das Schüler_innen-Sein

sorgt für Solidarisierungs- und Abgrenzungsprozessen in unterrichtlichen Kommunikationen (Faulstich-Wieland et al. 2004, 222; Kreienbaum und Urbaniak 2006, 112).

Als zweites Ergebnis zeigt die Studie, welche Rolle das Minderheiten-Sein eines Geschlechts in der Klasse spielt. Innerhalb der theoretischen Implikationen der Studie wurde, in auf Berufung auf Rosabeth Moss Kanter (1977), die These aufgestellt, dass in Gruppen mit ungleicher Geschlechterverteilung, die Minderheit vermehrt zu geschlechterstereotypischen Verhaltensweisen neigt. Dieses konnten die Forscher_innen nicht beobachten. Vielmehr agierten die Schüler_innen bei ungleichen *sex ratio* erwartungswidrig: So waren die Mädchen in einer beobachteten Klasse (mit einer Minderheit von Jungen) zum Teil aggressiv und dominant gegenüber den Jungen, die somit gewissermaßen zum Opfer der Mädchen wurden (Faulstich-Wieland et al. 2004, 222; Kreienbaum und Urbaniak 2006, 112). Die Forscher_innen vertreten hieraus resultierend die These,

„dass die Situation heutiger koedukativer Schulen in dieser Hinsicht tatsächlich eine Form der Entdramatisierung darstellt: Anders als Jungenschulen mit einer Minderheit von Mädchen bieten koedukative Schulen für Mädchen wie Jungen eine selbstverständliche Präsenz, in der eine Minderheitenposition in der Regel nicht mehr auffällt.“ (Faulstich-Wieland et al. 2004, 222)

Die Forscher_innen vertreten die Auffassung, dass sich die Ergebnisse der Studie auch auf andere Schulformen übertragen lassen: „Zuschreibungen, die mit einer Dramatisierung von Geschlecht operieren, finden sich auch in anderen Schulformen [...]“. (Faulstich-Wieland et al. 2004, 223)³³²

Anknüpfungspunkte

Die Studie von Hannelore Faulstich-Wieland et al. (2004) zeichnet sich durch eine Methodenvielfalt hinsichtlich der Auswertung aus. Ebenso wie die vorliegende Forschungsarbeit verfolgt die Studie einen triangulativen Ansatz, dieses wurde in der Erhebung und Auswertung beachtet. Im Gegensatz dazu wählt diese Forschungsarbeit den triangulativen Ansatz nur in der Auswertung. Ein weiterer Unterschied liegt in der Erhebungsdauer und der untersuchten Unterrichtsfächer. Bei der Faulstich-Wieland et al. Studie handelt es sich um eine Längsschnittstudie über drei Jahre, in der die Fächer Mathematik, Biologie Deutsch und Physik betrachtet wurden. Der Religionsunterricht wurde in dieser Studie nicht berücksichtigt. Die Studie zeichnet sich

³³² Besonders im Fall der körperlichen Gewalt an Schulen seien zwar Unterschiede bei Präventions- und Interventionsstrategien zu verzeichnen, die Prinzipien von Exklusion und Inklusion würden aber genauso an anderen Schulformen gelten. Im Fall der Gewalt von Mädchen stellen die Forscher_innen die These auf, dass die Ursache in einem sich gesellschaftlich verändernden Frauenbild zu suchen seien. Dieses müsse aber empirisch weiter durchdrungen werden (Faulstich-Wieland et al. 2004, 223).

inhaltlich und methodologisch für anknüpfungsfähig; so wendet bspw. die Studie in der Auswertung ein Codingsystem an und nutzt als technische Unterstützung das Programm MAXQDA zur Analyse. Gleiches betrifft auch die vorliegende Studie. Obgleich die Erhebung hervorgehoben werden kann, sei trotzdem auf einige kritische Anmerkungen hingewiesen. Nach Maria Anna Kreienbaum und Tamina Urbaniak fördert die Faulstich-Wieland Studie zwar einige neue Facetten zu Tage, jedoch halten sie den Neuigkeitswert der Studienergebnisse nicht für allzu hoch. Das Ergebnis, dass Geschlecht nur eine von mehreren Strukturkategorien ist, halten sie nicht für neu und es wurde bereits an andere Stelle aufgezeigt (Kreienbaum und Urbaniak 2006, 112). Diese kritische Betrachtung lässt sich mit Blick auf den aktuellen Forschungsstand so halten, gleichwohl leistet die Studie einen wichtigen Beitrag zur Koedukationsdebatte und bietet Anknüpfungspunkte für weitere Studien. Die Studie liefert wichtige vertiefende Erkenntnisse, wie Geschlecht auf vielfältige Art und Weise in den betrachteten Fächern dramatisiert und entdramatisiert wird.

8.2 „Trennt uns bitte, bitte nicht!“ Koedukation aus Mädchen- und Jungensicht – Hannelore Faulstich-Wieland und Marianne Horstkemper

In der im Folgenden skizzierten Vorgängerstudie zu *Doing Gender im heutigen Schulalltag*, waren Hannelore Faulstich-Wieland und Marianne Horstkemper der Frage nachgegangen, wie die Betroffenen im Schulsystem selbst die Koedukation beurteilen. Die beiden genannten Autorinnen reagierten damit auf die Forderung, die Ende der 1980er-Jahre geäußert wurde, dass die Schüler_innen selbst die Möglichkeit bekommen sollten, sich zum (koedukativen) Schulsystem zu äußern (Faulstich-Wieland und Horstkemper 1995, 16–17; Kreienbaum und Urbaniak 2006, 102). Anhand des Titels der Studie wird schon ersichtlich, welchen Appell die Studie an die Leser_innenschaft richtet: „Trennt uns bitte, bitte nicht!“ (Faulstich-Wieland und Horstkemper 1995)

Problemkontext und verwendete Konzepte

Die Studie hatte sich zum Ziel gesetzt, aufzudecken, wie die Schüler_innen selbst zu einem koedukativen und zu einem geschlechtergetrennten Unterricht stehen. Insbesondere ging es den Forscherinnen darum, offenzulegen „ob und in welchen Aspekten das Geschlechterverhältnis in den Beschreibungen des schulischen Alltags bei den Kindern und Jugendlichen überhaupt eine Rolle spielt, in welcher Weise das Verhalten von Lehrerinnen und Lehrern dabei angesprochen wird und welche Bedeutung die Kommunikation mit gleich- und

gegengeschlechtlichen KameradInnen hat.“ (Faulstich-Wieland und Horstkemper 1995, 16) Faulstich-Wieland und Horstkemper weisen darauf hin, dass sie das Ziel verfolgten, eine differenzierte Sicht auf das Geschlechterverhältnis zu bekommen. Sie unterstrichen, dass es pädagogischer Konzepte bedürfe, die allen Geschlechtern gerecht werden. Ende der 1980er/Anfang der 1990 Jahre entbrannte die Koedukationsdebatte erneut. Dabei wurde u. a. diskutiert, ob Klassen und Lerngruppen eher geschlechterheterogen oder geschlechterhomogen sein müssen, um zu weniger Bildungsungerechtigkeiten bzw. -benachteiligungen zu führen (ebd., 9–16).

Fragestellung und Hypothesen

Die Forscherinnen haben in ihrem Vorgehen einen explorativen hypothesen- und erkenntnisgenerierenden Zugang gewählt, in der die Wahrnehmung und Haltung der Schüler_innen zum koedukativen und geschlechtergetrennten Unterricht herausgefunden werden sollten. Dabei standen folgende Fragen leitend im Fokus (Faulstich-Wieland und Horstkemper 1995, 16–17):

„Welche Vor- und Nachteile sehen Schüler_innen und Schüler verschiedener Altersstufen in der von ihnen erlebten Unterrichtsform? Welche Alternativen können sie sich dazu vorstellen, bewerten diese eher positiv oder eher negativ? Unterscheiden sich Mädchen und Jungen dabei? Mit welchen Argumenten werden unterschiedliche Präferenzen begründet? Und welche Bilder vom eigenen wie vom anderen Geschlecht lassen sich aus diesen Argumentationen erschließen?“ (Faulstich-Wieland und Horstkemper 1995, 16)

Methodisches Vorgehen

Damit die Forscherinnen ein möglichst breites Bild von den Einstellungen der Schüler_innen bekommen, wurden diese methodisch mit der s. g. Aufsatzstudie befragt, um die „individuellen Relevanzstrukturen von Mädchen und Jungen“ (Faulstich-Wieland und Horstkemper 1995, 17) zu erfassen. Dazu wählte sie die inhaltsanalytische Auswertung von Aufsätzen als geeignete Methode, da diese für die Proband_innen die Offenheit bietet, eine Vielfalt von individuellen Erlebnissen und Erfahrungen einzubringen. Das untersuchte Datenmaterial bestand aus 1734 Aufsätzen, in denen die Schüler_innen durch Leitfragen geleitet offen ihre Antworten formulieren konnten. Die Studie wurde in zwei Phasen durchgeführt: in der ersten Phase 1990 wurde eine koedukative Schule untersucht und in der zweiten Phase 1992 monoedukative. So wurde im ersten Schritt „in einer niedersächsischen Kleinstadt in zwei Grundschulen, je einer Orientierungsstufe, Hauptschule und Realschule sowie in einem Gymnasium in den Jahrgängen 3 bis 13 von insgesamt 1.031 Schülerinnen und Schülern Aufsätze verfasst.“ (ebd., 18) In der zweiten Phase wurden 439 Schülerinnen in einem katholischen Mädchengymnasium und 264 Jungen in einem katholischen Jungengymnasium untersucht. Die Schulen haben im Unterricht den For-

296

scherrinnen Zeitfenster eingeräumt in denen, unterstützt durch schulische Lehrkräfte, die Schüler_innen die Aufsätze verfassten. Von den Schüler_innen wurde außer dem Geschlecht, Alter, Jahrgang und Nationalität keine weiteren Differenzierungskategorien wie bspw. die soziale Herkunft erfasst (Faulstich-Wieland und Horstkemper 1995, 17–20).

Die Aufsätze wurden nach der Erhebung transkribiert und mithilfe des Analyseprogramms MAXQDA ausgewertet und die Texte mit einem Codingsystem von drei Wissenschaftler_innen analysiert, in denen neben formalen Variablen wie bspw. Geschlecht, Jahrgangsstufe etc. auf ambivalente, zustimmende und ablehnende Haltungen zum koedukativen Schulsystem geachtet wurde. Ein weiterer Schwerpunkt der Analyse lag bei der Identifizierung des Selbst- und Fremdbildes. Hierzu wurden die Statements der Schüler_innen auf Basis von 18 Schlagworten (wie u. a. positive oder negative Urteile über Jungen und Mädchen, gleiche vs. unterschiedliche Interessen, Benachteiligungen vs. Bevorzugung) kategorisierend erfasst. Während des Auswertungsprozesses wurden die Ergebnisse der drei Wissenschaftler_innen auf intersubjektive Übereinstimmung überprüft (Faulstich-Wieland und Horstkemper 1995, 22–25).

Ergebnisse und Analyse

Die Ergebnisse der Studie sind vielfältig, weshalb an dieser Stelle einige essentielle Erkenntnisse aufgeführt werden; so zeigen die Ergebnisse, dass mehr als zwei Drittel (ca. 70 %) der Schüler_innen das koedukative Schulsystem positiv einschätzen und daher nichts am Status quo verändern wollen. Nur eine Minderheit von ca. 15 % präferiert Formen des geschlechterhomogenen Lernens – sei es temporär oder ebenso dauerhaft. Dabei ist diese positive Sicht auf die Koedukation nicht über alle Altersstufen hinweg konstant. In der Primar- und Oberstufe wird die Koedukation in einem hohen Maße positiv gesehen, nur in der Phase der Pubertät werden mehr Wünsche nach einem geschlechtergetrennten Unterricht geäußert. Bezogen auf die unterschiedlichen Schulformen zeigen die Gymnasiast_innen die höchste Zustimmung zum geschlechtergemischten Schulsystem, am geringsten schneiden die Realschulen ab (Faulstich-Wieland und Horstkemper 1995, 243–248; Kreienbaum und Urbaniak 2006, 102–103).

In den Ergebnissen zum Selbst- und Fremdbild ließen sich wenige wertende Aussagen finden. In diesen wird das eigene Geschlecht selten positiv dargestellt; gleichwohl sich geschlechterspezifische Unterschiede finden lassen. „Mädchen schreiben öfter Lobendes über Jungen als Jungen über Mädchen.“ (Kreienbaum und Urbaniak 2006, 103) Jungen und Mädchen, die sich für die Trennung aussprechen, zeigen dieses ebenso in negativer Weise in den Fremdbildern des jeweils anderen Geschlechts (ebd.). Hannelore Faulstich-Wieland und Marianne

Horstkemper weisen darauf hin, dass in geschlechterhomogenen Schulen, Jungen und Mädchen dazu neigen, tradierte Geschlechterstereotype zu reproduzieren; gleichwohl Schüler_innen dieser homogenen Schulformen mit Bedauern feststellen, dass sie mangels Erfahrung mit dem anderen Geschlecht keine sichere Beurteilung durchführen können. Neben den Zusammensetzungen der Lerngruppen (homogen vs. heterogen) spielen viele weitere Faktoren eine Rolle, die Einfluss auf das Fremd- und Selbstbild haben; so haben z. B. Inhalte und das Ansehen der Unterrichtsfächer und das Lehrer_innenverhalten eine hohe Relevanz (Faulstich-Wieland und Horstkemper 1995, 200–201).

Faulstich-Wieland und Horstkemper sprechen sich für eine reflexive Koedukation aus, die verhindern soll, dass Vorurteile und Geschlechterstereotype sich im Denken der Kinder festigen. Lehrkräfte sind nach den Autorinnen dazu angehalten Lernarrangements zu konstruieren, welche förderlich sind, damit die Schüler_innen diskriminierungsfrei ihre eigene Identität entwickeln können. Beim methodischen Einsatz von geschlechtergetrennten Lerngruppen müssen diese reflektierend begleitet werden, um die internen Gruppendynamiken nicht in eine geschlechterbenachteiligende Richtung zu führen. Bei allem dem unterrichtlichen Handeln sind die Lehrkräfte angehalten ihre Haltung zur Geschlechterfrage, die eigene Rolle und die pädagogische Zielsetzung zu beleuchten und ggf. nachzujustieren (Faulstich-Wieland und Horstkemper 1995, 256–260). So heben Faulstich-Wieland und Horstkemper hervor: „Die Suche nach förderlichen Interaktions- und Kommunikationsstrategien kann nur gelingen, wenn die eigene Orientierung der Lehrerinnen und Lehrer bewußt gemacht und selbstkritisch überprüft werden.“ (ebd., 259)

Anknüpfungspunkte

Die Studie von Faulstich-Wieland und Horstkemper erhielt nach ihrem Erscheinen viel positive Resonanz, jedoch ebenso kritische Kommentare. Kritik geübt wurde an dem methodologischen Vorgehen in der Auswertung und Erhebung der Daten; so weisen Maria Anna Kreienbaum und Tamina Urbaniak darauf hin, dass u. a. moniert wurde, dass die Auswertung und Interpretation der Daten zu einseitig sei; zudem weisen die Aufgabenstellungen an die Schüler_innen in ihrer Konstruktion konzeptionelle Schwächen auf. Dabei wurde die Vermutung seitens der Kritiker_innen geäußert, dass die Schüler_innen durch die Wortwahl in den Aufgabenstellungen schon in eine Richtung gebracht wurden, dass sie geschlechtergetrennte Gruppen als negativ ansehen. Die Formulierung „Trennung“ wecke negative Assoziationen (Kreienbaum und Urbaniak 2006, 104); so heißt bspw. in der zweiten Arbeitsaufgabe an die Grundschüler_innen:

„Stellt Euch jetzt vor, auch Ihr würdet heute getrennt – also nur Mädchen oder nur Jungen in einer Klasse unterrichtet werden.“ (Faulstich-Wieland und Horstkemper 1995, 261) Grundsätzlich wird kritisiert, „das über die Aufsätze Spontanreaktionen und nicht reflektierte Meinungen abgefragt werden.“ (Kreienbaum und Urbaniak 2006, 104) Bei dieser zum Teil berechtigten Kritik, muss jedoch angeführt werden, dass die Fragebogen auf die unterschiedlichen Jahrgangsstufen angepasst waren (Faulstich-Wieland und Horstkemper 1995, 261–264). Gerade im Hinblick auf die große Spannweite in der Altersstruktur ist festzuhalten, dass vom Grundsatz zu erwarten war, dass das Reflexionsvermögen in den höheren Klassen ausgeprägter ist als in den jüngeren Klassen. Die Studie ist trotz ihres Alters erhellend, da sie wichtige Impulse und Erkenntnisse zu Methodologie und Geschlechterverhalten liefert. Besonders anregend zeigen sich die Erkenntnisse, dass sich innerhalb der Pubertät eine spannungsreiche Zeit im Geschlechterverhältnis darstellt; es ist daher abzuwarten, ob sich dieses in den Interaktionen in der vorliegenden Studie ebenso zeigt.

8.3 Geschlechterstereotype Interaktionseffekte. Eine videobasierte Analyse der Schülerbeteiligung – Sigrun Schirner

Eine weitere Studie zur Relevanz von Geschlecht im schulischen Kontext stellt die Dissertationsschrift von Sigrun Schirner dar. Die Forschungsarbeit hat die Unterrichtsbeteiligung von Jungen und Mädchen im Mathematik- und Deutschunterricht analysiert. Hierbei handelt es sich um eine Erhebung, die im Wesentlichen auf die Ergebnisse videobasierter Unterrichtsaufzeichnungen zurückgreift; daneben wurden die teilnehmenden Lehrkräfte per Fragebogen befragt.

Problemkontext und verwendete Konzepte

Schirner vertritt die Grundüberzeugung, dass die Schule als ein essenzieller, richtungsweisender Bestandteil im Leben der Kinder und Jugendlichen angesehen werden kann, dessen Aufgabe die Vermittlung von Wissen ist. Zudem sei die Schule ein Ort der sozialen Kommunikation. Im unterrichtlichen Handeln spiele die Unterrichtsbeteiligung eine wichtige Rolle (Schirner 2013, 7). Die Autorin setzt mit ihrer Arbeit an der Problematik an, dass sich besonders in mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern geschlechterspezifische Unterschiede hinsichtlich der Unterrichtsbeteiligung beobachten lassen, so würden Mädchen sich dort verbal weniger in das Unterrichtsgeschehen einbringen. Die Arbeit beschränkt sich jedoch nicht auf diese Fächer, sondern analysiert vergleichend den Deutsch- und Mathematikunterricht; dort

schaut sie auf die Unterrichtsbeteiligungen der Geschlechter „und expliziert deren Unterschiedlichkeit des Lehrerverhaltens und der Einstellung von Lehrkräften.“ (Schirner 2013, 7)

In ihrer theoretischen Fundierung unterscheidet Schirner das geschlechterspezifische Schüler_innenverhalten hinsichtlich qualitativer und quantitativer Merkmale. In der Zusammenschau der betrachteten Fachliteratur kommt die Autorin zu dem Fazit, dass sich die Befunde uneinheitlich darstellen, was geschlechterbedingte Effekte betrifft; zudem weist sie auf die unterschiedlichen methodischen Zugänge in der Erhebung hin (Schirner 2013, 22–23). Ein weiterer Blick liegt auf den Steuerungsmechanismen der Lehrkraft, die das Unterrichtsgeschehen maßgeblich beeinflusst. Schirner konstatiert, dass sich in den Erhebungen eine Zuwendung der Lehrkräfte auf die Jungen beobachten lässt (Schirner 2013, 35–36). Ein Schwerpunkt ihrer theoretischen Ausführungen liegt auf den diversen Einflussfaktoren auf die Unterrichtsbeteiligungen, die sie zwischen fachspezifischen und stereotypbedingten Effekten sieht. Lehrkräfte und Lernende gehen mit unterschiedlichen (geschlechterspezifischen) Erwartungen in die Unterrichtsfächer. In der Konsequenz sieht Schirner es als gehaltvoll an, die domänenspezifischen Unterschiede anzuschauen (ebd., 60).

Fragestellung und Hypothesen

Schirner hat ein fragen- und hypothesenleitendes Vorgehen in ihrer Untersuchung gewählt. Ein besonderer Fokus liegt auf den unterschiedlichen Verhaltensmustern und welche Rolle die Einstellungen der Lehrkräfte hierbei spielen. Sie differenziert dabei zwischen fachspezifischen und stereotypbedingten Interaktionsprozessen (Schirner 2013, 8). Aus der gesichteten Forschungsliteratur hat Schirner zwei zentrale Fragestellungen gebildet und untersucht:

1. „Fachspezifischer Interaktionsprozess: Lassen sich für die Fächer Mathematik und Deutsch gegensätzliche Verhaltensmuster in Abhängigkeit vom Geschlecht der Lernenden finden?“ (Schirner 2013, 65)
2. „Stereotypbedingter Interaktionsprozess: Ist ein Zusammenhang der geschlechtsstereotypen Einstellung der Lehrperson mit dem geschlechtsspezifischen Verhalten nachzuweisen?“ (ebd.)

Die Fragestellungen richten den Blick auf das Interaktionsverhalten. Auf Grundlage der wissenschaftlichen Fachliteratur und mit dem Fokus auf die Fragestellungen hat Schirner Hypothesen gebildet, auf die sie innerhalb der Studie Antworten sucht. Diese richten sich an quantitativen und qualitativen Merkmalen aus; bspw. hat sie die Hypothese aufgestellt, dass sich im Deutschunterricht die Mädchen mehr beteiligen als Jungen. Im Mathematikunterricht sei ein gegenläufiges Verhalten vorhanden – Jungen sprechen dort mehr als Mädchen. Ein Beispiel für eine qualitative Hypothese von Schirner ist, dass Mädchen sowohl im Mathematik- als auch im Deutschunterricht häufiger vorlesen als Jungen (Schirner 2013, 65–70).

Methodisches Vorgehen

Die Studie greift auf einen Teildatensatz des Projekts *VERA*³³³ – *Gute Unterrichtspraxis* (unter der Leitung von Andreas Helmke) zurück, die den Untersuchungsfokus auf die Grundschule legt (Schirner 2013, 79–80). Nach der Kompetenzerhebung durch VERA wurden zu zwei weiteren Zeitpunkten im Schuljahr 2005/2006 Untersuchungen durchgeführt. Es wurden Unterrichtsstunden videobasiert aufgezeichnet, Lehrkraftinterviews durchgeführt und Kurzfragebögen je gefilmter Stunde erstellt. Danach erfolgten Mathematik- und Deutsch-Test mit den Schüler_innen und zudem wurden die Schüler_innen und Lehrkräfte per Fragebogen interviewt. Die Untersuchung von Schirner greift in einer Stichprobenauswahl auf einen Teil dieser Datensätze zurück (ebd., 80–81). In der Stichprobe wurden 34 Klassen ausgewählt und 36 Mathematik- und 55 Deutschstunden untersucht; an diesen nahmen 34 Lehrkräfte (über 94 % Frauenanteil) und 632 Lernende (340 Schüler und 292 Schülerinnen) teil (ebd., 83–87).

Direkt im Anschluss an die videobasierte Aufzeichnung³³⁴ mussten die Lehrkräfte eine 5-minütige schriftliche Einschätzung der Stunde abgeben. Am Ende des Tages wurden die Lehrkräfte zudem befragt, wie sie die Repräsentativität der Stunde(n) einschätzten (ebd., 81–82). Im Abstand von einem Monat wurden die Klassen, die aufgezeichnet wurden, umfassend befragt und es wurde eine erneute Leistungsfeststellung durchgeführt. Die Schüler_innen hatten während des Tests jederzeit die Möglichkeit, den Versuchsleiter_innen Fragen zu stellen (ebd., 82–83). In der Auswertung und Analyse des Datenmaterials greift Schirner auf ein bestehendes Codiersystem nach Andreas Helmke et al. (2007) zurück und wendet eine Mehrebenenanalyse an. Die Fragebögen der Lehrkräfte wurden mit statistischen Auswertungsverfahren ausgewertet. Schirner greift hierzu u. a. auf das Analyseprogramm SPSS zurück (Schirner 2013, 104–106).

³³³ VERA untersucht seit 2002 jährlich die Leistungen der Schüler_innen in den Fächern Deutsch und Mathematik in verschiedenen Bundesländern. Von 2002 bis 2007 wurden die Leistungsüberprüfungen zu Beginn der vierten Klasse erhoben, ab 2007 dann Ende der dritten Klasse. Diese Erhebung wurde 2005/2006 durch die videobasierte Längsschnittsstudie *VERA – Gute Unterrichtspraxis* ergänzt. Die Bundesländer Bremen und Rheinland-Pfalz gaben die Zustimmung zur Untersuchung. Daraufhin wurden Grundschulen in beiden Bundesländern angeschrieben und um die Beteiligung an dem Projekt gebeten. 54 Klassen (3 aus Bremen und 51 aus Rheinland-Pfalz) nahmen in der Folge an der Erhebung teil (Schirner 2013, 79–80). Weitere Informationen zum Projekt VERA können unter <http://www.projekt-vera.de> (zuletzt geprüft am 04.09.2022) abgerufen werden.

³³⁴ Bei der Videoaufzeichnung wurden zwei Kameras verwendet. Eine wurde frontal fest aufgestellt, die mit einem Weitwinkelobjektiv das gesamte Klassengeschehen erfassen sollte. Die zweite Kamera wurde am Fenster aufgestellt und sollte variabel das (Unterrichts-)Verhalten der Lehrkraft erfassen. Zur guten Tonqualität wurden in der Klasse mehrere Mikrophone verteilt. Zudem bekam die Lehrkraft ein separates Mikrophon an der Kleidung. Die Schüler_innen bekamen ein Schild mit einer Nummer. Diese erlaubte den Forscher_innen eine klare Zuordnung zu den Fragebögen, die durch die Schüler_innen im weiteren Verlauf der Untersuchung beantwortet werden mussten (Schirner 2013, 81–82).

Ergebnisse und Analyse

Sigrun Schirners Studie stellt in ihrer Ergebnisbetrachtung fest, dass sich wenige Geschlechterunterschiede in der Unterrichtsbeteiligung im Deutsch- und Mathematikunterricht zeigen. Dieses sei über die beiden genannten Fächer konstant. Gleichwohl zeigt die Studie geschlechter-spezifische Aspekte auf; Schirner führt an, dass sich bei unterrichtsirrelevanten Verhalten Geschlechtereffekte feststellen lassen, da v. a. Schüler störend ins Unterrichtsgeschehen einwirken und die Lehrkräfte in der Konsequenz auf diese Jungen reagieren (Schirner 2013, 183–184). Die Studie ist mit der Annahme in die Erhebung eingestiegen, dass sich aufgrund geschlechter-spezifischer Zuschreibungen zu den Fächern (Mathematik eher als Jungenfach und Deutsch eher als Mädchenfach) in den untersuchten Unterrichtsstunden eben diese Zuschreibungen auch im Verhalten zeigen; dieses konnte die Studie so nicht feststellen. Die Untersuchung ergab, dass bspw. „im Unterrichtsgespräch von Mathematik- und Deutschstunden [...] Lehrpersonen mit Mädchen und Jungen in einem ähnlichen Geschlechterverhältnis“ (ebd., 168) interagieren. In einzelnen Aspekten konnte jedoch Unterschiede gefunden werden, so lesen u. a. Mädchen häufiger vor als Jungen (ebd., 172). Bezogen auf die Lehrkräfte ergaben die Ergebnisse sehr wohl, dass diese den Schüler_innen die Fächer geschlechterstereotypisch zuschreiben und sich dieses auch in deren Verhalten zeigt; Schirner stellt bezogen auf den Mathematikunterricht fest: „Lehrpersonen mit einer geringen geschlechtsstereotypen Einstellung interagieren mit Mädchen und Jungen ähnlicher als Lehrpersonen mit einer hohen stereotypen Einstellung. Lehrkräfte, die einen großen Unterschied zwischen Jungen und Mädchen bezüglich Lern- und Arbeitsverhalten wahrnehmen, interagieren häufiger mit Jungen als mit Mädchen.“ (ebd., 176–177) Das Besondere an den Ergebnissen ist, dass sich diese Zuschreibungseffekte nicht im Deutschunterricht beobachten lassen; obwohl dieses Fach stereotypisch als Mädchenfach gesehen wird, zeigt sich dieses nicht in den Ergebnissen. Schirner hatte die Erwartung, dass sich im Deutschunterricht eine höhere Beteiligung von Mädchen vorfinden lasse, da diese in diesem Fach von den Lehrkräften als Leistungsbringerinnen angesehen werden (ebd., 181–183).

Anknüpfungspunkte

Sigrun Schirner zeigt in dieser Studie auf, welcher Mehrwert sich durch videobasierte Aufzeichnungen ergibt, da an das Material unterschiedliche Fragestellungen herangetragen werden können. Die Studie greift auf einen bestehenden Datensatz zurück und beleuchtet diesen im Lichte der eigenen Fragestellung. Ein ebensolches Vorgehen wendet die vorliegende Untersuchung an. Bezogen auf den Grundschulkontext liefert die Studie Hinweise, welche Rolle das

Geschlecht in unterrichtlichen Interaktionen spielen kann. Dabei stellt Schirner richtigerweise fest, dass das Geschlechterverhältnis der Lehrkräfte in der Erhebung zu einem überwiegenden Teil weiblich war. Für die Primarschule ist dieses, wie zuvor aufgezeigt, die schulische Wirklichkeit. Dabei erfasst Schirner ebenso die Grenzen ihrer Erhebung und weist auf das Problem der Generalisierbarkeit hin. Erhellend ist der Zugang, dass eine videobasierte Erhebung zusammen mit einer Lehrer_innenbefragung als Erhebungsinstrumente genutzt werden und so einen Blick darauf geworfen wird, wie Lehrkräfte sich selbst einschätzen und wie sie sich im Unterricht verhalten. Es zeigt sich in der Konsequenz, dass es für eine geschlechtergerechte Schule wichtig ist, dass die Lehrpersonen ein hohes Maß an reflexiver Kompetenz besitzen, um sich und ihre Art des Unterrichtens zu beurteilen und zu beeinflussen. Die Ergebnisse der Studie haben neugierig auf die Untersuchung des Religionsunterrichts gemacht, da dieser oftmals mehr den Mädchen zugeschrieben wird.

8.4 Einfluss von Geschlecht auf den Religionsunterricht bzw. auf die Religiosität – Rafael Walthert

In der konkreten Betrachtung des Einflusses des Geschlechts auf den Religionsunterricht hat sich der Religionswissenschaftler Rafael Walthert (2008) in einer quantitativen Studie mittels Fragebögen dieser Thematik genähert und hierzu in seinem Sampling eine sehr homogene Gruppe von Lehrkräften in einem schweizer Kanton untersucht. Die Studie wurde als relativ kurzer Beitrag im Sammelwerk von Anna-Katharina Höpflinger et al. (2008) *Handbuch Gender und Religion* veröffentlicht.

Problemkontext und verwendete Konzepte

Rafael Walthert möchte mit seiner Untersuchung u. a. zur Erhellung der Frage beitragen, inwieweit Religiosität abhängig von der Kategorie Geschlecht ist. Er weist in seiner Einführung darauf hin, dass seine Studie insofern von anderen Erhebungen unterscheidet, als dass sie in der Auswahl der Stichprobe auf soziale, kulturelle und ethnische Homogenität Wert gelegt hat, um andere Einflussfaktoren als die Kategorie Geschlecht zu reduzieren. In seiner theoretischen Fundierung führt er in die Konzepte Geschlecht und Religiosität ein. Beim definitorischen Zugriff auf Geschlecht greift Walthert auf die Erkenntnisse des *Sex-Gender*-Diskurses zurück und legt dar, dass Geschlecht als soziales Merkmal im Herstellungsprozess jedes einzelnen Menschen entsteht. Er begreift Geschlecht als Geschlechterrolle, die immer mit erwartbarem bzw. sozial erwünschtem Verhalten verknüpft wird. Zur Frage der Religiosität führt er die

dimensionale Unterscheidung von Charles Young Glock (1969) an, welcher Religiosität „in verschiedene Dimensionen wie Glaube, religiöse Praxis, religiöses Erleben und religiöses Wissen“ (Walthert 2008, 327) unterteilt. Die Studie von Walthert begrenzt sich in der Operationalisierung von Religiosität auf einen Ausschnitt, in der er christliche Religiosität über „Fragen nach Kirchengang, Gebet und Einstellungen zu Glaubensaussagen“ (ebd., 328) erfasst.

Im zweiten Teil seiner Studie befasste sich Walthert mit dem Zusammenhang von Geschlecht und Religionsunterricht. Im Einzelnen ging er der Frage nach, inwieweit sich Geschlechterrollen auf den Religionsunterricht auswirken. In der von Walthert rezeptierten Literatur seien Männer traditionell eher in der Rolle des *technical expert* zu sehen. Frauen hingegen hätten eher die der *expressive virtuoso and cultural expert* inne. Ursachen hierfür lägen bei der stärkeren Fokussierung des Mannes auf das Berufs- und Arbeitsleben, der Frauen hingegen eher auf die Familie. Diese tradierten Rollen seien, laut Walthert, noch nicht ganz verschwunden oder besser: überwunden. Auf den Religionsunterricht bezogen bringen diese Rollenerwartungen auch Vermutungen auf eine unterschiedliche Fokussierung des Unterrichts mit. Demnach sei der weiblich geleitete Religionsunterricht – von den Erwartungen ausgehend – identifikatorisch, „also auf persönliche Anteilnahme und Bezug auf Lebensführung“ (Walthert 2008, 333) ausgerichtet. Männer würden, den Rollenerwartungen folgend, eher einen Religionskundeunterricht durchführen. Walthert formuliert diese geschlechterbedingte Abgrenzung wie folgt: „Überspitzt formuliert stehen in diesem Bild objektive Experten kulturellen, expressiven Virtuosinnen gegenüber und erteilen einen diesen Bildern entsprechenden Religionsunterricht.“ (ebd., 334) Gesetz dem Fall, dass diese Rollenerwartungen auch dem tatsächlichen Verhalten entsprechen, wäre der Unterricht der Lehrerinnen eher auf eine „Verinnerlichung des Christentums“ (ebd.) ausgerichtet als der Unterricht der Lehrer (ebd., 332–334).

Fragestellung und Hypothesen

Walthert hat in seiner Erhebung auf zwei Zusammenhänge geschaut. Zum einen auf die Einflüsse von Geschlecht auf Religiosität und zum anderen auf den Zusammenhang zwischen Geschlecht und Religionsunterricht (Walthert 2008, 328–336). Hierzu hatte er in der Aufstellung seiner Hypothesen auf die s.g. *structural location theory* (de Vaus und McAllister 1987) zurückgegriffen. Auf deren Grundlage bildete er, die in den Verhaltenswissenschaften tradierte Herangehensweisen, von Null- bzw. Alternativhypothese. In der Regel drücken die Nullhypothesen nicht den Interessenschwerpunkt der Forscher_innen aus, sondern den

skeptischen Standpunkt (Rost 2013, 75–76). Die Nullhypothese besagte, dass das Geschlecht keinen Einfluss auf die Religiosität besitzt; in der Konsequenz lautete die Alternativhypothese, dass es einen Einfluss „sozialer oder natürlicher Art von Geschlecht auf Religiosität“ (Walther 2008, 330–331) gibt. Für den Zusammenhang von Geschlecht und Religionsunterricht stellte Walther ebenso eine Alternativ- und Nullhypothese in der Untersuchung auf. Die Nullhypothese verneint den Einfluss von traditionellen geschlechterspezifischen Rollenerwartungen. Die Alternativhypothese geht davon aus, dass diese Rollenerwartungen Auswirkungen auf das Lehrer_innenverhalten haben und Frauen eher „ihren Unterricht auf eine ›Verinnerlichung‹ des Christentums bei ihren Schülerinnen und Schülern ausrichten als Männer.“ (ebd., 334)

Methodisches Vorgehen

Die gesamte Stichprobe umfasste 807 Lehrer_innen der Primat- und Mittelstufe, die schriftlich interviewt wurden. Die befragten Lehrkräfte im Kanton Zürich unterrichten neben weiteren Fächern Religion in den Klassen vier bis sechs. Der Religionsunterricht ist dort vorwiegend christlich ausgerichtet, muss jedoch eher als Religionskundeunterricht bezeichnet werden, da das Ziel des Unterrichts „weniger die religiöse Erziehung und Identifikation“ (Walther 2008, 332) ist. Ähnlich der Rechtslage in Deutschland sind die Lehrkräfte im Kanton Zürich verpflichtet, die Glaubens- und Gewissensfreiheit zu wahren und das religiöse Erbe sowie christliche und humanistische Wertvorstellungen zu vermitteln. Walther spricht in diesem Zusammenhang von einem Spannungsverhältnis für die Lehrkräfte (ebd., 333).

Zum Zusammenhang zwischen Religiosität und Geschlecht hat Walther im ersten Schritt das Geschlecht der schriftlich interviewten Person³³⁵ erfragt. Hierfür gab es nur eine zweigeteilte Auswahlmöglichkeit zwischen männlich und weiblich. Zur Bestimmung der christlichen Religiosität hat Walther die Untersuchungsteilnehmenden danach befragt, wie oft sie an Gottesdiensten, eingeschlossen religiösen Feiern, wie bspw. Taufen, Beerdigungen oder Hochzeiten, teilnehmen; wie oft die Lehrkräfte beten; wie sie zu Aussagen stehen: „Die Auferstehung von Jesus Christus gibt meinem Tod einen Sinn. [...] Das von Jesus Christus verkündete Gottesreich ist die Zukunft der menschlichen Gesellschaft.“ (Walther 2008, 331) Weiter wurden sie gefragt, ob sie zustimmen, dass Gott existiert bzw. als Umkehrung Gott nicht existiert. Auf Grundlage der Items zur christlichen Religiosität und der binären Zuteilung in die Kategorien männlich und weiblich, nutzte Walther den U-Test nach Mann-Withney, um die möglichen ge-

³³⁵ Hierbei haben 724 Personen (414 weiblich und 310 männlich) teilgenommen, wobei der Autor keine Erklärung liefert, warum nur 724 Personen, statt 807 gewertet wurden (Walther 2008, 332).

schlechterspezifischen Unterschiede bei den ordinalen Merkmalen zu Religiosität zu unterscheiden (Walther 2008, 331–332). Zur Operationalisierung der Frage, inwieweit das Geschlecht der Lehrkraft Auswirkungen auf die Vermittlung des Religionsunterrichts hat, mussten die Lehrer_innen³³⁶ die Frage beantworten, welchen Beitrag sie zur „Verinnerlichung“ des Christentums leisten wollen; dieses wurde in Relation mit dem jeweiligen Geschlecht gesetzt (ebd., 334–335).

Ergebnisse und Analyse

In der Analyse der Aussagen der befragten Personen ergab sich im ersten Teil seiner Untersuchung, dass kein signifikanter Einfluss von Geschlecht auf die Religiosität besteht. Somit musste Walther im ersten Teil seiner Befragung die Alternativhypothese verwerfen und die Nullhypothese als verifiziert erachten (Walther 2008, 332). Der zweite Teil seiner Untersuchung, in der er auf die Auswirkungen der Geschlechterrollen auf den Unterricht geschaut hat, zeigte keinen geschlechterbedingten Unterschied. Beide Geschlechter wollen gleichmäßig viel zur Verinnerlichung beitragen, somit musste auch hier die Nullhypothese angenommen werden (ebd., 334–335).

Walther kommt zusammenfassend zu dem Ergebnis, dass das Geschlecht keine Auswirkungen „auf die persönliche christliche Religiosität [hat; M. F.], noch haben geschlechtsspezifische Rollenerwartungen eine Auswirkung auf die Gestaltung von Religionsunterricht“ (Walther 2008, 336). Laut Walther würden sich die Lehrpersonen durch gesellschaftlich bedingte geschlechtsspezifische Rollenerwartungen innerhalb ihres Unterrichts nicht beeinflussen lassen; so stellt er heraus: „In traditionelle, an der Differenz der Geschlechter ausgerichtete Rollenbilder lassen sich weder Lehrerinnen noch Lehrer in ihrem Vollzug der Lehrerrolle drängen.“ (ebd.) Die Studie kommt insgesamt zu dem Ergebnis, dass geschlechtertypische Rollenerwartungen keine Effekte auf den Religionsunterricht haben und die Wirkung des Geschlechts auf den Religionsunterricht als marginal einzuschätzen ist. Zwar seien – nach Walther – die Erfassung der geschlechterrollentheoretischen Unterscheidungen sinnvoll, da es ein Spannungsverhältnis zwischen Erwartungen und Vollzug gibt. Diesem solle auf theoretischer Ebene näher gekommen werden, um kulturelle Konstruktions- und Interpretationsprozesse besser zu verstehen (ebd.).

³³⁶ Hier flossen die Ergebnisse von 488 Personen (220 männlich und 268 weiblich) in die Analyse ein, die Religionsunterricht wirklich unterrichten (Walther 2008, 335).

Anknüpfungspunkte

Innerhalb der Studie wurden, wie aufgeführt, nur die Lehrkräfte befragt, ohne konkret den Unterricht empirisch zu erheben und zu analysieren. Es ist bedeutsam, dass die Lehrkräfte in der Eigenwahrnehmung keine Unterschiede zwischen den Geschlechtern haben und es keine Roleneffekte gibt, jedoch haben die bereits zuvor dargestellten Erkenntnisse gezeigt, dass Selbst- und Fremdwahrnehmung voneinander abweichen können; so wurde bereits deutlich, dass Lehrkräfte zwar von sich sagen, dass sie geschlechtergerechten Unterricht durchführen, in ihrem konkreten Verhalten jedoch vom Vorsatz abweichen.³³⁷

Die Studie von Walthert unterscheidet sich hinsichtlich des methodischen Zugangs elementar von der vorliegenden Studie, da sie zum einen einen quantitativen Zugang wählt und zum anderen schriftliche Interviews durchführt und nicht auf den real ablaufenden Unterricht schaut. Als weiterer abweichender Aspekt ist zudem die Region zu nennen, da sich Walthert auf den Schweizer Kanton Zürich beschränkt und folglich wenige Aussagen über den Religionsunterricht in Deutschland getroffen werden können, da sich regional ebenso kulturelle Differenzen ergeben können, die Auswirkungen im Geschlechterdenken haben können. Walthert formuliert es als Stärke, dass er in seiner Erhebung versucht hat, soziale Differenzierungskategorien wie Einkommen, Beruf, Wohnort etc. auszublenken. Nicht thematisiert hat er den Faktor Alter der Lehrkräfte, der ebenso eine mögliche soziale Unterscheidung sein kann; da sich im Geschlechterdenken generative Unterschiede zeigen können. Durch seine strikte binäre Einteilung in männlich und weiblich, ohne den Blick auf die intrageschlechtlichen Unterschiede zu werfen, liefert die Studie wenig Ergebnisse darüber, ob sich innergeschlechtliche Differenzen ergeben können. Aufschlussreich an der Art der Erhebung ist, dass Walthert bspw. zum Zusammenhang Geschlecht und Religiosität feststellt: „Wie erwartet, muss [...] die Nullhypothese angenommen werden.“ Geht es nach Rost (2013) drückt die Nullhypothese eigentlich die kritische und nicht die erwartbare Haltung der Forscher_innen aus. Es bleibt offen, warum Walthert diese Reihung gewählt hat. Zum Gehalt der Forschungsstudie auf die vorliegende Forschungsarbeit ist festzustellen, dass sie wesentlich dazu beigetragen hat, zum einen, einen qualitativen und videobasierten Zugang zu wählen, um tiefergehende Ergebnisse zu erhalten und zum anderen auf den real ablaufenden Unterricht den Forschungsblick zu werfen und nicht von der subjek-

³³⁷ Siehe Kapitel 5.4 *Geschlechterverhältnis und -verhalten der Lehrkräfte*.

tiven Wahrnehmung und Haltung der Proband_innen auf den tatsächlichen Unterricht zu schließen.

8.5 Analyse der fachinhaltlichen Qualität von Schüleräußerungen und deren Einfluss auf den Lernerfolg – Rebecca Knobloch

Rebecca Knobloch hat in ihrer (naturwissenschaftlichen) Dissertationsschrift eine zum Teil videobasierte Studie zu kooperativer Kleingruppenarbeit im Chemieunterricht in der Jahrgangsstufe 7 durchgeführt. Sie wirft einen Blick auf den Einfluss der fachlichen Qualität von Schüler_innenäußerungen auf den Lernerfolg.

Problemkontext und verwendete Konzepte

Rebecca Knobloch (2011) fokussiert sich in ihrer empirischen Arbeit auf die Schüler_innen-Schüler_innen-Kommunikation, weshalb sie sich die Kleingruppenarbeit als Forschungsfeld ausgewählt hat, weil hier die Lehrkraft eine untergeordnete Rolle spielt. In ihrer Problemschreibung verweist sie auf das empirische Desiderat in Bezug auf den Zusammenhang von Qualität von Schüler_innenkommunikation und Lernerfolg. Nach Knobloch konnten bisherige Forschungen wie u. a. Alexandra Schulz (2011) schon einen engen positiven Zusammenhang von Quantität der Schüler_innenkommunikation und Lernerfolg nachweisen. In ihrer Studie unternimmt Knobloch den Versuch, ein Instrument zu entwickeln, welches Qualität und Quantität von fachinhaltlichen Schüler_innenäußerungen „videobasiert ökonomisch“ (Knobloch 2011, 2) erfassbar macht (ebd., 1–2). Knobloch vertritt in der Studie die Überzeugung, dass die Qualität der Schüler_innenbeiträge „durch deren *fachliche Richtigkeit*, die *Komplexität* und die dahinter stehenden *kognitiven Prozesse* bestimmt wird.“ (ebd., 35) Es geht ihr dabei nicht primär darum, zu unterscheiden, ob eine Schüler_innenäußerung fachlich richtig oder falsch ist, sondern wie komplex die Beiträge sind und welche kognitiven Prozesse sich dadurch zeigen. In Anlehnung an Alexander Kauertz (2008) unterscheidet sie die Prozesse in „*Reproduzieren*, *Selektieren*, *Organisieren* und *Integrieren*.“ (Knobloch 2011, 36) Unter der Komplexität fasst sie den Vernetzungsgrad einer Aussage. Dabei unterscheidet sie „zwischen *Faktenniveau*, *Zusammenhangsniveau* und *Konzeptniveau*.“ (ebd.) Knobloch geht von der Annahme aus, dass die Schüler_innen, die fachlich richtige Aussagen mit einer hohen Qualität und Komplexität tätigen und damit einen wichtigen Beitrag zum kognitiven Prozess des Unterrichts leisten in den Leistungserhebung besser abschneiden. (ebd.)

Fragestellung und Hypothesen

Durch die theoretische Grundierung ergeben sich für Knobloch vier zentrale Forschungsfragen, auf die sie Antworten sucht:

1. „Welche Merkmale fachinhaltlicher Äußerungen lassen sich für besonders erfolgreiche Kleingruppen mit Hilfe der Prozessanalyse von Videodaten beschreiben?
2. Kann durch die gezielte Anregung fachlicher Äußerungen deren Qualität und Umfang erhöht werden?
3. Kann durch optimierte fachinhaltliche Kommunikationsanteile das fachliche Lernen gesteuert werden?
4. Kann eine Steigerung der fachinhaltlichen Qualität der Schüleräußerungen aufrechterhalten werden, wenn die Anregung dazu weggelassen wird?“ (Knobloch 2011, 35)

Methodisches Vorgehen

Die Studie gliedert sich in vier Phasen, die nacheinander ablaufen. Zuerst wurde auf Grundlage bestehender Theorien und Konzepte ein Categoriesystem entwickelt, welches zur Beurteilung der fachlichen Qualität von Schüler_innenäußerungen dient. Damit wurde eine Reanalyse von vorhandenem Videomaterial aus einem Vorgängerprojekt (Walpuski 2006; Walpuski und Sumfleth 2007) durchgeführt, um das Categoriesystem zu überprüfen und evtl. neue Kategorien zu bilden. Dabei lag der Fokus darauf, ob „die Merkmale besonders erfolgreicher und weniger erfolgreicher Kleingruppenarbeit – bezogen auf die fachinhaltliche Qualität ihrer Aussagen – beschrieben werden.“ (Knobloch 2011, 36) Knobloch begründet diesen Schritt damit, dass durch die Inbezugnahme von „Korrelationsanalysen mögliche Qualitätsmerkmale als unabhängige Variablen“ (ebd.) generiert werden können. Sie verweist jedoch darauf, dass die Korrelationsanalyse zwar Zusammenhänge aufdecken können, jedoch dadurch „keine Wirkrichtung bestimmt werden“ (ebd., 2) können. Hierfür nutzt sie die Interventionsstudie, die in Phase drei mit einer kleinen Pilotierung startet, um die überarbeiteten Instruktionen zu überprüfen, bevor in Phase vier die große Interventionsstudie durchgeführt wurde (ebd., 36–37). Knobloch nutzt hierbei bereits „überprüfte, reliable und valide Messinstrumente“ (ebd., 36) aus dem Vorgängerprojekt (ebd., 36–37). Für die Studie wurde eine bereits konzipierte Unterrichtsreihe (fünf Stunden) im Chemieunterricht ausgewählt, die ein hohes Maß von Schüler_innen-Schüler_innen-Kommunikation vorsah, so wurde außerhalb des Regelunterrichts s. g. Interaktionsboxen durchgeführt, in denen die Schüler_innen gemeinsam an den Lösungen arbeiteten. Es wurde zudem ein Unterrichtsthema (Säure-Basen) ausgewählt, bei dem die Lerngruppe noch kein großes Vorwissen besaß, so dass der Lernzuwachs leichter untersucht werden konnte (ebd., 37). Innerhalb der Interventionsstudie wurde eine klassische Kontroll- und Interventionsgruppe gebildet. Die Kontrollgruppe bekam unveränderte Instruktionen, die Interventionsgruppe bekam in der Stunde zwei bis einschließlich vier veränderte Instruktionen, die erste und letzte

Stunde war zwecks Abgleich bei beiden Gruppen gleich. Die Leistungs- bzw. Wissenszuwächse der Schüler_innen wurden mit Hilfe von Pre- und Post-Test erfasst und ausgewertet (Knobloch 2011, 67–68). Im Anschluss an die Erhebungsphase wurden die gesamten aufgetragenen Stunden mithilfe des entwickelten Categoriesystem ausgewertet. Hierzu nutzte Knobloch die Software Videograph (ebd., 89–90). Die Ergebnisse der Video- und Testanalyse wurden im Anschluss vergleichend betrachtet (ebd., 101–102).

Ergebnisse und Analyse

Bezogen auf die Forschungsfragen zeigten sich folgende Ergebnisse: Erfolgreiche Gruppen zeichnen sich dadurch aus, dass „eine höhere Anzahl fachlich richtiger Aussagen“ (Knobloch 2011, 103)“ von ihnen getätigt werden, „die auf *Zusammenhangsniveau* liegen und den höher kognitiven Prozessen *selegieren*, *organisieren* und *integrieren* zugeordnet werden können.“ (ebd., 103) In der Interventionsstudie wurde ersichtlich, dass durch gezielte Interventionsmaßnahmen die Komplexität der kognitiven Prozesse gesteigert werden können. Die Interventionsgruppe schnitt im Vergleich zur Kontrollgruppe mit signifikant höheren Ergebnissen ab. Ebenso ergaben die Leistungstests, dass die Interventionsgruppe einen höheren Grad an komplexerem und vernetzten Zusammenhangswissen vorwies (ebd., 103–104). Knobloch sieht zweierlei Aspekte aus ihrer Erhebung für besonders gewinnbringend an: „Durch die [...] Arbeit konnte zum einen eine Optimierung von Kleingruppenarbeitsphasen mit Interaktionsboxen erreicht werden. Zum anderen konnte ein Analyseinstrument entwickelt werden, mit dem eine ökonomische Auswertung der Qualität fachinhaltlicher Aussagen möglich ist.“ (ebd., 111) Die Studie zeigt bezogen auf den Chemieunterricht auf, dass die Qualität von Schüler_innenäußerungen sich ebenso im Lernerfolg bzw. in den Leistungsergebnissen widerspiegeln können. Optimierte Kleingruppenarbeit wirkt sich positiv auf das vernetzte Zusammenhangswissen aus (ebd., 111–112).

Anknüpfungspunkte

Die Untersuchung von Knobloch dient im Wesentlichen als methodologisch leitend bzw. inspirierend; so wählte die Autorin in ihrer Erhebung u. a. einen videobasierten Zugang und wertete das Datenmaterial anhand eines deduktiven und induktiv entwickelten Categoriesystem aus. Eine solche Vorgehensweise wendet die vorliegende Forschungsarbeit ebenfalls an. Als ein weiterer Aspekt diente die Studie auch zur Bekräftigung des Analysefokus auf die Interaktionen, die im Plenum für alle Teilnehmenden sichtbar ablaufen. Knoblochs Schwerpunkt liegt auf den Schüler_innen-Schüler_innen-Interaktionen. Zudem fand die Untersuchung in einer Art

Laborsituation statt, da extra geschaffene Interaktionsboxen genutzt wurden und nicht im Unterricht selbst erhoben wurde. Möglicherweise wirken hier beeinflussende Faktoren ein.

8.6 Innenansichten des Religionsunterrichts – Rudolf Englert, Elisabeth Hennecke und Markus Kämmerling

Mit Blick auf die empirisch-videobasierte Unterrichtsunterrichtsforschung ist innerhalb der Religionspädagogik die Studie *Innenansichten des Religionsunterrichts* als besonders zentral und bedeutsam hervorzuheben. Das Essener Forscher_innenteam unter der Leitung von Rudolf Englert wurde bei seiner Forschung von der Frage getrieben, wie der Religionsunterricht in der Praxis abläuft und welche didaktischen Konsequenzen daraus gezogen werden können. Hierzu wurden mehr als 100 Unterrichtsstunden im Rahmen eines DFG-Projektes aufgezeichnet und triangulativ analysiert; so würdigt u. a. Gerhard Büttner (2015) in seiner Rezension das Werk und hebt hervor, dass es „einen tiefen Einblick in den Religionsunterricht“ (Büttner 2015, 73) liefere. Die Studie von Englert et al. ist in vielerlei Hinsicht u. a. wegen der Erkenntnisse und ihres methodologischen Zugriffs auf das Datenmaterial als grundlegend anzusehen, weshalb sie im Folgenden detaillierter vorgestellt wird.

Problemkontext und verwendete Konzepte

Die Studie von Rudolf Englert et al. (2014) hat sich zum Ziel gesetzt, einen Beitrag dazu zu leisten, den in der Praxis ablaufenden Religionsunterricht wissenschaftlich tiefer zu ergründen. Dabei erklären die Autor_innen, dass sie ein Kernproblem des Religionsunterrichts ausgemacht haben: „Wie lässt sich Religion bzw. lassen sich Religionen mit der heutigen Lebenswelt so in Beziehung bringen, dass es dabei für Kinder und Jugendliche etwas zu lernen gibt.“ (Englert et al. 2014, 7) Die Studie knüpft an den Veröffentlichungen *Kinder zum Nachdenken bringen* (Englert und Güth 1999) und *Innenansichten des Referendariats* (Englert et al. 2006) an. Im Unterschied zu den Zugängen in diesen beiden Publikationen wählten Englert et al. (2014) in der Studie zu *Innenansichten des Religionsunterrichts* eine videobasierte Erhebungsmethode. Konzeptionell greift das Forscher_innenteam auf die s. g. Korrelation bzw. Korrelationsdidaktik³³⁸ zurück. Mithilfe des Datenmaterials und einem weiten Korrelationsverständnis unter-

³³⁸ In einem Satz zusammengefasst kann unter Korrelationsdidaktik verstanden werden: „Religiöse Tradition und gegenwärtige Lebenswelt sollen in einen aufschlussreichen Zusammenhang gebracht werden.“ (Englert et al. 2014, 224).

scheiden sie sieben verschiedene Varianten: phänomenologische, performative, philosophische, adaptive, relevanzprüfende, existenzielle und sachkundige (Englert et al. 2014, 73).

Fragestellungen und Hypothesen

Rudolf Englerts et al. Studie will einen Beitrag dazu leisten, die „Pluralität der korrelativen Varianten“ (Englert et al. 2014, 17) im Unterricht offenzulegen. Die Grundthese, die seitens des Forscher_innenteams unter Englert vertreten wird, ist, dass sich die Varianz der religionsunterrichtlichen Praxis erst erschließt, wenn im Detail auf das breite Spektrum des „Tradition-Lebenswelt-Dialogs“ (ebd., 18) geschaut wird. Dabei orientierte sich die Studie an folgenden Fragen:

1. „Auf welche Art und Weise wird das Gespräch zwischen Tradition und Lebenswelt jeweils zu initiieren und zu entwickeln versucht?“ (Englert et al. 2014, 18) Welche unterschiedlichen korrelativen Varianten können dabei unterschieden werden (ebd., 19)?
2. „Welches didaktische Potenzial steckt in den Strategien korrelativer Didaktik?“ (Englert et al. 2014, 18) Welche Faktoren und Umstände können für das Gelingen bzw. Misslingen korrelativer Prozesse angeführt werden? Kann in diesem Zusammenhang von geeigneten oder weniger geeigneten Strategien gesprochen werden (ebd., 20)?

Die Studie vertritt in diesem Zusammenhang die *Unvermeidlichkeitshypothese* (Englert et al. 2014, 19). Die Ansprache der religiösen Tradition – innerhalb des Religionsunterrichts – gehört zu dessen Identität. Gleichzeitig verliert der Unterricht seine Relevanz, wenn nicht die lebensweltlichen Zusammenhänge und Erfahrungen berücksichtigt werden. Tradition und Erfahrung stehen, so Englert, in „einem didaktisch aufschlussreichen Beziehungsverhältnis“ (ebd.) zueinander. Zudem geht die Studie davon aus, dass die Korrelationsdidaktik an ihrer „theologischer und didaktischer Bestimmtheit im Laufe der Zeit mehr und mehr verloren hat“ (ebd.). Sie habe sich zu einer Art „Containerbegriff“ (ebd.) entwickelt, in die jede Lehrkraft ihre eignen Vorstellungen einbringt, die ihr persönlich wichtig erscheinen. Unter dem Dach der Korrelationsdidaktik sammeln sich eine Vielzahl von didaktischen Konzepten, die zwar dem Leitgedanken der Korrelation folgen, diesen jedoch sehr unterschiedlich in der Praxis umsetzen. Englert et al. bezeichnen dieses als s. g. *Differenzhypothese* (ebd.). Als dritte Hypothese geht die Studie davon aus, dass, wenn es gelingt, die Vielfalt der religiösen Praxis zu erfassen und diese – an fachdidaktischen Basismodellen orientiert – theoretisch abzubilden, „dies ein wichtiger Anstoß für eine realitätsgerechte und weiterführende religionsdidaktische Diskussion sein“ (ebd., 19) kann. Dieses bezeichnet die Studie als s. g. *Abbildungshypothese* (ebd.).

Methodisches Vorgehen

Die Videoaufzeichnungen wurden in den Abschlussklassen der Grundschule und Sekundarstufe I (Gymnasium, Real- und Hauptschule) durchgeführt. Somit betraf es die Klassen 4 und 10. Englert et al. führen an, dass damit eine breite Differenzierung aufgrund der Jahrgangsstufen und Schulformen erzielt werden sollte (Englert et al. 2014, 22). Gleichzeitig war diese Auswahl aber auch insoweit beschränkt, dass keine zu große Verschiedenheit erfasst wurde. In drei Erhebungsphasen wurden insgesamt 113 Religionsunterrichtsstunden aufgezeichnet. Thematische Vorgaben wurden den Lehrkräften nicht gemacht. Es sollte der Normalunterricht erfasst werden. Die Aufzeichnungen wurden allesamt in einer städtisch geprägten Region, dem Ruhrgebiet, aufgezeichnet. Neben dem städtischen Charakter gehört das Ruhrgebiet auch zu den Gebieten, in denen sich eine (plurale) Vielfalt von Konfessionen, Religions- und Glaubensgemeinschaften zeigt (Baumann 2004, 16). Bei der Auswahl der Lehrkräfte wurde auf eine Streuung hinsichtlich des Geschlechts und Alters geachtet. Englert et al. verweisen aber zurecht darauf, dass jedoch nicht von einer repräsentativen Stichprobe gesprochen werden kann, da dafür die Auswahl zu klein war. Für die Forscher_innen war die Repräsentativität kein Qualitätskriterium. Die Aussagekraft für die heutige Gesamtsituation stellen die Forschenden zur Diskussion (Englert et al. 2014, 23). Bis auf wenige Ausnahmen wurden alle Aufzeichnungen mit zwei unterschiedlich positionierten Kameras erfasst (Petko 2006, 15–16). Daneben fertigte ein Mitglied des Forscher_innenteams ein Memo an, auf dem die wesentlichen Wahrnehmungen und der Unterrichtsverlauf schriftlich erfasst wurden (Englert et al. 2014, 23; Petko 2006, 15).

Die Unterrichtsreihen wurden mit Hilfe verschiedener Verfahren und Instrumente ausgewertet und analysiert: „1. Ein Rating-Verfahren, 2. eine s. g. >Korrelationsexpertise< und 3. eine Fallanalyse.“ (Englert et al. 2014, 24) Das Ratingverfahren gliederte sich wiederum in drei Schritte, die als niedrig-, mittel- und hoch-inferent bezeichnet werden (ebd.). Durch die Anwendung des niedrig-inferenten Ratingverfahrens wurde die Oberflächenstruktur des Unterrichts offengelegt. Hierzu wurde ein Katalog erstellt, in dem die inhaltlichen Aktivitäten und Sozialformen chronologisch erfasst wurden und mit der jeweiligen Dauer versehen wurden (ebd., 24–25). Beim mittel-inferenten Ratingverfahren hat das Forscher_innenteam ein Kategorieraster entwickelt, dass die Merkmale erfassen soll, die für einen korrelativen Prozess bedeutsam sind. Insgesamt fand die Gruppe 15 Merkmale heraus wie bspw. „Bezug zu theologischen Themen“ (ebd., 27), „Unterrichtliche Diskussionskultur“ (ebd.) etc. Die Einschätzung der Merkmale wurde dann anhand einer Einstufung in Level vorgenommen. Beim hoch-inferenten Rating standen drei Aspekte im Fokus (ebd., 30): die Partizipation der Schüler_innen, die Strukturie-

rung der Stunde und die Vertiefung der Thematik. Hierbei wurde zwischen Ausprägungsgraden und Unterrichtsphasen unterschieden. Mithilfe diesen Ratings konnte die Dynamik von Unterrichtsstunden sichtbar gemacht werden (Englert et al. 2014, 30–31).

Englert et al. haben zudem für ihre Studie das Auswertungsinstrument „Korrelationsexpertise“ entwickelt. Diese verläuft im Dreischritt: Zuerst wird die Unterrichtsreihe deskriptiv erfasst. Im „zweiten Schritt wird [...] die Struktur des Lernprozesses bzw. die der unterrichtlichen Inszenierung innewohnende Dynamik rekonstruieren versucht.“ (Englert et al. 2014, 34) Im letzten Schritt wird die induktive Identifikation des Einzelfalls und der deduktive Abgleich mit „aus der fachdidaktischen Diskussion gewonnen Charakteristika“ (ebd.) dafür genutzt, um einen Katalog fachdidaktischer Basismodelle zu kreieren (ebd.) Mit Hilfe der Triangulation wurde die Korrelationsexpertise und die Ratingverfahren vergleichend betrachtet. Weiter wendet die Studie ein sequenzanalytisches Verfahren (Fallanalyse) an (ebd., 35–38).³³⁹

Ergebnisse und Analyse

Nach den Ausführungen des Forscher_innenteams hat die Studie mehr gezeigt, als das Team durch die Forschungsfragen am Anfang wissen wollte. Rudolf Englert et al. stellen in ihrer Untersuchung fest, dass Religionsunterricht sich durch vielfältige Gestaltungsformen, einer breiten Akzeptanz und guten Unterrichtsklima auszeichnet; so stellen die Autor_innen fest, dass die Schüler_innen viel Raum erhalten, ihre eigenen Erfahrungen, Anfragen und Interessen in den Unterricht einzubringen, ohne dabei von den Lehrkräften wesentlich beschnitten zu werden. Die Lehrkräfte lassen den Lernenden die Möglichkeit, sich über die vielfältigen Deutungsmöglichkeiten im Geiste religiöser Pluralität auszutauschen. Nur in wenigen Situationen schreiten die Lehrer_innen ein und weisen darauf hin, dass gewisse Aussagen der Schüler_innen als problematisch zu erachten sind. In dieser Untersuchung konnte damit das Vorurteil entkräftet werden, dass im Religionsunterricht nur das gesagt werden kann, was – nach Lehrmeinung – gesagt werden darf; gleichwohl sich sicher auch Gegenbeispiele beobachten lassen (Englert et al. 2014, 219–223); so stellen Englert et al. zusammenfassend fest: „In dem von uns aufgezeichneten Religionsunterricht ist Raum für eine Vielfalt religiöser Einstellungen und Ansichten. Von daher dürfen sich hier Schüler/innen willkommen fühlen, die den Glauben der

³³⁹ Die Triangulation und die sequenzanalytische Auswertungsmethodik werden im Kapitel 10 *Methodologische Hinführung zur empirischen Studie* detaillierter betrachtet. Die vorliegende Forschungsarbeit greift zum Teil auf die methodische Expertise von Rudolf Englert zurück.

diesen Unterricht verantwortenden katholischen Kirche nicht oder nur ausschnitthaft teilen.“ (Englert et al. 2014, 221)

Bezogen auf die im Fokus der Untersuchung stehende Korrelationsdidaktik weisen Englert et al. darauf hin, dass sich deren Verständnis in den mehr als 40 Jahren gewandelt hat und vieles heutzutage unter der Überschrift Korrelationsdidaktik abgehandelt wird. Die Autor_innen appellieren für eine methodische Schärfung des Begriffsverständnisses. Hier seien drei Merkmale entscheidend: Traditionsbezug, Dialogizität und Geltungsgleichheit. Korrelationsdidaktik hat neben „zum Beispiel sachkundliche[n; M.F.], lebensweltliche[n; M.F.] oder mystagogische[n; M.F.] Ansätze[n; M.F.]“ (Englert et al. 2014, 226) ihren Platz im Portfolio der methodischen Möglichkeiten; alle haben im Religionsunterricht ihren gleichberechtigten Platz (ebd., 223–226). Neben diesen Feststellungen zur Korrelationsdidaktik stellt sich das Autor_innenteam ebenso der Frage der Zukunft des (konfessionellen) Religionsunterrichts. Dabei wird deutlich, dass sich durch gesellschaftliche Veränderungen ebenso der konfessionelle Bezug verändert hat und sich dieses ebenso im Religionsunterricht erkennen lässt; es bleibe daher offen, welche Formen und Ausprägungen das konfessionelle Modell hat. Englert et al. stellen zudem in den beobachteten Unterrichtsstunden fest, dass sie wenig Punkte/Situationen gefundenen haben, die kognitiv für die Schüler_innen anspruchsvoll waren bzw. wo die Schüler_innen Anzeichen einer kognitiven Überlastung zeigten; dieses kann als Schwäche festgehalten werden. Damit ein Religionsunterricht nicht rein zum „Läberfach“ verkommt, muss er die Schüler_innen in ihrem Denken herausfordern. Diesen Rahmen zu schaffen, obliegt Religionslehrkräften, die fachlich in der Lage sind, den Unterricht konzeptionell richtig aufzustellen und ebenso die fachliche Tiefe und Sensibilität besitzen, situativ bspw. in Unterrichtsgesprächen den Gehalt von Schüler_innenanfragen zu erkennen und aus diesen Vertiefungschancen zu generieren (ebd., 226–232).

Anknüpfungspunkte

Englert et al. liefern mit ihrer breit angelegten Studie für die vorliegende Forschungsarbeit viele methodologische und religionspädagogische Hinweise. In ihren Analysen und Interpretationen zeigen sie auf, dass Religionsunterricht Teil gesellschaftlicher Veränderung ist, die sich bei der didaktischen und methodischen Umsetzung, sowie bei den im Unterricht involvierten Personen (Lehrer_innen und Schüler_innen) selbst zeigt. Religionsunterricht zeichnet sich durch eine Meinungs- und Gestaltungsvielfalt aus. Dabei steht die Anfrage im Raum, ob sich dieses bezogen auf den deutschen Raum in Gänze sagen lässt. Wie aufgeführt, wurden die Aufzeichnungen

alle in einer städtischen Region aufgenommen. Es bleibt daher zu überprüfen, ob sich die Erkenntnisse auch auf ländlich geprägte Regionen übertragen lassen, die weniger durch eine Glaubensvielfalt geprägt sind und oftmals ein höherer lebensweltlicher Bezug zu Religion besteht. Es ist gerade für diese Studie relevant, ob sich dieser offenere Umgang ebenso zum Thema *Geschlecht* zeigt. Methodologisch baut die vorliegende Studie auf der Untersuchung von Englert et al. auf, so nutzt sie in der Auswertung einen sequenzanalytischen und kategoriegeleiteten Ansatz. Durch ihre Darstellungen zeigen die Autor_innen auf, wie gehaltvoll videobasierte Unterrichtsaufzeichnungen sind und welche vielfältigen Erkenntnisse dadurch generiert werden können.

8.7 Zwischenfazit V

Wie bereits in der Einleitung zu diesem Kapitel dargestellt wurde, handelt es sich um eine exemplarische Auswahl von Studien, die sich dem Phänomen Geschlechterverhältnis genähert haben oder sich allgemein mit schulischen Interaktionen befasst haben. Die Auswahl erfolgte rein selektiv nach dem Interesse des Verfassers der Studie. Im Folgenden sei auf einige für die eigene Arbeit zentrale Erkenntnisse aus den Studien hingewiesen.

Faulstich-Wieland et al. (2004) haben in ihrer grundlegenden Untersuchung aufgezeigt, wie vielfältig sich geschlechtliche Herstellungspraktiken (*Doing Gender*) und Neutralisierungsprozesse (*Doing Student, Undoing Gender etc.*) in Schule zeigen und welche Erkenntnisse aus ethnographischen Untersuchungen gezogen werden können. Faulstich-Wieland und Horstkemper (1995) zeigen u. a. auf, wie die Schüler_innen selbst zu einem geschlechtergerechten Schulsystem stehen und sich im Laufe der Entwicklung Veränderungen im Denken und Herausforderungen im geschlechtlichen Miteinander einstellen können; so können sich in der Pubertät Spannungen zwischen den Geschlechtern ergeben. In der Konsequenz bedarf es daher einer reflexiven Koedukation, um pädagogisch angemessen die Interessen der Schüler_innen als individuelle Subjekte zu berücksichtigen; so ist die Sekundarstufe I als eine besonders herausragende Phase im Leben der Schüler_innen zu kennzeichnen und für die Betrachtung der Relevanz von Geschlecht sehr gehaltvoll. Schirmer (2013) konnte in ihrer primär videobasierten Untersuchung aufzeigen, dass es erkenntnisreich ist einen Blick auf die geschlechterspezifischen Interaktionen im Kontext der Vielfalt an Unterrichtsfächern zu werfen. Es zeigte sich, dass die Zuschreibungen der Lehrkräfte Auswirkungen haben können; jedoch nicht automatisch von einer geschlechterspezifischen Zu-

schreibung eines Faches automatisch auf geschlechterspezifische Auswirkungen im Verhalten der Interaktionsteilnehmenden geschlossen werden kann. In der Auseinandersetzung mit der Studie von Walther (2008) wurde klar, welche Grenzen sich aus Fragebogenerhebungen ergeben können, weil sie auf einer reflexiven Darstellung der Proband_innen basiert, die vom real ablaufende Geschehen abweichen können. Ebenso schafft Knobloch (2011) in ihrer Erhebung einen künstlichen Rahmen durch das Konstrukt der Interaktionsboxen; gleichwohl sie aufzeigt, dass videobasierte Verfahren gehaltvoll für die Auswertung und Analysen sind. Englert et al. (2014) zeigen neben ihren wichtigen Erkenntnissen zum Religionsunterricht und dessen Vielfalt und Offenheit ebenso auf, dass ein videobasiertes Vorgehen viel Potenzial in sich trägt und eine triangulative Auswertung sich die Stärken der einzelnen Methoden zu Nutze macht und dabei die Schwächen ein Stück weit ausgleicht.

Die Auseinandersetzung mit diesen Studien diente dem Autor der vorliegenden Forschungsarbeit im Wesentlichen dazu, durch die Impulse sein eigenes Vorgehen zu schärfen und damit einen eigenen Zugang herauszukristallisieren, mit welchen Design, Antworten auf die offenen Fragen gefunden werden können. Die Darstellung des empirischen Zugangs in der Erhebung, Auswertung, Analyse und Interpretation erfolgt im nächsten Kapitel.

Teil B – Empirische Studie

9 Fragestellung der Arbeit

„Die Fragestellung einer qualitativen Untersuchung ist einer der entscheidenden Faktoren für ihren Erfolg oder ihr Scheitern.“ (Flick 2015a, 258) Denn die Ausformulierung der Fragestellungen hat starke Auswirkungen auf das methodische Design der Studie. Uwe Flick verweist darauf, dass die Fragestellung so früh wie möglich, im Projekt ausgearbeitet werden soll, um eine Orientierung im Vorgehen zu geben. Sie sollte dabei so „klar und eindeutig wie möglich formuliert werden“ (ebd.). Gleichwohl stellt er fest, dass sich die Fragestellungen im Forschungsprozess verändern können, indem sie „immer wieder konkretisiert, fokussiert, weiter eingegrenzt und revidiert“ (ebd.) werden. Dies hat sich auch in der vorliegenden Studie gezeigt. Dabei musste der schmale Grat zwischen Offenheit und Konkretheit gefunden werden. Auf der einen Seite mussten die Fragestellungen insoweit offen formuliert sein, dass sie es ermöglichen, zu neuen Erkenntnissen zu kommen. Auf der anderen Seite sollten sie so konkret wie möglich gefasst werden, dass sie im Rahmen des Projekts und den vorhandenen Ressourcen zu beantworten sind (ebd., 258–259).

Aufgrund des explorativen Charakters versucht sich die Forschungsarbeit weitestgehend von (dogmatischen) (Vor-)Festlegungen während der Analyse des Videomaterials frei zu machen, um sich für den real ablaufenden Unterricht zu öffnen und zu neuen³⁴⁰ Entdeckungen und Schlussfolgerungen zu kommen. Alltags- und Theoriewissen sind dabei Faktoren, die die Wahrnehmung beeinflussen (können); dieser Tatsache muss sich jede_r Forschende stellen.³⁴¹ Welche Optionen/Handlungsansätze bieten sich den qualitativen Forscher_innen in der Folge? Welche Rolle sollen Vorkenntnisse und Theorien im Zugang zum empirischen Material spielen? Barney Glaser und Anselm L. Strauss (1998) weisen in ihrer Monografie zur Grounded

³⁴⁰ Aufgrund des Vorfindens eines unerwarteten Phänomens kann für die Forscher_innen die Chance entstehen, „eine neue Klasse zu konstruieren bzw. eine neue Regel zu finden.“ (Kelle und Kluge 2010, 25) Weiterführend sei an dieser Stelle verwiesen auf: Reichertz, Jo (2015): Abduktion, Deduktion und Induktion in der qualitativen Forschung. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 11. Aufl. Reinbek bei Hamburg, 276–285; Reichertz, Jo (2013): Die Abduktion in der qualitativen Sozialforschung. Über die Entdeckung des Neuen. 2. aktual. und erw. Aufl. Wiesbaden.

³⁴¹ Udo Kelle und Susann Kluge verweisen hier besonders auf die „empiristischen Philosophen des 17. und 18. Jahrhunderts wie JOHN LOCKE oder FRANCIS BACON“ (Kelle und Kluge 2010, 19), die den Ansatz vertreten haben, dass die Forscher_innen „unbelastet von theoretischen Vorüberlegungen an die Untersuchung empirischer Sachverhalte herangehen“ (ebd.) sollen, um die Realität wahrhaftig wahrnehmen zu können (ebd.).

Theory darauf hin, dass die Forscher_innen die Theorieansätze ignorieren sollten und Konzepte aus dem Datenmaterial emergieren lassen sollen (Kelle und Kluge 2010, 19). Roland Hitzler schlägt die Methode der „künstlichen Dummheit“³⁴² (Hitzler 1991, 2001) vor. Hierbei solle das Wissen, welches als Forscher_in mit gebracht wird, (tunlichst) ausgeklammert und sich „möglichst naiv“ (Hitzler 1991, 297) gestellt werden. Udo Kelle und Susann Kluge halten entgegen, dass Forscher_innen (theoretisches) Vorwissen benötigen,³⁴³ um eine Perspektive einzunehmen, die es ermöglicht, die relevanten Daten in dem Material zu erkennen (Kelle und Kluge 2010, 28–29). So vermerken sie, dass „das Ziel des qualitativen Forschungsprozesses [...] erreicht [ist; M.F.], wenn durch eine Verbindung von heuristischen Theoriekonzepten und Alltagswissen gehaltvolle soziologische Kategorie und Aussagen über das untersuchte Handlungsfeld formuliert werden konnten.“ (ebd., 39–40)

In Anlehnung an Kelle und Kluge geht die Arbeit in einer Art *Zangengriff* vor; hierbei wird bei der Entwicklung von neuen Konzepten, Theorien und Hypothesen, zum einen das empirisch gewonnene Datenmaterial und zum anderen das vorhandene theoretische Vorwissen herangezogen (Kelle und Kluge 2010, 23–24). Damit verbunden ist die Bereitschaft, dieses Vorwissen kritisch zu hinterfragen, um es gegebenenfalls zu revidieren, zu modifizieren, aufzugeben oder auch neu zu kombinieren (ebd., 26–27). Methodisch findet dieses u. a. besondere Berücksichtigung in dem sequenziellen Verfahren³⁴⁴, welches in der Auswertung angewendet wird. So kennzeichnet das Forschungsvorgehen ein Wechselspiel zwischen Theoriearbeit und Analyse des Videomaterials. Es ist dabei ein kommunikatives Miteinander, in dem bei der Analyse Theorien vertiefend betrachtet werden, wenn dieses notwendig wird.

³⁴² Der von Ronald Hitzler und Anne Honer entwickelte Forschungsansatz rückt „das Perspektivenproblem ins Zentrum der methodologisch-methodischen Überlegungen“ (Hitzler 1991, 295). Dieser lebensweltliche Ansatz verfolgt das Anliegen, die Wirklichkeit so zu erfassen, wie sie von den betroffenen (in diesem Fall: Schüler_innen und Lehrpersonen) erfahren wird. Nach Hitzler bedeutet dieses, „daß man die in Frage stehende Welt nur von außen, eben aus einer anderen Perspektive, und das heißt vor allem: nur vermittelt über die Darstellungen, über die (zeichenhaften und anzeichenhaften) Objektivationen und Repräsentationen der tatsächlich gemachten Erfahrungen kennenlernen kann.“ (ebd.) Die eingenommene Perspektive sei stets mitzudenken. Das Wissen, welches durch Theoriebildung oder Alltagswissen entstanden ist, solle so gut wie möglich ausgeklammert werden. Nach der Meinung von Hitzler müssen sich die Forschenden in der Frage möglichst naiv stellen (ebd., 297–298).

³⁴³ Sich ohne theoretisches Vorwissen dem Datenmaterial zu nähern halten Kelle und Kluge (2010) für unpraktikabel, da die Gefahr besteht, dass die Forscher_innen sich im Material verlaufen (Kelle und Kluge 2010, 19) Beide weisen zudem darauf hin, dass selbst Glaser und Strauss (1998) ihren eigenen Empfehlungen nicht gefolgt sind, da sie selbst einräumen, dass sie in ihrer eigenen Forschung mit dem eigenen Vorwissen an das zu untersuchende Phänomen herangegangen sind (Kelle und Kluge 2010, 19–20).

³⁴⁴ Die Explikation dieses Verfahrens erfolgt im Kapitel 10.6 *Auswertungsmethoden*.

Die vorliegende Forschungsarbeit knüpft heuristisch an (die vorgestellten) Unterrichtsforschungen und Theorien zur Bedeutung des Geschlechts an und berücksichtigt dabei die besonderen fachspezifischen Einflüsse des Religionsunterrichts. Die Arbeit fokussiert sich auf die Frage, welche Relevanz das Geschlecht im Religionsunterricht und insbesondere in den Interaktionen zwischen den Schüler_innen hat; genauer: wie Geschlechterverhältnisse in der Kommunikation wahrnehmbar werden. Hierbei wirft die Untersuchung einen Blick auf die formalen und inhaltlichen Aspekte des Religionsunterrichts. Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass die Bedeutung des Geschlechts in vielen Aspekten des Religionsunterrichts sichtbar wird, da es explizit und implizit Thema des Religionsunterrichts ist.

Wie dargestellt wurde³⁴⁵, sind viele Erhebungen hinsichtlich der Geschlechterperspektive teilweise schon mehr als 20 Jahre alt oder haben den Religionsunterricht bislang wenig bis gar nicht betrachtet. Schule und Unterricht unterliegen einem stetigen Wandel, sei es durch die Schüler_innen, aber auch durch die neuen Lehrkräfte, die an die Schulen gehen. Die Ansprüche und Anforderungen, die an den Lernort Schule – insbesondere an den Religionsunterricht – herangetragen werden, verändern sich kontinuierlich. Besonders die Kapitel zur kirchlichen Positionierung in der Gender-Frage zeigen auf, wie kontrovers die Auffassungen und Auslegungen dieser Theorien sind. Religionslehrkräfte können hierbei in einer Vermittlerrolle zwischen Kirche, Wissenschaft, Gesellschaft und den Schüler_innen stehen. Im Zuge der theoretischen Fundierung haben sich folgende Fragestellungen ergeben, auf die die Forschungsarbeit eine Antwort zu finden sucht:

Die zentrale Frage lautet:

- Welche Rolle spielt/spielen das Geschlechterverhältnis/das Geschlecht bei der Unterrichtsbeteiligung und Unterrichtsthematik?

Hieraus ergeben sich folgende Unterfragen:

- Lassen sich in dem beobachteten Religionsunterricht Themen finden, bei denen das Geschlechterverhältnis und die Geschlechtsunterschiede besonders deutlich bzw. dramatisiert werden?
- Welche Sprache wird im Religionsunterricht von den Schüler_innen und den Lehrpersonen verwendet? Ist diese geschlechtergerecht? Welche Rolle spielt

³⁴⁵ Siehe hierzu u. a. *Kapitel 2 Forschungsstand und Problemlage*.

Sprache bzw. welchen Einfluss hat diese auf die zu behandelnden Themen (etwa bei der Rede von Gott)?

- Welche Verhaltensmuster in Interaktionen lassen sich bei den Lerngruppenteilnehmenden (Lehrer_innen und Schüler_innen) im Religionsunterricht beobachten? Gibt es geschlechterspezifische Unterschiede und Auffälligkeiten?
- Welche Texte und Materialien setzt die Lehrkraft im Unterricht ein? Werden diese bezogen auf das Geschlecht unkommentiert übernommen oder kritisch eingeordnet?

10 Methodologische Hinführung zur empirischen Studie

Bei dem Forschungsansatz der vorliegenden Studie handelt es sich um einen qualitativ-interpretierenden Ansatz. „Der Fokus liegt dabei [...] auf Unterricht als Interaktionsgeschehen. Das Forschungsinteresse bezieht sich [...] auf die Strukturen, Praktiken, Ordnungen und Funktionen von Interaktionen, die im Unterricht stattfinden und die das Geschehen konstituieren, es stabilisieren, verändern oder auch stören können.“ (Schwarz 2018, 201) Das Ziel der Studie ist es, nicht allein entlang wissenschaftlicher Theorien Konstrukte und Konzeptionen unterrichtlichen Geschehens zu beschreiben, sondern aus den Beobachtungen sollen induktiv neue Erkenntnisse im Umgang mit der Geschlechterthematik gesammelt und (Hypo-)Thesen gebildet werden. Im Folgenden wird das grundsätzliche methodologische Vorgehen der Arbeit darlegt, warum ein qualitativer Zugang gewählt wurde und wie sich die Erhebungs- und Auswertungsmethoden im Detail darstellen. Ziel ist es, das Forschungsvorgehen und die damit verbundenen Entscheidungen transparent und nachvollziehbar zu veranschaulichen.

10.1 Qualitativer Zugang

Bei der Analyse der Geschlechterverhältnisse in den religionsunterrichtlichen Interaktionen stellte sich anfangs die Frage, mit welchem empirischen Zugang diese Untersuchung durchzuführen ist. Wie schon bei anderen Erhebungen musste vorab die Entscheidung gefällt werden, ob ein qualitativer oder quantitativer Zugang gewählt werden soll. Leitend an dieser Stelle war die Frage, ob Hypothesen überprüft werden sollen oder das Ziel besteht, neues Wissen aus dem Forschungsmaterial zu generieren. Da die Studie das Ziel verfolgt, Interaktionen im Religionsunterricht mit Hilfe von Unterrichtsaufzeichnungen zu untersuchen und daraus resultierend zu neuen Erkenntnissen zu gelangen und (Hypo-)Thesen zu generieren, war es zielführender, einen

qualitativen Zugang zu wählen. Dieser Zugang erlaubt es, die Komplexität des unterrichtlichen Geschehens tiefer zu durchdringen und mithilfe von untersuchten Einzelfällen, zu übergreifen- den Aussagen zu kommen, als dass es durch quantitative Verfahren möglich wäre (Porzelt 2000, 63–68; Flick et al. 2015, 14–19; Stinglhammer 2017, 117).³⁴⁶

„Qualitative Forschung hat den Anspruch, Lebenswelten ‹von innen heraus› aus der Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben.“ (Flick et al. 2015, 14) Sie verfolgt das Ziel, einen Beitrag dazu zu leisten, dass die soziale Wirklichkeit besser verstanden wird (ebd.). Sie will zudem auf „Abläufe, Deutungsmuster und Strukturmerkmale aufmerksam machen.“ (ebd.) Dabei geschieht qualitative Forschung nicht im luftleeren Raum, sondern orientiert sich an verschiedenen Prinzipien. Nach Lamnek sind die wesentlichen Prinzipien: Offenheit, Forschung als Kommunikation, Prozesscharakter von Forschung und Gegenstand, Reflexivität von Gegenstand und Analyse, Explikation und Flexibilität (Lamnek 2005, 20–21). Die vorliegende Untersuchung greift diese Prinzipien auf und macht sie sich zu eigen, weswegen im Folgenden auf die für die Studie leitenden Prinzipien eingegangen wird.

Nach Burkard Porzelt gestaltet sich die qualitative Forschung als „kreativer Prozess“ (Porzelt 2000, 63). Dieser Prozess stützt sich auf „bestimmte und bestimmbare Prämissen“ (ebd.), die es zu erkennen gilt, um ein „fundiertes und sachgerechtes Forschen im qualitativen Kontext“ (ebd.) zu ermöglichen. Jedoch ist festzuhalten, dass diese Vorgaben keineswegs als starr anzusehen sind, sondern es sich vielmehr um ein „flexibles Rüstzeug für konkretes Forschungshandeln“ (ebd.) handelt. Folglich ist die qualitative Forschung von einer starken Heterogenität geprägt (Flick et al. 2015, 20). Innerhalb der qualitativen Forschung gibt es nicht die eine universelle Methode, „sondern ein methodisches Spektrum unterschiedlicher Ansätze, die je nach Fragestellung und Forschungstradition ausgewählt werden können.“ (ebd., 22) Diese flexiblen Verfahren seien hilfreich, um die Forschung im Prozess auf die „jeweiligen Eigenheiten des Untersuchungsgegenstandes anzupassen [...]“. (Lamnek 2005, 26)³⁴⁷

Das Prinzip der *Offenheit* ist ein Hauptprinzip der interpretativen Forschung. Mayring stellt hierzu fest, dass ohne Offenheit „eine saubere Deskription nicht möglich“ (Mayring 2016, 27) ist. „Sowohl theoretische Strukturierung und Hypothesen als auch methodische Verfahren dür-

³⁴⁶ Nach Burkhard Porzelt liefert die qualitative Forschung „*‘mikroskopische Nahaufnahmen’* subjektiv erlebter und gedeuteter Wirklichkeit.“ (Porzelt 2000, 65) Demgegenüber beschreibt er die quantitativen Verfahren als grobkörnige „*‘Satellitenaufnahmen’*“ (ebd.).

³⁴⁷ Dabei gilt es nach Lamnek festzuhalten, dass „Flexibilität und die Verwendung einzelner hoch standardisierter Verfahren“ (Lamnek 2005, 26) sich nicht ausschließen. Gleichwohl kann das Prinzip der Flexibilität nicht erfüllt werden, wenn sich auf „eine standardisierte Technik“ allein festgelegt wird (ebd.).

fen im Forschungsprozess den Blick auf wesentliche Aspekte des Gegenstandes nicht versperren.“ (Mayring 2016, 28) Die während des Forschungsprozesses auftauchenden Aspekte müssen genügend Beachtung finden und nicht dazu führen, dass beim wissenschaftlichen Vorgehen unsauber³⁴⁸ gearbeitet wird, daher ist es zielführender die qualitative Forschung offen zu gestalten (Mayring 2016, 28; Lamnek 2005, 21). So geht die Studie nicht mit vorher festgelegten Hypothesen an das Datenmaterial heran, sondern die Theorien und/oder (Hypo-)Thesen werden anhand leitender Fragen induktiv aus dem Material gewonnen.

Im Gegensatz zur quantitativen Forschung gilt die Interaktionsbeziehung zwischen den forschenden Personen und dem erforschten Gegenstand in der qualitativen Forschung nicht als Störfaktor, sondern als „konstitutiver Bestandteil des Forschungsprozesses.“ (Lamnek 2005, 22) Wirklichkeitsdefinitionen werden zwischen Forscher_innen und den erforschten Subjekten gegenseitig ausgehandelt. Hierzu ist die Perspektive der am Forschungsprozess beteiligten Personen stets mitzudenken und zu beachten (Lamnek 2005, 22; Flick 2007, 29; Stinglhammer 2017, 118–119). Fritz Schütze weist darauf hin, dass der forschende Mensch „das informierende Gesellschaftsmitglied als prinzipiell orientierungs-, deutungs- und theoriemächtiges Subjekt“ (Schütze 1978, 118) zu behandeln habe (Schütze 1978, 118; Lamnek 2005, 22). Die Schüler_innen und die Lehrpersonen geben in den Unterrichtsaufzeichnungen in der Studie durch ihre Beiträge Einstellungen, Vornahmen, Vorurteile, Gefühle und vieles weitere Preis. Durch die Interpretationen dieser Interaktionen fließen die subjektiven Deutungen der forschenden Personen ein. Da diese Interpretationen von „Eindrücken, Irritationen, Einflüssen, Gefühle etc.“ (Flick 2007, 29) der forschenden Personen beeinflusst werden, ist es unabdingbar, eine Reflexion darüber zu betreiben und diese für die Leser_innen festzuhalten (Flick 2007, 29; Lamnek 2005, 22–24; Stinglhammer 2017, 119). Die vorliegende Studie stellt sich der Erwartung, das Forschungsvorgehen so weit wie möglich offen und transparent darzulegen und damit der Forderung nach Explikation nachzukommen. Gleichwohl ist darauf hinzuweisen:

„Das Regelwissen des interpretativen Paradigmas ist meist ein implizites und dem Anwender in der Regel nicht bewusst. Da dies auch für den Forscher gelten muss, ist die Forderung nach Explikation kaum vollständig zu erfüllen.“ (Lamnek 2005, 24)

³⁴⁸ Laut Mayring würde es häufig vorkommen, dass der Forschungsbericht am Ende so angepasst wird, als hätte von Anfang an schon eine Hypothese bestanden, die den neu aufkommenden Aspekt von Anfang an berücksichtigt hätte. Dieses Vorgehen bezeichnet er als unlauter (Mayring 2016, 28).

10.2 Gütekriterien

Qualitative Forschung und quantitative Forschung gelangen auf unterschiedlichen Wegen zu Ergebnissen. Beide vereint jedoch das Ziel, „die Qualität des Weges zur wissenschaftlichen Erkenntnis durch bestimmte Methoden feststellen“ (Lamnek 2005, 142) zu wollen. Siegfried Lamnek (2005) betont, dass generelle Kriterien notwendig seien, „die die verschiedenen Aspekte aller Methoden vor einem bestimmten wissenschaftstheoretischen Hintergrund erfassen und untereinander vergleichbar machen. Diese Kriterien dienen als Zielvorgabe und Prüfsteine, an denen der Grad der Wissenschaftlichkeit dieser Methode gemessen werden kann.“ (ebd., 142)

Gleichwohl herrscht innerhalb der wissenschaftlichen Diskussion keine Einmütigkeit darüber, ob und wenn ja, welche Kriterien zur Beurteilung der Güte der qualitativen Forschung herangezogen werden sollen. Auf diese Kontroverse verweist u. a. Ines Steinke (2015). Ihr zufolge lassen sich drei Diskussionsstränge festmachen: Übertragung von quantitativen Kriterien auf qualitative³⁴⁹, Aufstellen von eigenen Kriterien³⁵⁰ und die postmoderne Ablehnung von Kriterien³⁵¹ (Steinke 2015, 319–321). Der Verfasser der Studie vertritt die Grundüberzeugung, dass qualitative Forschung ohne Gütekriterien nicht bestehen kann. Steinke stellt hierzu richtigerweise fest: „Die Zurückweisung von Kriterien [...] birgt die Gefahr der Beliebigkeit und Willkürlichkeit qualitativer Forschung. Nicht zuletzt resultieren daraus Probleme für die weitere Anerkennung qualitativer Forschung außerhalb der eigenen scientific community.“ (Steinke 2015, 321–322) Bei der Positionierung für Kriterien stellt sich für diese qualitative

³⁴⁹ Dahinter steckt die Auffassung, dass sich quantitative Kriterien in modifizierter Form auf die qualitative Forschung übertragen lassen, „indem sie reformuliert und operationalisiert werde.“ (Steinke 2015, 319) Die Grundhaltung ist hierbei, dass s.g. Einheitskriterien existieren, die universell – in modifizierter Form – anwendbar sind (ebd., 319–321).

³⁵⁰ „Vertreter der zweiten Grundposition bezweifeln grundsätzlich die Übertragbarkeit quantitativer Kriterien auf qualitative Forschung. Im Gegensatz zu Repräsentanten der ersten Position nehmen sie wissenschaftstheoretische, methodologische und methodische Besonderheiten qualitativer Forschung als Ausgangspunkt für die Formulierung geeigneter Kriterien.“ (Steinke 2015, 320) Steinke nennt hier: die Kommunikative Validierung (Forschungsergebnisse/Daten werden mit den untersuchten Personen rückgekoppelt), die Triangulation (wird im zugehörigen Kapitel detailliert vorgestellt), die Validierung der Interviewsituation (es wird überprüft, wie wahrheitsgemäß die Aussagen der Interviewpartner_innen waren) und die Authentizität (wurden bspw. mit den Aussagen der Interviewten sorgsam umgegangen etc.) (ebd., 320–321).

³⁵¹ Die Vertreter_innen dieser Position vertreten die Auffassung, dass es generell nicht möglich ist Qualitätskriterien für die qualitative Forschung aufzustellen (Steinke, 2015, 321). So sei es bspw. unmöglich, „Kriterien auf ein festes Bezugssystem zu beziehen.“ (ebd.)

Studie die Frage, welche Kriterien angemessen sind für die Beurteilung der Ergebnisse und des Vorgehens (Flick 2007, 488; Kuckartz 2018, 201–203).

Lamnek verweist darauf, dass bei der qualitativen Forschung „traditionelle Kriterien wie Repräsentativität, Validität und Reliabilität nicht oder nur modifiziert für Forschungen verwendbar sind [...]“ (Lamnek 2005, 143) Ähnlich argumentiert Mayring: „Gütekriterien qualitativer Forschung müssen neu definiert, mit neuen Inhalten gefüllt werden.“ (Mayring 2016, 140) Wie bereits deutlich wurde, unterscheiden sich quantitative Forschung und qualitative Forschung hinsichtlich des Forschungsvorgehens wie bei der Erhebung oder Analyse. So verwendet die qualitative Forschung oftmals nicht-standardisierte Verfahren (Lamnek 2005, 138–142; Steinke 2015, 321–324; Stinglhammer 2017, 121). Lamneks (2005), Mayrings (2016), Kuckartz (2018), Steinke (2015) und Flicks (2007) Hinweisen folgend, wird die Studie eine modifizierte Form der klassischen Gütekriterien anwenden und nachvollziehbar im weiteren Verlauf darstellen. Hierzu werden diese theoretisch fundiert und aufgezeigt, wie diese in der Studie Beachtung finden.

10.2.1 Reliabilität bzw. Zuverlässigkeit

Reliabilität ist „ursprünglich ein messtheoretischer Begriff“ (Lamnek 2005, 168).³⁵² In der quantitativen Forschung kann die Zuverlässigkeit der Untersuchung bereits in der Erhebungsphase durch verschiedene Verfahren überprüft werden wie bspw. Testwiederholungen, Testhalbierungen, Paralleltests etc. (ebd., 167–168) Das Vorgehen bei der qualitativen Forschung ist ein anderes. Die Analysemethoden werden zumeist erst nach der Datenerhebung bestimmt bzw. entwickelt. Die Forschenden berücksichtigen diese „Interpendenz zwischen Analyse-methode und Datenerhebung“ (ebd., 166) innerhalb des Forschungskonzeptes und entwickeln „daher ein anderes Realitätsverständnis.“ (ebd., 166) Ergebnisse in der qualitativen Forschung lassen sich nicht 1:1 replizieren, da die Forschenden mit dem Untersuchungsgegenstand, „deren Kontext sowie den Forschungsprozess selbst deutlich stärker miteinander verwoben sind.“ (Stinglhammer 2017, 125) Gleichwohl dieses Gütekriterium innerhalb der qualitativen Forschung noch nicht ausreichend entwickelt sei, könne nach Lamnek die Reliabilität durch bestimmte Maßnahmen erhöht werden (Lamnek 2005, 169–170; Stinglhammer 2017, 125).

³⁵² „In der quantitativen Forschung versteht man unter Reliabilität die Stabilität und Genauigkeit der Messung, die Konstanz der Messbedingungen und die systematische Zuordnung von Werten.“ (Lamnek 2005, 166).

Ein wichtiger und entscheidender Schritt, der zu einer Erhöhung der Reliabilität in der qualitativen Forschung führt, ist eine ausführliche und transparente Explikation des Forschungsvorgehens bei der Erhebung und Auswertung (Flick 2007, 492). Hierdurch „wird das Kriterium der Reliabilität in Richtung einer Prüfung der Verlässlichkeit von Daten und Vorgehensweisen reformuliert, die sich aus der Spezifik qualitativer Methoden heraus begründen lässt.“ (ebd.) Was bedeutet dieses im Konkreten? Nach Flick muss für die Leser_innen der Studie deutlich und damit nachvollziehbar werden, „was die Aussagen des jeweiligen Subjektes ist und wo die Interpretationen des Forschers begonnen hat.“ (ebd.) Diesem Hinweis folgend wird – innerhalb der vorliegenden Studie – in der Auswertung des Datenmaterials an jeder Stelle deutlich gemacht (u. a. durch kursive Hervorhebungen), wo Interpretationen der Ursprungsaussagen stattgefunden haben. Bspw. werden bei der Anwendung der Methode der sequenziellen Gesprächsfeinanalyse zuerst die Ursprungsaussagen der interagierenden Subjekte wiedergegeben, bevor im jeweils nachfolgenden Absatz, innerhalb der Auswertung, die Interpretationen der Aussage dargestellt werden.

Flick folgend ist es unabdingbar, dass eine „reflexive Dokumentation des Forschungsprozesses“ (Flick 2007, 492) stattfindet, um eine Erhöhung der Reliabilität zu erreichen. Damit werden die Vorgehensweisen für die Leser_innen vergleichbar und trägt zur Verlässlichkeit der erhobenen Daten und Vorgehensweisen bei. Interpretationen und Deutungen sollen hierdurch für die Leser_innenschaft schlüssiger/plausibler werden (Flick 2007, 492; Stinglhammer 2017, 125). So wurde bei der Erhebung und Auswertung nach bestimmten Regeln (z. B. Transkriptionsregel, Positionen der Kameras etc.) und Methodiken vorgegangen, die in der Studie transparent dargestellt werden. In Anlehnung an das explikative Vorgehen von verschiedenen anderen qualitativen Studien³⁵³ werden bspw. die Transkriptionsregeln am Ende der Studie und der niedrig-inferente Ratingkatalog offengelegt. Weiter fanden die Unterrichtsaufzeichnungen allesamt nach dem gleichen Verfahren statt: Die Positionen der Kameras in den Unterrichtsräumen waren nahezu identisch. Bei der Synchronisation der Videodateien wurde gleich verfahren. Ziel dieser Transparenz ist es, die Forschung für die Leser_innenschaft nachvollziehbar zu gestalten.

³⁵³ siehe hier u. a. Reese-Schnitker, Annegret (2006): "Ich weiß nicht, wo da Religion anfängt und aufhört". Eine empirische Studie zum Zusammenhang von Lebenswelt und Religiosität bei Singlefrauen. Gütersloh, Freiburg im Breisgau; Stinglhammer, Manuel (2017): Wer verknüpft, lernt! Eine qualitativ-empirische Nahaufnahme religiöser Lernprozesse im Religionsunterricht am Beispiel der biblischen Perikope von Jakobs Kampf am Jabbok (Gen 32,23–33). Münster.

10.2.2 Validität bzw. Gültigkeit

Das Kriterium der *Validität* (Gültigkeit) soll eine Einschätzung ermöglichen, ob innerhalb der Untersuchung „auch das erfasst wurde, was erfasst werden sollte [...]“. (Mayring 2016, 141) Dieses Kriterium findet sich gleichermaßen in der quantitativen wie auch qualitativen Forschung wieder (Mayring 2016, 141; Flick 2007, 492–493; Lamnek 2005, 150). Gleichwohl lässt sich die Validitätsüberprüfung nicht 1:1 von quantitativ auf qualitativ übertragen. Bei der quantitativen Forschung müssen persönliche Beziehungen zwischen den Forscher_innen und den zu erforschenden Personen so weit wie möglich objektiv gehalten werden (Lamnek 2005, 152; Stinglhammer 2017, 122).³⁵⁴ Das Gütekriterium der Validität hat „einen bevorzugten Status gegenüber den anderen Gütekriterien.“ (Lamnek 2005, 152) Das Erreichen einer möglichst hohen Validität ist nach Lamnek bedeutsamer „als die Zuverlässigkeit der Forschungsmethode allein, die Repräsentativität und Objektivität der Ergebnisse und die Verallgemeinerbarkeit der Untersuchungsergebnisse.“ (ebd., 153)

In Berufung auf Köckeis-Stangl (1980) schlägt Lamnek verschiedene Validitätsformen (kommunikative, kumulative, Validierung an der Praxis, die argumentative und ökologische Validierung) vor, die die Gültigkeit der qualitativen Forschung erhöhen können (Lamnek 2005, 154–158). Unter Verwendung des Begriffs der *ökologischen Validierung* wird die Überzeugung verstanden, dass gültige Ergebnisse nur in einem natürlichen Lebensraum gewonnen werden können, „der möglichst wenig durch künstliche Versuchsanordnungen, wie Laborexperimente oder standardisierte Tests, eingeengt und entfremdet werden sollte.“ (ebd., 155) Neben der Anpassung der Erhebungsmethodik auf den zu untersuchenden Lebensraum, sollte dieser auch in der Auswertung berücksichtigt werden und in die Interpretationen mit einfließen (Lamnek 2005, 155; Stinglhammer 2017, 122). Den Hinweisen folgend, fand die Untersuchung in den Klassenzimmern bzw. Fachräumen der Schüler_innen statt. Es wurde darauf verzichtet, die Aufnahmen in einem speziell technisch ausgestatteten Videolabor durchzuführen, da die Schüler_innen und die Lehrpersonen hierdurch ihrer natürlichen Umgebung entzogen worden wären. In der Interpretation der Daten wird zudem die Umgebung als Einflussgröße mitberücksichtigt.

³⁵⁴ Im Gegensatz dazu sind in der qualitativen Forschung die Forschenden und das zu erforschende Feld zumeist enger miteinander verzahnt und statt des messmethodischen steht der interpretativ-kommunikative Betrachtungswinkel im Fokus (Stinglhammer 2017, 122–123).

Bei der kommunikativen Validierung werden die Untersuchungsergebnisse mit den Untersuchungspersonen rückgekoppelt, bspw. durch ein erneutes Befragen. Jedoch wird diese Form von Validierung nicht so streng ausgelegt, dass die betroffenen Personen den entwickelten Hypothesen und Theorien zustimmen müssen. Es reicht vielmehr aus, wenn die Ergebnisse an die Teilnehmenden rückvermittelt werden. Zudem lässt sich die kommunikative Validierung daneben durch das Einbeziehen weiterer Personen, bspw. aus der Scientific Community erzielen (Lamnek 2005, 155–156; Mayring 2016, 147; Flick 2007, 495; Stinglhammer 2017, 122–123). Aufgrund pragmatischer Gründe³⁵⁵ wurde auf die Rückkopplung mit den Teilnehmenden verzichtet und auf das letztgenannte Verfahren zurückgegriffen, indem die (Zwischen-)Ergebnisse in der empirischen Forschungsgruppe³⁵⁶ (Interpretationsgruppe) an der Universität Kassel, so wie bei Doktorand_innentreffen³⁵⁷ besprochen wurden. Hierdurch können zum einen neue Erklärungen erschlossen werden und/oder eigene Verständnisse verifiziert, korrigiert oder verworfen werden. Durch dieses Vorgehen kann der Gefahr einer einseitig subjektiven Interpretation entgegengewirkt werden.

„Bei einer argumentativen Validierung legt der Interpret seine Vorannahmen offen [...]. Die Argumentation bildet das Vehikel des Validierungsprozesses. Indem sie regelgeleitet und nachvollziehbar ist, garantiert sie eine gewisse intersubjektivität des Interpretationsergebnisses.“ (Lamnek 2005, 156) Die vorliegende Studie wendet u. a. die sequenzielle Gesprächsfeinanalyse in der Datenauswertung an. Diese basiert u. a. auf der Objektiven Hermeneutik. Nach Lamnek bietet sich diese Methode besonders an, um eine Gültigkeitsermittlung zu erzielen (ebd., 156–157). Im Diskurs werden die Interpretationen gebildet. Zudem werden die Vorannahmen des Autors der Untersuchung durch die theoretischen Vorüberlegungen in den vorherigen Kapiteln dargelegt.

Bei der kumulativen Validierung werden Verbindungen/Anknüpfungspunkte zu „richtig anerkannten Ergebnissen anderer Untersuchungen hergestellt [...]“. (Lamnek 2005, 157) Dieses

³⁵⁵ Die Rückkopplung mit den Teilnehmenden ist ein langwieriges und aufwendiges Verfahren, insbesondere in der Unterrichtsforschung, da – bei exakter Auslegung – mit den Schüler_innen und Lehrkräften die Ergebnisse rückgekoppelt werden müssten.

³⁵⁶ Die Forschungsgruppe wird im weiteren Verlauf noch thematisiert. Sie besteht aus Mitgliedern des theologischen Instituts der Universität (Studierende, Mitarbeitende, Prof. Dr. Annegret Reese-Schnitker), sowie aus Lehrkräften.

³⁵⁷ Durch Prof. Dr. Annegret Reese-Schnitker wurden an der Universität Kassel ein Doktorand_innentreffen ins Leben getroffen, das sich regelmäßig trifft. Dort können sich die religionspädagogisch Promovierenden untereinander ihre Forschungsprojekte vorstellen und Rückmeldungen einholen. Weiter existiert ein Doktorand_innentreffen zwischen den Universitäten Kassel, Paderborn und Dortmund. Dort können ebenfalls Projekte und Zwischenergebnisse besprochen werden.

Vorgehen kann einen Beitrag dazu leisten, dass die Plausibilität der eigenen Ergebnisse für die Leser_innenschaft erhöht wird (Lamnek 2005, 157). Diese Untersuchung greift hinsichtlich der kumulativen Validierung v.a. auf die Ergebnisse (religions-)pädagogischer bzw. erziehungswissenschaftlicher Forschungen zurück, die bereits in *Teil A – Theorien, Begriffsklärungen und Implikationen* dargelegt wurden.

Als weitere Form der Validierung wird seitens Lamnek u. a. die *Prozedurale Validierung* aufgeführt (Lamnek 2005, 157–158; Flick 2007, 497–499). Diese besagt, dass die Forschenden in ihrem Vorgehen in der Datenerhebung, -auswertung und -analyse sich an bestimmten Regeln³⁵⁸ orientieren sollen, die in sich stimmig sein sollen. Hierdurch wird der Prozess intersubjektiv nachvollziehbar (Lamnek 2005, 157–158; Flick 2007, 497–499). Dieses führt zum weiteren Kriterium der Objektivität bzw. Intersubjektiven Nachvollziehbarkeit.

10.2.3 Objektivität bzw. Intersubjektive Nachvollziehbarkeit

In der qualitativen Forschung wird unter *Objektivität* verstanden, dass der Forschungsprozess und die Ergebnisse intersubjektiv nachvollziehbar und kritisierbar sein müssen (Lamnek 2005, 174; Porzelt 2000, 66; Steinke 2015, 324–326).³⁵⁹ Im Gegensatz zur quantitativen Forschung hat die Qualitative nicht den „Anspruch auf intersubjektive Überprüfbarkeit“ (Steinke 2015, 324), da eine kongruente Nachbildung der Erhebung wegen der „begrenzten Standardisierbarkeit des Vorgehens“ (Steinke 2015, 324) nicht möglich ist (Porzelt 2000, 65; Steinke 2015, 324–326). Um Objektivität zu erreichen, müssen qualitativ Forschende dokumentieren, welche

³⁵⁸ Lamnek nennt folgende Regeln: „Der Forscher soll wenig reden und sich stattdessen auf das Zuhören beschränken. Seine Aufzeichnungen sollen möglichst genau sein. Er soll frühzeitig mit dem Schreiben beginnen, und zwar so, dass der Leser Fakten und Schlüsse nachvollziehen kann. Der Bericht soll vollständig und offen sein. Der Forscher soll in im Feld und bei seinen Kollegen das Feedback zu seinen Ergebnissen suchen. Die Darstellungen sollen durch eine Balance zwischen den verschiedenen Aspekten und durch Genauigkeit beim Schreiben charakterisiert sein.“ (Lamnek, 2005, 158)

³⁵⁹ Mit diesem Anspruch sind viele Herausforderungen verknüpft. So verweist Flick auf die viel geäußerte Kritik an der qualitativen Forschung, dass diese ihre „Interpretationen und Ergebnisse für den Leser lediglich dadurch transparent und nachvollziehbar“ (Flick 2007, 488) mache, „dass <illustrative> Zitate aus Interviews und Beobachtungsprotokollen eingeflochten werden.“ (ebd.) Flick bezeichnet dieses Vorgehen als „Selektive Plausibilisierung“ (ebd.) und stellt fest, dass diese Herangehensweise nicht ausreichend ist, um eine Nachvollziehbarkeit zu erzielen (ebd.). Es ist nicht von der Hand zu weisen, dass die qualitative Forschung in der Ergebnisdarstellung mit Zitaten arbeitet. Auf dieses Vorgehen verweist u. a. Roland Girtler (1984). Er führt in seinem Methodenbuch aus, dass er in seinen Publikationen, über die Ergebnisse seiner Forschung, nur Zitate aus Beobachtungsprotokollen wiedergibt, die nach seiner Auffassung, „das Typische der betreffenden Alltagswelt ansprechen.“ (Girtler 1984, 146) So werden ebenso in dieser Dissertationsschrift Zitate der untersuchten Schüler_innen und Lehrkräfte dargelegt, die in Hinblick auf die Beantwortung der Forschungsfragen essentiell sind.

Vornahmen und Vorverständnisse bestehen³⁶⁰. Ferner müssen sie Transparenz in der Datenerhebung³⁶¹, in der Durchführung und Auswertung³⁶² schaffen und diese auch kritisch reflektieren (Porzelt 2000, 66–67; Steinke 2015, 324–326; Lamnek 2005, 180; Stinglhammer 2017, 125–126). Neben dieser klaren Darstellung kann intersubjektive Nachvollziehbarkeit hergestellt werden, wenn Interpretationen des Datenmaterials in Gruppen erfolgt. Ines Steinke nennt in diesem Kontext u. a. explizit die Methode der Objektiven Hermeneutik. Dieses führt zur weiteren Möglichkeit der Nachvollziehbarkeit, indem Forscher_innen kodifizierte Verfahren nutzen. „Obgleich qualitative Forschung kaum standardisierbar ist, ist sie dennoch um Regelmäßigkeit und Kodifizierung von Forschungsergebnissen, d.h. die Explikation und systematische Analyse des Vorgehens mit dem Ziel der logischen Formulierung von Methoden bemüht.“ (Steinke 2015, 326) Das Verwenden von kodifizierten Methoden erleichtert den Leser_innen die Überprüfung und den Nachvollzug der Arbeit. Falls keine kodifizierten Methoden genutzt werden, ist es unabdingbar, die Analyseschritte detaillierter darzustellen (ebd.).

Das Kriterium der Objektivität soll in der Arbeit dadurch erfüllt werden, dass zum einen das methodologische Vorgehen zunächst auf einer theoretischen und allgemeinen Ebene beschrieben und daraus resultierend auf die vorliegende Arbeit spezifiziert wird. Das Vorwissen und die Vornahmen des Autors werden im Teil A (Theorien, Begriffsklärungen und Implikationen) deutlich. Zudem wendet die Forschungsarbeit kodifizierte Auswertungsmethoden an wie die qualitative Inhaltsanalyse und die sequenzielle Gesprächsfeinanalyse. Die letztgenannte Gesprächsanalyse wird überdies in Interpretationsgruppen durchgeführt, welches einen zusätzlichen Beitrag zur intersubjektiven Nachvollziehbarkeit leistet (Steinke 2015, 326).

³⁶⁰ „Die Notwendigkeit der Dokumentation des Vorverständnisses des Forschers, seiner expliziten und impliziten Erwartungen resultiert daraus, dass die Wahrnehmung (z.B. bei Beobachtungen), die Auswahl bzw. Entwicklung der verwendeten Methoden und damit die Daten und das Gegenstandsverständnis beeinflussen. Die Darstellung des Vorverständnisses ermöglicht zu entscheiden, ob in der Studie wirklich Neues erkannt wurde, d.h. nicht nur nach Bestätigung von Ex-ante-Hypothesen gesucht wurde, bzw. ob auch versucht wurde, dieses Vorwissen zu irritieren.“ (Steinke 2015, 324–325).

³⁶¹ „Die Dokumentation der Erhebungsmethoden und Erhebungskontextes beinhaltet die konkrete Angabe der jeweils verwendeten Verfahren [...] sowie Informationen darüber, wie sie entwickelt wurden. Informationen über den Kontext [...] ermöglichen u. a. Einschätzungen der Glaubwürdigkeit [...].“ (Steinke 2015, 325)

³⁶² Die Dokumentation der Auswertungsmethoden und der Texte (wörtliche Äußerungen der Untersuchten und ggf. Dokumente) gestatten eine Bewertung der Interpretation und die Prüfung, ob Verfahrensrichtlinien eingehalten wurden.“ (Steinke 2015, 325).

10.2.4 Repräsentativität und Generalisierbarkeit

Repräsentativität im quantitativen Verständnis ist in der Form nicht auf die qualitative Forschung übertragbar und auch nicht deren Ziel. Das wesentliche Erkenntnisinteresse der qualitativen Forschung liegt nicht darin, durch „die standardisierte und numerisch erfassbare Untersuchung“ (Porzelt 2000, 65) zu einer Allgemeingültigkeit zu gelangen. Vielmehr „richtet sie ihr Augenmerk darauf, wenige Einzelfälle in ihrer individuellen Komplexität möglichst differenziert und detailliert zu ergründen.“ (ebd.)³⁶³ In Bezug auf die Einzelfälle gilt es festzuhalten, dass es sich hier keineswegs um zufällige Fälle handelt, sondern um typische. Durch die Analyse und Auswertung des Datenmaterials wird das Typische herausgearbeitet, indem nach charakteristischen Verbindungen gesucht wird. Hierdurch soll eine Generalisierbarkeit hergestellt werden (Stinglhammer 2017, 127). „Im schrittweisen Abstrahieren des Datenmaterials dringt die Forscherin bzw. der Forscher zum Wesentlichen vor [...]“ (ebd.) Die wenigen untersuchten Einzelfälle liefern zwar nicht allgemeingültig beweisbare Strukturaussagen. Gleichwohl „können sie bei all ihrer Vorläufigkeit und Begrenztheit gegenstandsbezogene Anknüpfungspunkte für allgemeine(re) Theorien darstellen.“ (Porzelt 2000, 65) Wichtig ist, dass methodisch sorgfältig gearbeitet wurde und die Strukturaussagen stimmig belegt wurden (ebd.).

10.3 Leitgedanke der Methodentriangulation

Die vorliegende Studie verfolgt den Leitgedanken einer *Triangulation*. Mit Hilfe verschiedener methodischer Zugänge soll ein breiter Blick auf das zu untersuchende Phänomen geworfen werden. Die unterschiedlichen Befunde sollen in Beziehung gesetzt werden und dabei aufzeigen, inwieweit sich die Ergebnisse bestätigen, ergänzen oder möglicherweise auch widersprechen (Englert et al. 2014, 35). So lässt sich nach Lamnek „mit Hilfe der Triangulation ein höheres Maß an Validität erreichen.“ (Lamnek 2005, 158) Durch die Triangulation besteht die Chance, dass sich „die jeweiligen Mängel der einen Zugriffsweisen durch die Stärken anderer“ (ebd.) ausgleichen. „Triangulation deutet in Anlehnung an die Navigationslehre auf ein Verfahren hin, von verschiedenen Bezugspunkten aus eine Position zu bestimmen.“ (Ziebertz 2000,

³⁶³ So stellt Porzelt weiter fest, dass sich qualitative Studien „auf einen begrenzten Fundus von Einzelfällen“ (Porzelt 2000, 65) konzentrieren. Die Auswahl dieser Einzelfälle wird durch das Erkundungsinteresse des Forschenden bestimmt, welches sich aus dem jeweiligen Forschungsprojekt heraus ergibt (ebd.). „Die untersuchten Einzelfälle sind als solche individuell und situativ geprägt. Ihre Durchleuchtung bildet jedoch keinen Selbstzweck. Qualitative Forschung zielt letztlich auch auf fallübergreifende Strukturaussagen zum Erleben, Deuten und Handeln bestimmter Personengruppen und Subkulturen.“ (ebd.)

36) Diese Übertragung aus der Navigationslehre bzw. Landvermessung kann hierbei jedoch nur als metaphorisch angesehen werden (Flick 2015b, 310, 2008, 11–12). Nach Uwe Flick (2008) kann Triangulation im sozialwirtschaftlichen Kontext und qualitativer Forschung wie folgt definiert werden:

„Triangulation beinhaltet die Einnahme unterschiedlicher Perspektiven auf einen untersuchten Gegenstand oder allgemeiner: bei der Beantwortung von Forschungsfragen. Diese Perspektiven können sich in unterschiedlichen Methoden, die angewandt werden, und/oder unterschiedlichen gewählten theoretischen Zugängen konkretisieren, wobei beides wiederum miteinander in Zusammenhang steht bzw. verknüpft werden sollte. Weiterhin bezieht sie sich auf die Kombination unterschiedlicher Datensorten jeweils vor dem Hintergrund der auf die Daten jeweils eingenommenen theoretischen Perspektiven. Diese Perspektiven sollten so weit als möglich gleichberechtigt und gleichermaßen konsequent behandelt und umgesetzt werden. Durch die Triangulation (etwa verschiedener Methoden oder verschiedener Datensorten) sollte ein prinzipieller Erkenntniszuwachs möglich sein, dass also bspw. Erkenntnisse auf unterschiedlichen Ebenen gewonnen werden, die damit weiter reichen, als es mit einem Zugang möglich wäre.“ (Flick 2008, 12)

Die Triangulation in der Forschung kann auf verschiedenste Weise durchgeführt werden. Der prominenteste Ansatz, Triangulation zu fassen, ist von Norman K. Denzin (Denzin 2017; Lamnek 2005, 159; Flick 2015b, 311–315; Ziebertz 2000, 36; Flick 2008, 13; Denzin 1970). Dieser unterscheidet vier Formen der Triangulation: die *Datentriangulation*, die *Forscher_innentriangulation*, die *Theorientriangulation* und die *Methodentriangulation* (Denzin 2017; Lamnek 2005, 159; Flick 2015b, 311–315).

Bei der *Datentriangulation* werden „Daten zu einem Phänomen kombiniert, die unterschiedlichen Quellen entstammen und zu verschiedenen Zeitpunkten, an unterschiedlichen Orten oder Personen erhoben werden.“ (Lamnek 2005, 159) Im Gegensatz zur *Methodentriangulation* können die Forscher_innen die Daten mit der gleichen Methode erheben (Flick 2008, 13). Damit können sie „effizient ein Höchstmaß an theoretischen Gewinn erzielen“ (ebd.).

Unter *Forscher_innentriangulation* bzw. „Investigator Triangulation“ (Flick 2008, 14) wird verstanden, dass verschiedene Personen eingesetzt werden, die beobachten oder interviewen. Dieses soll subjektive Einflüsse und Verzerrungen auf die Forschungsergebnisse minimieren (Lamnek 2005, 159; Flick 2015b, 310, 2008, 14). Diese Art der Triangulation findet besondere Berücksichtigung in der Objektiven Hermeneutik³⁶⁴. Hier nehmen Gruppen von Forscher_innen die Analyse vom Datenmaterial vor (Flick 2015b, 312).

Beim dritten Typ, der *Theorientriangulation*, werden die Daten „unter Einbeziehung beschiedener theoretischer Modelle interpretiert und Forschungsgegenstände mittels verschiedener

³⁶⁴ Die Objektive Hermeneutik wird detailliert im Kapitel zur sequenziellen Fallanalyse behandelt.

Perspektiven beleuchtet.“ (Lamnek 2005, 159) Durch die Anwendung der *Theorietriangulation* kann ausgeschlossen werden, dass die Forscher_innen starr an Vorannahmen festhalten und damit weitere Erklärungsmöglichkeiten ausklammern. Zur Erklärung des Phänomens/der Phänomene können verschiedenen Theorien herangezogen werden. Die Forschenden haben so die Wahl- bzw. Entscheidungsmöglichkeit die plausibelste Theorie auszuwählen oder sie können ebenso eine eigene Theorie entwickeln. (Flick 2015b, 315; 2008, 14–15) „Dazu ist es notwendig, alle zu Beginn der jeweiligen Untersuchung vorliegenden Annahmen und Theorien zu explizieren.“ (ders. 2008, 15)

Die stärkste Beachtung findet der letzte Typ – die *Methodentriangulation*. Unter dieser Art von Triangulation wird das Kombinieren verschiedener Methoden – „between-method“ (Flick 2008, 15) – oder das Variieren innerhalb von Methoden – „within-method“ (ebd.) – verstanden (Lamnek 2005, 159; Flick 2015b, 310, 2008, 15–16). Denzin beschreibt diese Art der Triangulation als ein Gegeneinander-Ausspielen mit dem Ziel die Validität zu maximieren (Denzin 2017, 304). Durch das Kombinieren der unterschiedlichen Methoden soll „die Begrenztheit der Einzelmethoden methodologisch“ (Flick 2008, 15) überwunden werden.

Aus der von Denzin definierten *Methodentriangulation* entstand für den Autor der vorliegenden Studie die Frage, inwieweit sich qualitative und quantitative Methoden miteinander verknüpfen lassen. Hans-Georg Ziebertz (2000) führt in Berufung auf Martin Fromm (1990) eine Dreifachunterscheidung an, wie quantitative und qualitative Methoden miteinander verbunden werden können: die *Addition*, die *Mehrfachmessung* und die *Transformation* (Ziebertz 2000, 36).

Mit Verwendung des Begriffs *Addition* wird ein Verfahren bezeichnet, das quantitative und qualitative Methoden anwendet. So werden beispielsweise durch eine quantitativ-repräsentative Studie bestimmte Merkmale erhoben, dass später durch eine qualitative Untersuchung genauer betrachtet wird. „Additiven Verfahren geht die Frage voraus, ob es innerhalb eines Forschungsbereiches bestimmte Frageeinheiten gibt, für die eine Methode besser geeignet sein könnte als die andere.“ (Ziebertz 2000, 36) Ziel dessen ist es, die zieladäquateste Methode für die Frageeinheiten zu finden (Ziebertz 2000, 36; Flick 2007, 44–46).

„Bei der *Mehrfachmessung* wird ein- und dasselbe Phänomen nicht nur mit einer, sondern mit allen ausgewählten Methoden des quantitativen und qualitativen Bereichs untersucht.“ (Ziebertz 2000, 36) Somit soll ein verlässlicheres Ergebnis gewonnen werden, als es durch eine

Methode allein möglich wäre. Die Defizite der einzelnen Methoden sollten damit überwunden werden. Jedoch sei an dieser Stelle auch darauf hingewiesen, dass die Kombination nicht nur Chancen bietet, sondern sich mögliche Schwächen der einzelnen Methoden addieren können oder möglicherweise zu einem Datenchaos führen können (Ziebertz 2000, 36–37; Idel und Meseth 2018, 78–79; Flick 2007, 44–46).

Die *Transformation* von qualitativer und quantitativer Forschung bildet den letzten, von Ziebertz aufgeführten Ansätzen. Übertragen auf die qualitative Forschung hieße es z. B., dass nach einer Fragebogenerhebung einzelne, interessierende Punkte mit einem Interview vertieft werden. Im qualitativen Feld könnte nach Ziebertz Transformation bedeuten, dass erhobene verbale Daten kodiert werden, um dann mit ihnen rechnen (Mittelwerte³⁶⁵, Häufigkeiten etc.) zu können. Diese Art der Transformation schafft die wenigsten Probleme, da die jeweiligen Vorteile der Methoden erhalten bleiben und sie mit einer anderen Methode ergänzt werden (Ziebertz 2000, 37; Flick 2007, 47). Jedoch ist explizit darauf hinzuweisen, dass durch diese Art der Triangulation nicht versucht werden sollte, die Leser_innen durch eine quantitative Argumentationslogik zu überzeugen. So weist Uwe Flick, in Berufung auf Hopf (1982), auf diese Gefahr hin. Nach Flick und Hopf müsse die Argumentation vielmehr auf einer „theoretisch begründeten Interpretation und Darstellung der Ergebnisse“ (Flick 2007, 47) beruhen (Flick 2007, 47; Hopf 1982, 309–315).

Die vorliegende Studie geht an mehreren Punkten triangulativ vor. So wendet sie die von Ziebertz umschriebene Transformation an, führt nach Denzin Methodentriangulationen durch und beteiligt andere Forscher_innen am Auswertungsprozess (Forscher_innentriangulation)³⁶⁶. Ziel des triangulativen Vorgehens ist es, dass sich hierdurch Ergebnisse möglicherweise validieren oder generalisieren lassen oder zusätzliche Erkenntnisse im Forschungsfeld gewonnen werden können (Flick 2015b, 318; Steinke 2015, 320).

10.4 Sampling

In der qualitativen Forschung ist die Intersubjektivität von besonderer Bedeutung. Deren Ziel ist es, die Forschung anhand von klaren Kriterien so durchzuführen, dass andere Wissenschaft-

³⁶⁵ Bei der einfachen Nutzung des Begriffs *Mittelwert* bzw. *im Mittel* ist in dieser Dissertationsschrift das arithmetische Mittel gemeint. Wenn Gewichtungen in die Berechnungen einbezogen werden, sind diese als gewichtete Mittelwerte ausgewiesen.

³⁶⁶ Wie sich diese Triangulation im Detail darstellt, wird im Kapitel zu den Auswertungsmethoden thematisiert.

ler_innen „bei gleicher Vorgehensweise zu einem ähnlichen Resultat gelangen bzw. das Ergebnis der Fallkonstruktion einer rationalen Kritik unterworfen werden kann.“ (Merkens 2015, 286) Auswahlentscheidungen müssen bei der Erhebung, bei der Auswertung und bei der Ergebnisdarstellung getroffen und transparent dargestellt werden (ebd.).

Qualitative Forschungen haben „das Besondere zum Thema“ (Merkens 2015, 287). Im Unterschied dazu verfolgen quantitative Erhebungen hauptsächlich das Ziel, zu möglichst repräsentativen Ergebnissen zu gelangen³⁶⁷. Anhand einer bekannten Grundgesamtheit werden repräsentative Stichproben gezogen. In der Zielsetzung der qualitativen Forschung wird nicht die Repräsentativität angestrebt, sondern vielmehr die Generalisierbarkeit der Ergebnisse. Dieses wird dadurch erreicht, „dass die Stichprobe den Fall inhaltlich repräsentiert“ (ebd., 291). Durch die Bestimmung der Typik des untersuchten Forschungsgegenstandes soll gewährleistet werden, dass dieses auf verwandte Gegenstände übertragen werden kann (Merkens 2015, 290–291; Lamnek 2005, 192–193).

Die qualitative Forschung steht ebenso wie die quantitative vor der Aufgabe, dass „Verzerrungen in Bezug auf für die Forschungsfragestellung bedeutsamen Merkmale“ (Kelle und Kluge 2010, 41) vermieden werden sollen. Udo Kelle und Susann Kluge stellen hieraus richtigerweise die Anfrage: „Wie kann sichergestellt werden, dass für die Untersuchungsfragestellung und für das Untersuchungsfeld relevante Fälle in die Studie einbezogen werden?“ (ebd.) Zufallsstichproben sind in der qualitativen Forschung kein probates Mittel, da die intensive Datenanalyse nur mit einer sehr kleinen Stichprobe möglich wäre. Zufällige Ziehungen der Fälle würden zu einer folgenschweren Verzerrung führen. Das adäquate Vorgehen in der qualitativen Forschung ist eine bewusste, auf Kriterien beruhende Fallauswahl, die dazu führt, dass alle relevanten Fälle möglichst erfasst werden (ebd., 42–43).

Die vorliegende Studie möchte Interaktionen von Schüler_innen in der Sekundarstufe I analysieren. Hierzu wendet die Untersuchung in der Fallauswahl das s. g. selektive Sampling (Kelle und Kluge 2010, 50–52; Schatzman und Strauss 1973, 38–40; Lamnek 2005, 191–192) als ein zweistufiges Auswahlverfahren an. Die Zweistufigkeit begründet sich aus dem Umstand, dass

³⁶⁷ Udo Kelle und Susann Kluge verweisen darauf, dass nicht jede quantitative Erhebung das Ziel hat, repräsentative Stichproben zu ziehen (Kelle und Kluge 2010, 41). „So benötigen Studien, die nicht die Sozialberichterstattung, sondern die Konstruktion und Überprüfung von Theorien zum Ziel haben, nur im eingeschränkten Sinn repräsentative Stichproben.“ (ebd.) Beispielsweise, wenn Angehörige einer bestimmten sozialen Gruppe miteinander verglichen werden sollen, muss das Verhältnis dieser Gruppe an der Gesamtbevölkerung nicht berücksichtigt werden (ebd.).

die Erhebung auf einen umfangreichen Videopool von Religionsunterrichtsaufzeichnungen zurückgreifen kann, die durch die empirische Forschungsgruppe unter der Leitung von Annegret Reese-Schnitker erhoben wurden. Die empirische Forschungsgruppe untersucht die Dynamiken von Unterrichtsgesprächen im Religionsunterricht in der Sekundarstufe I. Hierzu wurden knapp 70 Unterrichtsstunden videobasiert aufgezeichnet. Aufgrund des gleichen Forschungsfeldes (Religionsunterricht in der Sekundarstufe I) war es zielführend³⁶⁸ und zudem pragmatisch³⁶⁹, dieses Datenmaterial für die eigene Analyse zu verwenden³⁷⁰. Im Folgenden wird zuerst das selektive Sampling des Videopools vorgestellt und im zweiten Schritt die Auswahl für die vorliegende Studie.

Beim selektiven Sampling besitzen die Forscher_innen breite Kenntnisse über das zu untersuchende Feld, sei es durch theoretische Vorüberlegungen oder Vorwissen. Sie legen den Stichprobenumfang und die Ziehungskriterien vor der Erhebung fest, so dass sichergestellt ist, „dass TrägerInnen bestimmter theoretisch relevanter Merkmalskombinationen im qualitativen Sample vertreten sind.“ (Kelle und Kluge 2010, 50) Die Stichprobenziehung sollte nach Siegfried Lamnek in der Auswahl der Merkmalsträger_innen die „Varianz bzw. Heterogenität“ (Lamnek 2005, 192) abbilden. Die für das Forschungsfeld bedeutsame Bandbreite solle demnach in der Auswahl der Stichprobe berücksichtigt werden (ebd., 192–193). Das Untersuchungsfeld der vorliegenden Studie wie auch der Kassler Unterrichtsforschungsstudie „Gespräche im Religionsunterricht“ ist der Religionsunterricht an Schulen. Dieses ergibt sich aus dem religionspädagogischen Forschungskontext und der Fragestellung. In der Studie wurde vorab festgelegt:

- a) die unterrichtlichen Aufzeichnungen an verschiedenen Schulen und Schulformen in Deutschland durchzuführen.

³⁶⁸ Neben dem gleichen Forschungsfeld „Religionsunterricht in der Sekundarstufe I“ konnte der unbeeinflusste „normal“ ablaufende Religionsunterricht aufgenommen werden, da die Lehrkräfte und Schüler_innen nicht die genaue Forschungsfragestellung kannten und sie sich damit auch nicht auf diese einstellen konnten (siehe hierzu Kapitel 10.5.1 *Forschungsansatz und -methode*)

³⁶⁹ Videobasierte Erhebungen im Feld gestalten sich aufgrund administrativer und rechtlicher Hürden schwierig, da Genehmigungsverfahren bis zum jeweiligen Landesministerium einzuhalten sind. Zudem bedarf es einer hochwertigen technischen Ausstattung, um ausreichend verwertbare Erhebungsergebnisse zu erzielen (siehe hierzu ausführlich Kapitel 10.5.1 *Forschungsansatz und -methode*).

³⁷⁰ Die Nutzung und Analyse von externen Datensätzen für Forschungs- bzw. Dissertationsprojekte ist gängige Praxis in der Forschung. Bspw. nutzt Sigrun Schirner in ihrer Untersuchung Datensätze vom Projekt *VERA – Gute Unterrichtspraxis* (Schirner 2013, 79–81); Jürgen Budde partizipiert in seinem Projekt zu *Männlichkeit und gymnasialer Alltag. Doing Gender im heutigen Bildungssystem* an der DFG finanzierten Längsschnittstudie von Hannelore Faulstich Wieland et al. (Faulstich-Wieland et al. 2004, 25; Budde 2005, 69–70).

- b) unterschiedliche Jahrgangsstufen (6., 8. und 9. Klasse) aufzuzeichnen, um verschiedene Altersstufen aufzuzeigen.
- c) Lehrkräfte mit unterschiedlichem Geschlecht zu erfassen.

Die Auswahl bzw. das Finden der Schulklassen für die Unterrichtsaufzeichnungen erfolgte nach der s. g. Schneeballmethode (Merkens 2015, 293; Reese-Schnitker 2006, 191). Die Mitglieder der empirischen Forschungsgruppe³⁷¹ suchten den Kontakt mit Religionslehrkräften im Umfeld, ob diese für Unterrichtsaufzeichnungen zur Verfügung stehen würden und/oder sie weitere Religionslehrkräfte kennen, die sie für Aufnahmen empfehlen würden. In Folge dieses Vorgehens wurden neun Religionslehrkräfte gefunden, die bereit waren, am Forschungsprojekt teilzunehmen. Im zweiten Schritt wurde mit den Lehrkräften besprochen, welche Klassen für die Forschung in Frage kamen. Das Sample des Videopools beschränkt sich auf Schulen in Niedersachsen und Hessen. Auf Grundlage dieses Datenmaterials und den theoretischen Vorannahmen wurden die Unterrichtsreihen für die Studie nach folgenden Auswahlkriterien ausgewählt:

- a) In Anlehnung an die Faulstich-Wieland Studie (Faulstich-Wieland et al. 2004) legt die Erhebung Wert auf eine diverse Zusammensetzung des Geschlechterverhältnisses (Anteil Mädchen und Jungen) in den beobachteten Klassen,
- b) Lehrkräfte unterschiedlichen Geschlechts sollten erfasst werden,
- c) unterschiedliche Jahrgangsstufen in der Sekundarstufe I sollten erfasst werden.

³⁷¹ Die empirische Forschungsgruppe unter der Leitung von Annegret Reese-Schnitker startete in Osnabrück und wurde in Kassel fortgesetzt. Der Verfasser der vorliegenden Arbeit arbeitet seit 2012 aktiv in dieser Forschungsgruppe mit und hat an den Auswertungen und an den Videoaufnahmen mitgewirkt.

Das Gesamtsample der ausgewählten Unterrichtsaufzeichnungen des Forschungsprojektes stellt sich wie folgt tabellarisch dar³⁷²:

Nr.	Erhebungszeitraum	Jahrgangsstufe	Schulart	Zusammensetzung hinsichtlich Geschlecht	Gesamtzahl der Schüler_innen	Lehrkraft – Geschlecht	Anzahl der aufgenommenen Stunden (Doppel-/ Einzelstunden)
1	April/Mai/Juni 2015	9	Gesamt-schule	5 Mädchen / 5 Jungen	10	Mann	5 Doppel-stunden
2	November/Dezember 2009 und Januar 2010	6	Real-schule	6 Mädchen / 14 Jungen	20	Frau	4 Doppel-stunden
3	Oktober/November 2016	10	Real-schule	14 Mädchen / 11 Jungen	25	Frau	7 Einzel-stunden
			Gesamt	25 Mädchen / 30 Jungen	55		

Abbildung 1: Gesamtsample des Forschungsprojektes

Die Datenauswertung orientiert sich an der Strategie des *Theoretical Sampling*. Bei dem Verfahren „werden Untersuchungseinheiten miteinander verglichen, die hinsichtlich theoretisch bedeutsamer Merkmale entweder relevante Unterschiede oder große Ähnlichkeiten aufweisen.“ (Kelle und Kluge 2010, 48) Das *Theoretical Sampling* zielt vom Grundsatz darauf ab, durch die Auswahl des Datenmaterials zu einer theoretischen Sättigung zu kommen (Kelle und Kluge 2010, 47–49; Lamnek 2005, 190–191). Gleichwohl handelt es sich um ein umfängliches und zeitintensives Verfahren. Die vorliegende Studie verfolgt die Zielperspektive, zu gehaltvollen (Hypo-)Thesen zu gelangen und, wenn möglich, Theorien aufzustellen, die Anknüpfungspunkte für weitere Untersuchungen bieten.

10.5 Erhebungsmethode

10.5.1 Forschungsansatz und -methode

Die Erhebung wendet die videobasierte Beobachtung an, da diese besonders geeignet ist, „um Lehr- und Lernprozesse des Unterrichtsgeschehens zu untersuchen“ (Riegel und Leven 2018,

³⁷² Die dargestellte Zusammenschau wurde angeregt durch Manuel Stinglhammers (2017, 138) Publikation *Wer verknüpft, lernt! Eine qualitativ-empirische Nahaufnahme religiöser Lernprozesse im Religionsunterricht am Beispiel der biblischen Perikope von Jakobs Kampf am Jabbok (Gen 32,23–33)*. Stinglhammer wiederum beruft sich auf Eva-Maria Stögbauer-Elsners (2011, 131) Werk *Die Frage nach Gott und dem Leid bei Jugendlichen wahrnehmen. Eine qualitativ-empirische Spurensuchen*.

179). Interaktionsuntersuchungen im Unterricht sollten die gesamten Interaktionen im Klassenzimmer erfassen. Stimmen von Schüler_innen können nur zweifelsfrei zugeordnet werden, wenn auch gesehen wird, welche Person gerade spricht. Mimik, Gestik und das Verhalten im Unterricht lassen sich nicht durch Tonaufzeichnungen allein erfassen. Sie geben aber tiefgehende Auskunft darüber, wie Gespräche und Beiträge zu verstehen und zu deuten sind (Enders-Drägässer und Fuchs 1989, 104). Ein wesentlicher Vorteil bei diesem Verfahren ist, dass die aufgenommenen Sequenzen immer wieder neu angesehen und ausgewertet werden können. So können „komplexe Aspekte des Unterrichtsgeschehens (Ton, Bild, Handlung, mehrere Personen, räumliche Einbettungen, ...) wie flüchtige und vielfältige Einzelphänomene abgebildet werden“ (Schwarz 2018, 199). Gleichwohl liefert die audiovisuelle Aufzeichnung von Unterricht nur einen Ausschnitt der Realität. Durch den Kamerablick und die Tonaufzeichnungen sind die Erkenntnismöglichkeiten zwar breit gefasst, jedoch auch begrenzt. Die technischen Voraussetzungen schränken die Erfassbarkeit ein. Sehr leise bzw. undeutliche Schüler_innenäußerungen konnten in den Aufzeichnungen nur schwer erfasst werden. Zwar hätten mehr Mikrofone im Klassenzimmer dieses verbessert, gleichzeitig hätte dieses aber möglicherweise zu Störeinflüssen auf das Verhalten der zu untersuchenden Personen geführt (Reese-Schnitker 2022a, 197–198).

Das Ziel dieses Forschungsprojektes ist es, den alltäglichen Religionsunterricht abzubilden. In diesem Kontext muss über s. g. Erhebungseffekte nachgedacht werden und „nach Strategien zur Vermeidung von Invasivität gesucht werden.“ (Petko et al. 2003, 270) Innerhalb der Forschung wird oftmals darauf hingewiesen, dass die Schüler_innen sich durch die Videoaufzeichnungen (den s. g. Kameraeffekt) in ihrem Verhalten ablenken bzw. beeinflussen lassen könnten. Auf eben diese Kritik weisen u. a. Martin Rothgangel in seinem Methodenbuch hin. Er führt jedoch aus, dass durchgeführte Studien wie z. B. die TIMMS-Videostudie³⁷³ zum Mathematikunterricht sowie die DESI Studie zum Deutsch- und Englischunterricht diese Vermutung nicht bestätigen (Rothgangel 2018, 65).³⁷⁴ Zusammenfassend stellten die Lehrkräfte und Schüler_innen in diesen Studien somit klar, dass es im Verhalten bei den Aufzeichnungen im Vergleich zu den

³⁷³ Bei der TIMS-Studie (1995) wurden Videoaufnahmen vom Mathematikunterricht in den USA, Japan und Deutschland aufgezeichnet. Das entstandene Material wurde unter wissenschaftlichen Gesichtspunkten ausgewertet und auch innerhalb der Lehrer_innenbildung eingesetzt. Der Fokus bei den Aufnahmen lag nicht bei allen interagierenden Personen (Schüler_innen und Lehrer_innen), sondern primär bei der Lehrkraft, wie diese bspw. Unterrichtsgegenstände im Unterricht einsetzt (Baltruschat 2018, 16–17).

³⁷⁴ Ebenso verweisen Dominik Petko et al. auf die nicht-Gewichtigkeit des Kameraeffektes (Petko et al. 2003, 270). Dergleichen verweisen Mayring et al. auf den nicht-störenden Effekt von Kameras im Schulunterricht. In einer von dem Forscher_innenteam durchgeführten Videostudie bestätigten die Schüler_innen, dass sie sich nicht anders geben, als wenn keine Kameras im Unterricht dabei sind (Mayring et al. 2005, 5).

unbeobachteten Stunden kaum Abweichungen gibt (vgl. dazu auch Rothgangel 2018, 65; Petko et al. 2003, 270; Mayring et al. 2005, 5).³⁷⁵ Gleiches bestätigten uns die Lehrkräfte, als wir die Aufzeichnungen an den unterschiedlichen Schulen durchführten. In den Nachgesprächen gaben sie an, dass die Schüler_innen sich schnell (innerhalb der ersten Stunde) an die Kameras und die Situation gewöhnt haben und sich normal verhielten.

Für die Erhebung wurden nicht nur einzelne Stunden, sondern mehrstündige Unterrichtsreihen aufgenommen.³⁷⁶ Die Schüler_innen konnten sich somit an die Situation gewöhnen. Als weitere mindernde Maßnahme ist an dieser Stelle zudem anzuführen, dass der Unterricht in der gewohnten Umgebung – das normale Klassenzimmer – stattfinden konnte. Der Unterricht musste nicht einer speziellen, technisch ausgestatten, Räumlichkeit stattfinden. Dieses sorgte für eine Reduzierung möglicher Kameraeffekte (vgl. dazu auch Petko et al. 2003, 270; Rothgangel 2018, 65; Reese-Schnitker 2022a, 197–198).

Bei der videobasierten Unterrichtsanalyse handelt es sich um einen Forschungsansatz, bei dem mehrere methodische Verfahren (von der Datenerhebung bis zur Auswertung) angewendet werden (Schwarz 2018, 198). Susanne Schwarz führt in diesem Zusammenhang an, dass empirische Unterrichtsforschung besonders durch die Einführung der Videoaufzeichnungen seit den 1970er-Jahren revolutioniert wurde. In den 1980er-Jahren stagnierte die Forschung in dem Feld. Erst Ende der 1990er-Jahre und Anfang der 2000er-Jahre bekam die videobasierte Unterrichtsforschung neuen Auftrieb. Besonders sei an dieser Stelle die bereits genannte TIMS-Videostudie erwähnt (Schwarz 2018, 199; Mayring et al. 2005, 3).

Die Religionspädagogik kann auf eine mehr als 40-jährige Geschichte im Bereich der videobasierten Unterrichtsforschung zurückblicken. Bereits in den 1970er-Jahren wurden durch die Mainzer Forscher_innengruppe unter der Leitung von Günter Stachel mit damals aufwendigen Verfahren Unterrichtsstunden aufgezeichnet. Ziel seiner damaligen Forschung war es, typische Unterrichtsverläufe im Religionsunterricht zu identifizieren (Riegel 2017, o. S.; Knauth 2003, 17; Stinglhammer 2017, 6). In den 1980er- und 1990er-Jahren untersuchte Eugen Paul, wie curricular vorgegebene Themen im Religionsunterricht umgesetzt werden. Hierzu wurden 70

³⁷⁵ Mit Blick auf die Ursachen nennt Martin Rothgangel in diesem Zusammenhang die gesellschaftliche Entwicklung, dass für Schüler_innen Aufzeichnungen als Normalität angesehen werden. Mit Hilfe von Smartphones würden die Schüler_innen Videoaufzeichnungen erstellen. Aufzeichnen und aufgezeichnet werden, sei demnach im Alltag allgegenwärtig, so dass die Schüler_innen keine Scheu mehr besitzen (Rothgangel 2018, 65).

³⁷⁶ Ulrich Riegel und Eva Leven führen auf, dass sich zudem der Kameraeffekt durch mehrstündige Aufnahmen relativiert würde (Riegel und Leven 2018, 181).

Stunden videobasiert in einem Forschungslabor aufgezeichnet und analysiert (Riegel 2017, o. S.; Stinglhammer 2017, 6–7). Aktuell ist besonders die 2014 erschienene große Videostudie unter dem Forscher_innenteam von Rudolf Englert zu nennen (Englert et al. 2014; Stinglhammer 2017, 7). Nicht zu vergessen ist an dieser Stelle die im Prozess befindliche Studie vom Kasseler Forscher_innenteam unter der Leitung von Annegret Reese-Schnitker, welches zur Erforschung der Dynamik von Unterrichtsgesprächen mehr als 70 Unterrichtsstunden aufgezeichnet hat und sich aktuell in der Auswertung befindet.

Die videobasierte Unterrichtsforschung gehört zu den aufwendigen Forschungsansätzen, da neben den technischen Voraussetzungen (Kameras, Tonaufzeichnungen, Schneidetechnik, Auswertungssoftware etc.) auch die Akquise von Lehrkräften und Lerngruppen umfangreich ist. Neben den rechtlichen Voraussetzungen wie bspw. Genehmigungsverfahren – bis zum Kultusministerium – und die Berücksichtigung der Datenschutzbestimmungen müssen Lehrkräfte und Schüler_innen gefunden werden, die bereit sind, sich aufzeichnen zu lassen. „Hilfreich hierfür sind persönliche Kontaktaufnahmen, Hinweise auf den geringen Aufwand für die Lehrkräfte, Aufklärung über den vollumfänglichen Datenschutz und Anreize (Belohnungen, Hinweise auf die Bedeutsamkeit und praktische Verwendbarkeit der Forschung).“ (Schwarz 2018, 199) Die von Schwarz genannten Zugänge zu Lehrkräften spielten auch bei dieser Datenerhebung eine wichtige Rolle. Die Erziehungsberechtigten der Schüler_innen wurden per Elternbrief über die Forschung und den Schutz der Daten aufgeklärt³⁷⁷. Sie konnten frei darüber entscheiden, ob ihre Kinder an der Forschung teilnehmen oder sie alternativ beschult werden. Die Lehrkräfte wurden – teilweise zusammen mit der Schulleitung – in Vorgesprächen ausführlich über die Erhebungsmaßnahmen aufgeklärt, ohne jedoch die genaue Fragestellung zu verraten. Sie bekamen lediglich die Information, dass in der Forschung realer Religionsunterricht analysiert werden soll. Zweck dieses Vorgehens war es, dass die Lehrkräfte in der Planung und in der Ausführung die Fragestellung nicht besonders berücksichtigen³⁷⁸, um möglichst den Normalzustand von Religionsunterricht zu erfassen. Gleichwohl kann davon ausgegangen werden, dass seitens der Lehrkräfte eine „optimierte Version“ (Stinglhammer 2017, 145) von Religi-

³⁷⁷ Siehe hierzu das Kapitel zum Datenschutz.

³⁷⁸ Hätte man bspw. den Lehrkräften preisgegeben, dass es in der Untersuchung um „Geschlechterverhältnisse“ geht, hätten sie den Unterricht möglicherweise besonders darauf abstimmen können, sei es inhaltlich (z. B. Geschlechtergerechtigkeit besonders thematisieren) oder formal (z. B. beim Meldeverhalten besonders darauf achten, dass alle Geschlechter ausreichend zu Wort kommen, ohne ein Geschlecht zu privilegieren). Ziel war es, den „normal-alltäglichen“ Religionsunterricht zu erfassen.

onsunterricht gezeigt wurde³⁷⁹. Den Lehrer_innen wurden das Recht eingeräumt, am Ende der Stunde darüber zu bestimmen, ob die aufgezeichnete Stunde für die Forschung verwendet werden kann, oder sie direkt gelöscht werden soll. Von diesem Recht wurde nur einmal in einem Einzelfall Gebrauch gemacht.

10.5.2 Ablauf der Aufnahmen

Die Aufzeichnungen in den Klassen wurden mit zwei Kameras vorgenommen. Damit die Videos für wissenschaftliche Zwecke auswertbar sind, wurde sich an einer standardisierten und theoretischen Methode orientiert (Petko 2006, 15; Hall 2012, 647–650; Riegel 2017, o. S.; Riegel und Leven 2018, 181–184; Reese-Schnitker 2022a). Das Forscher_innenteam hatte bei den Aufnahmen klare Richtlinien zu beachten. Eine Kamera wurde fest bzw. statisch im vorderen Teil der Klasse, meist direkt neben der Tafel, aufgestellt. Eine zweite Kamera wurde im hinteren Teil der Klasse aufgestellt und von einem Mitglied des Forscher_innenteams bedient (siehe Abbildung 2). Beim Aufstellen der statischen Kamera wurde darauf geachtet, dass möglichst alle Schüler_innen auf dem Video deutlich zu erkennen sind. Die hintere (variable) Kamera hatte einen Fokus auf die Lehrperson und auf die Tafel bzw. weitere Projektionsgeräte. Beide Kameras besaßen ein Weitwinkelobjektiv. Weitwinkelobjektive haben eine kürzere Brennweite und einen größeren Blickwinkel. Hierdurch konnten alle Schüler_innen im Bild erfasst werden. Zudem wurde auf die Lichtverhältnisse geachtet, so dass es möglichst kein bzw. wenig Gegenlicht gab (Petko 2006, 20; Riegel und Leven 2018, 181–182). Auf der festen Kamera war ein Richtmikrofon installiert, welches dazu diente, das Klassengeschehen auf Ton aufzunehmen. Zusätzlich hatte die Lehrkraft ein Funkmikrofon (Reese-Schnitker 2022a).

³⁷⁹ Hierauf verweist u.a. auch Manuel Stinglhammer in seiner videobasierten Erhebung: „Auch wenn die Lehrkräfte im Vorgespräch darauf hingewiesen wurden, dass die Aufzeichnungen eines möglichst ‚alltäglichen‘ Religionsunterricht von größtem Interesse ist, darf zweifelsohne davon ausgegangen werden, dass eine optimierte Version dessen, wie und was die Lehrkraft ‘im Normalfall’ im Klassenzimmer tut, erfasst wurde.“ (Stinglhammer 2017, 145).

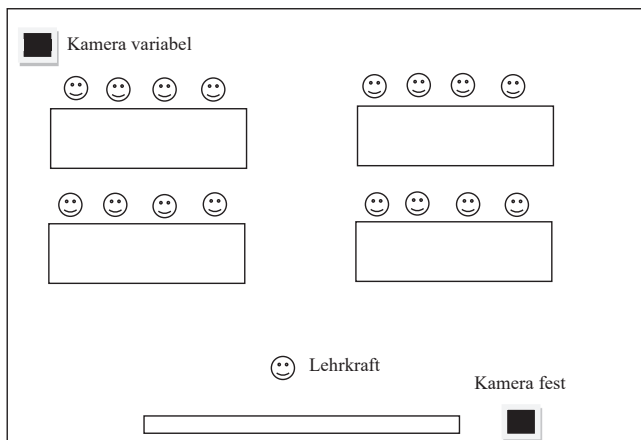


Abbildung 2: Klassenraum mit Aufzeichnungsgeräten

Die Erhebungen in den unterschiedlichen Klassen wurden in der Regel von mindestens zwei Personen durchgeführt. Eine Person war dafür zuständig, den Auf- und -abbau der Videokameras durchzuführen sowie die variable Kamera zu bedienen. Die zweite notierte die wesentlichen Unterrichtsinhalte und -ereignisse in einem s. g. Memo³⁸⁰ (Englert et al. 2014, 23; Petko 2006, 15). Zum Start der Aufnahmen und zur Erleichterung der späteren Synchronisation wurde zuerst die vordere Kamera gestartet und danach die hintere Kamera. Schließlich klatschte ein Mitglied des Forscher_innenteams für beide Kameras sichtbar in die Hände (Petko 2006, 23). Dieses Vorgehen erleichterte im Nachgang das Bearbeiten und Synchronisieren der unterschiedlichen Videosignale am Computer.

In der ersten Stunde der Unterrichtsaufzeichnungen stellte sich das Forscher_innenteam der Klasse vor und erklärte die Intention des Forschungsprojektes (Das Abbilden von realem Religionsunterricht). Den Schüler_innen wurde die Position der Kameras gezeigt und die Funktionsweise erklärt. In diesem Zusammenhang wurden Rückfragen der Schüler_innen geklärt. Ziel dieses Vorgehens war es, Klarheit zu schaffen und den Schüler_innen einen Teil der Ängste und Sorgen zu nehmen und damit eine vertrauensvolle Atmosphäre zu schaffen. Danach starteten die Lehrkräfte mit dem Unterricht. Die Forscher_innen versuchten möglichst wenig Störgeräusche während der Aufnahmen zu produzieren, um die Schüler_innen nicht unnötig abzulenken. Nach der Stunde wurde mit der Lehrkraft ein kurzes Nachgespräch über den Un-

³⁸⁰ In dem Memo wurde neben den inhaltlichen Abläufen zudem notiert, ob es zu Störungen in der Technik kam.

terrichtet geführt, in dem die Verwertbarkeit thematisiert und die nächste Aufnahme besprochen wurde.

10.5.3 Aufbereiten der Videodaten und Datenschutz

Nach den Aufnahmen wurden die Videodaten als Rohdaten auf Festplatten unter besonderer Berücksichtigung des Datenschutzes gesichert (Pauli 2006a, 39). Videobasierte Untersuchungen erfordern hier besondere Vorsicht, da sie nicht wie andere Materialien direkt anonymisiert³⁸¹ oder pseudonymisiert³⁸² werden können (Reese-Schnitker 2022a, 201). Den teilnehmenden Lehrpersonen, den Schüler_innen und den Eltern der Schüler_innen wurde die Einhaltung des Datenschutzes garantiert. Alle teilnehmenden Personen bzw. die Erziehungsberechtigten gaben schriftliche Erklärungen ab (siehe *Anhang: 6: Einverständniserklärung für Videoaufnahmen*), dass sie gewillt waren, bei der Unterrichtsforschung mitzumachen. Schüler_innen, die nicht gefilmt werden wollten oder wo die Eltern mit den Aufnahmen nicht einverstanden waren, nahmen nicht an dem Unterricht teil und wurden in einer Parallelklasse beschult.

Nach der Sicherung der Daten wurden die Videos mit dem Programm *Video Pro X5* der Firma *Magix* bearbeitet. Die Rohdaten der beiden Kameras wurden in ein Video zusammengeführt. Auf diesem Video sind beide Kameraperspektiven (siehe Abbildung 3: Endfassung Video) zu sehen. Der Fokus liegt hierbei bei der festen Kamera, die die Schüler_innen erfasst. Neben dem Videomaterial wurden auch die Tonspuren synchronisiert und mögliche Störgeräusche herausgefiltert (Reese-Schnitker 2022a, 201).³⁸³

³⁸¹ Personen werden unkenntlich gemacht. Bspw. in Texten werden die Namen der Personen geschwärzt.

³⁸² Die Namen der Personen werden durch Pseudonyme (fiktive Namen ersetzt).

³⁸³ Siehe hier u. a.: Mayring, Philipp; Gläser-Zikuda, Michaela; Ziegelbauer, Sascha (2005): Auswertung von Videoaufnahmen mit Hilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse – ein Beispiel aus der Unterrichtsforschung. In: *MedienPädagogik* (9), 1–17. Online verfügbar unter <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-3414>, zuletzt geprüft am 04.09.2022.

Kamera variabel	
	Kamera fest

Abbildung 3: Endfassung Video

10.6 Auswertungsmethoden

Den Kern der Arbeit bildet die Analyse des videographierten Religionsunterrichts. Hierbei liegt der Schwerpunkt auf dem durchgeführten Plenumsunterricht, da es besonders bedeutend erscheint, wie die Lehrperson und die Lernenden mit den getätigten Aussagen gemeinsam und miteinander umgehen. Die Gruppen-, Einzel- und Partnerarbeitsphasen werden in der tiefergehenden Analyse ausgeblendet, da die dort ablaufenden Lehr-/Lernprozesse und Interaktionen im Allgemeinen nur begrenzt erfassbar sind.

Die Studie orientiert sich methodisch zum einen, an der bereits ausführlich vorgestellte Studie von Rudolf Englert et al., die er mit seinem Team in Essen durchgeführt hat (Englert et al. 2014). Zum anderen kann, durch die Mitarbeit in der Kassler religionspädagogischen Forschungsgruppe *Gespräche im Religionsunterricht*³⁸⁴ – unter der Leitung von Annegret Reese-Schnitker, auf die bereits bestehenden (Zwischen-)Ergebnisse zurückgegriffen werden³⁸⁵. Die Forschungen der Kasseler und Essener Forschungsgruppen folgen in der Auswertung dem Grundgedanken der *Triangulation* (Englert 2018, 124–125; Reese-Schnitker 2018, 233–238, 2022a). In Anlehnung an die beiden genannten Forschungsgruppen und an den Erfahrungen anknüpfend, wendet die vorliegende Studie einen triangulativen Forschungsansatzes an, indem

³⁸⁴ Dieses Forschungsprojekt erforscht die Dynamiken von Unterrichtsgesprächen im Religionsunterricht. Bei den Unterrichtsgesprächen sollen möglichst viele Schüler_innen miteinander interagieren. Für die Lehrperson besteht hierbei die Schwierigkeit, den Mittelweg zwischen Eigendynamik und Intervention zu finden (Reese-Schnitker 2013, 130–134). Zur Analyse der Forschungsfrage wurden umfangreiche Videoaufnahmen in den Jahrgangsstufen sechs, neun und elf getätigt und im Anschluss mit quantitativen und qualitativen Methoden analysiert. Siehe hierzu: Reese-Schnitker, Annegret; Bertram, Daniel; Fröhle, Dominic (Hg.) (2022a): *Gespräche im Religionsunterricht. Einblicke – Einsichten – Potenziale*. Stuttgart.

³⁸⁵ Aufgrund des umschriebenen Umstands (Mitarbeit in der Forschungsgruppe) kann auf das bestehende Videomaterial zurückgegriffen werden. Gleichzeitig konnte durch die fortlaufende Tätigkeit in der Forschungsgruppe an deren weiteren Analysen und Ergebnissen partizipiert werden.

im ersten Schritt mit kategoriengeleiteten Auswertungsverfahren (Qualitative Inhaltsanalyse, Ratingverfahren) ganze Unterrichtsstunden untersucht werden, um die gesamte Breite des Datenmaterials analytisch zu erfassen. Im zweiten Schritt wird ein sequenzanalytisches Verfahren (sequenzielle Gesprächsfeinanalyse) auf einzelne ausgewählte Gespräche angewendet, um diese *turn-by-turn* zu betrachten, um einen tieferen Blick auf die Komplexität des unterrichtlichen Geschehens zu bekommen (Englert et al. 2014, 35–36; Reese-Schnitker 2022a). Diese vertiefenden Auswertungen/Analysen werden zudem durch eine Auswertungsgruppe durchgeführt, welches dem Gedanken Forscher_innentrangulation (Flick 2015b, 312; Lamnek 2005, 159) gerecht wird. Anschließend werden die unterschiedlichen methodischen Zugangsweisen ins Verhältnis gesetzt, um ein differenziertes Bild von dem zu betrachtenden Forschungsgegenstand zu bekommen (Englert et al. 2014, 35–36).

Seitens der Kritiker_innen³⁸⁶ der sequenziellen Methode gibt es u. a. die Argumentation, dass diese Auswertungstechnik viel zu aufwendig sei, weil die Interpretationen viel Zeit kosten und zudem umfangreiche Texte produziert würden (Englert 2018, 128). Es ist nicht von der Hand zu weisen, dass diese Methodik in ihrer Anwendung aufwendig ist; gleichwohl liefert sie tiefergehende Erkenntnisse und sorgt für einen Gewinn an Tiefenschärfe; u. a. enthüllt sie Sinnstrukturen und offenbart Bedeutungszusammenhänge (ebd., 137–138). Aufgrund arbeitsökonomischer Aspekte beschränkt sich die vorliegende Forschungsarbeit auf eine kleinere Fallzahl. Seitens der sequenziellen Analytiker_innen wird umgekehrt genauso Kritik an den kategoriengeleiteten Methoden, wie bspw. der qualitativen Inhaltsanalyse, geäußert. So sei diese Methode wenig explorativ, sondern vielmehr subsumtionslogisch. Es könne durch die Methodenanwendung wenig „Neues“ entdeckt werden, da die Kategorien primär deduktiv an das Datenmaterial herangetragen würden³⁸⁷. Im Falle der induktiven Kategorienbildung würden zwar neue Kategorien aus dem Material gebildet werden, jedoch würde so „der Einzelfall einer Kategorie untergeordnet, subsumiert und nicht in seiner konkreten, situations- und kontextbezogenen Besonderheit gesehen“ (ebd., 128–129). Englert fasst diesen Kritikpunkt prägnant zusammen: „Kategoriengeleitete Verfahren vernachlässigten die Besonderheiten des einzelnen Falls zugunsten einer Fokussierung auf vergleichbare Merkmale.“ (ebd., 128) Durch das trian-

³⁸⁶ Die Chancen und Herausforderungen der sequenziellen Gesprächsfeinanalyse werden im zugehörigen Kapitel genauer betrachtet.

³⁸⁷ Nach Dietlind Fischer und Allbrecht Schöll können Studien, die subsumtionslogisch vorgehen, im Prinzip keine neuen Erkenntnisse generieren, sondern sie bestätigen nur eine Hypothese, die vorab durch Theorien gebildet wurde. Hypothesen sind immer in einem Kontext eingebunden und hängen von dem Vorwissen und zum Teil den Vorurteilen der jeweiligen Forscher_innen ab (Fischer und Schöll 1998, 52).

gulative Vorgehen in der Forschungsarbeit werden sich die methodischen Stärken der einzelnen Verfahren zu eigen gemacht und die Schwächen der angewandten Verfahren in einem gewissen Umfang ausgeglichen. Durch die kategoriengeleiteten Analysen konnten in der Forschungsarbeit größere Datenmengen verarbeitet werden als durch das sequenzielle Verfahren. Das Sequenzielle erlaubte hingegen einen tieferen Blick in ausgewählte Gespräche und ermöglichte es, neue Bedeutungszusammenhänge zu erkennen (Englert 2018, 138; Englert et al. 2014, 35). Die Ergebnisse der Verfahren werden im Anschluss vergleichend betrachtet, ob sich die Erkenntnisse bestätigen, ergänzen oder vielleicht auch infrage stellen (Englert et al. 2014, 35).

10.6.1 Niedrig-inferentes Ratingverfahren

„Das komplexe unterrichtliche Geschehen konstituiert sich auf mehreren Ebenen, die miteinander in Beziehung stehen und sich wechselseitig beeinflussen.“ (Lotz et al. 2013, 358) Nach Miriam Lotz et al. besteht jeglicher Unterricht einerseits aus einer Vielzahl von Interaktionen (Lehrkraft – Schüler_innen, Schüler_innen untereinander) und überdies „zeichnet sich Unterricht durch übergeordnete Strukturen und Qualitätsmerkmale aus“ (ebd.). Die Forschungsarbeit legt einen besonderen Schwerpunkt auf die Interaktionen, die im Plenum für alle Personen sicht- und hörbar stattfinden. Dabei sind die Unterrichtsgespräche bzw. Klassengespräche von zentraler Bedeutung,³⁸⁸ da zum einen in dieser Gesprächsform die Schüler_innen eine wichtige Rolle einnehmen und diese zum anderen für alle wahrnehmbar im Plenum stattfinden (Becker-Mrotzek und Vogt 2001; Reese-Schnitker 2013; Reese-Schnitker et al. 2022a).

Um diese Gesprächsform einer tieferen Analyse zu unterziehen, mussten diese im ersten Schritt identifiziert gemacht werden. Hierzu wurde jede Unterrichtsstunde durch ein s. g. niedrig-inferentes Ratingverfahren³⁸⁹ ausgewertet, um die Oberflächenstruktur bzw. „Sichtstrukturen“ (Pauli und Reusser 2006, 784) vom unterrichtlichen Geschehen zu erfassen. Hierbei handelt es sich um eine Methodik, die sich u. a. an der Kasseler Studie von Annegret Reese-Schnitker et

³⁸⁸ Vgl. hierzu das Kapitel 6.2 *Unterrichtsgespräch bzw. Klassengespräch*.

³⁸⁹ Siehe hierzu die Unterscheidung niedrig, mittel- und hoch inferente Ratingverfahren nach Isabelle Hugener (2006, 2008). Hugener differenziert die Ratingverfahren in Anlehnung u. a. an Marten Clausen et al. (2003) anhand des Grades der Schlussfolgerungen (Inferenzen). Dabei bemisst sich die Einstufung eines der Grade an den Kompetenzen, die seitens der Auswerter_innen zur Analyse notwendig sind. Je höher die interpretative Leistung, je höher die erforderliche Kompetenz, desto höher ist die Einordnung des Ratinginstruments (Hugener 2006, 46–47, 2008, 129). So hält Hugener bezogen aufs niedrig-inferente Verfahren fest: „Bei niedrig inferenten Beobachtungsinstrumenten ist das Mass der schlussfolgernden Interpretationen eher gering, das Urteil lässt sich über Indikatoren, welche der direkten Beobachtung zugänglich sind, fällen.“ (ebd., 46) Zur Zuordnung der Sozialformen wurde ein Katalog (siehe Tabelle 2: Katalog Sozialformen) erstellt, der durch klare Definitionen theoretisch auch fachfremde Personen die Analyse ermöglicht, die zu gleichen Ergebnissen führt.

al. (2022a) *Gespräche im Religionsunterricht. Einblicke – Einsichten – Potenziale* und an der Essener Studie von Rudolf Englert et al. (2014) *Innenansichten des Religionsunterrichts. Fallbeispiele. Analysen. Konsequenzen* anlehnt. Bei Anwendung des Verfahrens ist der „Grad der Schlussfolgerungen“ durch die Rater_innen gering. Die oberflächliche Analyse erfolgt anhand klar unterscheidbarer Kategorien (Lotz et al. 2013, 359–360; Petko et al. 2003, 275–276; Englert et al. 2014, 24–25; Hugener 2006, 45–46, 2008, 129; Reese-Schnitker 2022a).³⁹⁰ Mit Hilfe eines Katalogs (siehe Tabelle 2: Katalog Sozialformen) wurden die Unterrichtsstunden analysiert. Es wurde notiert, welche Sozialformen nacheinander in der Unterrichtsstunde stattgefunden haben. In Anlehnung an u. a. Annegret Reese-Schnitker et al. (2022a) Rudolf Englert et al. (2014), Karl Aschersleben (1991), Michael Becker-Mrotzek und Rüdiger Vogt (2001), Stefan Bittner (2006) wurde hierzu zwischen den in der *Tabelle 2: Katalog Sozialformen* dargestellten Sozialformen unterschieden und eigene Definitionen, auf Grundlage der aufgeführten Autor_innen, für die klare Zuordnung erstellt:

³⁹⁰ Bereits in der Studie *Gespräche im Religionsunterricht* hat der Autor der Dissertationsschrift die Methodik analytisch anwenden können. Die Erkenntnisse zum methodischen Umgang mit dem niedrig-inferenten Ratingverfahren sind in diese Arbeit mit eingeflossen (Franzmann und Richwien 2022).

Sozialform	Definition
Keine Sozialform	Es findet keine Unterrichtszeit statt. Die Lehrkraft hat die Stunde noch nicht eröffnet, bzw. die Stunde wurde von der Lehrkraft beendet. Hierzu zählen auch mögliche Pausen, die optional in einer Doppelstunde abgehalten werden. Unterrichtsstörungen von außen (lerngruppenexterne Personen) werden auch als keine Sozialform erfasst (bspw. eine andere Lehrperson kommt in die Klasse).
Lehrer_innen-vortrag	Die Lehrkraft vermittelt den Schüler_innen Informationen und Wissen, gibt Erklärungen oder Anleitungen, indem sie vor der Klasse spricht und die Schüler_innen zuhören. Die Kommunikation erfolgt in eine Richtung. Dabei werden z. B. neue Inhalte vorgestellt, Zusammenhänge erklärt, wichtige Konzepte eingeführt und Diskussionen zusammengefasst. <i>Hinweis: Hierzu werden Aussagen der Lehrkraft über 30 Sekunden gezählt³⁹¹.</i>
Einzelarbeit	Die Schüler_innen haben von der Lehrkraft eine Aufgabe bekommen, die sie in Einzelarbeit bearbeiten sollen. Einzelne Rückfragen von Schüler_innen an die Lehrkraft innerhalb dieser Arbeitsphase, die zu keinem klassenumfassenden Gespräch führen, werden dieser Form zugeordnet (vgl. Partner_innenarbeit und Gruppenarbeit). <i>Hinweis: Falls die Lehrkraft offenlässt, ob ein Arbeitsauftrag in Einzel-, Partner_innen- oder Gruppenarbeit zu lösen ist, wird dieses als Mischform tabellarisch erfasst.</i>
Partner_innenarbeit	Die Schüler_innen haben von der Lehrkraft eine Aufgabe bekommen, die sie in Partner_innenarbeit bearbeiten sollen. Einzelne Rückfragen von Schüler_innen an die Lehrkraft innerhalb dieser Arbeitsphase, die zu keinem klassenumfassenden Gespräch führen, werden dieser Form zugeordnet (vgl. Einzelarbeit und Gruppenarbeit). <i>Hinweis: Falls die Lehrkraft offenlässt, ob ein Arbeitsauftrag in Einzel-, Partner_innen- oder Gruppenarbeit zu lösen ist, wird dieses als Mischform tabellarisch erfasst.</i>
Gruppenarbeit	Die Schüler_innen haben von der Lehrkraft eine Aufgabe bekommen, die sie in Gruppenarbeit bearbeiten sollen. Einzelne Rückfragen von Schüler_innen an die Lehrkraft innerhalb dieser Arbeitsphase, die zu keinem klassenumfassenden Gespräch führen, werden dieser Form zugeordnet (vgl. Einzelarbeit und Partner_innenarbeit). <i>Hinweis: Falls die Lehrkraft offenlässt, ob ein Arbeitsauftrag in Einzel-, Partner_innen- oder Gruppenarbeit zu lösen ist, wird dieses als Mischform tabellarisch erfasst.</i>
Schüler_innen-vortrag	Die Schüler_innen halten eine zusammenhängende längere Äußerung (Vorlesen von Ergebnissen, Referate etc.) oder kurze Beiträge zwischen zwei Lehrer_innenvorträgen. Gemeinsames Vorstellen einer Gruppenarbeit oder gemeinsames Vorlesen eines Textes wird als ein Schüler_innenvortrag erfasst. <i>Hinweis: Längere Schüler_innenäußerungen, die während eines Unterrichtsgesprächs stattfinden, werden dem Unterrichtsgespräch zugeordnet.</i>
Unterrichtsgespräch	Im Plenum findet für alle Schüler_innen und die Lehrkraft sichtbar ein unterrichtliches Gespräch statt, welches mehrpolig abläuft und in dem die Personen möglichst aufeinander Bezug nehmen.

Tabelle 2: Katalog Sozialformen

³⁹¹ Auf Grundlage der bisherigen Erfahrungen aus der empirischen Forschungsgruppe in Kassel wurde diese Zeitgrenze von 30 Sekunden gewählt, um einen Lehrer_innenvortrag von Redebeiträgen der Lehrpersonen abzugrenzen. So zeigte sich in der Auswertung, dass Beiträge der Lehrperson über 30 Sekunden, den Verlauf des Gesprächs wesentlich veränderten. Zudem wurden die Beiträge des Forscher_innenteams als Lehrer_innenvortrag miterfasst (oberhalb von 30 Sekunden als eigenständiger Lehrer_innenvortrag). Die Lehrkraft erteilte dem Forscher_innenteam das Wort und dieses stellte das Forschungsprojekt kurz vor (siehe Kapitel 10.5.2 *Ablauf der Aufnahmen*). Die betreffenden Lehrer_innenvorträge wurden in den niedrig-inferenten Auswertungstabellen mit einem Hinweis versehen (siehe *Anhang 2: Niedrig-inferente Ratingtabellen*).

Anhand dieser Sozialformen wurde von jeder Unterrichtsstunde eine Tabelle erstellt, die den Unterrichtsverlauf hinsichtlich der Sozialformen nachzeichnet³⁹². Hierzu ein Beispiel:

Nr.	Basiscodierung	Beginn	Dauer
1	Keine Sozialform	0:00:00	0:01:02
2	Lehrer_innenvortrag	0:01:02	0:02:02
3	Unterrichtsgespräch	0:03:04	0:00:29
4	Keine Sozialform	0:03:33	0:00:08
5	Unterrichtsgespräch	0:03:41	0:01:09
6	Lehrer_innenvortrag	0:04:50	0:01:32
7	Schüler_innenvortrag	0:06:22	0:01:14
8	Unterrichtsgespräch	0:07:36	0:01:05
9	Lehrer_innenvortrag	0:08:41	0:00:40
10	Unterrichtsgespräch	0:09:21	0:07:25
11	Lehrer_innenvortrag	0:16:46	0:03:02
12	Einzelarbeit	0:19:48	0:00:52
13	Schüler_innenvortrag	0:20:40	0:00:50
14	Lehrer_innenvortrag	0:21:30	0:01:14
15	Einzelarbeit	0:22:44	0:03:40
16	Partner_innen-/Gruppenarbeit	0:26:24	0:09:51
17	Lehrer_innenvortrag	0:36:15	0:00:35
18	Unterrichtsgespräch	0:36:50	0:06:30
19	Lehrer_innenvortrag	0:43:20	0:02:12
20	Keine Sozialform	0:45:32	0:00:41
		Ende	0:46:13

Tabelle 3: Ratingverfahren Sozialformen

Aus den identifizierten Unterrichtsgesprächen wurden zwei Gespräche gewählt³⁹³, die einer ausführlicheren Analyse (sequenzielle Gesprächsfeinanalyse) unterzogen wurden. Maßgeblich für die Auswahl waren folgende Kriterien: Die Gespräche zeigen exemplarisch, wie *Geschlecht* explizit und/oder implizit zum Thema wird. Neben der thematischen Relevanz (Geschlecht, Geschlechterverhältnisse, Geschlechterstereotype etc.) waren Merkmale für die Auswahl dieser Schlüsselpassagen entscheidend wie Authentizität, Nähe zum Schulalltag, Überschaubarkeit, Dynamiken im Gespräch, hohe Beteiligung der Schüler_innen und eine gute Aufnahmequalität.

³⁹² Die Darstellung der Tabellen wurde inspiriert durch Englert, Rudolf; Hennecke, Elisabeth; Kämmerling, Markus, Innenansichten des Religionsunterrichts, Fallbeispiele – Analysen – Konsequenzen (Englert et al. 2014, 24).

³⁹³ Englert et al. (2014) nutzen zur Auswahl geeigneter Sequenzen für tiefergehende Analysen das s. g. mittel inferente Ratingverfahren (Englert et al. 2014, 25–27). Für die vorliegende Forschungsarbeit wurde der Ansatz abgewandelt und als Zwischenschritt zwischen dem niedrig-inferenten Ratingverfahren vollzogen, um Gespräche zu identifizieren und auszuwählen, die für die sequenziellen Gesprächsfeinanalysen genutzt wurden.

Zudem wurden die Ergebnisse des niedrig-inferenten Ratings einer statistischen Auswertung unterzogen, bei der u. a. die arithmetischen Mittel der unterschiedlichen Sozialformen und die Anteile an der reinen Unterrichtszeit berechnet wurden. Bereits aus dieser niedrig-inferenten Auswertung lässt sich erkennen, wie abwechslungsreich sich der Unterricht gestaltet und welche Möglichkeiten die Schüler_innen haben, sich in den Unterricht einzubringen.³⁹⁴ Am Ende wurden die Ergebnisse des niedrig-inferenten Ratings bei allen ausgewählten Unterrichtsreihen miteinander verglichen. Die Ergebnisse dieser Analysemethode dienen so zur Explikation der drei betrachteten Fälle (Unterrichtsreihen) und fließen ferner in die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse mit ein³⁹⁵; so wurden die Sozialformen mitsamt den Ergebnissen in die Codierung³⁹⁶ überführt, um bspw. die geschlechterspezifische Beteiligung der Lerngruppenteilnehmenden in Relation mit den Sozialformen zu setzen.

10.6.2 Qualitative Inhaltsanalyse

Als weiteres Auswertungsinstrument wendet die Studie die qualitative Inhaltsanalyse an. Die Entwicklung und Zuordnungen von Kategorien³⁹⁷ ist ein essenzieller Baustein dieser Auswertungsmethode. Sie bilden eine Art Suchraster für das Auffinden von relevanten Inhalten. Dieses kann sowohl vor als auch während der Analyse des Datenmaterials entwickelt werden (Kuckartz 2018, 96). Die vorliegende Untersuchung orientiert sich im Wesentlichen an den methodischen Ausführungen zur inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse von Udo Kuckartz (2010, 2018). Neben diesem haben sich diverse Autor_innen u. a. Philipp Mayring (2015b, 2015a), Margrit Schreier (2014), Jochen Gläser und Grit Laudel (2010), Sandra Steigleder (2008) grundlegend mit der Methodik der qualitativen Inhaltsanalyse aus-

³⁹⁴ Wie in Kapitel 6.2 *Unterrichtsgespräch* bzw. *Klassengespräch* aufgezeigt, kann die Sozialform Auswirkungen auf geschlechterspezifische Handlungsmuster haben.

³⁹⁵ Bei der Anwendung der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse steht am Anfang die Sichtung des gesamten Datenmaterials im Fokus, um die wesentlichen Sequenzen zu filtern und die Fälle (Unterrichtsreihen) grundsätzlich zu beschreiben (Kuckartz 2018, 101). Dieser Schritt wurde bereits als Synergieeffekt in dieser Methodik vollzogen, so dass in der Ergebnisdarstellung der qualitativen Inhaltsanalyse auf die Fallbeschreibung verzichtet werden kann.

³⁹⁶ Wird im nachfolgenden Kapitel expliziert.

³⁹⁷ Der Begriff *Kategorie* wurde bereits im ersten Kapitel definiert. Udo Kuckartz (2018) stellt fest, dass der Begriff *Kategorie* in vielen wissenschaftlichen Disziplinen verwendet wird und „ursprünglich Klasse, Anklage, aber auch Beschuldigung“ (Kuckartz 2018, 31) bedeutet. „Kategorien zu bilden ist ein für jede geistige Tätigkeit elementarer Prozess. Als grundlegender kognitiver Vorgang ist die Kategoriebildung sowohl Gegenstand entwicklungspsychologischer als auch erkenntnistheoretischer Überlegungen. Die Umwelt wahrnehmen, das Wahrgenommene einordnen, abstrahieren, Begriffe bilden, Vergleichsoperationen durchführen und Entscheidungen fällen, welcher Klasse eine Beobachtung angehört – ohne solche fundamentalen kognitiven Prozesse wäre für uns weder der Alltag lebbar noch Wissenschaft praktikierbar.“ (ebd.)

einandergesetzt und eigene Vorgehensweisen und Hinweise definiert, die sich teilweise überschneiden, ergänzen, aber ebenso in Teilen widersprechen. Im Folgenden wird zuerst die grundsätzliche Methodik heuristisch vorgestellt und danach expliziert, wie diese auf die Studie angewendet und modifiziert wurde.

(Die) Qualitative Inhaltsanalyse

Es fällt schwer, eine einheitliche Definition für die Methodik der (qualitativen) Inhaltsanalyse zu konstruieren, da bisherige Definitionsansätze oftmals nur das jeweilige Interessens- und Aufgabengebiet der Autor_innen widerspiegeln. Hierauf verweist Philipp Mayring (2015b) in seiner Monografie zur Methodik (Mayring 2015b, 11–13). Margrit Schreier stellt ebenso fest: „Die qualitative Inhaltsanalyse gibt es nicht, und es besteht kein Konsens darüber, was qualitative Inhaltsanalyse ausmacht.“ (Schreier 2014, o. S.) Fernerhin wird die Entstehungsgeschichte bzw. Wurzeln breit diskutiert. So führt Klaus Merten (1995) u. a. die Bibelexegese sowie Sigmund Freuds Traumdeutung (Merten 1995, 35–36; Kuckartz 2018, 14–15) für die klassische Inhaltsanalyse an. Mayring verortet die Wurzel der heutigen qualitativen Inhaltsanalyse in den USA (Mayring 2015a, 469). Udo Kuckartz nennt Max Weber, der Anfang des 20. Jahrhunderts den Grundstein für die wissenschaftliche Verwendung gelegt haben soll (Kuckartz 2018, 13–15). In den 1950er-Jahren entwickelte Siegfried Kracauer (1952) die qualitative Inhaltsanalyse als Erweiterung der klassischen Inhaltsanalyse³⁹⁸ (Kuckartz 2018, 21–23; Christmann 2011, 275–276). Gleichwohl es bis in die 1980er-Jahre dauerte, bis methodische Konzepte für die qualitative Inhaltsanalyse ausgearbeitet worden sind (Christmann 2011, 277). In Deutschland machte Philipp Mayring Anfang der 1980er-Jahre den Begriff der *qualitativen Inhaltsanalyse* wieder bekannt und sorgte für die methodische Grundsteinlegung (Kuckartz 2018, 5). Bei allen unterschiedlicher Sichtweisen zur Entstehung und Definition besteht jedoch Übereinstimmung dahingehend, dass es sich bei der Inhaltsanalyse³⁹⁹ um eine Analyse von Material handelt, welches „aus irgendeiner Art von Kommunikation stammt.“ (Mayring 2015b, 11)

³⁹⁸ Wenn in diesem Kapitel nur die Bezeichnung Inhaltsanalyse genutzt wird, so ist die qualitative Inhaltsanalyse als Erweiterung der klassischen Inhaltsanalyse gemeint.

³⁹⁹ Dabei ist die Bezeichnung Inhaltsanalyse irreführend, da es sich nicht um eine reine Analyse von Inhalten handelt, sondern auch die formalen Aspekte (bspw. Wortwiederholungen, unvollständige Sätze etc.) in die Betrachtung einzogen werden. Mayring plädiert daher für eine Verwendung des Begriffs *kategoriegeleitete Textanalyse* (Mayring 2015b, 13). Dieser kann jedoch ebenso zu Irritationen führen, da es sich beim Analysegegenstand nicht nur um Texte handelt, sondern der Ursprung aus verschiedenen dokumentierten Kommunikationsformen (Video, Audio etc.) stammen kann.

Nach Mayring versucht die Inhaltsanalyse, „möglichst theoriegeleitet Kategorien zu definieren, genaue Zuordnungsregeln und Analyseablaufmodelle festzulegen und schließlich auch die Beobachterübereinstimmung zu überprüfen. Der Akt der Zuordnung von Kategorie zu Material bleibt jedoch ein, zwar regelgeleiteter, aber interpretativer. Nur so lassen sich komplexe Phänomene [...] breit erfassen.“ (Mayring et al. 2005, 12–13)⁴⁰⁰ Ziel der Analysemethode sei die Untersuchung einer fixierten Kommunikation. Das Vorgehen sei systematisch und orientiere sich an festgelegten – transparenten – Regeln (Mayring 2015b, 13). Es werde theoriegeleitet vorgegangen mit dem Ziel, „Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation zu ziehen.“ (ebd.) Somit ist die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring primär ein theoriegeleitetes Verfahren hinsichtlich der Erstellung von Kategorien aus Deduktion und ebenso Induktion. Hieran richten sich u. a. Kuckartz (2018) kritische Anmerkungen. In Bezug auf Mayrings theoriegeleiteter Bestimmung der Kategorien am Material stellt er sich „die Frage, ob bei einer postulierten Theoriebezogenheit eine deduktive Theoriebezogenheit eine deduktive Kategoriebildung nicht doch eigentlich die bessere Variante wäre.“ (Kuckartz 2018, 78) Kuckartz (2018) und u. a. Schreier (2012) heben hingegen „die Bedeutung der Entwicklung von Kategorien (auch) am Material [hervor, M.F.]“ (Schreier 2014, o.S.). Das aus den Kategorien entwickelte Kategoriensystem bzw. Codesystem⁴⁰¹ stellt das zentrale Instrument innerhalb der Inhaltsanalyse dar (Mayring 2015b, 51). Margrit Schreier bezeichnet das Kategoriensystem als das „Herzstück“ (Schreier 2014, o. S.).

Mayring führt als das Hauptanliegen der Inhaltsanalyse das systematische Vorgehen an. Das bedeutet, dass sich die Auswertung des Materials an vorab festgelegten Regeln orientieren soll. Festzuhalten ist hierbei, dass es sich bei der Inhaltsanalyse nicht um ein Standardinstrument handelt, welches immer gleich aussieht, sondern es muss immer an das vorliegende Material angepasst werden (Mayring 2015b, 50–51). Somit dienen die methodischen Hinweise der di-

⁴⁰⁰ Nach Phillippp Mayring (2008) nimmt die qualitative Inhaltsanalyse quasi eine Zwischenposition zwischen qualitativer und quantitativer Analyse ein. So werden die Kategorie als interpretativer Akt aus dem Material gebildet, welche jedoch unter quantitativen Gesichtspunkten ausgewertet werden können (Mayring 2008, 9). Bei quantitativen Beobachtungsstudien wird ein festes Auswertungsraster mit „einfach einschätzbaren, schnell quantifizierbaren Beobachtungsaspekten“ (Mayring et al. 2005, 12) angewendet. Nach Mayring et al. sei hierbei der Nachteil, dass eine tiefere Auseinandersetzung mit dem Material nicht gelingen kann. Qualitative Beobachtungsstudien erlauben zwar eine freie Interpretation, jedoch würden, so Mayring et al., kontrollierte und vergleichbare Analysen schwer fallen (ebd.).

⁴⁰¹ Udo Kuckartz (2018) verweist darauf, dass die Begriffe *Code* oder *Kategorie* schwer voneinander abzugrenzen sind. So stellt er fest, „dass zwar in manchen Veröffentlichungen zwischen Code und Kategorie differenziert wird, aber die Verwendung oftmals nicht einheitlich und konsistent ist [...]“. (Kuckartz 2018, 36) Dieses gelte u. a. für Anselm L. Strauss und Juliet M. Corbin (1996) Ausführungen zur „Grounded Theory“. In seinem Methodenbuch zur qualitativen Inhaltsanalyse nutzt Kuckartz die Bezeichnungen synonym (Kuckartz 2018, 36). Die vorliegende Forschungsarbeit wird gleichermaßen verfahren.

versen Autor_innen immer nur als eine Art Richtschnur. Hierbei folge die qualitative Inhaltsanalyse im Wesentlichen folgenden Grundsätzen: „Das zu analysierende Material wird in seinem Kommunikationszusammenhang eingebettet verstanden [...].“ (Mayring 2015a, 471) Hierzu führt Mayring folgende zu klärende Fragen an: „Wer ist der Sender, was ist der Gegenstand und sein soziokultureller Hintergrund (Quelle), was sind die Merkmale des Textes z. B. Lexik, Syntax, Semantik, Pragmatik, nonverbaler Kontext), wer ist der Empfänger, wer ist die Zielgruppe?“ (ebd.)

Die Forschungsfragen sind über den gesamten methodischen Prozess leitend. Nach Kuckartz (2018) läuft die Inhaltsanalyse in fünf Phasen ab: 1. Planungsphase, 2. Entwicklungsphase, 3. Testphase (Probecodierung) 4. Codierphase und 5. Auswertungsphase. In der Planungsphase geht es v. a. um die Formulierung von Forschungsfragen und der Entwicklung des Samplings. Diese wurden bereits ausführlich im Kapitel 10.5 dargestellt. In der Entwicklungsphase steht die (deduktive und/oder induktive) Entwicklung der Kategorien (Master- und Subkategorien) und Codierregeln anhand der Forschungsfragen, Bezugstheorien und durch das Material im Mittelpunkt des Interesses. In der Testphase werden die entwickelten Codierungen und Regeln am Material getestet und ggf. überarbeitet. Anschließend wird das gesamte Material codiert und im letzten Schritt mithilfe statischer Verfahren ausgewertet (Kuckartz 2018, 45).

Kategorienschema und Kodierung

Am Anfang der Auswertung stellte sich die Frage, ob das Material mit einem vorher entwickelten (deduktiven) Kategorienschema analysiert werden soll, die Kategorien (induktiv)⁴⁰² in der Folge eines Verallgemeinerungsprozesses rein aus den Unterrichtsaufzeichnungen gebildet werden sollen oder eine Mischung aus beiden Verfahren angewendet wird. Seitens der Methodenexpert_innen ist in dieser Frage keine klare Handlungsempfehlung auszumachen. Die Befürworter_innen „eines ex ante Kategorienschemas“ (Kelle und Kluge 2010, 69) sprechen sich dafür aus, mit einem vorher erstellten Schema die Auswertung durchzuführen, „um den data overload zu bewältigen.“ (ebd.) Die Verfechter_innen des offenen Kodierens vertreten die Auffassung, dass bei einem ex ante Schema, die Gefahr bestehe, „dass unpassende Konzepte den Daten aufgezungen werden.“ (ebd.) Gläser und Laudel geben den Hinweis, induktives und

⁴⁰² Der Begriff *induktiv* darf jedoch nicht so verstanden werden, dass die Kategorien ohne weiteres aus dem Material erkennbar sind (Kuckartz 2018, 72). Vielmehr bedarf es auch bei dieser Form der Kategorienbildung ein „aktives Zutun und ist ohne das Vorwissen und die Sprachkompetenz derjenigen, die mit der Kategorienbildung befasst sind, nicht denkbar.“ (ebd.) Die Kategorienbildung am Material kann somit als aktiver Konstruktionsprozess verstanden werden.

deduktives Verfahren miteinander zu verknüpfen (Gläser und Laudel 2010). So verweist ebenso Kuckartz auf die Tatsache, dass in Forschungsprojekten⁴⁰³ häufig Mischformen vorzufinden seien (Kuckartz 2018, 95–96). So führt er u. a. an, dass bei einer deduktiven Erstellung von Kategorien, diese „dann direkt am Material präzisiert, modifiziert und differenziert [wurden, M.F.]. Gleichzeitig werden auch unerwartete Gegebenheiten im Datenmaterial, die als solche nicht aus der Forschung leitenden Bindungstheorie ableitbar sind, zum Anlass für die Bildung neuer Kategorien genommen.“ (ebd., 95)

Die vorliegende Forschungsarbeit wendet ein deduktiv-induktives Mischverfahren an. So wurden in der Entwicklungsphase (aufgrund der Forschungsfragen, Bezugstheorien und ersten Sichtung des Datenmaterials) erste Master- und Sub-Kategorien⁴⁰⁴ erarbeitet und Kategoriendefinitionen sowie zum Teil Codierregeln⁴⁰⁵ aufgestellt, welche Aspekte eine Sequenz bzw. ein Segment besitzen muss, um in eine Kategorie eingeordnet zu werden, und im s. g. Codebuch festgehalten. Gleichzeitig bestand zu jedem Zeitpunkt des Codierens die Offenheit, dass sich neue Kategorien herausbilden können. So wurden beim Codieren beim Vorfinden unerwarteter Gegebenheiten neue Kategorien durch eine reduktive Verallgemeinerung gebildet, welche in den nachgelagerten Phasen überprüft wurden. Die Studie wendet ein hierarchisches Codesystem an. Es besteht aus Master- (bzw. Ober-) und Subkategorien, die gestaffelt in mehreren Ebenen sind (Rädiker und Kuckartz 2019, 96–99); so ist bspw. „Beiträge der Schüler_innen“ eine Masterkategorie, die sich in die verschiedenen Geschlechter und Klassen und als letzte Stufe in einzelne Schüler_innen aufteilt.

Dieses entwickelte Kategorienschema wurde dann in einer Testphase⁴⁰⁶ am Material ausprobiert; im Zuge dessen wurden die Kategorien überarbeitet und ausdifferenziert. Zudem tauchten auch neue Master- und Subkategorien auf. In der Folge wurden Definitionen und mögliche Codierregeln er- und überarbeitet. Weiter wurden auch Ankerbeispiele ausgewählt und schriftlich fixiert. Die (induktive oder deduktive) Herkunft der Kategorien wurden im Code-

⁴⁰³ Siehe hier u.a. Mayring, Philipp; Gläser-Zikuda, Michaela (Hg.) (2008): Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. Weinheim und Basel.

⁴⁰⁴ Neben der Einteilung in Master- und Subkategorien lassen sich verschiedene Arten von Kategorien unterscheiden. Kuckartz (2018) führt hier die vier Hauptformen Faktenkategorien, thematische Kategorien, evaluative Kategorien und analytische Kategorien an. Daneben existieren zahlreiche weitere Kategorienformen wie bspw. natürliche und formale Kategorien (Kuckartz 2018, 33–36). Alle diese können in einem Forschungsprojekt vorkommen.

⁴⁰⁵ Codierregeln, u. a. in Form von ergänzenden Hinweisen, wurden z. B. für die Kategorien formuliert, bei denen Abgrenzungsprobleme zu anderen bestand. Bei der überwiegenden Mehrheit der Kategorien reichte die jeweilige Definition und das Ankerbeispiel zur eindeutigen Zuordnung.

⁴⁰⁶ Es wurde jeweils die erste Stunde der Unterrichtsreihen kategorisiert.

buch⁴⁰⁷ festgehalten, um die Herleitung transparent darzulegen.⁴⁰⁸ Es wird der Anspruch verfolgt, sich an den aufgezeigten Gütekriterien⁴⁰⁹ zu orientieren, mit dem Ziel den Interpretations- und Auswertungsprozess objektiv nachvollziehbar darzulegen, so dass mehrere Inhaltsanalytiker_innen zu ähnlichen Ergebnissen kommen würden. Gleichwohl zu konstatieren ist, dass die Analyse immer ein interpretativer Akt ist, gerade in Bezug auf die induktive Kategorienbildung am Material (Kuckartz 2018, 72–73).⁴¹⁰ Innerhalb der Studie wird das Ziel verfolgt, „das Kategoriensystem so zu erstellen, dass es in der Lage ist, wesentliche Bedeutungsaspekte des Materials zu erfassen“ (Schreier 2014, o. S.), die zur Beantwortung der Forschungsfragen beitragen.

Eine weitere Grundsatzfrage beim Codieren ist, ob direkt im Video codiert werden soll, oder die Unterrichtsaufzeichnungen erst transkribiert werden. Hierzu wurde seitens des Autors der Studie ein Abwägungsprozess betrieben. Nach dem Ökonomieprinzip sollten Aufwand und Ertrag in einem guten Verhältnis sein (Reese-Schnitker 2006, 184). Stefan Rädiker und Udo Kuckartz weisen darauf hin, wo das Forschungsinteresse und damit der Fokus der Analyse liegt. Soll primär das gesprochene Wort eine Rolle spielen oder auch weitere Faktoren, wie u. a. Körpersprache und paraverbale Handlungen betrachtet werden (Rädiker und Kuckartz 2019, 86). Es sei zudem festzuhalten, „dass jede Transkription bereits einen Informationsverlust bedeutet und eine Interpretation der Daten darstellt.“ (ebd.) Gerade die videobasierten Unterrichtsaufzeichnungen bieten „Informationsreichtum [,der; M.F] weit über eine schriftliche Textform hinausgeht.“ (ebd.) Die Arbeit mit dem Analyseprogramm MAXQDA⁴¹¹ erlaubt eine Mischform, in der direkt im Video codiert werden kann und dabei einzelne bedeutsame Sequenzen transkribiert werden (ebd., 86–87). So wurde gleichermaßen in der Studie verfahren. Es wurde

⁴⁰⁷ Im Codebuch im Anhang (4.a: *Codebuch*) sind alle Kategorien samt Beschreibungen/Definitionen, Ankerbeispiele(n) und Hinweisen festgehalten, die in die Dissertationsschrift eingeflossen sind.

⁴⁰⁸ Die Entwicklung und Darlegung erfolgen interpretativ und müssen insoweit verständlich dargestellt werden, dass die Analyse auch von anderen nachzuvollziehen ist, um die Ergebnisse vergleichen zu können und damit die Reliabilität der Analyse abschätzen zu können (Mayring 2015b, 51–52).

⁴⁰⁹ Siehe Kapitel: 10.2 Gütekriterien.

⁴¹⁰ In Bezug auf die Reliabilität stellt Kuckartz fest, dass diese nicht durch induktive Kategorienbildung zu erreichen sei. Er erteilt auch den Personen eine Absage, die glauben, dass durch mehr Personen in den Codierungsteams eine höhere Übereinstimmung zu erzielen sei (Kuckartz 2018, 72–73). Er hält es deshalb nicht für sinnvoll, „für die Kategorienbildung Koeffizienten der Übereinstimmung oder generell die Inter-coder-Reliabilität zu berechnen.“ (Kuckartz 2018, 73).

⁴¹¹ Die Analysesoftware MAXQDA bietet die Möglichkeit, Videodateien direkt in einem Multimedia-Browser zu codieren. In diesem können einzelne Clips (bzw. Beiträge) sekundengenau markiert und einer Kategorie zugeordnet werden. Das Vorgehen beruft sich hierbei auf die Darstellung von Stefan Rädiker und Udo Kuckartz (2019) (Rädiker und Kuckartz 2019, 87–92) Rädiker und Kuckartz haben um Umgang mit MAXQDA ein eigenes Methodenbuch geschrieben: Rädiker, Stefan; Kuckartz, Udo (2019): *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA. Text, Audio und Video*. Wiesbaden.

auf die Voraberstellung der Transkription verzichtet und direkt im Video codiert. Einzelne für die Forschungsfragen bedeutsame Sequenzen und Beiträge wurden transkribiert⁴¹² und in der späteren Auswertung mit einbezogen.

Neben der Entwicklung der Kategorien stellte sich die Frage, wie lang die Unterrichtssequenz bzw. der Verhaltensausschnitt sein soll, welche in die diversen Kategorien eingeordnet wird (Greve und Wentura 1997, 82). „Prinzipiell kann man zwischen einer formalen (Zeitintervall) oder inhaltlichen (critical incident) Segmentierung entscheiden.“ (Mayring et al. 2005, 6) Kuckartz hält hierzu als Empfehlung fest: „Bei ausformulierten Antworten werden Sinneinheiten, mindestens ein vollständiger Satz codiert. Bei stichwortartigen Antworten werden nur die zusammenhängenden Wörter der einzelnen Stichpunkte ggf. auch nur einzelne Wörter codiert.“ (Kuckartz 2018, 90) Nach Kuckartz sei das wichtigste Kriterium, dass die Textstelle bzw. die Sequenz in sich verständlich ist (ebd., 104). Bei der Studie wurde darauf verzichtet, nach fixen Zeittaktungen (bspw. 5 Sekunden) zu codieren; es wurden zum einen die Beiträge der Schüler_innen und Lehrkräfte als Bemessungsgröße gewählt und zum anderen spielten auch inhaltliche Äußerungen der Teilnehmenden für die Segmentierung eine Rolle. Dieses konnten ganze Sätze, einzelne Worte oder ebenso mehrere themengleiche Äußerungen von verschiedenen Lerngruppenteilnehmenden sein, die eine thematische Relevanz für die Forschungsfragen besaßen. Jede Sequenz kann zudem mit unterschiedlichen Kategorien mehrfach codiert werden.

Inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse

Diverse Autor_innen haben Varianten und Formen der qualitativen Inhaltsanalyse (weiter-) entwickelt bzw. ausformuliert (Kuckartz 2018, 48–49; Lamnek 2005, 513–517; Schreier 2014, o.S.). Mayring führt drei Hauptformen an: die zusammenfassende, die strukturierende und die explikative Inhaltsanalyse. Die strukturierende Inhaltsanalyse wird von ihm als besonders bedeutsam hervorgehoben und zugleich in weitere Varianten aufgeteilt: die formale, die inhaltliche, die typisierende und die skalierende Strukturierung (Mayring 2015b, 65–106, 2015a, 471–473; Schreier 2014, o. S.). Der grundsätzlichen Dreiteilung folgt ebenso Kuckartz. Er führt drei Varianten auf: die inhaltlich strukturierende (Kuckartz 2018, 97–122), die evaluative (ebd., 123–142) und die typenbildende qualitative Inhaltsanalyse (ebd., 143–162). Die vorliegende Studie orientiert sich an der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse nach

⁴¹² Hierbei wurden die Transkriptionsregeln beachtet, die im Kapitel 10.6.3 *Transkription* dargestellt werden.

Kuckartz, da diese sich nicht primär auf das (deduktive) theoriegeleitete Erstellen von Kategorien fokussiert. Das Prinzip der Offenheit ist hierbei leitend; so können zu jedem Zeitpunkt der Analyse neue Kategorien am und durch das Material entstehen. Gleichzeitig gibt Kuckartz (2018) den Forscher_innen eine methodische Guideline an die Hand, die Orientierung bei der Kategoriebildung gibt.

Die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse wurde bereits in zahlreichen Forschungsprojekten erprobt, sowie in unterschiedlichen Methodenhandbüchern mit den unterschiedlichen Varianten dargestellt. Margrit Schreier hebt hervor, dass die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse „als Kern einer qualitativen Inhaltsanalyse gelten kann.“ (Schreier 2014, o.S.) Nach Kuckartz lässt sich das Ablaufmodell auf viele verschiedene Datenarten anwenden. Gleichwohl er konstatiert, dass immer Modifikationen für das jeweilige Forschungsinteresse und Material vorgenommen werden müssen (Kuckartz 2018, 97–98). Nach Kuckartz erfolgt die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse in sieben Phasen (siehe Abbildung 4) (ebd., 100–111).

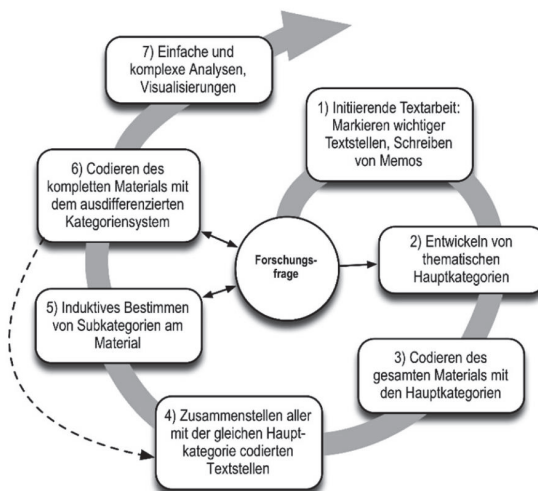


Abbildung 4: Ablaufschema einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse (Abbildung aus Kuckartz 2018, 100, mit freundlicher Genehmigung von Udo Kuckartz)

Die vorliegende Forschungsarbeit lehnt sich an diesem Verfahren an und hat es auf das Medium „Unterrichtsaufzeichnungen“ abgewandelt. Die erste Phase (Sichtung, Filtration und Beschreibung) konnte, wie bereits dargestellt, durch das niedrig-inferente Rating abgeschlossen werden. In der zweiten Phase wurden erste Master- und Subkategorien (durch die erste Sichtung sowie

durch Bezugstheorien und Forschungsfragen) bestimmt und definiert. Anschließend wurden diese (wie bereits aufgeführt) in der Testphase überprüft und ggf. überarbeitet. Bereits in dieser Phase traten neue induktive Sub- und Masterkategorien auf. In der dritten Phase wurde das ganze Material auf Grundlage des Kategorieschemas analysiert. Hierbei konnten einzelne Segmente auch mehreren Kategorien zugeordnet werden bzw. eine Kategorie auf mehrere Segmente (Kuckartz 2018, 102; Kelle und Kluge 2010, 58). Dieses ergab sich u. a. automatisch, da jeder Redebeitrag einer am Unterricht teilnehmenden Person als formale Kategorie zugeordnet war. Dieser Person bzw. mehreren Personen wurden dann weitere themenrelevante Kategorien zugeordnet. Phase 4 und 5 erfolgten in einem Schritt. Dazu wurden alle Master- und Subkategorien betrachtet und weitere Subkategorien erfasst bzw. zusammengefasst. In dieser Phase wurde nur das in den Kategorien codierte Material gesichtet. Anschließend wurden dann in Phase 6 die gesamten Unterrichtsstunden erneut kategorieleitend analysiert und die Zuordnung zu den Kategorien überprüft und ggf. neu zugeordnet. Durch die erneute Codierphase konnte der Gefahr entgegnet werden, dass wichtige Inhalte nicht analytisch erfasst wurden bzw. es zu Falschzuordnungen kam. Zwischen den Codierphasen wurde das entwickelte Kategoriensystem und Teile des codierten Materials im Rahmen des bereits aufgeführten Doktorand_innentreffens in Kassel besprochen und gemeinsam im Rahmen einer Qualitätssicherung überprüft, z. B. hinsichtlich Stringenz der Definitionen und Zuordnungen von Kategorien. Zudem fand ein regelmäßiger Austausch über das Coding mit Kolleg_innen des katholischen und evangelischen Instituts statt. Nach dem Codierprozess erfolgte die Auswertung und Analyse in der 7. Phase, welche exponiert im folgenden Abschnitt dargestellt wird.

Auswertung und Analyse

Als letzte Phase der Anwendung der qualitativen Inhaltsanalyse steht die Auswertung der Ergebnisse auf der Agenda. Kuckartz (2018) führt sechs mögliche Formen einfacher und komplexer Auswertungen bei einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse an (siehe Abbildung 5). Bei der vorliegenden Untersuchung wurden einzelne Analyseformen aus diesem Portfolio ausgewählt und angewendet, welche im Folgenden dargestellt werden. Hierbei stehen die vorgefundenen Master- und Subkategorien im Mittelpunkt (Kuckartz 2018, 118–119). Die Analyse wurde zuerst auf die einzelnen Fälle (Unterrichtsreihen) angewendet und die jeweils zentralen Erkenntnisse wurden festgehalten. Anschließend wurden die drei Unterrichtsreihen miteinander verglichen und (Hypo-)Thesen gebildet.

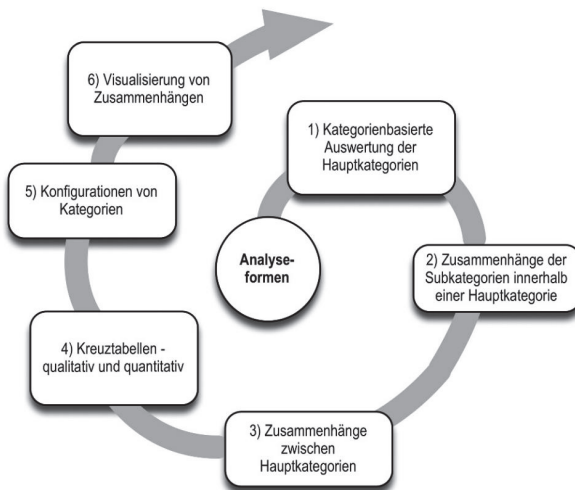


Abbildung 5: Sechs Formen einfacher und komplexer Auswertung bei einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse (Abbildung aus Kuckartz 2018, 118, mit freundlicher Genehmigung von Udo Kuckartz)

Als erster Schritt findet die kategoriebasierte Auswertung entlang der Haupt- und Subkategorien statt. Hierbei werden nicht nur die Häufigkeiten der jeweiligen Kategorien numerisch dargestellt, sondern es findet ebenso eine qualitative Darstellung statt; bei dem u. a. essenzielle themenrelevanten Aussagen der Lerngruppenteilnehmenden musterhaft zitiert werden. Kuckartz bezeichnet diese als „prototypische Beispiele“ (Kuckartz 2018, 119). Weiter wirft die Studie einen Blick auf die Zusammenhänge der Master- und Subkategorien. Hierbei sind primär die Überschneidungen (zum Teil auch die Nähe) der Kategorien relevant. MAXQDA erlaubt mit dem s.g. *Code-Relations-Browser* Zusammenhänge (Überschneidung, Nähe) von zwei Codes aufzuzeigen:

Codesystem	Unterrichtsgespräch	SUMME
▼ Sozialform		0
▼ Unterrichtsgespräch		0
▼ Schüler_innenvortrag		0
▼ Beiträge Lehrkraft		0
▼ Lehrer- Selbst	488	488
▼ Beiträge der Schüler_innen		0
▼ Schüler		0
▼ Schüler Selbst		0
▼ Robert	20	20
▼ Florian	25	25
▼ Nico	17	17
▼ Benedikt	19	19
▼ Philipp-Sebastian	140	140
▼ Schülerinnen		0
▼ Schülerin Selbst		0
▼ Jessica	12	12
▼ Hanna	9	9
▼ Tamara	124	124
▼ Vera	76	76
▼ Valerie	87	87
Σ SUMME	1017	1017

Abbildung 6: Überschneidungen der persönlichen Codes mit der Sozialform Unterrichtsgespräch in der Klasse A als Beispiel (Auszug aus dem Programm MAXQDA Analytics Pro 2020 – Code-Relations-Browser)

Daneben bietet das Programm auch weitere Funktionen, in denen sich komplexe Zusammenhänge von mehr als zwei Codierungen vergleichen lassen (Rädiker und Kuckartz 2019, 168–172). Dadurch dass die einzelnen Schüler_innen und Lehrkräfte als Codierungen erfasst wurden, lassen sich anhand dieser Analyseform thematisch relevante Zusammenhänge erfassen wie bspw. bei der Verwendung der geschlechter(un)gerechten Sprache. In den Darstellungen der Ergebnisse wird außerdem auf Varianten der Visualisierung, wie bspw. Diagramme, zurückgegriffen (Kuckartz 2018, 120).

10.6.3 Transkription

Für die tiefergehende Auswertung von einzelnen Gesprächen im Rahmen der sequenziellen Gesprächsfeinanalyse war es methodisch notwendig, diese Sequenzen zu verschriftlichen (= zu transkribieren). Der Begriff *Transkription* leitet sich vom lateinischen Wort *transcriptio* ab und bedeutet „Umschreibung, Überschreibung oder Übertragung“ (Fuß und Karbach 2014, 15). Die empirische Sozialforschung versteht unter dem Begriff „das Verschriftlichen verbaler und ggf. auch von nonverbaler Kommunikation.“ (Kuckartz 2010, 38) Bei der Transkription handelt es sich um ein zeitaufwendiges Verfahren, welches ein Vielfaches der Zeit benötigt, die für die

Erhebung der Daten aufgewendet wurde (Kuckartz 2018, 164; Dresing und Pehl 2015, 5). Die Verschriftlichung geschieht nach vorab aufgestellten Transkriptionsregeln (Kuckartz 2018, 164).

Thorsten Dresing und Thorsten Pehl (2015) weisen auf ein Paradoxon beim Thema *Transkription* hin:

„Mit dem Anspruch, einen mündlichen Diskurs zu repräsentieren, verfasst man einen Text, also ein statisches Schriftstück. Die Anfertigung eines Transkripts wird damit zu einem Dilemma zwischen realistischer Situationsnähe und praktikabler Präsentations- ja eigentlich Kompressionsform. Die Schwierigkeit beim Transkribieren besteht also darin, diese Diskrepanz zu kennen und bestmöglich – wie heißt es so schön: gegenstandsangemessen – zu bewältigen.“ (Dresing und Pehl 2015, 17)

Damit wird deutlich, dass eine Transkription eine Gesprächssituation nie vollständig erfassen kann. Je nachdem, ob eine einfache oder eine komplexe Transkriptionsvariante gewählt wird, gehen eine Vielzahl von Informationen bei der Verschriftlichung der Daten verloren. Zudem ist schon die Transkription nicht frei von Interpretationen, bspw. bei der Beschreibung von Mimik und Gestik (Dresing und Pehl 2015, 17–18; Rädiker und Kuckartz 2019, 86). Diese Transkription wurde in dieser Forschungsarbeit computergestützt mit den Transkriptionsprogrammen⁴¹³ F4 (Windows) und F5 (Mac) durchgeführt. Dabei wurde das gesprochene Wort der Schüler_innen und der Lehrkräfte wörtlich übertragen. Neben den gesprochenen Worten wurden non-verbale Äußerungen wie z. B. Weinen, Lachen, Husten oder andere hör- bzw. sichtbare Handlungen wie bspw. Klatschen, Fingerzeichen oder andere Gestiken erfasst (Fuß und Karbach 2014, 15; Schirmer 2013, 91; Knoblauch und Schnettler 2009, 592–593).

In der qualitativen Forschung bestehen eine Vielzahl von unterschiedlichen Transkriptionsregeln, die je nach Forschungsfeld unterschiedliche Schwerpunkte setzen (Fuß und Karbach 2014, 27–36). Die Transkriptionsregeln (siehe *Anhang 1: Transkriptionsregeln*) dieser Studie orientieren sich im Wesentlichen an den aufgestellten Regeln von Udo Kuckartz (Kuckartz 2010, 38–47), Thorsten Dresing und Thorsten Pehl (Dresing und Pehl 2015, 21–26), Annegret Reese-Schnitker (Reese-Schnitker 2006, 579–580) und den Hinweisen von Susanne Fuß und Ute Karbach (Fuß und Karbach 2014, 27–36). Hierbei wird möglichst alles das transkribiert,

⁴¹³ Transkriptionssoftware ermöglicht den zeitsparenderen Umgang mit dem verschriftlichten Daten- bzw. Audiomaterial. Durch die Tastatur und einen Fußschalter ist es einfacher, sich innerhalb der Audiodatei zu bewegen, da sich Vor- und Zurückspulen einfach steuern lassen; so können in der Software Rückspulintervalle eingestellt werden, die es durch Knopfdruck ermöglichen, die Sequenz öfter anzuhören, um Fehler in der Verschriftlichung auszuschließen; weiter können in der Textdatei Zeitmarken gesetzt werden, die es erlauben, die Audiowiedergabe genau an dem ausgewählten Zeitpunkt zu starten (Fuß und Karbach 2014, 88–90).

was für die Auswertung eine Relevanz besitzt und hör- bzw. erkennbar für die transkribierende Person ist.

Die transkribierten Sequenzen und Beiträge wurden zudem in der Darstellung mit einem Code belegt, der es erlaubt, die Stelle jederzeit dem Videomaterial klar zuzuordnen. Die Angabe beinhaltet die Zeit (#00:00:00#), die Lerngruppe (L1, L2, L3), die interagierende Person (Schüler_in oder Lehrkraft mit Namen) und die Stunde in der Unterrichtsreihe bspw. (#00:19:32#L1-Selbert-2).

10.6.4 Sequenzielle Gesprächsfeinanalyse

Den weiteren empirischen Zugang bildet die sequenzielle Gesprächsfeinanalyse. Aus den Videoaufnahmen wurden, wie bereits dargestellt, zwei Unterrichtsgespräche ausgewählt, die den aufgezeigten Auswahlkriterien⁴¹⁴ wie bspw. thematische Relevanz, Authentizität, Nähe zum Schulalltag, Überschaubarkeit etc. entsprachen. Bei den sequenziellen Auswertungsverfahren handelt es sich um bereits vielfach erprobte und auf das jeweilige Forschungsinteresse abgewandelte Methodiken innerhalb der Religionspädagogik. Seit Ende der 1980er-Jahre haben diverse Forschungsarbeiten auf sequenzielle Verfahren zurückgegriffen wie u.a. Allbrecht Schöll (1992), Judith Könemann (2002), Angela Kaupp (2005) und Annegret Reese-Schnitker (2006). Diese aufgeführten Arbeiten haben die sequenzielle Methodik auf die Auswertung von Interviewtexten angewendet. Seit Anfang der 2000er-Jahre werden sequenzielle Analyseverfahren auch zur Untersuchung (ganzer) Religionsstunden z. B. Dietlind Fischer (2003), Rudolf Englert et al. (2014) oder ausgewählter Unterrichtssequenzen z. B.

⁴¹⁴ Die Kriterien lehnen sich an die Auswahlkriterien der Kasseler empirischen Forschungsgruppe an. Wesentliches Kriterium war hier die thematische Relevanz und die Bedeutung für die Fragestellungen. Ausgewählte Gespräche wurden in der Forschungsgruppe vorgestellt und anhand der aufgeführten Kriterien wurden Unterrichtsgespräche für die Gesprächsfeinanalyse ausgewählt (Reese-Schnitker 2018, 234, 2022a). Siehe hierzu zudem Annegret Reese-Schnitker (2006), die in ihrer Dissertation vergleichbar vorgegangen ist: Die Auswahl der geeigneten Sequenzen orientierte sich dort ebenso an „formalen und inhaltlichen Leitkriterien.“ (Reese-Schnitker 2006, 179) Hierbei waren die thematische Relevanz, eine hohe Authentizität, ein überschaubarer schlüssiger Abschnitt leitend. Zudem sollte sich in den Sequenzen ein Geheimnis verbergen, dass erst durch eine ausführliche Analyse zu Tage tritt (ebd., 179–180).

Annegret Reese-Schnitker et al. (2022a)⁴¹⁵ und Annegret Reese-Schnitker (2018) genutzt (Englert 2018, 129–130).

Innerhalb der empirisch-religionspädagogischen Forschungsgruppe unter Annegret Reese-Schnitker⁴¹⁶ in Kassel wurde das sequenzielle Analyseverfahren auf einzelne Unterrichtsgespräche angewendet, die durch ein vorgeschaltetes Auswahlverfahren als relevant für eine vertiefende Auswertung gekennzeichnet wurden (Reese-Schnitker 2018, 233–234, 2022a). Die durch Reese-Schnitker eingebrachte sequenzielle Gesprächsfeinanalyse knüpft an der Methodik der Fallanalyse der Essener Forschungsgruppe unter Rudolf Englert⁴¹⁷ an, die das sequenzielle Verfahren für die qualitative Auswertung von Unterrichtsaufzeichnungen entwickelt und angewendet haben. Diese geht u. a. zurück auf die Methode der Objektiven Hermeneutik⁴¹⁸ des Frankfurter Sozialwissenschaftlers Ulrich Oevermann et al. (1979) u. a. (Reese-Schnitker 2018, 234–235; Englert 2018, 125–126). Die von Englert eingebrachte sequenzielle Fallanalyse ist eine Weiterentwicklung bzw. Abwandlung der Objektiven Hermeneutik auf das Datenmaterial „Unterrichtsvideos“. Hierbei wurden ganze Unterrichtsstunden vertiefend sequenzanalytisch untersucht (Englert et al. 2014, 36–38). Im Rahmen der empirischen Forschungsgruppe in Kassel wurde die Analysemethode Fallanalyse auf das zu untersuchende Phänomen *Unterrichtsgespräche* als sequenzielle Gesprächsanalyse weiterentwickelt bzw. abgewandelt (Reese-Schnitker 2018, 233–238). Die vorliegende Studie greift auf diese – von Reese-Schnitker entwickelte – sequenzielle Analysemethode zurück; so wird im Folgenden die grundsätzlichen

⁴¹⁵ In dem 2022 erschienenen Sammelwerk von Annegret Reese-Schnitker et al. finden sich eine Reihe von Gesprächsfeinanalysen zu Unterrichtsgesprächen wieder, u. a. Hanser, Marion; Reese-Schnitker, Annegret; Betram, Daniel (2022): "Ich hab' das nicht verstanden!". Umgang mit Missverständnissen in einem echten Unterrichtsgespräch nach einer bildlichen Präsentation von Schülerinnen zum ontologischen Gottesbeweis in einer 9. Klasse. In: Reese-Schnitker, Annegret; Bertram, Daniel; Fröhle, Dominic (Hg.): Gespräche im Religionsunterricht. Einblicke – Einsichten – Potenziale. Stuttgart, 369–392.

⁴¹⁶ Siehe hierzu den Beitrag: Reese-Schnitker, Annegret (2018): Interaktive Lernprozesse im Kontext biblischen Lernens – Eine sequenzielle Gesprächsfeinanalyse. In: Schambeck, Mirjam und Riegel, Ulrich (Hg.): Was im Religionsunterricht so läuft. Wege und Ergebnisse religionspädagogischer Unterrichtsforschung. Freiburg, Basel, Wien, 233–251. Weiter hat Annegret Reese-Schnitker die Methodik der Feinanalyse in der Auswertung in ihrer Dissertationsschrift angewendet: Reese-Schnitker, Annegret (2006): "Ich weiß nicht, wo da Religion anfängt und aufhört". Eine empirische Studie zum Zusammenhang von Lebenswelt und Religiosität bei Singlefrauen. Gütersloh, Freiburg im Breisgau.

⁴¹⁷ Rudolf Englert et al. (2014) hat die sequenzielle Analysemethode u. a. in seiner Studie zu den *Innenansichten des Religionsunterrichts* angewendet: Englert, Rudolf; Hennecke, Elisabeth; Kämmerling, Markus (2014): Innenansichten des Religionsunterrichts. Fallbeispiele – Analysen – Konsequenzen. München.

⁴¹⁸ Zur Einführung in die Objektive Hermeneutik sei auf folgende Beiträge verwiesen: Reichertz, Jo (2015): Objektive Hermeneutik und hermeneutische Wissenssoziologie. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 11. Aufl. Reinbek bei Hamburg, 514–523; Wernet, Andreas (2009): Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. 3. Aufl. Wiesbaden; Lueger, Manfred; Meyer, Renate E. (2009): Objektive Hermeneutik. In: Buber, Renate; Holzmüller, Hartmut H. (Hg.): Qualitative Marktforschung. Konzepte – Methoden – Analysen. 2. überarb. Aufl. Wiesbaden, 173–187.

Aspekte der Objektiven Hermeneutik vorgestellt, die für die sequenziellen Verfahren leitend sind und nachfolgend die Methodik der sequenziellen Gesprächsfeinanalyse.

Objektive Hermeneutik

Die Objektive Hermeneutik, an deren Vorgehen sich die Interpretation in Gruppen orientiert, nimmt für sich selbst in Anspruch, „die grundlegende Untersuchungsmethode jeglicher sozialwissenschaftlicher Forschung zu sein.“ (Reichertz 2015, 514) Das Prinzip des methodischen Vorgehens besteht daraus, das soziale Handeln als Text zu erfassen und dieses auf „handlungsgenerierende latente Sinnstrukturen hermeneutisch auszulegen.“ (ebd.) Mit Hilfe einer strikten Anwendung der Methodik sollen objektive Ergebnisse generiert werden (Reichertz 2015, 514–515; Wernet 2009, 18).

Dabei wird, so Jo Reichertz, irrtümlich angenommen, dass nur das eine Verfahren „der hermeneutischen Textinterpretation“ (Reichertz 2015, 516) existiert. Vielmehr wird nur ein gemeinsames Grundverständnis geteilt, dass es vor der eigentlichen Analyse drei wesentliche Voraussetzungen/Anforderungen zu beachten gilt. So müssen sich die Forschenden zuerst einmal vom zeitlichen Handlungsdruck lösen, um nicht den „Prozess der Sinnexplikation“ (ebd.) vorzeitig zu beenden. Weiter muss gewährleistet werden, dass die interpretierenden Personen frei von einer pessimistischen und apodiktischen Voreingenommenheit sind. Reichertz verweist darauf, dass Oevermann an dieser Stelle sehr unklar ist, wie dieses Ziel zu erreichen ist. Als letzte Voraussetzung sollen die analysierenden Menschen die notwendige Sprach- und Interaktionskompetenz besitzen. Hierzu ist es zielführend, wenn die Forschenden Mitglieder der zu untersuchenden Interaktionsgemeinschaft sind (ebd.).

Nach Reichertz lassen sich drei Varianten/Verfahren zur Verwendung der Objektiven Hermeneutik finden (Reichertz 2015, 517): (1) die „Feinanalyse“ (2) die „Sequenzanalyse“ und (3) die „ausführliche Interpretation der objektiven Sozialdaten“. Im Gegensatz zur Sequenzanalyse wird bei der Feinanalyse das „Wissen um den äußeren Kontext und die Pragmatik eines Interaktionstyps“ (ebd.) erklärt und in der Untersuchung beachtet. In der Sequenzanalyse wird dieser Kontext außer Acht gelassen. Zug um Zug wird in diesem sequenziellen Verfahren jeder einzelnen Interaktionsbeitrag analysiert. In der dritten Variante werden zuerst die Sozialdaten der zu untersuchenden Interaktionsgruppe betrachtet, bevor der zu interpretierenden Text ausgelegt wird (ebd.).

Die Objektive Hermeneutik beruht auf Einzelfallanalysen, denn nur nicht standardisierte Daten führen laut Reichertz durch eine objektiv-hermeneutische Auslegung zu stichhaltigen Ergebnissen (Reichertz 2015, 517). Die Erkenntnis wird dabei durch die richtige Textbehandlung erlangt. Mit Hilfe der Textanalyse wird die Struktur des Textes offengelegt. Finden sich in den Texten Stellen, die der zuvor gefundenen Strukturbeschreibung widersprechen, gilt die zuvor aufgestellte Hypothese als falsifiziert. Zusammenfassend ist es das Ziel, zu einer Strukturgeneralisierung zu kommen, die es ermöglicht, Prognosen für zukünftige Handlungssysteme aufzustellen (Reichertz 2015, 517–518; Wernet 2009, 19–20).

Sequenzielle Gesprächsfeinanalyse

Die sequenziellen Analyseverfahren (Fallanalyse, Feinanalysen und Gesprächsfeinanalyse u. a.) orientieren sich im Wesentlichen an drei grundlegenden Prinzipien der Objektiven Hermeneutik: (1) Dem Prinzip der *Selektivität*, (2) dem Prinzip der *Sequenzialität* und (3) dem Prinzip der *Sinnstrukturen* (Englert et al. 2014, 37; Idel und Meseth 2018, 67–68).

Das Prinzip der *Selektivität* besagt, dass die sprechhandelnden Personen in ihren Interaktionen (un-)bewusste Entscheidungen treffen, warum sie etwas tun oder sagen. Die Gesprächsfeinanalyse bemüht sich, diese Entscheidungen herauszuarbeiten und dabei „das Spezifische und besondere dieser Sprachhandlungen vor dem Hintergrund der offenstehenden Optionen“ (Reese-Schnitker 2018, 235) zu apostrophieren (Englert et al. 2014, 37; Reese-Schnitker 2018, 235). Hierzu ist es zielführend, dass seitens des Auswertungsteams an manchen Stellen des Gesprächs durchexerziert wird, wie sich das Gespräch im Zuge des Interakts optional entwickeln könnte. Die komparative Sicht auf den tatsächlichen Fortgang des Gesprächs hilft, das Besondere des Gesprächs herauszustellen (Reese-Schnitker 2018, 235).

Die Gesprächsfeinanalyse folgt zudem dem Prinzip der *Sequenzialität*. Hierbei ist es wichtig, langsam vorzugehen und nicht zu schnell „zu weit aufgreifende Bedeutungszusammenhänge aufzumachen“ (Englert 2018, 127). Von Interakt zu Interakt stehen den Akteur_innen verschiedene Handlungsoptionen zur Verfügung. Dabei ist dieses Spektrum, so Englert et al., nicht grenzenlos. Jeder Interakt hat eine Vorgeschichte und hängt „irgendwie“ mit dem vorherigen Interakt zusammen. Aufgabe der Analyse ist es „die Dynamik solcher Entwicklungen Zug um Zug“ (Englert et al. 2014, 37) nachzuvollziehen und aufzuzeigen, „wie die Dinge miteinander zusammenhängen und auseinander hervorgehen.“ (ebd.) Die sequenzielle Analysemethode geht hierbei Schritt für Schritt (turn by turn) vor. So wird am Anfang sehr kleinschrittig jede

Äußerung oder einzelne Wörter interpretativ betrachtet. Erst wenn alle Interpretationen ausgeschöpft sind, wird sich der nächsten Äußerung zugewandt (Reese-Schnitker 2018, 234–235; Englert 2018, 127).

Das dritte Prinzip (*Sinnstrukturen*) geht davon aus, dass jede Handlung nicht aus Beliebigkeit entsteht, sondern ein bestimmter Handlungssinn verfolgt wird. Dieser Sinn mag nicht jedem Menschen direkt umfänglich bewusst sein, jedoch beruht das Handeln jedes Einzelnen auf bestimmten Absichten wie auch Vermeidungsstrategien. Bei der sequenziellen Gesprächsfeinanalyse werden diese latenten Sinnstrukturen⁴¹⁹ sukzessive herausgearbeitet. Dieser Prozess beginnt anfänglich mit Mutmaßungen und Gedankenexperimenten, jedoch mit zunehmender Dauer des Gesprächs, können die eigentlichen Gründe (der Sinn dahinter) deutlicher werden (Englert et al. 2014, 37; Reese-Schnitker 2018, 235–236).

Ein weiteres wichtiges Instrumentarium der Auswertung ist die Herstellung von multiplen Lesarten. Dieses bedeutet, nicht direkt der ersten Bedeutung zu folgen, sondern alternative Lesarten zu generieren. Geleitet durch die Fragestellung: Was könnte diese Interaktion noch bedeuten? Sinnvoll ist hierbei eine Auswertung durch mehr als eine Person. Durch ein Auswertungsteam können die Gruppenmitglieder unterschiedliche Perspektiven, eigene Erfahrung und Hintergrundwissen einbringen. Dabei ist es zweckdienlich, dass das Team aus verschiedenen Personengruppen besteht. Welche der Lesarten sich als zielführend darstellt und an den Daten begründet werden kann, wird zumeist erst Zug um Zug im Fortgang des Gespräches sichtbar. Die Heterogenität der Gruppe sorgt dafür, dass einseitig subjektive Interpretationen als solche erkannt und gemeinsam durch die Gesamtgruppe modifiziert werden können (Englert 2018, 127; Englert et al. 2014, 38; Reese-Schnitker 2018, 236–237, 2022a, 212).

Den Empfehlungen zu unterschiedlichen Lesarten folgend, bestanden die Auswertungsteams in der Studie bei den durchgeführten Gesprächsfeinanalysen in unterschiedlicher Zusammen-

⁴¹⁹ Ulrich Oevermann et al. stellen zu latenten Sinnstrukturen die zentrale These auf: „Die Struktur der konkreten sozialisatorischen Interaktion konstituiert sich relativ unabhängig von den Motiven, Dispositionen und Intentionen der beteiligten Personen als objektive Struktur sozialer Differenzierung und als objektive Struktur eines latenten Sinnzusammenhangs.“ (Oevermann et al. 1983, 372).

setzung aus Studierenden, dem wissenschaftlichen Mittel- und Oberbau sowie Lehrkräften⁴²⁰. Mit Hilfe der transkribierten Unterrichtsgespräche und der Videoaufzeichnungen wurden die Analysen durchgeführt und dabei jeder Interakt im Gespräch genauer betrachtet und interpretiert. Die Transkriptionstexte spielten bei der Auswertung die zentrale Rolle, gleichwohl konnten durch den Einbezug der Videoaufzeichnungen zusätzlich weitere Sichtstrukturen beachtet werden, die über die verschriftlichte Darstellung hinaus weitere Perspektiven boten. Das Vorgehen orientiert sich hierbei im Wesentlichen an der Methodik von Rudolf Englert und Annegret Reese-Schnitker⁴²¹. Anfangs wird sehr kleinschrittig vorgegangen, indem Worte oder Halbsätze analytisch untersucht werden, um die sprachliche und kommunikative Gestalt offenzulegen. Hierzu wird auf semantische, syntaktische und kommunikative Aspekte der Interaktionen geschaut. Im weiteren Verlauf der Analyse werden die Analyseschritte immer größer. Neben den verbalen Äußerungen können auch kinetische und phonetische Handlungen in die Betrachtung einbezogen werden (Reese-Schnitker 2018, 234–235, 2022a, 211–212; Englert 2018, 136–137).

Die durchgeführten Auswertungsgespräche wurden auf Tonband aufgezeichnet. Anschließend wurden diese Tonaufnahmen verschriftlicht und auf die wesentlichen Erkenntnisse hin gebündelt und beschränkt (Reese-Schnitker 2018, 237). Der Fokus der Analyse liegt bei den Gesprächen, jedoch wurde ebenso ein Blick auf den weiteren Verlauf des Unterrichts geworfen, der in einem unmittelbaren Zusammenhang mit der Sequenz stand. Hierdurch besteht die Möglichkeit, auf offene Fragen, die während des Gesprächs auftraten, eine Antwort zu finden und es wurde deutlich, wie Beiträge in ihrem Inhalt den weiteren Verlauf der Unterrichtsstunde

⁴²⁰ Die beiden durchgeführten sequenziellen Gesprächsfeinanalysen wurden von unterschiedlichen Interpretationsgruppen durchgeführt. Die erste Analysegruppe bestand aus Annegret Reese-Schnitker (Professorin), den studentischen Hilfskräften Raphaela Nickel und Martha Göth sowie dem Verfasser der Studie. Die zweite Analysegruppe fand aufgrund der Corona-Pandemie in digitaler Form statt. Diese bestand aus Annegret Reese-Schnitker (Professorin), Daniel Bertram (wissenschaftlicher Mitarbeiter), Jeanette Köster (Religionslehrerin), Katharina Gaida (wissenschaftliche Mitarbeiterin) und dem Verfasser der Studie. Das motivierende Interesse, die gründliche und sorgsame Arbeit und die mannigfaltigen Explikationen haben die Forschungsarbeit signifikant mitgeprägt.

⁴²¹ „Das Datenmaterial wird zunächst in einzelne Teilstücke zerlegt, die zu Beginn überschaubar sind, Halbsätze oder auch nur ein Wort umfassen können. Im Laufe der Analyse werden weitere und größere Gesprächsabschnitte untersucht. Auf eine Vogelperspektive wird bei dieser Analyse bewusst und streng verzichtet, vielmehr gilt es den Gesprächsverlauf aus der gleichen zeitlichen Perspektive zu erfassen und zu analysieren, wie ihn auch die Gesprächsteilnehmer/-innen erlebt haben. Für jede Äußerung wird eine inhaltliche Paraphrase gegeben und bestimmt, wie sie das Gespräch thematisch fortführt. Es wird gefragt, was für eine Handlung mit ihr vollzogen wird, welche Funktionen sie an dieser Stelle des Gesprächs hat und welche (grammatischen, stilistischen, semantischen, prosodischen u.a.) Besonderheiten die Form der Äußerung aufweist. Auch nonverbale Handlungen (Blick, Kopfnicken, Körperhaltungen) werden berücksichtigt.“ (Reese-Schnitker 2018, 234–235).

beeinflusst haben. Am Ende der *turn-by-turn*-Analyse⁴²² werden die wesentlichen Erkenntnisse der Sequenzen herausgearbeitet und dienen der Generierung von (Hypo-)Thesen. Die beiden Gespräche werden zuerst in einem ersten Schritt für sich allein analysiert und (Hypo-)Thesen gebildet. Im zweiten Schritt werden diese in einem eigenständigen Unterkapitel vergleichend zusammengeführt und daraus resultierend eine zentrale Hypothese formuliert.

Zum Ertrag von Einzelfallanalysen stellt Reese-Schnitker fest, dass sie „ein besonderes hohes Potential“ (Reese-Schnitker 2018, 250) besitzen, „reale Unterrichtsdynamiken detailliert nachzuzeichnen und komplexe Unterrichtsprozesse intensiv und vertiefend zu studieren und analysieren“ (ebd.). Durch die Einzelfallanalysen können Lehr-Lern-Prozesse tiefer durchdrungen werden, um praxisrelevante Handlungsempfehlungen für Lehrer_innen zu generieren. Gleichwohl handelt es sich hierbei um eine aufwendige Methode, da sie neben einem kompetenten Team viel Zeit und ausreichendes Datenmaterial⁴²³ erfordert (Englert 2018, 128; Reese-Schnitker 2018, 250). Zudem bildet die Aufbereitung der Auswertungstexte eine weitere Herausforderung, da zwar die Texte im Prozess reduziert werden, jedoch nichtsdestotrotz den üblichen Umfang von Publikationen überschreiten und daher die Veröffentlichung in einem besonderen Format erfolgen sollte. „Durch die Einzelfallanalyse können explorativ dichte Hypothesen über didaktische Lehr-Lernprozesse gewonnen werden, die für die Fachdidaktik innovativ und praxisnah sind.“ (Reese-Schnitker 2018, 250) Die entwickelten Hypothesen bieten Anknüpfungspunkte für quantitative Überprüfungen, was für die weitere disziplinäre Theorieentwicklung gehaltvoll sein kann (dies. 2018, 250, 2006, 527). Im Vergleich zu anderen Analyseverfahren, wie bspw. dem kategoriengeleiteten Verfahren, stellt Englert zum Gehalt von sequenzanalytischen Verfahren fest: „Das erzielte Verständnis von unterrichtlichen Kommunikationen geht in der Regel weit über das hinaus, was sich durch eine kategoriengeleitete Inhaltsanalyse bzw. durch den Einsatz von Ratinginstrumenten erzielen lässt.“ (Englert 2018, 138) Gleichwohl er ebenso konstatiert, dass die unterschiedlichen Analysemethoden ihre Daseinsberechtigung haben, weil sie differenzierte Zugänge bieten und unterschiedlich große Datenmengen verarbeiten können (ebd.); so werden am Ende der Arbeit im Teil C die (Hypo-)Thesen und Ergebnisse der verschiedenen Auswertungen und Auswertungsmethoden

⁴²² In der Darstellung der *turn-by-turn*-Analyse wird jeweils zuerst die transkribierte Sequenz (bspw. Beitrag der Lehrkraft) aufgeführt. Anschließend erfolgt dann die Analyse der Sequenz.

⁴²³ So bedarf es der „Erhebung hochwertiger Ton- und Videodaten; Anfertigung von Transkriptionen; systematische Analyse in Auswertungsgruppen; Reduktion; Verschriftlichung und fachliche Interpretation der Ergebnisse“ (Reese-Schnitker 2018, 250).

miteinander ins Verhältnis gesetzt und auf die Forschungsfragen bezogen vergleichend und reduktiv zusammengeführt.

11 Empirische Erkundungen zu den Geschlechterverhältnissen in der Interaktion von Schüler_innen im Religionsunterricht

Auf Grundlage der zuvor dargestellten Methodologie wurde die Erhebung durchgeführt und die Ergebnisse ausgewertet. Im Zuge der Auswahlkriterien des Samplings wurden drei Klassen ausgewählt, die diesen Kriterien⁴²⁴ entsprachen und somit eine thematische Relevanz besaßen. Die Studie sollte Lerngruppen mit unterschiedlich ausgeprägten Geschlechteranteilen bei den Schüler_innen erfassen; so wurde eine Klasse mit einem ausgeglichenen Geschlechterverhältnis ausgewählt (Klasse A: 5 Schülerinnen, 5 Schüler), eine Klasse mit einem starken Jungenübergewicht (Klasse B: 6 Schülerinnen, 14 Schüler) und eine Klasse mit einem leichten Übergewicht an Mädchen (Klasse C: 14 Schülerinnen, 11 Schüler). Als zweites Kriterium sollten Lehrkräfte verschiedener Geschlechter betrachtet werden: Klasse A wird von einem Mann (Herrn Selbert⁴²⁵) unterrichtet, Klasse B (Frau Marx) und C (Frau Ebert) jeweils von Frauen.⁴²⁶ Gleichzeitig sollten als drittes Kriterium unterschiedliche Jahrgangsstufen der Sekundarstufe I beobachtet werden. Die ausgewählten Klassen sind eine 6., 9. und 10. Klasse. Somit ist auch dieses Kriterium ausreichend berücksichtigt. Insgesamt wurden 16:08:24 Stunden forschungsrelevantes Videomaterial analysiert (Selbert: 5:32:32 Stunden, Marx: 5:20:00 Stunden und Ebert 5:15:52 Stunden).

In den folgenden Unterkapiteln werden die Ergebnisse der Auswertungsverfahren der einzelnen Lerngruppen dargestellt. Zuerst wird jede Gruppe einzeln betrachtet und im ersten Schritt hinsichtlich der Zusammensetzung und der institutionellen Auffälligkeiten (Schulform, -region, Sitzordnungen etc.) beschrieben. Im Anschluss erfolgt im zweiten Schritt die Präsentation der Ergebnisse des niedrig-inferenten Ratingverfahrens sowie die detaillierte Darstellung der Erkenntnisse der qualitativen Inhaltsanalyse. Am Ende erfolgt die vergleichende Betrachtung, in der die essentiellen Erkenntnisse (hypo-)thesengenerierend zusammengeführt werden. In Kapitel 11.5. werden die zwei ausgewählten Gespräche jeweils einer sequenziellen Ge-

⁴²⁴ Siehe Kapitel 10.4 *Sampling*.

⁴²⁵ Die Namen der an der Forschung teilnehmenden Personen (Lehrkraft und Schüler_innen) wurden in allen Unterrichtsreihen pseudonymisiert. Ein weiterer Hinweis an anderer Stelle erfolgt nicht.

⁴²⁶ In der Darlegung der Ergebnisse werden die Lerngruppen bzw. Klassen als Klasse A, B, C und Lerngruppe Selbert, Marx und Ebert bezeichnet.

sprächsfeinanalyse unterzogen und aus den Erkenntnissen (Hypo-)Thesen erstellt. Im Anschluss werden die beiden Gesprächsfeinanalysen hinsichtlich der wichtigsten Erkenntnisse reflexiv und thesenartig zusammengefasst. Ein Abgleich mit den Ergebnissen der qualitativen Inhaltsanalyse erfolgt in einem späteren Kapitel.

11.1 Interaktionen in Klasse A

11.1.1 Beschreibung der Klasse und Lernumgebung

Die untersuchte 9. Klasse befindet sich in einer nordhessischen Kleinstadt (unter 20.000 Einwohner_innen). Sie bildet eine katholische Enklave im eher protestantisch geprägten Nordhessen. Die Schule ist eine staatlich anerkannte katholische Gesamtschule mit einer mehr als 300-jährigen Geschichte. Die Lehranstalt befindet sich in kirchlicher Trägerschaft. Infolgedessen ist die Unterrichtsmethodik und -didaktik durch eine christliche Orientierung geprägt. Die Klasse besucht den Realschulzweig der Schule. Insgesamt wurden fünf Doppelstunden aufgezeichnet, die in der 5. und 6. Stunde stattfinden. Zwischen den Stunden baut die Lehrkraft – in der Regel – eine fünf-minütige Pause ein, in der die Schüler_innen sich frei im Schulgebäude bewegen können.

Die Religionslehrkraft (Herr Selbert) in dieser Klasse ist männlich und das Geschlechterverhältnis (vom Grundsatz) her ausgeglichen. Sie besteht aus fünf Mädchen und fünf Jungen. Jedoch ist die Klasse nur in einer Doppelstunde vollständig anwesend. In den anderen Stunden fehlt jeweils ein Mädchen. Die Schüler_innen sitzen in U-Form zusammen (Abbildung 7: Sitzordnung (Klasse A)). Diese soziopetale Anordnung ermöglicht es den Schüler_innen, sich gegenseitig zu sehen und begünstigt so die Kommunikation innerhalb der Klasse. In der Sitzordnung lassen sich mehrere geschlechterhomogene Gruppen identifizieren. So sitzen drei Schüler (aus der Sicht von oben) links vom Lehrerpult zusammen, dann folgen rechts zwei Schülerinnen. Danach folgt ein einzelner Schüler. Dieser Schüler ist laut Auskunft des Lehrers mit der Schülerin auf seiner rechten Seite liiert. Diese Schülerin bildet mit zwei weiteren Schülerinnen eine weitere geschlechterhomogene Gruppe. Danach folgt ein einzelner Schüler. Der Klassenraum ist in der Technik vielfältig ausgestattet. Neben einer klassischen Tafel ist ein Smart-Aktive-Board und ein Computer vorhanden, über den u. a. das Smartboard gesteuert wird.

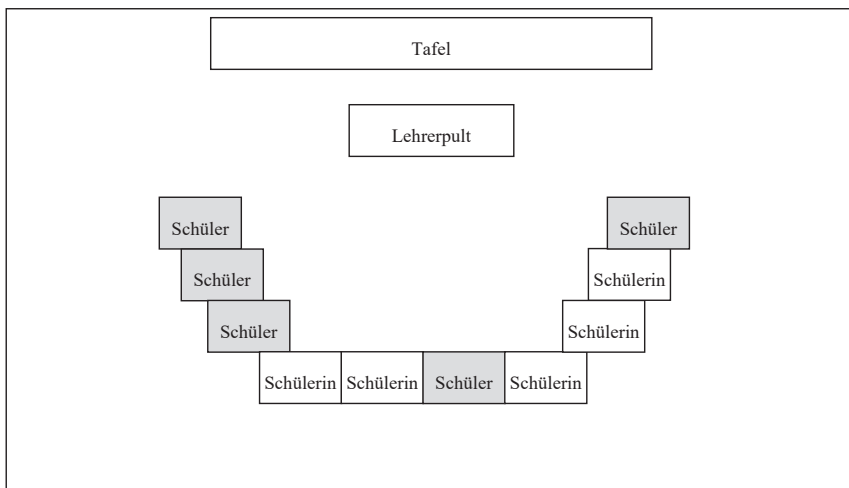


Abbildung 7: Sitzordnung (Klasse A)

11.1.2 Ergebnisse des niedrig-inferenten Ratings

In dem folgenden Unterkapitel werden die Ergebnisse des niedrig-inferenten Ratings der ersten ausgewählten Unterrichtsreihe vorgestellt.⁴²⁷ Hierzu werden alle Stunden der Einheit in einer Zusammenschau betrachtet und analysiert.⁴²⁸ Es werden die Anzahl und die Anteile der unterschiedlichen Sozialformen dargestellt und zudem aufgeführt, ob infolge des Ratings ein (identifiziertes) Unterrichtsgespräch für eine sequenzielle Gesprächsfeinanalyse ausgewählt wurde. In der Darstellung der prozentualen Anteile wird die Zeit der jeweiligen Sozialform in Relation zur reinen Unterrichtszeit⁴²⁹ gesetzt.

In der Zusammenschau (siehe Tabelle 4: Zusammenschau niedrig-inferentes Rating (Klasse A)) der analysierten Unterrichtsstunden zeigt sich, dass die Sozialform Lehrer_innenvortrag etwa die Hälfte (47,35 %) der reinen Unterrichtszeit in Anspruch nimmt. Das Unterrichtsgespräch hat 38,15 % der verfügbaren Unterrichtszeit zur Verfügung. In allen Unterrichtsstunden kommt

⁴²⁷ Die Tabellen der unterschiedlichen Unterrichtsstunden finden sich in der Anlage wieder (siehe Anlage 2: *Niedrig-inferente Ratingtabellen* und 3: *Auswertung der einzelnen Stunden (niedrig-inferentes Verfahren)*).

⁴²⁸ Bei den zwei weiteren Klassen wird nach dem gleichen Prinzip verfahren, weshalb dort auf eine einleitende Darstellung verzichtet wird.

⁴²⁹ Für die Berechnung der reinen Unterrichtszeit wurde die Zeit abgezogen, die als keine Sozialform geratet worden ist. Die reine Unterrichtszeit dient als Berechnungsgrundlage für die Anteilsberechnung der Sozialformen.

der Lehrer_innenvortrag am häufigsten⁴³⁰ vor (siehe Anzahl n). In den Stunden 1 und 2 steht dem Unterrichtsgespräch mehr Raum zur Verfügung. Diese Tatsache macht die Lehrkraft am Ende der Stunden auch transparent deutlich, indem sie in ihren abschließenden Lehrer_innenvorträgen sagt, dass sie im Vergleich zu ihren vorherigen Stunden den Schüler_innen mehr Raum für Gespräche gegeben und sich selbst zurückgenommen hat. Ab Stunde 3 wechselt der Lehrer wieder in sein lehrerzentriertes Schema (siehe Tabelle 4) und in der Folge ergibt sich weniger Zeit für Gespräche. Die einzeln stehenden Schüler_innenvorträge machen nur einen Bruchteil der Zeit aus (2,22 %). In 12,22 % der Unterrichtszeit werden Einzel-, Partner_innen- und Gruppenarbeiten durchgeführt.

	Stunde 1		Stunde 2		Stunde 3		Stunde 4		Stunde 5		Gesamt	
	n	% ⁴³¹	n	%	n	%	n	%	n	%	n	Ø %
Unterrichtsgespräch	5	52,96 %	13	40,16 %	14	27,29 %	11	33,36 %	14	36,98 %	57	38,15 %
Lehrer_innenvortrag ⁴³²	11	33,48 %	18	36,91 %	21	65,88 %	17	52,41 %	18	48,08 %	85	47,35 %
Schüler_innenvortrag	2	1,87 %	2	1,07 %	8	4,49 %	5	1,48 %	2	2,19 %	19	2,22 %
Einzelarbeit	0	0,00 %	0	0,00 %	2	2,34 %	1	3,09 %	0	0,00 %	3	1,09 %
Partner_innenarbeit	0	0,00 %	1	21,86 %	0	0,00 %	2	9,36 %	0	0,00 %	3	6,24 %
Gruppenarbeit	0	0,00 %	0	0,00 %	0	0,00 %	0	0,00 %	0	0,00 %	0	0,00 %
Mischformen: Partner_innen-/ Gruppenarbeit	1	11,69 %	0	0,00 %	0	0,00 %	0	0,00 %	0	0,00 %	1	2,34 %
Einzel-/ Partner_innenarbeit	0	0,00 %	0	0,00 %	0	0,00 %	0	0,00 %	1	12,75 %	1	2,55 %

Tabelle 4: Zusammenschau niedrig-inferentes Rating (Klasse A)

In Hinblick auf die Mittelwerte⁴³³ der vorkommenden Sozialformen in der Klasse A lassen sich folgende Daten erfassen: Unterrichtsgespräch 2:13 Minuten, Lehrer_innenvortrag 1:52 Minu-

⁴³⁰ Die am häufigsten vorkommende Sozialform wurde in der Tabelle (Zusammenschau niedrig-inferentes Rating (Klasse A)) fett markiert. Dieses wird ebenso bei den anderen Lerngruppen gemacht.

⁴³¹ Zur Vereinfachung wurden alle Werte auf zwei Dezimalstellen nach dem Komma auf- bzw. abgerundet. Durch dieses Verfahren können leichte Rundungsdifferenzen entstehen. Dieser Hinweis gilt ebenso für die weiteren Tabellen, bei denen prozentuale Anteile bestimmt wurden.

⁴³² In der 1. und 5. Doppelstunde wurden die Beiträge des Forscher_innenteams als Lehrer_innenvortrag mitefasset, in welchen das Projekt vorgestellt und am Ende für die Mitarbeit gedankt wurde (in der ersten Doppelstunde als eigenständiger Vortrag, weil er länger als 30 Sekunden war. In der 5 wurde der (18 Sekunden) Beitrag des Forscher_innenteams mit dem Vortrag des Lehrers zusammengefasst, da dieser unterhalb der 30-Sekundengrenze war). Siehe hierzu *Anhang 3: Auswertung der einzelnen Stunden (niedrig-inferentes Verfahren)*.

⁴³³ Für die Berechnung der einfachen Mittelwerte wurde die Gesamtzeit der vorkommenden Sozialform durch die Gesamtanzahl (n) geteilt und somit das arithmetische Mittel bestimmt. Die ausführliche *Tabelle 47: Mittelwerte der Sozialformen in der Einzel- und Gesamtbetrachtung* findet sich in Kapitel 11.4.1 *Ergebnisse des niedrig-inferenten Ratings*.

ten, Schüler_innenvortrag 0:23 Minuten, Einzelarbeit 1:13 Minuten, Partner_innenarbeit 7:03 Minuten. Zudem kommen zwei Mischformen jeweils einmal vor (Mischform Partner_innen/Gruppenarbeit mit 7:19 Minuten und Mischform Einzelarbeit/Partner_innenarbeit mit 8:38 Minuten). Diese Mittelwerte werden am Ende in Relation zu den anderen untersuchten Lehrkräften gesetzt.

Beim Rating der zweiten Doppelstunde stach ein Unterrichtsgespräch besonders hervor, da es den zuvor skizzierten Auswahlkriterien u. a. der thematischen Relevanz entspricht. Die Lehrkraft fragt darin nach den Rollen-/Gesellschaftsbildern zur Zeit der biblischen Abrahamserzählung. Weiter wurde ein Unterrichtsgespräch in der fünften Doppelstunde als bedeutsam für die Untersuchung markiert. Dieses Gespräch entwickelt sich zu einer Diskussion über das Frauenbild zu Zeiten Jesu und das heutige Geschlechterbild der Institution Kirche. Dieses Gespräch beeinflusst den weiteren Verlauf des Unterrichts stark, da es in Unterrichtsgesprächen und Lehrer_innenvorträgen im Anschluss immer wieder zum Thema wird. Selbst in der kleinen Pause diskutieren die Schüler_innen das Thema weiter. Beide Gespräche wurden der empirischen Forschungsgruppe vorgestellt und aufgrund der zuvor dargestellten Auswahlkriterien⁴³⁴ entschieden, dass diese Gespräche für eine sequenzielle Gesprächsfeinanalyse in Betracht kommen.

11.1.3 Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse

Die ausgewählten Unterrichtsstunden wurden allesamt mit Hilfe der in Kapitel 10.6.2 *Qualitative Inhaltsanalyse* dargestellten Auswertungsmethodik untersucht. Im folgenden Unterkapitel (sowie in den Kapiteln 11.2.3 (Lerngruppe Marx) und 11.3.3 (Lerngruppe Ebert) erfolgt entlang der vier (auf Überschriften zusammengefassten) Forschungsunterfragen (Geschlechterrelevante Unterrichtsthemen, Geschlechtergerechte Sprache, Verhaltensmuster der Lehrkräfte und Schüler_innen, Unterrichtsmaterial) die Präsentation der Ergebnisse. Hierbei werden beispielhafte Fundstellen aus den Reihen zum Verdeutlichen der Kategorien angeführt. In den insgesamt drei verschiedenen Lerngruppen Selbert, Ebert und Marx erfolgt die Darstellung zwecks Vergleichbarkeit nach dem gleichen Schema.⁴³⁵ Die Definitionen, Ankerbeispiele und zusätzliche Hinweise zur Codierung der Master- und Subkategorien, die zum Teil deduktiv

⁴³⁴ Siehe Kapitel 10.6.1 und 10.6.4.

⁴³⁵ Im folgenden Unterkapitel zu der Lerngruppe bei Herrn Selbert werden auf Basis der Forschungsfragen das methodische Vorgehen in der Analyse und der Aufbau Kapitel skizziert. Bei den Lerngruppen der Lehrkräfte Marx und Ebert wird zur Vermeidung von Redundanzen auf diese ausführliche einleitende Darstellung verzichtet, da das Vorgehen in der Analyse und die Darstellung identisch war/ist.

und induktiv gebildet wurden⁴³⁶, finden sich für die intersubjektive Nachvollziehbarkeit im Codebuch wieder (siehe *Anhang: 4.a: Codebuch*). Es zeigte sich in den verschiedenen Phasen der Analyse, dass die Arbeit mit Unterrichtsvideos vielfältige Möglichkeiten der Kategorienbildung bietet und diese Erhebung aus forschungspragmatischen Gründen nur einen Ausschnitt fokussieren und präsentieren kann.

11.1.3.1 Geschlechterrelevante Unterrichtsthemen

Im Folgenden werden die Sub- und Masterkategorie der qualitativen Inhaltsanalyse vorgestellt, die eine geschlechterrelevante Bedeutung haben. Dabei wird deutlich, dass das *Geschlecht* vielfältig zum Thema des Unterrichts werden kann ((De-)Thematisierung, (Ent-)Dramatisierung und Neutralisierung). Während der Analyse stellte sich zudem heraus, dass neben *Geschlecht* ebenso *weitere Differenzkategorien* als Thema zur Sprache kommen und hinsichtlich Bedeutung und Relevanz zum Teil dramatisiert werden. Es wurde ferner deutlich, dass diese u. a. mit Geschlecht verwoben sein können.

Neben der Darstellung der Häufigkeiten der Kategorien werden ausgewählte prototypische Beispiele aufgezeigt. Dabei ist ferner darauf hinzuweisen, dass bei den inhaltlichen Kategorien (bspw. geschlechterrelevante Themen) nicht nur einzelne Sätze oder Beiträge der Lerngruppenteilnehmenden einer codierten Fundstelle zugeordnet worden sind, sondern es sich hierbei zum Teil um mehrere Beiträge von unterschiedlichen Personen handelt, welche sich über ein und dasselbe Thema (bspw. *Frauen in der Kirche*) austauschen. Zudem befinden sich die Beiträge in unmittelbarer zeitlicher Nähe (bspw. nehmen die Personen unmittelbar aufeinander Bezug).⁴³⁷ Ebenso ist zu betonen, dass Fundstellen gleichzeitig mehreren Kategorien zugeordnet wurden. Im Folgenden werden die Beiträge der Interaktionsteilnehmenden präsentiert, die im Zusammenhang mit der Kategorie identifiziert worden sind.

⁴³⁶ Im Codebuch ist aufgeführt, ob eine Kategorie (Sub- bzw. Masterkategorie) induktiv oder deduktiv entstanden ist (siehe *Anhang 4.a: Codebuch*).

⁴³⁷ Gerade bei diesen inhaltlichen Kategorien zeigt sich deutlich, dass es bei der qualitativen Inhaltsanalyse nicht nur rein um die Generierung von messbaren Größen (Häufigkeiten etc.) geht, sondern der eigentliche Inhalt der Beiträge ein elementarer Faktor ist.

Mastercode	Subcode	Summe
Thematisierung/Dramatisierung geschlechtsrelevanter Themen	Tochter ⁴³⁸	5
	Sohn	71
	Junge und Mädchen	1
	Mädchen	2
	Junge	1
	Männer und Frauen	9
	Mann	17
	Frau	19
	Mutter und Vater bzw. Eltern	5
	(Groß-)Mutter	9
	(Groß-)Vater	47
	Zölibat	3
	Geschlechterrollen	16
	Familie, Familien- und Gesellschaftsstruktur	100
	Frauen in der Kirche	10
Neutralisierung/Entdramatisierung von Geschlecht		24

Tabelle 5: Geschlechterrelevante Themen (Klasse A)

In der untersuchten Reihe der Klasse A wird Geschlecht in vielen Fundstellen (in-)direkt zum Thema (siehe Tabelle 5: Geschlechterrelevante Themen (Klasse A)) und zum Teil hinsichtlich der Bedeutung und Relevanz dramatisiert und ebenso neutralisiert. Aus diesen gefundenen Sequenzen werden an dieser Stelle einige beispielhaft aufgezeigt.⁴³⁹ Die mehrheitlich induktiv entstandenen Kategorien sind zum Teil miteinander verwoben und überlagern sich, so dass die untersuchten Sequenzen gleichzeitig mit mehreren Kategorien belegt sein können (bspw. Frau, Frau in der Kirche etc.).

In der Klasse sind es die Themen, die u. a. zu Diskussionen und kritischen Anfragen seitens der Schüler_innen führen. Im Kontext des Geschlechterbildes der Kirche stellt der Lehrer dar, dass diese kritischen Anfragen der Schüler_innen ihre Berechtigung haben, er jedoch für sich selbst Grenzen des Sagbaren sieht, die er nicht überschreiten darf, da er sonst disziplinarische Konsequenzen befürchtet: „*Man muss die katholische Kirche schon mal hinterfragen, inwieweit sie ... mit dem Frauenbild, wo sie da steht. Mehr sag ich dazu nicht, sonst darf ich kein Reli-Unterricht mehr geben.*“ (#00:54:08#L1-Selbert-5)

⁴³⁸ In der Präsentation der Ergebnisse bzw. der Kategorien wird mal das männliche, mal das weibliche Geschlecht zuerst aufgeführt. Damit soll auch in der Darstellung symbolisiert werden, dass es zwischen den Geschlechtern keine Rangordnung gibt.

⁴³⁹ In dieser Unterrichtsreihe wurde eine Vielzahl von Fundstellen mit geschlechtlicher Relevanz markiert, so dass an dieser Stelle nur ein Auszug präsentiert werden kann. Gleichwohl im Vergleich mit den anderen Unterrichtsreihen dieses jedoch etwas ausführlicher ist.

Die Themen *Familie, Familien- und Gesellschaftsstruktur* sind in der untersuchten Reihe allgegenwärtig, sei es bei der Beschreibung gesellschaftlicher Gegebenheiten, aber auch beim Sprechen über Gott und dessen Verhältnis zu Jesus sowie zu den Menschen. Dieses hängt offenbar u.a. mit der Auswahl der Bibelstellen zusammen, die Herr Selbert in der Klasse einbringt. Als zentrale Erzählung wird Gen 22 (*Opferung des Isaaks*) in der ersten Stunde eingeführt. Hierdurch entwickeln sich u. a. Diskussionen, wie wichtig ein Sohn in der Familie ist. Anfangs wird dabei der Sohn noch im Vergleich zu anderen Lebewesen gesetzt. *„Ich glaub, wenn du deinen eigenen Sohn opferst, ist ja auch das Höchste, was du opfern kannst, also jetzt im Vergleich zu einem Hasen, ist dir das deutlich mehr wert. Und so ist das Menschenopfer die höchste Ehre, die man so seinem Gott erweisen kann.“* (#01:07:26#L1-Tamara-1) Der Lehrer dramatisiert die Bedeutung eines Sohnes weiter in einem seiner Beiträge, indem er den unbedingten Gehorsam von Abraham in Frage stellt: *„Oh super Gott hat gesagt: Opfer mal deinen Sohn. Klar. Ne. Äh. Da muss... Ein Sohn, das höchste Opfer zu bringen, was es gibt. Da muss es auch ein großes Problem geben, würde ich mal sagen.“* (#01:07:54#L1-Selbert-1) Im weiteren Verlauf der Reihe, wird die Bedeutung des Sohnes in Relation mit Töchtern gesetzt.⁴⁴⁰

Herr Selbert dekonstruiert mit den Schüler_innen in mehrere Sequenzen die Rolle der Geschlechter in Kirche und Gesellschaft. Dabei kritisiert er die androzentrische Haltung der Kirche und hinterfragt deren Fundierung: *„Ich soll mir kein Bild machen, auch kein Sohnbild. Vielleicht ist er [vorher war von Jesus die Rede] auch die Tochter. Merkt ihr was. Ihr dürft das nicht an den Mann Jesus festmachen, was damit gemeint ist. Vielleicht wäre es ja heute eine Miriam oder ne Anna oder sonst was oder ne Rachel [Vera und Tamara lachen]. Also deswegen, wir dürfen das nicht an diesen Sachen festmachen. Das müssen wir offenlassen, das ist ein sprachliches Hilfsmittel und da macht die Kirche auch einen Fehler und das sage ich ganz ungeschützt, wenn sie alles auf die Männlichkeit festlegt, sagt, Jesus war ein Mann, Sohn Gottes war ein Mann, also können Priester Stellvertreter Christi nur Männer, merkt ihr was.“* (#01:08:14#L1-Selbert-4) Er berichtet anschließend von seinen Urlaubserfahrungen, wo er in England eine Messe besucht hat, wo Priesterinnen die Feier zelebrieren haben. Der Lehrer macht den Schüler_innen an der Stelle deutlich, dass er die Haltung der (katholischen) Kirche zur Rolle von Frauen (in der Kirche) kritisch betrachtet und kennzeichnet es als ein heikles Thema.

⁴⁴⁰ Die Sequenz findet sich in der ersten sequenziellen Fallanalyse wieder (siehe Kapitel 11.5.1 Gesprächsfeinanalyse „Das Patriarchat und Gottes Wille“), weshalb an dieser Stelle zur Reduzierung von Redundanzen nicht darauf eingegangen wird.

Das Verhältnis zwischen Geschlechtern wird seitens der Lehrkraft fortwährend in die Klasse als Impulse eingebracht, auch in Sequenzen, in denen das *Geschlechterverhältnis* kein direktes Thema ist, sondern es bspw. nur um den Menschen als solches geht. So stellt Tamara in Bezug auf Gott fest: „*Eigentlich kommt er einen entgegen, wenn er alle Menschen als gleich ansieht, weil wenn er jetzt ...* [Herr Selbert unterbricht die Schülerin mit dem Adjektiv: „*Gleichwertig*“ (#00:56:15#L1-Selbert-4)].“ (#00:56:07#L1-Tamara-4). Die Schülerin bejaht dieses und Herr Selbert redet weiter, obwohl die Schülerin noch was sagen wollte: „*Er sagt nicht Frau und Männchen sind gleich ... äh ...* [Tamara ruft herein: „*Nein also, das stimmt*“ (#00:56:18#L1-Tamara-4)] *Frau und Männchen* [Herr Selbert lacht, offensichtlich wegen der Formulierung „Männchen“] *Ja* [erteilt Tamara wieder das Wort].“ (#00:56:16#L1-Selbert-4) Herr Selbert zoomt sich an dieser Stelle die Differenzkategorie *Geschlecht* als Unterscheidungskriterium von Menschen heraus und hebt diese als bedeutsam hervor. Dabei bleibt er bei der tradierten dichotomen Sicht auf Geschlecht (Frau und Mann). Die Schülerin bestätigt, während der Lehrer spricht, diesen geschlechtlichen Einwurf, jedoch bleibt in ihrem nachfolgenden Beitrag bei ihrem offenbar ursprünglichen Gedanken und sagt: „*Weil, wenn er jetzt sagen würde, manche sind besser und manche schlechter, dann würde jeder eigentlich versuchen, quasi so gut wie möglich zu werden.*“ (#00:56:20#L1-Tamara-4)

Die Geschlechterrollen (insbesondere die Rolle von Frauen) in Gesellschaft und Kirche kommen in mehreren Stellen der Unterrichtsreihe zur Sprache und werden hinsichtlich deren Auswirkungen zum Teil dramatisiert sowie von der Lehrkraft u.a. als „*heißes Eisen*“ (#00:50:15#L1-Selbert-5) bezeichnet. Es wird gleichwohl angesprochen, dass diese zugeschriebenen Geschlechterrollen historischen Wandlungsprozessen unterliegen; so stellt Vera bezogen auf die Vergangenheit fest: „*Die Männer hatten immer das Sagen und die Frauen mussten spüren, eigentlich.* [Ihre Betonung hat einen leicht vorwurfsvollen Charakter] *Und die Frauen haben immer so Kinder und Küche gemacht. Und die Männer waren halt* [kurze Pause] *für so andere Sachen zuständig, so fürs Geld, ja.*“ (#00:20:41#L1-Vera-2)⁴⁴¹

Besonders in der 5. Doppelstunde⁴⁴² räumt die Lehrkraft dem Thema *Geschlechterverhältnis* einen großen zeitlichen Rahmen ein und weicht von ihrer eigentlichen Unterrichtsplanung

⁴⁴¹ Siehe hierzu die erste sequenzielle Gesprächsfeinanalyse „*Das Patriarchat und Gottes Wille*“ im Kapitel 11.5.1. Zur Vermeidung von Redundanzen wurde an dieser Stelle auf eine ausführliche Darstellung verzichtet. Selbiges gilt ebenso für die nächste Fußnote.

⁴⁴² Einen Ausschnitt dieser Stunde und der geführten Diskussion wird in der zweiten sequenziellen Gesprächsfeinanalyse detailliert analysiert (siehe Kapitel 11.5.2 *Gesprächsfeinanalyse „Jesus und die Frauen“*)

ab.⁴⁴³ Die Schüler_innen hinterfragen, warum Frauen in der heutigen Zeit keine höheren kirchlichen Ämter bekleiden können, bspw. stellt Tamara fest: *„Es ist dann eigentlich extrem altmodisch, wenn die Kirche sich einfach bei allem auf die Bibel und auf das, was vor 2000 Jahren angeblich passiert ist, bezieht. Also, man kann doch einfach mal so sagen, ab jetzt gibt es Päpstinchen, dann ist das halt mal so.“* (#00:55:00#L1-Tamara-5). Darauf hebt der Lehrer die Bedeutung der Heiligen Schrift hervor, verweist jedoch auf die historisch-kritische Exegese: *„Das ist die Urkunde unseres Glaubens, das würde ich nicht so schnell verwerfen. Das auf... das auf die Bibel müssen wir uns beziehen, da haben wir keine andere Chance. Aber es gibt ein anderes Problem. Er hat eben von apostolischer Sukzession gesagt. Warum hat den Jesus Männer genommen? Das hat mit der Gesellschaft der Zeit, wir müssen das in der Zeit betrachten, zu tun. Wieso hat Jesus natürlich nur Männer genommen, wo du natürlich recht hast. Nur Apostel erstmal ausgewählt als Repräsentanten ist vollkommen klar.“* (#00:55:13#L1-Selbert-5) Im Zuge dieses Lehrerbeitrags wird seitens der Schüler_innen angebracht, dass Männern früher eher zugehört und geglaubt wurden. Die Schüler_innen richten mehrheitlich⁴⁴⁴ kritische Anfragen an den Lehrer, z. B. dass sich die Gesellschaft heute verändert hat und die Kirche sich nicht in den Fragen von Frauenordination und Zölibat bewegt. Deutlich formuliert Valerie ihre Gedanken: *„Ähm, aber, wir sind heute schon so ein bisschen weiter mit der Gesellschaft, warum kann man jetzt keine Frauen einführen. Warum dürfen Pfarrer auch nicht heiraten. Ich finde das voll unlogisch.“* (#00:56:00#L1-Selbert-5) Der Lehrer bringt sich immer wieder in den Diskurs ein, fasst Diskussionsstränge zusammen und überträgt die angesprochenen Geschlechterrollen ebenso auf die heutige Zeit und andere Kulturkreise/Regionen: *„Warum? Das hast du gesagt. Warum die Männer halt damals nur genommen worden. Frau durfte vor Gericht noch nicht mal aussagen. Frau hatte kein Zeugenrecht. Es ist halt so. Die Stellung der Frau. Wir haben das im Orient zum Teil ja immer noch. Wenn wir die ISIS angucken oder IS jetzt nur noch. Ja, die Frauen dürfen dann so einen Kämpfer heiraten, dürfen Kinder kriegen und verschleiert umherlaufen. Ansonsten haben die nichts zu melden.“* (#01:00:16#L1-Selbert-5) An diesen Aussagen zeigt sich beispielhaft, wie

⁴⁴³ Herr Selbert weist die Schüler_innen gegen Ende der Stunde darauf hin, dass er von der Unterrichtsplanung originär eigentlich etwas anderes vorhatte: *„Ich sehe schon, ich komme nicht zu dem, was ich eigentlich machen wollte, aber das ist nicht schlimm, was ich anhängen wollte, durch die Diskussion über die Frau, die Stellung der Frau in der Kirche. Ich weiß schon, das ist viel spannender, viel interessanter als das, aber lassen wir es dabei mal bewenden.“* (#01:10:05#L1-Selbert-5)

⁴⁴⁴ Der Schüler Philipp-Sebastian nimmt in den Diskussionen eine kirchlich-verteidigende Position ein, in der er sich an den kirchlichen Lehraussagen orientiert und diese als gesetzt ansieht. Dieses zeigt sich besonders deutlich in der fünften Doppelstunde in der Diskussion, ob Jesus eine Frau hatte (siehe Gesprächsfeinanalyse „Jesus und die Frauen“).

Geschlecht und dessen zugewiesene Rolle seitens der Klasse gesellschaftlich, kulturell, zeitlich und religiös eingeordnet werden.

Herr Selbert kennzeichnet die *Diskussion um Geschlechterrollen* als herausforderndes und heikles Thema und kündigt zudem in der 5. Stunde an, dass die *Rolle der Frau* zukünftig noch als eigenes Thema im Unterricht folgen wird. „Ihr merkt, das ist ein ganz heißes Eisen. Jetzt verwechselt nicht. Ich muss ein bisschen was zur Erklärung dazu sagen. Das ist das Spannende. Wir werden uns damit noch auseinandersetzen. Denn ... äh ... bis zu den Sommerferien mit solchen Sachen auch noch und dann geht es richtig um das Eingemachte – mit der Rolle der Frau in diesem Spiel. Ne [Bestätigungspartikel]. Wir gucken, was das ist.“ (#00:50:14#L1-Selbert-5). Herr Selbert offenbart hierdurch, dass er selbst die *Geschlechterfrage* als „spannend“ ansieht und diesem Thema eine exponierte Position in seiner Unterrichtsplanung gibt. Entweder bestand diese Planung schon von Anfang an oder alternativ kann diese Ankündigung eine Reaktion sein, da er merkt, dass die Geschlechterfrage die Schüler_innen bewegt.

Neben der zum Teil kontroversen Auseinandersetzung zur Rolle der Geschlechter werden auch daran angrenzende Fragen diskutiert, z. B. ob Geistliche verheiratet sein können. Der Zölibat und dessen biblische Fundierung gerät dabei in den Fokus. Herr Selbert stellt in diesem Kontext klar: „Also ihr merkt normalerweise, ihr merkt, das sind juristische Sachen. Ihr merkt. Ich will etwas folgendermaßen sagen, dass der Zölibat. Diese Ehelosigkeit ist nicht biblisch. Alle Apostel hatten Frauen dabei, nur der Paulus nicht. Also das ist, das ist... unser Problem ist weniger, dass die nicht heiraten dürfen, denn was ist das Problem? [Vera meldet sich] Wolltest du darauf abheben oder wolltest du zur Ehe noch was sagen?“ (#00:58:51#L1-Selbert-5) Durch diese eingeschobene Frage will der Lehrer wieder auf die *Rolle der Frau* zurückkommen, jedoch weist Vera darauf hin, dass sie noch etwas zur Ehelosigkeit sagen möchte: „Es war ja doch, der erste Papst war ja sogar verheiratet, wieso dürfen dann katholische Pfarrer dann nicht mal verheiratet sein.“ (#00:57:14#L1-Vera-5) Daraufhin geht Herr Selbert erneut auf das Thema Zölibat ein und leitet, dann erneut zur eigentlichen Diskussion zurück: „Das ist geschichtlich bedingt. Das ist auch revidierbar. Hat er⁴⁴⁵ auch gesagt. Es gibt viel, es gibt sogar in der katholischen Kirche orthodoxe, unierte, die zu den Katholiken gehören, die den Papst anerkennen, die alle verheiratet sind. Das ist geschichtlich irgendwann möglich. In der Tsche-

⁴⁴⁵ Herr Selbert beruft sich auf einen Beitrag von Phillip-Sebastian, der innerhalb der Diskussion etwas zur apostolischen Sukzession gesagt hat.

choslowakei, damalige Tschechoslowakei, heutiges Tschechien, da war das Christentum so stark verfolgt, da haben Pfarrer zur Tarnung heiraten dürfen. Ne und so. Das ist nicht so tief, das ist kein biblisches Gesetz. Hier Tamara, wo du vorher abgehoben hast, wieso haben die was gegen Frauen, das ist das eigentliche Problem. Wieso ist die apostolische Sukzession. Ne ich frag nur. Wieso gilt die nur für Männer [...].“ (#00:57:21#L1-Selbert-5)

Die untersuchte Unterrichtsreihe thematisiert schwerpunktmäßig unterschiedliche Gottesbilder, die von den Schüler_innen und der Lehrkraft eingebracht werden. So treten diese bspw. in der Auseinandersetzung mit biblischen Texten zu Tage, u. a. in *Gen 22,1–19* und *Lukas 15,11–32*. In der ersten Stunde findet ein Brainstorming (initiiert durch die Lehrkraft) zu Gottesvorstellungen statt, in dem die Schüler_innen ihre bis dato vorhandenen Vorstellungen von Gott vorbringen sollen. Hierbei wird Geschlecht und ebenso Geschlechterrollen von den Schüler_innen angesprochen. Besonders aufschlussreich ist ein Beitrag der Schülerin Valerie, die zum Gottesbild sagt: *„Mutter oder Vater.“* (#00:17:00#L1-Valerie-1) Darauf hin bittet sie der Lehrer, es zu erklären. *„Ja, weil er sorgt sich um einen und ist halt für einen da wie eine Mutter oder Vater.“* (#00:17:06#L1-Valerie-1) Herr Selbert hakt nach und fragt: *„Wie kommst du auf Mutter und Vater?“* (#00:17:18#L1-Selbert-1) Valerie überlegt kurz und antwortet dann: *„Ähm, weil wir ja eigentlich unterschiedliche Rollen im Leben einnehmen, weil Mutter also, so ist das für mich, die Mutter eher so beschützt und der Vater mehr so kritisiert. Also bei mir ist das jetzt nicht so, aber so typisches Bild.“* (#00:17:21#L1-Valerie-1) Der Lehrer wertschätzt nachfolgend die Aussage und schreibt es an der Tafel auf. *„Ja ist ja interessant, typisches Bild. Ich schreib das mal in Klammern dahinter.“* (#00:17:44#L1-Selbert-1) Offenbar verbindet die Schülerin mit dem jeweiligen Geschlecht typische Rollenbilder. In einer weiteren Fundstelle führt der Lehrer resultierend aus einer Bibelstelle zu historischen Rollen an: *„Vater ist halt der Chef, klar noch. So war das früher.“* (#00:47:44:44#L1-Selbert-5) Die Rolle des Vaters, als derjenige, der innerhalb der Familie das Sagen hat, die Macht innehat, wird in dieser Sequenz zuerst dramatisiert und im zweiten Schritt wieder entdramatisiert bzw. neutralisiert durch die Einfügung des historischen Kontextes.

Mastercode	Subcode	Summe
Geschlechterspezifische Gottesvorstellung	Neutrum	4
	Vielfältig	12
	Gott ist „Er“	110
	Gott ist Mutter oder Vater/männlich oder weiblich	3
	(Alter) Mann	2
	Frau	0
	(Groß-)Vater	25
	Mutter	3
	Sohn	16
	Tochter	2
	Vater/Gottes-Sohn-Verhältnis	19
	Mutter-Tochter-Verhältnis	1

Tabelle 6: Geschlechterspezifische Gottesvorstellung (Klasse A)

Obleich sprachlich von Gott primär in der dritten Person Singular maskulin (*Er*) gesprochen wird (110-mal) (siehe Tabelle 6), wird dessen (geschlechtliche) Vielfältigkeit seitens der Schüler_innen und Lehrkraft an mehreren Stellen angeführt, bspw. in der bereits aufgeführten Sequenz zu Gott als Mutter und Vater. Ebenso kommt zur Sprache, dass Gott geschlechtlich nicht definierbar ist bzw. die Geschlechter in sich vereint. Dabei wird auch die Existenz Gottes hinterfragt, so stellt Tamara fest: *„Also wenn man jetzt so sagen würde, dass er wirklich existiert, dann müsste man ihn auch definieren können und das kann man ja nicht wirklich. Gott ist nicht weiblich oder männlich oder er ist groß oder klein.“* (#00:21:30#L1-Tamara-1) Dabei hebt Tamara das Geschlecht (u. a. auch die dichotome Sicht) und das Aussehen hervor. Durch die Nennung zweier Differenzkategorien wird deren Relevanz entdramatisiert.

Es tritt zudem zum Vorschein, dass sich Gottesbilder im Heranwachsen verändern und in der Kindheit, ein Gottesbild internalisiert wird, welches u. a. Gott als Opa skizziert: *„In der Grundschule und wenn man halt klein ist, da kriegt man es quasi so beigebracht, dass Gott nicht wie so ein Opa, so ein Geist, der über einen schwebt. Man kriegt so im Kommuniionsunterricht so Bilder von alten Menschen.“* (#00:18:31#L1-Tamara-1) Gleichwohl die Schülerin das Bild von Gott als Opa ein Stück weit relativiert, greift Herr Selbert in seiner Zusammenfassung der Schülerinaussage das Opa-Bild ergänzend auf und sichert sich bei Tamara ab: *„Darf ich schreiben der Opa mit dem alten Bart, der alte Opa mit dem Bart.“* (#00:18:52#L1-Selbert-1) Innerhalb der ersten Doppelstunde wird häufig durch die Lehrkraft die Frage in den Raum gestellt, woran Menschen den Willen Gottes erfahren, insbesondere bei strittigen Anfragen wie bspw. zur *Rolle der Frau*. Der Lehrer verdeutlicht an mehreren Stellen in der Reihe, dass es Fragestellungen sind, mit denen er sich selbst beschäftigt bspw. *„Das wäre so eine Sache, wo ich mich mir*

beschäftige auch schon immer, deshalb wollte ich euch das mal vortragen, wollte das mit euch machen.“ (#00:31:54#L1-Selbert-2)

Im Zuge der Besprechung des *Gleichnisses vom guten Vater* (Lk 15,11–32) kommen die Lerngruppenteilnehmenden auf das, durch den Text vermittelte, Gottesbild zu sprechen. Sie vergleichen es mit dem Gottesbild aus dem Genesis-Text (Gen 22,1–19) und attestieren einen Wandel weg von einer herrschenden hin zu einer barmherzigen Gottesvorstellung. Eine Schülerin hebt hervor: *„Der frühere Gott, sage ich mal, der war immer so dominant, so dass es nur ihn gab und alles hat sich um ihn gedreht. Jetzt geht der Vater auf die Menschen zu und spricht mit denen, wie sie sich ändern können und nicht was sie falsch gemacht haben.“* (#00:48:58#L1-Vera-4) Die Schülerin greift in ihrer Argumentation auf ein väterlich maskulines Gottesbild zurück, gleichzeitig neutralisiert sie das Geschlecht des Sohnes und überträgt ihn auf die Menschheit. Hierzu nutzt sie das Substantiv *Mensch* im Plural. Herr Selbert stellt Vera nach ihrem Beitrag eine Konkretisierungsfrage: *„Um wen dreht es sich jetzt?“* (#00:49:15#L1-Selbert-4) Vera antwortet: *„Um die Menschen“* (#00:49:17#L1-Selbert-4). Der Lehrer lobt den gedanklichen Transfer: *„Ja, besser kann ich es auch nicht sagen. Das schreibe ich jetzt mal dahin. [Herr Selbert notiert an der Tafel: Es dreht sich um den Menschen].“* (#00:49:18#L1-Selbert-4)

Die Gottesfrage wird vielschichtig behandelt. Seitens der Schüler_innen wird im Zuge der vierten Doppelstunde das Verständnis der Dreifaltigkeit/Trinität angefragt und deren Plausibilität überprüft, so will bspw. Valerie zu Menschwerdung Gottes wissen: *„Ähm sie haben ja gesagt, dass Gott Mensch wird, aber warum spricht man dann von Gottes Sohn, dass er seinen Sohn opfert, wenn er sich eigentlich selbst opfert, weil er ja Jesus ist.“* (#01:02:13#L1-Valerie-4) Um die Schülerin offenbar zu einem weiteren Statement zu bewegen, fragt Herr Selbert: *„Soll sich Gott töten lassen? Gott ist tot.“* (#01:02:25#L1-Selbert-4) Die Schülerin wiederholt ihre Aussage: *„Ja es heißt ja, dass Gott Mensch geworden ist. Gott ist Jesus, aber man sagt ja auch, dass Gott seinen Sohn geopfert hat, dann müsste er sich selbst opfern.“* (#01:02:27#L1-Valerie-4) Herr Selbert lobt die Schülerin und weist darauf hin, dass es sich bei diesem Themengebiet um eine Herausforderung für das menschliche Denken handelt: *„Ja richtig, sehr gut [Valerie sagt etwas für die Tonaufnahmen Unverständliches, was der Lehrer jedoch verstanden hat, denn er richtet seine Worte an Valerie] Nein ist richtig, wir kommen jetzt auf ein wichtiges schwieriges Gebiet. Wir kommen jetzt. Ihr merkt jetzt. Ihr merkt. Ihr merkt jetzt, können die Worte, auch was Tamara gesagt hat, das geht jetzt in so eine ähnliche Richtung. Wir kommen jetzt in*

ein Gebiet, wo man mit Worten, mit Menschenworten an die Grenzen stößt. So ehrlich muss man sein. Das ist plötzlich nicht mehr logisch eigentlich.“ (#01:02:42#L1-Selbert-4). Valerie bestätigt dieses mit einem „Ja“ (#01:03:06#L1-Valerie-4) Danach erklärt der Lehrer den theologischen Fachbegriff „Äh, dieses Gebiet heißt Dreifaltigkeit und Trinität [...]“. (#01:03:08#L1-Selbert-4) Im Folgenden bewegt sich der Fokus hin zur bereits aufgezeigten Frage: Wäre Jesus heute kein Sohn, sondern eine Tochter (Die Sequenz wurde schon dargestellt). In Abgrenzung zum Vielgötter_innenglauben der Griech_innen der Antike dekonstruiert der Lehrer das Sohn-Gottes-Bild und legt dar, dass der Familienkontext an dieser Stelle problematisch ist; so bemerkt er: „Es ist auf jeden Fall nicht so gemeint, wie wir das in diesen Göttern, in diesen Familienzusammenhängen, so einfach kennen, Maria noch die Mama, so wir nehmen das mal als Bild.“ (#01:07:41#L1-Selbert-4) In einer Wiederholung in der fünften Stunde greift Herr Selbert die Trinität auf und ordnet diese in Abgrenzung zu den beiden anderen abrahamitischen Religionen (Judentum und Islam) ein: „Trinität, erinnert ihr euch vielleicht noch, was oft von vielen Leuten nicht richtig verstanden wird. Muslime⁴⁴⁶ und Juden lehnen dieses absolut ab, weil sie dahinter immer vermuten, wir haben drei Götter, ein Vater, ein Sohn, einen Geist, am besten noch vier Götter, noch die Maria als Mutter, Ne das ist doch eine Göttin im Christentum.“ (#00:12:43#L1-Selbert-5) Dieses führt wiederum zu einer Dramatisierung der Kategorie *Geschlecht*, als Herr Selbert die Schüler_innen fragt: „Was ist die Beziehung zwischen zwei Menschen?“ (#00:11:01#L1-Selbert-5) und Vera antwortet: „Vater und Sohn.“ (00:11:06#L1-Vera-5), hebt Herr Selbert hervor: „Ja, Vater und Sohn, jetzt würden wir heute sagen Mutter und Tochter, ne, gerade als Mädchen, müssen wir immer mitdenken.“ (#00:11:08#L1-Selbert-5) *Geschlecht* wird vielseitig zum Thema dieser Sequenz, ebenso in der zeitlichen Betrachtung. Zum einen, dass in der heutigen Zeit auch ein weibliches Gottesbild mitgedacht werden muss und zum anderen, dass Herr Selbert gerade die Mädchen in der Verantwortung sieht, diese Sichtbarmachung der geschlechtlichen Diversität voranzutreiben.

Mastercode	Subcode	Summe
Thematisierung von Gefühlen		61
Thematisierung Stärken/Schwächen	Schwächen	9
	Stärken	2

Tabelle 7: Thematisierung von Gefühlen und Stärken/Schwächen (Klasse A)

⁴⁴⁶ Diese Sequenz zeigt sich ebenso relevant zur Verdeutlichung der Nutzen der von geschlechtsindefinite und geschlechtsdefinite Sprachformen. So nutzt der Lehrer mehrfach das generische Maskulinum, um über bspw. die Muslim_innen zu sprechen.

Gefühle kommen im Religionsunterricht vielfältig zur Sprache wie bspw. *Leid* oder *Liebe*. Dies zeigt sich bereits in den theoretischen Implikationen. Im Umgang mit dem Datenmaterial wurde dieses ebenso ersichtlich. In 61 Fundstellen werden Gefühle angesprochen. Bspw. kam *Liebe* vielfältig zur Sprache; so stellte Tamara in einer Sequenz bezogen auf den Willen Gottes fest: „Naja, Jesus hat ja quasi so Richtlinien gegeben, wenn man den Willen, also so mit Nächstenliebe und sowas. Das ist ja auch was, was Gott eigentlich will und wenn man jetzt beispielsweise Nächstenliebe praktiziert, dann lebt man ja somit den Willen Gottes.“ (#00:28:18#L1-Tamara-2) Innerhalb der Auswertung entstand die Anfrage, ob Gefühle von Jungen und Mädchen gleichermaßen angesprochen werden. Mithilfe des *Code-Relations-Browsers* konnten Überschneidungen zwischen den geschlechterspezifischen Codes der Schüler_innen identifiziert werden.⁴⁴⁷ 39 Überschneidungen finden sich mit Schülerinnen, 14 mit Schülern und 67 mit der Lehrkraft.

Neben Gefühlen präsentieren sich die Themen *Stärken* und *Schwächen* (primär die eigenen) als relevante, zu analysierenden Kategorien in der Erhebung. Obgleich diese in dieser Reihe nicht so häufig zu finden sind (Lehrkraft fragt die Schüler_innen auch nicht explizit danach), geht die Lehrkraft beispielhaft voran und spricht offen (explizit und implizit) über die eigenen Schwächen, bspw. wenn sie mit ihrer eigenen Performance im Unterricht nicht zufrieden ist oder sie hat keine Scheu zuzugeben, wenn sie etwas nicht beantworten kann. In diesen Fällen verweist sie an andere Schüler_innen wie bspw. in der folgenden Fundstelle an Philipp-Sebastian: „Frag, er weiß es, ich weiß es nicht.“ (#00:54:18#L1-Selbert-5)

Am Ende der 5. Doppelstunde lobt die Lehrkraft die Schüler_innen und sich selbst. Dabei thematisiert sie Stärken und Schwächen: „Ich bedanke mich erstmal, dass ihr so gut mitgearbeitet habt, Hå [Bestätigungspartikel], Es gibt ja immer verschiedene Phasen, Hå [Bestätigungspartikel], immer schwächelt mal einer, manchmal habe ich keine guten Fragen oder manchmal habt ihr keine guten Antworten. Es gibt's immer. Ich denke, wir haben insgesamt eine gute Sache abgeliefert.“ (#01:16:32#L1-Selbert-5). Herr Selbert macht den Schüler_innen seine Gedanken transparent und bezieht sich u. a. durch die erste Person Plural (*Wir*) ein.

Im Hinblick auf die Überschneidungen der Codes „Stärken und Schwächen“ mit den Codes der am Unterricht Teilnehmenden lassen sich bei Schwächen 8 Überschneidungen mit Herrn

⁴⁴⁷ Es wurde einzelne Sätze, ganze Beiträge und ebenso mehrere Beiträge als eine Fundstelle für Gefühle und Stärken und Schwächen erfasst, wenn diese unmittelbar zusammenhängen bzw. thematisch aneinander anschließen.

Selbert, 4 mit Schülerinnen und 1 mit einem Schüler finden; bei den Stärken sind 2 mit Herrn Selbert, 1 mit einer Schülerin und keine mit einem Schüler festzustellen.

Weitere Differenzkategorien und deren Wechselseitigkeit

Mastercode	Subcode	Summe
Thematisierung/Dramatisierung weiterer Differenzkategorien	Heteronormative Beziehung	9
	Homosexualität	1
	Außenseiter_in	0
	Dis/Ability und Krankheit	0
	Ethnische/kulturelle/geografische/nationale Herkunft	10
	Religion	31
	Soziales Umfeld	15
	Lookismus ⁴⁴⁸	1
	Zeitlicher Kontext	44
	Alter	13

Tabelle 8: Thematisierung/Dramatisierung weiterer Differenzkategorien (Klasse A)

Innerhalb der Reihe werden ebenso weitere Differenzkategorien von den Lerngruppenteilnehmenden durch ihre Beiträge angesprochen. Hierbei zeigt sich, dass diese Differenzierungen u. a. miteinander verwoben sind, bspw. mit Geschlecht. Häufig werden Grenzziehungen zu anderen Religionen und Konfessionen in den Beiträgen der Schüler_innen und Lehrkraft deutlich, z. B. zum Islam oder Judentum. Dies wurde zuvor bei der Frage der Trinität skizziert. Zum Teil werden ebenso das „soziale Umfeld“ und die „Ethnische/kulturelle/geografische/nationale Herkunft“ mit „Religion“ verwoben bzw. miteinander vermischt: *„Also in unserer Gesellschaft ist es ja wieder anders als bei islamischen Menschen.“* (#00:32:43#L1-Vera-2) Der Unterschied und die Abgrenzung zu Religionen tritt in der Reihe mehrfach zu Tage. Geschlecht tritt dort ebenso als Faktor in der Grenzziehung auf: *„Die Stellung der Frau. Wir haben das im Orient zum Teil ja immer noch. Wenn wir die ISIS angucken oder IS jetzt nur noch. Ja die Frauen dürfen dann so einen Kämpfer heiraten, dürfen Kinder kriegen und verschleiert umherlaufen. Ansonsten haben die nichts zu melden.“* (#01:00:19#L1-Selbert-5) In der Diskussion um die Frage, ob Gott Menschenopfer will, wird ebenso der Vergleich zu anderen Religionen, insbesondere dem Islam, gezogen; dabei kommt es in der ersten Doppelstunde zu einer Sequenz, in

⁴⁴⁸ „Der Körper, *Verkörperung* und Körperdisziplinierung stehen im Fokus des Begriffs Lookismus. Wie wir Körper sehen, lesen, betrachten, beschreiben, bewerten und letztendlich hierarchisieren, geschieht nicht im luftleeren Raum, sondern entlang historisch gewachsener, kulturell erzeugter, gesellschaftlich gesetzter und verhandelbarer Normen.“ (Diamond et al. 2017, 9) Lookismus kann „als eine soziale Unterscheidungskategorie gewertet werden und ist eng mit Kategorien wie Klasse, Geschlecht, Sexualität, race und (dis)ability verschränkt, ohne in ihnen aufzugehen.“ (ebd., 13) Innerhalb der vorliegenden Forschungsarbeit wurden unter der Kategorie Lookismus Beiträge der Interagierenden erfasst, in den Körper von anderen Personen (bspw. auf Bildern) hierarchisierend bewertet wurden (bspw. dick, abgemagert etc.).

der zwei Schülerinnen miteinander diskutieren, der Lehrer jedoch ein Pauschalurteil gegen den Islam so nicht stehen lassen kann und interveniert. *„Ich glaub halt bei so Religionssachen, kannst du echt nicht sagen, ob es richtig oder falsch ist. Auch wenn jetzt für uns Menschenopfer falsch sind und Gott das wohl eher ablehnt, kannst du trotzdem nicht jemanden, der davon überzeugt ist: ja ne, das will Gott gar nicht.“* (#01:11:58#L1-Tamara-1) Drauf meldet sich Vera: *„Ähm, wenn du das so sagst, ist es ja quasi, dass du sagst, die ganzen Menschen, die wegen dem Islam sterben, dass die denken ja, die tun das richtige, wenn sie die ganzen Menschen umbringen.“* (#01:12:17#L1-Vera-1) An Veras Aussage entsteht die Vermutung, dass die Schüler_innen offenbar zwischen Islam und Extremismus/Islamismus nicht differenzieren (können). Hierauf schreitet Herr Selbert ein und entdramatisiert das Pauschalurteil gegenüber dem Islam und zeigt den Schüler_innen auf, dass es dort Unterschiede gibt: *„Also die Extremisten da, nicht alle.“* (#01:12:32#L1-Selbert-1)

Toleranz gegen Andersdenkende wird im Umgang mit anderen Religionen seitens der Schüler_innen ebenso eingebracht. In einem Gespräch zu Kriterien, woran der Wille Gottes erkannt werden kann, meldet sich Tamara und sagt: *„Dass man nicht seine Auffassung oder seine ... ja Auffassung... ähm... nicht über andere Religion oder so stellt. Also das man nicht andere* [Tamara kann nicht ausreden und wird von Herrn Selbert unterbrochen.].“ (#00:36:31#L1-Tamara-2). Herr Selbert dramatisiert diese unbedingte Toleranz: *„Es gibt ja so eine Spaghetti-religion. Hast du die schonmal gesehen? Spaghettimonster... Religion. Ich weiß nicht so genau. Darf man nichts drüber sagen oder was?“* (#00:36:45#L1-Selbert-2) Tamara bleibt jedoch zunächst bei ihrem Standpunkt: *„Jeder darf ja das glauben, was er will. Und wenn er jetzt daran glaubt, dann darfst du ihn nicht dafür fertig machen.“* (#00:36:53#L1-Tamara-2) Herr Selbert hakt wieder nach: *„Darf jeder glauben, was er will?“* [Herr Selbert zeigt auf die Tafel mit den Kriterien zum Willen Gottes.]“ (#00:37:00#L1-Selbert-2) Daraufhin sagt die Schülerin: *„Ja, solange er die Kriterien erfüllt.“* (#00:37:02#L1-Tamara-2).

Die (Differenz-)Kategorien „Alter“⁴⁴⁹ und „zeitlicher Kontext“ werden seitens der Lerngruppenteilnehmenden in verschiedenen Bereichen angeführt, um auf die Unterschiede und Wandlungen im Denken hinzuweisen. Ebenso wird auf die Entstehungsgeschichte und Auslegung der Heiligen Schrift und deren Relevanz für die heutige Zeit hingewiesen. In der zweiten Doppelstunde hebt Tamara hervor: *„Also ich mein das mit der Heiligen Schrift muss man auch*

⁴⁴⁹ Ein Beispiel hierfür wurde schon zuvor dargelegt: *„In der Grundschule und wenn man halt klein ist, da kriegt man es quasi so beigebracht, dass Gott nicht wie so ein Opa, so ein Geist, der über einen schwebt. Man kriegt so im Kommuniionsunterricht so Bilder von alten Menschen.“* (#00:18:31#L1-Tamara-1)

kritisch sehen, weil die ist ja in vielen Dingen bisschen unaktuell, also ... ich mein. Es hat sich ja vieles verändert so innerhalb von 2000 Jahren und deswegen kann man nicht wegen allen so sagen, wenn das in der Bibel steht, dass es so gilt.“ (#00:41:36#L1-Tamara-2) Daraufhin weist Herr Selbert die Schüler_innen darauf hin, wie diese wortgetreue Auslegung bezeichnet wird: „Habt ihr ja schon gesagt, der Fundamentalismus, was muss dazwischen? Wenn ich die Heilige Schrift ... wenn ich die Heilige Schrift nutzen will, was muss ich dann tun? Ich weiß, ihr habt es gesagt.“ (#00:42:03#L1-Selbert-2) Darauf sagt Tamara, dass man vernünftig sein müsse. Der Lehrer kommt im Zuge dessen darauf, zu sprechen, dass die Theologie dabei hilft, die Heilige Schrift zu dekodieren.

In der dritten Doppelstunde thematisiert Herr Selbert erneut die Faktoren, die bei der Auslegung der Heiligen Schrift entscheidend sind (in diesem Fall bei der Opferungsgeschichte) und führt hier (Differenz-)Kategorien wie bspw. das „Ethnische/kulturelle/geografische/nationale Umfeld“ oder den „zeitlichen Kontext“ an: *„Wir müssen gucken, wie das kulturell beheimatet ist, aus welcher Zeit das stammt. Was damit gemeint ist. Wenn ich weiß, beispielsweise, dass Abraham in einer Gegend lebte, wo Menschenopfer durchaus üblich waren, dann spielt dieses eine ganz andere Bedeutung, als wenn ich das heute hier in unserer bundesrepublikanischen Gegenwart hier ist [Lehrkraft nennt Ort der Schule] das sage. Ne [bestätigend gemeint], dann spielt der Menschenopfer Aspekt keine Rolle mehr.“ (#00:31:09#L1-Selbert-3) Herr Selbert weist die Schüler_innen darauf hin, dass sie in der Bibel irritierende Inhalte finden können und dramatisiert dabei die biblische Haltung zu Homosexualität: „Ihr werdet da manchmal schreckliche Sachen erleben. Mit dem Abraham. Und wenn ihr dann in der Bibel lest und Gottes Wille, glaubt ihr nicht, dass es in der Bibel steht. Ne, also Homosexuelle töten alle und so und später wieder alles toll.“ (#00:37:30#L1-Selbert-3). Dieses ist auch die einzige Stelle in der Reihe, wo eine andere sexuelle Orientierung abweichend von Heterosexualität angesprochen wird, ansonsten wird das klassische Beziehungsverhältnis von Frau und Mann in den Fokus gestellt, z. B. in der Diskussion, ob Jesus eine Frau/Freundin hatte.*

11.1.3.2 Geschlechtergerechte Sprache

In der Analyse des Vorkommens geschlechtergerechter Sprache wurde aus forschungspragmatischen Gründen auf folgende ausgewählte Aspekte geschaut⁴⁵⁰: Der Religionsunterricht zeichnet sich u. a. dadurch aus, dass Gottesbilder bzw. -vorstellungen seitens der Lehrkraft und den Schüler_innen thematisiert werden, so lag in der Analyse ein Fokus darauf, wie die Teilnehmenden mit Gottesbezeichnungen⁴⁵¹ bzw. -begriffen in Interaktionen umgehen und welche geschlechtsindefinite, geschlechtsdefinite und geschlechtsneutralen Sprachformen primär in der Verwendung sind. Als zweiter Aspekt wurden die vorkommenden Personenbezeichnungen sprachlich identifiziert und eingeordnet.⁴⁵² Die Bestimmung der Kategorien erfolgte primär induktiv. Alternative geschlechtergerechte Sprachformen, bspw. das gesprochen *Gender_Gap* (Pause innerhalb des Wortes) konnte in keiner der Reihen gefunden werden.

Gottesbegriffe

In der Analyse der Gottesbegriffe/Gottesbezeichnungen wurde zum einen auf das Vorkommen des Substantives *Gott* in seiner sprachlichen Vielfalt und zum anderen auf weitere Bezeichnungen geschaut, die sich hinsichtlich ihres Vorkommens in der *Tabelle 9* wiederfinden. In der Unterrichtsreihe tritt 681-mal der Begriff *Gott* als maskuline singuläre Sprachform ohne Artikel und 15-mal mit Artikel (*der Gott*) zum Vorschein. Daneben wird beim Sprechen über Gott zum Teil in Vergleich zu anderen Religionen und Glaubensrichtungen 4-mal der plurale maskuline Begriff *Götter* und einmal die Bezeichnung *Göttin* verwendet. Diese Sequenz wurde bereits kontextbezogen in geschlechterrelevante Unterrichtsthemen vorgestellt: „*Muslimen und Juden lehnen dieses absolut ab, weil sie dahinter immer vermuten, wir haben drei Götter, ein Vater,*

⁴⁵⁰ In den Testdurchläufen der Analyse wurden neben Personenbezeichnungen und Gottesbezeichnungen ebenso Pronomina betrachtet, jedoch wurde aus pragmatischen Gründen diese Analyse nicht weiterverfolgt, worauf in der kritischen Einordnung der Studie noch zu sprechen kommen sein wird (siehe Kapitel 14 *Kritische Einordnung der Studie und weiterer Forschungsbedarf*).

⁴⁵¹ Zu den einzelnen Sprachformen der Gottesbegriffe/Gottesbezeichnungen wurden zwecks der detaillierten Analyse zum Teil Sub-Sub-Kategorien gebildet, wenn Wörter mehr als einmal vorkamen. Weiter wurde mithilfe der Kommentarfunktion des Programms MAXQDA das genaue Wort erfasst, welches in der Fundstelle der zugehörigen Sprachform genannt wurde. Dieses Vorgehen erlaubte die exakte Erfassung der Häufigkeiten der einzelnen Worte. In der Darstellung in den Unterkapiteln zu geschlechtergerechter Sprache werden diese auf die jeweilige Sprachform zusammengefasst und im Text nur Auffälligkeiten expliziert. Die ausführlichen Informationen finden sich im Codebuch wieder (siehe *Anhang: 4.a: Codebuch*). Bei den Personenbezeichnungen wurden die Wörter ebenso in der Kommentarfunktion erfasst, da dadurch Muster und Besonderheiten hinsichtlich der Häufigkeiten der einzelnen Worte nachvollzogen werden konnten.

⁴⁵² Jedes Wort kann nur einer sprachlichen Kategorie zugeordnet werden, bspw. wenn ein Substantiv als generisch erfasst wurde, wird es ausschließlich dieser sprachlichen Kategorie zugeordnet. Ebenso werden Gottesbegriffe/Gottesbezeichnungen nur dort als sprachliche Kategorie erfasst. Gerade bei der Zuordnung in eine generische Kategorie bei Personenbezeichnungen ist das vorher Gesagte zu betrachten, ob die sprechende Person in dem Kontext explizit ein Geschlecht oder damit alle Geschlechter meint.

ein Sohn, einen Geist, am besten noch vier Götter, noch die Maria als Mutter, Ne das ist doch eine Göttin im Christentum.“ (#00:12:50#L1-Selbert-5) Neben diesen Bezeichnungen werden weitere Gotteszeichnungen verwendet (siehe Tabelle 9: Gottesbezeichnungen (Klasse A)).

Mastercode	Subcode	Summe
Neutralisierungsform	Substantiv, Femininum (Gott/Neutralisierung)	11
	Substantiv, Maskulinum (Gott/Neutralisierung)	37
	Pluralwort (Gott/Neutralisierung)	0
	Neutrum (Gott/Neutralisierung)	34
Generisches Femininum (Gott)		0
Generisches Maskulinum (Gott)		41
Substantiv, Maskulinum (Gott)		85
Substantiv, Femininum (Gott)		6
Substantiviertes Adjektiv (Gott)		5
Beidenennung		0

Tabelle 9: Gottesbezeichnungen (Klasse A)

Bei der Analyse, der von den Lerngruppenteilnehmer_innen genutzten Gottesbezeichnungen, wurde im Forschungsprozess die Entscheidung getroffen, analog zu den Personenbezeichnungen zwischen geschlechtsdefiniten, geschlechtsindefiniten und neutralen Sprachformen zu unterscheiden. Hinsichtlich der Differenzierung zwischen einem Substantiv in der geschlechtlich bestimmten und unbestimmten Form wurden eindeutige Substantive (*Mann, Mutter, Knecht, Opa* etc.) als „Substantiv, Femininum (Gott)“ bzw. „Substantiv, Maskulinum (Gott)“ kategorisiert, geschlechtlich unbestimmte Substantive wie z. B. *Mensch* als eine der Subkategorien der Masterkategorie „Neutralisierungsform“. Substantive, die durch ein einfaches Suffix (-in) in die feminine Sprachform abzuändern sind, wie bspw. *Schöpfer, Helfer, Freund* etc., wurden als generische Form eingeordnet, da sie im normalen Sprachgebrauch oftmals als generische Form genutzt werden.

In der Gruppe wird 41-mal das generische Maskulinum verwendet wie bspw. *Herr* (18-mal) und *Schöpfer* (6-mal). Neben den deutschsprachigen Bezeichnungen für Gott führt Herr Selbert die Schüler_innen in die Bezeichnungen der hebräischen Sprache ein und stellt dar, dass bspw. *JHWH* im jüdischen nicht ausgesprochen werden darf und daher Alternativbezeichnungen *Adonai* (אֲדֹנָי)⁴⁵³ und *Elohim* (אֱלֹהִים)⁴⁵⁴ genutzt werden. Als feminine Substantive treten in der Klasse 2-mal die Bezeichnung *Tochter* und 4-mal *Mutter* auf. Insgesamt wird innerhalb der

⁴⁵³ *Adonai* wurde in Analogie zu *Herr* als generisches Maskulinum eingeordnet. So weist J. Cornelis de Vos darauf hin: „Sowohl das hebräische אֲדֹנָי ‘ādonāy ‚(mein) Herr‘ als auch das griechische κύριος kyrios ‚Herr‘ sind Anreden oder Titel für Gott.“ (de Vos 2006, o. S.).

⁴⁵⁴ *Elohim* wurde wie *JHWH* in seiner Funktion als Eigenname in der Analyse als Neutrum eingeordnet (Pfeiffer 2007, o. S.).

Klasse oftmals auf die Familienbezeichnungen zurückgegriffen und daher maskuline Substantive wie *Sohn (Gottes)* (39-mal), *Vater* (29-mal) oder *Opa* (2-mal) gebraucht. Ebenso werden seitens der Lerngruppenteilnehmenden neutralisierende Bezeichnungen wie 10-mal *Person* (Substantiv, Femininum (Gott/Neutralisierung)) oder 33-mal *Mensch* (Substantiv, Maskulinum (Gott/Neutralisierung)) genutzt und 23-mal der Eigenname *JHWH*. 5-mal wird zudem ein substantiviertes Adjektiv in maskuliner Form angewandt, bspw. *der Gute, der Liebe, der Mächtige*.

Personenbezeichnungen

In der Analyse des Datenmaterials zeigte sich, dass Personenbezeichnungen in ihren geschlechtsindefiniten, geschlechtsdefiniten und geschlechtsneutralen Sprachformen von besonderem Interesse sind. Sie sind nach Meinung des Autors der Studie gute Indikatoren, um zu beurteilen, wie geschlechtersensibel mit der Sprache umgegangen wird:

Mastercode	Code	Summe
Neutralisationsform	Substantiv, Femininum	28
	Substantiv, Maskulinum	207
	Pluralwort	25
	Neutrum	85
	Substantiviertes Adjektiv (Plural)	19
Generisches Femininum		0
Generisches Maskulinum		111
Geschlechtsdefinite Unterbegriffe	Substantiv, Femininum (Unterbegriff)	95
	Substantiv, Maskulinum (Unterbegriff)	269
Substantiviertes Adjektiv (Singular)	Substantiviertes Adjektiv (Singular/Femininum)	1
	Substantiviertes Adjektiv (Singular/Maskulinum)	3
Beidnennung		1
Gender_Gap		0

Tabelle 10: Personenbezeichnungen (Klasse A)

Es zeigt sich in der Gruppe, dass bei der Verwendung von Personenbezeichnungen primär das generische Maskulinum genutzt wird, ebenso dann, wenn eigentlich nur Frauen angesprochen werden, bspw. „*Oder, dass Frauen keine Priester werden dürfen, dass will Gott.*“ (#00:31:24#L1-Selbert-2) Wie die *Tabelle 10* es zeigt, überwiegen in der Klasse maskuline Sprachformen in der geschlechtsindefiniten, geschlechtsdefiniten und geschlechtsneutralen Verwendung. Insbesondere in der 5. Stunde wird im Zuge der in dieser Doppelstunde sehr breiten Diskussion über die Rolle von Frauen in Kirche und Gesellschaft 55-mal das feminine Substantiv als geschlechtsdefiniten Unterbegriff genutzt. Bezogen auf die Neutralisations-

formen sticht das maskuline Substantiv *Mensch* mit 172-mal hervor, welches im Singular und Plural verwendet wird.

Sprache in ihrer geschlechtlichen Bedeutung und Analyse wird seitens der Lehrkraft bspw. bei der Verwendung der männlichen Gottesbilder thematisiert. Ebenso macht er dieses bei der Nutzung von Personenbezeichnungen in Bibeltexten zum Thema, als er erst eine maskuline Sprachform verwendet und dann auf die Beidnennung in der heutigen Zeit verweist: „*Was ihr den geringsten, hä [Bestätigungspartikel] meiner Brüder getan habt, Brüder und Schwestern würde man heute sagen, das habt ihr mir getan.*“ (#01:06:04#L1-Selbert-5). Damit wird Sprache in dieser Fundstelle in ihrer geschlechterspezifischen Form und Funktion dramatisiert und im zeitlichen Kontext eingeordnet.

11.1.3.3 (Unterrichts-)Verhalten der Schüler_innen und der Lehrkraft

Bezogen auf das Interaktionsverhalten der Schüler_innen und Lehrkräfte wurde jede teilnehmende Person als einzelne Kategorie erfasst.⁴⁵⁵ Dieses Vorgehen brachte mehrere Vorteile mit sich: Zum einen konnten Beitragshäufigkeiten und -dauer jeder Person identifiziert werden, zum anderen konnten Überschneidungen mithilfe des *Code-Relations-Browsers* mit weiteren Kategorien herausgefiltert werden (bspw. mit den Sozialformen und den inhaltlichen Kategorien (*Rolle der Frau in der Kirche, Zölibat* etc.)). Neben den Beiträgen der Schüler_innen wurden folgenden Masterkategorien geschlechterspezifisch betrachtet: die unaufgeforderten Beiträge, die Aufruf- bzw. Redekette, das Vorlesen und das Verhalten zu den Mitschüler_innen, ob auffällige (persönliche) Kommentare gemacht wurden und ob mit oder über Schüler_innen gelacht wurde. Ebenso wurde die Lehrkraft in einzelnen Aspekten genauer untersucht, wie hoch/lang deren Redeanteile sind, ob sie Schüler_innen ins Wort fällt und wie häufig Lob, Bestätigung und Ermahnung gegenüber den Lernenden geäußert wird. Zudem kommt es infolge des Vorkommens von Gruppen- und Partner_innenarbeitsphasen dazu, dass die Lehrkraft über die personelle Zusammensetzung der Gruppen entscheidet, die zu geschlechtlich homogenen und heterogenen Gruppen führt.

⁴⁵⁵ Ferner wurden auch die Beiträge des Forscher_innenteams erfasst, da am Anfang und am Ende der Reihe jeweils kurze Beiträge gehalten wurden, in denen das Projekt skizziert und für die offene Mitarbeit gedankt wurde. Diese Beiträge wurden jedoch nicht weiter analytisch innerhalb der Inhaltsanalyse betrachtet.

11.1.3.3.1 (Unterrichts-)Verhalten der Schüler_innen

Redeanteile der Schüler_innen⁴⁵⁶

Die Lerngruppe ist vom Grundsatz her in ihrer geschlechtlichen Zusammensetzung ausgeglichen, jedoch sind nicht alle Schülerinnen über die Unterrichtsreihe hinweg in Gänze anwesend, lediglich die zweite Doppelstunde findet mit allen Schüler_innen statt.⁴⁵⁷ Von den insgesamt 621 Schüler_innenbeiträgen wurden 254 von Jungen (40,90 %) und 367 (59,10 %) von Mädchen kodiert. Im gewichteten Mittelwert beteiligt sich jedes Mädchen 17,48-mal und jeder Junge 10,16-mal pro Doppelstunde.⁴⁵⁸ Die meisten Beiträge wurden in der 5. Unterrichtsdoppelstunde identifiziert, in welcher das Thema *Frauen und Kirche* einen großen zeitlichen Rahmen einnimmt.

Schüler_innen	Stunde 1 Beiträge (n)	Stunde 2 Beiträge (n)	Stunde 3 Beiträge (n)	Stunde 4 Beiträge (n)	Stunde 5 Beiträge (n)	Summe Beiträge (n)	Mittelwert ⁴⁵⁹ Beiträge (μ ⁴⁶⁰)	Minimum Beiträge (n)	Maximum Beiträge (n)
Schüler gesamt	45	46	47	37	79	254	50,80	37	79
Philipp-Sebastian	27	32	22	16	58	155	31,00	16	58
Florian	5	1	8	8	11	33	6,60	1	11
Benedikt	5	8	5	3	5	26	5,20	3	8
Robert	5	<u>2</u>	<u>5</u>	8	3	23	4,60	2	8
Nico	<u>3</u>	3	7	<u>2</u>	<u>2</u>	17	3,40	2	7
Schülerinnen gesamt	95	62	46	61	103	367	73,40	46	103
Tamara	42	29	25	15	33	144	28,80	15	42
Vera	25	13		24	28	90	22,50	13	28
Valerie	27	16	9	19	37	108	21,60	9	37
Hanna		<u>2</u>	<u>4</u>		<u>5</u>	11	3,67	2	5
Jessica	<u>1</u>	<u>2</u>	8	<u>3</u>		14	3,50	1	8
Schüler_innen gesamt	140	108	93	98	182	621	124,20	93	182

Tabelle 11: Beteiligung der Schüler_innen bei Herrn Selbert (gesamt)

⁴⁵⁶ Hierbei werden nur die Einzelbeiträge der Schüler_innen dargestellt.

⁴⁵⁷ In der Tabelle sind an den Tagen, wo die Schüler_innen nicht anwesend sind schwarze Kästchen markiert. Bei den Schülerinnen wurden insgesamt 4 Fehltag (16 % Fehlzeit) notiert, bei den Schülern 0 (0 % Fehlzeit). Im Mittel sind 5 Schüler und 4,2 Schülerinnen in den 5 analysierten Doppelstunden anwesend. Bei der Berechnung der gewichteten Mittelwerte fließen diese Werte für die Schüler_innen in die Berechnung mit ein.

⁴⁵⁸ Zur Berechnung der gewichteten Mittelwerte wurden die Mittelwerte der Schüler_innen je Geschlecht kumuliert und im Anschluss durch die jeweilige Anzahl der Schüler_innen (4,2 Schülerinnen, 5 Schüler) geteilt.

⁴⁵⁹ Bei den Schüler_innen, die an einzelnen Tagen fehlen, bemisst sich der Mittelwert nur anhand der Tage, an denen sie anwesend sind.

⁴⁶⁰ Diese Dissertation nutzt das Symbol μ in seiner Bedeutung als Mittelwert.

Die relativ kleine Lerngruppe zeichnet sich dadurch aus, dass es vier Schüler_innen (Tamara, Vera, Valerie und Philipp-Sebastian) gibt, die zusammen 80,00 % (n=497) der Beiträge tätigen. Gerade bei den Jungen der Gruppe zeigt sich ein starkes innergeschlechtliches Gefälle bei der Beitragshäufigkeit. Philipp-Sebastian leistet mit 155 Beiträgen die meisten Interaktionsbeiträge (61,00 % der Jungenbeiträge), der nächste Junge (Florian) folgt erst mit 33 Beiträgen. In jeder Doppelstunde leistet Philipp-Sebastian die meisten Jungenbeiträge.⁴⁶¹ Bei den Mädchen sieht es ausgeglichener aus, wobei die Schülerinnen Jessica und Hanna mit Abstand die wenigsten Beiträge leisten.

Im zweiten Schritt wurde darauf geschaut, wie sich die Schüler_innenbeteiligung bei den Sozialformen Unterrichtsgespräch und Schüler_innenvortrag darstellt, da es sich um die Sozialformen handelt, die sich durch eine hohe Schüler_innenpartizipation auszeichnen. Hierzu wurden mithilfe des *Code-Relations-Browsers* die Überschneidungen der Codes der einzelnen Schüler_innen und den beiden Sozialformen betrachtet. Bezogen auf die Sozialform Unterrichtsgespräch zeigt sich, wie bei der Gesamtbeteiligung, ein Überhang von Schülerinnenbeteiligung, entgegen beim Schüler_innenvortrag ein Überhang von Schülern. Zudem wurden die Gesamtbeitragszeit und die durchschnittliche Beitragslänge bezogen auf die gesamte Unterrichtseinheit untersucht.⁴⁶² Der durchschnittliche Schüler_innenbeitrag in der Unterrichtsreihe beträgt 7 Sekunden (6 Sekunden Schüler, 7 Sekunden Schülerinnen). Obgleich Philipp-Sebastian die meisten Redebeiträge leistet, hat er nicht die meiste Gesprächszeit in der Reihe, sondern Tamara (siehe Tabelle 12: Beteiligung in den Sozialformen (Unterrichtsgespräch und Schüler_innenvortrag) und (durchschnittliche) Beitragslänge der Schüler_innen in der Klasse A). Gemessen an der reinen Unterrichtszeit (5:32:32 Stunden) macht die Sprechzeit der aller Schüler_innen 21,36 % aus.⁴⁶³

⁴⁶¹ Die Schüler_innen mit den innergeschlechtlich meisten Beiträgen sind in der Tabelle fettmarkiert, die mit den wenigsten unterstrichen.

⁴⁶² Hierzu wurde die Codeabdeckung als Analyseinstrument genutzt, da sich dadurch der zeitliche Deckungsgrad in den Unterrichtsvideos darstellen ließ. Die Beitragszeit der einzelnen Schüler_innen wurde durch die gesamte Codierhäufigkeit (über alle Sozialformen hinweg) der jeweiligen Interaktionsteilnehmenden geteilt.

⁴⁶³ Der Vergleich der Schüler_innen der drei Lerngruppen erfolgt im Kapitel 11.4 *Vergleichende Betrachtung*.

Schüler_innen	Unterrichtsgespräch Beiträge (n)	Schüler_innenvortrag Beiträge (n)	Gesamtbeitragszeit (h:m:s)	durchschnittliche Beitragslänge (h:m:s)
Schüler gesamt	221	16	0:27:08	0:00:06
Philipp-Sebastian	140	4	0:16:13	0:00:06
Florian	25	7	0:03:56	0:00:07
Benedikt	19	2	0:01:58	0:00:05
Robert	20	3	0:03:10	0:00:08
Nico	17	0	0:01:51	0:00:07
Schülerinnen gesamt	308	13	0:43:53	0:00:07
Tamara	124	6	0:17:40	0:00:07
Vera	76	4	0:12:20	0:00:08
Valerie	88	3	0:12:07	0:00:07
Hanna	9	0	0:00:44	0:00:04
Jessica	12	1	0:01:02	0:00:04
Schüler_innen gesamt	529	29	1:11:01	0:00:07

Tabelle 12: Beteiligung in den Sozialformen (Unterrichtsgespräch und Schüler_innenvortrag) und (durchschnittliche) Beitragslänge der Schüler_innen in der Klasse A

Unaufgeforderte Beiträge

In den Analysen der Unterrichtsstunden wurde darauf geschaut, ob die Schüler_innen einen Beitrag leisten, ohne dass ihnen Rederecht erteilt wurde. In der Reihe von Herrn Selbert ergibt sich eine Besonderheit. Der Lehrer legt in seiner Gruppe Wert darauf, dass jede_r einfach sprechen soll, auch ohne Meldung: *„Wenn sich niemand meldet, könnt ihr einfach sprechen.“* (#00:21:17#L1-Selbert-1) Damit gibt er das Signal, dass es in Ordnung ist, dass die Schüler_innen auch ohne Aufforderung reden können. Von den insgesamt 84 identifizierten Beiträgen ohne Aufforderung sprechen Jungen 37-mal und Mädchen 47-mal. Mithilfe des *Code-Relations-Browsers* zeigt sich, dass Philipp-Sebastian mit 33-mal die meisten unaufgeforderten Beiträge leistet, gefolgt von Tamara (16-mal) und Valerie (14-mal).

Aufruf- bzw. Redekette:

Die Methode der Aufrufkette wird innerhalb der Klasse nicht direkt angewendet, da wie im vorherigen Absatz dargestellt, der Lehrer es den Schüler_innen freistellt, einfach zu reden, wenn kein_e Mitschüler_in eine Meldung signalisiert. In einer Fundstelle nimmt Tamara Philipp-Sebastian dran und sagt: *„Ich nehme dich dran.“* (#00:52:20#L1-Tamara-1). Die Schülerin hat vorher einen Redebeitrag geleistet und Herr Selbert notiert Stichworte an der Tafel, so dass er die Meldung von Philipp-Sebastian nicht sieht.

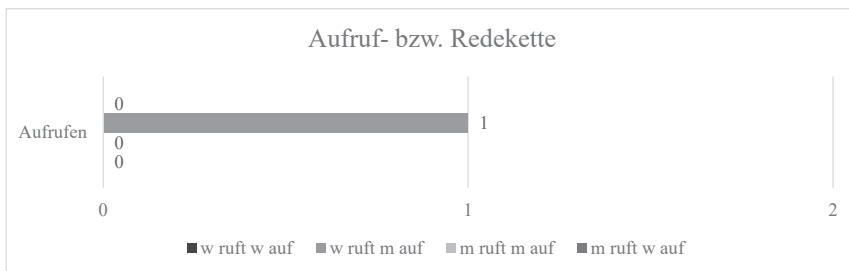


Abbildung 8: Aufruf- bzw. Redekette (Klasse A)

Vorlesen:

Die Lehrkraft benennt in den untersuchten Stunden mehrfach Personen, die (biblische) Texte vorlesen sollen. Zur Analyse wurden die Beiträge der Schüler_innen, in denen sie vorlesen, mit der geschlechtlich differenzierten Kategorie „Vorlesen“ belegt. In der Unterrichtsreihe von Herrn Selbert lesen meistens die Schüler_innen (primär Schüler) vor, die sich wenig (durch Eigeninitiative) in den Unterricht eingebracht haben. Von den 15 Fundstellen in der Kategorie Vorlesen wurde 13-mal ein Zusammenhang mit Schülern gefunden und nur 2-mal eine Schülerin. Am häufigsten wurde hier ein Zusammenhang mit Florian gefunden (9-mal). Während des Vorlesens wurde dieser Schüler von Herr Selbert mehrfach unterbrochen und hinsichtlich der Aussprache verbessert, woraus die Anzahl von 9 Fundstellen resultiert (bereinigt liest Florian 3-mal vor). Neben Florian wurden 3 Fundstellen mit Robert und eine mit Benedikt gefunden.

Mithilfe des *Code-Relations-Browsers* konnte analysiert werden, wie die geschlechterspezifischen Kategorien von Vorlesen mit den geschlechterspezifischen Kategorien Aufrufen (mit und ohne Meldung) zusammenhängen: 3-mal liest ein Junge (allesamt Florian) mit Meldung vor, 2-mal werden Schüler ohne Meldung zum Lesen aufgefordert (Robert und Benedikt). Bei den Schülerinnen wird 2-mal ohne Meldung zum Lesen aufgefordert (Tamara und Jessica). Exemplarisch sei im Folgenden eine Fundstelle in der 4. Doppelstunde angeführt, in welcher die Schüler_innen eine Bibelstelle vorlesen sollen. Hier wählt der Lehrer Jessica zum Lesen aus, die sich nicht gemeldet hat und zudem zu den beitragschwächeren Schüler_innen in der Klasse gehört. Auffällig an dieser Sequenz ist ebenso, dass Herr Selbert die Schülerin in eine maskulin bezeichnete Rolle versetzt. *„Ist Hanna wieder krank? Jessica liest mal vor. Liest du mal vor. Deuteronomium 6 Vers 4. Ganz laut, schön langsam, als würdest du es vortragen in einem Gottesdienst. Ruhig so ein bisschen, die tragen das. Du bist ein jüdischer Rabbi, oder*

Pfarrer und sagst [Lehrer sagt auf hebräisch] *הִשְׁמַע יִשְׂרָאֵל, höre Israel. Ne* [bestätigend].“
 (#00:19:01#L1-Selbert-4)

Verhalten zu den Mitschüler_innen

Zur Analyse des Verhaltens der Schüler_innen hat die Arbeit sich aus forschungspraktischen Gründen (nach einem Entscheidungsprozess infolge der Auswertungsphasen) auf drei Aspekte beschränkt, die nach Meinung des Autors der Studie Auskunft geben, wie innerhalb der untersuchten Klasse miteinander umgegangen wird. Ebenso zeigen sich die Kategorien aufschlussreich hinsichtlich der Betrachtung von geschlechterspezifischen Auffälligkeiten.

Wie die folgende *Abbildung 9: Verhalten der Schüler_innen (Klasse A)* zeigt, wird in der Klasse wesentlich mehr über Schüler gelacht und Kommentare zu Schülern gemacht als zu Schülerinnen. Die Kategorie „Lachen über Schüler_innen“ ist als Auslachen (nicht von den jeweiligen betroffenen Schüler_innen intendiert) zu verstehen, hingegen sind unter „Lachen mit Schüler_innen“ interpretativ die Fundstellen erfasst, in den sichtbar wird, dass die Schüler_in es darauf anlegen die Lacher seiner Mitschüler_innen als Response zu bekommen (bspw. nach einem Scherz). Dabei summieren sich die „Lacher über“ und Kommentare besonders auf den Schüler Philipp-Sebastian, insbesondere in der Diskussion um die *Rolle der Frau*, bei der seine Beiträge und Einwürfe kritisch mit Kommentaren und Lachen primär von seinen Mitschülerinnen respondiert werden. Bspw. wird er gefragt: „*Woher willst du das wissen?*“ (#00:48:43#L1-Valerie-5) oder „*Warst du damals da?*“ (#00:48:48#L1-Hanna-5), worauf er mit genervter Stimmlage antwortet: „*Ich war damals nicht da.*“ (#00:48:50#L1-Philipp-Sebastina-5).

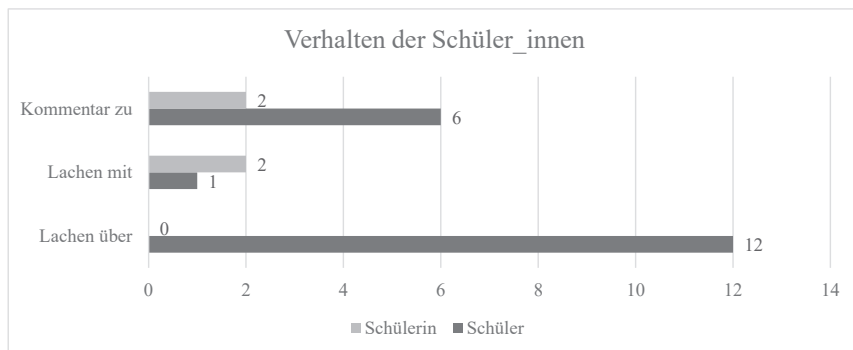


Abbildung 9: Verhalten der Schüler_innen (Klasse A)

11.1.3.3.2 (Unterrichts-)Verhalten der Lehrkraft

Ähnlich wie beim Schüler_innenverhalten zeigt sich ebenso das Lehrer_innenverhalten vielfältig untersuchbar, weshalb die Auswahl der anzuwendenden Untersuchungskategorien in der Arbeit auch das Resultat von forschungspraktischen Gründen sind. Zur Analyse des Verhaltens der Lehrkraft wurden in der qualitativen Inhaltsanalyse einzelne Kategorien ausgewählt, die sich im Umgang mit dem Datenmaterial als besonders erhellend zeigten. Nach der ersten (Test-) Codierphase wurde der Fokus auf die im Folgenden dargestellten Kategorien gelegt, die in allen Unterrichtsreihen (zwecks Vergleichbarkeit) gleichermaßen an das Datenmaterial herangetragen wurden.

Redeanteile der Lehrkraft

Analog zu den Schüler_innen der Lerngruppe wurden ebenso die Beiträge der Lehrkraft als eigene Kategorie erfasst, um diese in Relation zu anderen Kategorien zu setzen und bspw. Codeabdeckungen und Überschneidungen zu identifizieren. Kurze Pausen (3 Sekunden) der Lehrkraft beim Sprechen wurden als zusammenhängend codiert. Ab einer längeren Pause wurde ein weiterer Beitrag erfasst.

	Stunde 1 Beiträge (n)	Stunde 2 Beiträge (n)	Stunde 3 Beiträge (n)	Stunde 4 Beiträge (n)	Stunde 5 Beiträge (n)	Summe Beiträge (n)	Mittelwert Beiträge (μ)	Minimum Beiträge (n)	Maximum Beiträge (n)
Herr Selbert	99	109	102	118	135	563	112,60	99	135

Tabelle 13: Beiträge (Herr Selbert)

Bemerkenswert ist hierbei, dass die Anzahl der Lehrerbeiträge im Verlauf der Unterrichtsreihe steigt. Neben Beiträgen innerhalb der Stunde wurde analysiert, wie häufig sich die Lehrkraft in der Sozialform Unterrichtsgespräch einbringt. Weiter wurde die Gesamtbeitragszeit und die durchschnittliche Beitragslänge betrachtet. Gemessen an der reinen Unterrichtszeit (5:32:32 Stunden) macht Herr Selberts Sprechzeit 61,56 % aus.⁴⁶⁴

	Unterrichtsgespräch Beiträge (n)	Gesamtbeitragszeit (h:m:s)	Durchschnittliche Beitragslänge (h:m:s)
Herr Selbert	488	3:24:43	0:00:22

Tabelle 14: Beteiligung in der Sozialform Unterrichtsgespräch und (durchschnittliche) Beitragslänge (Herr Selbert)

⁴⁶⁴ Der Vergleich der Lehrkräfte untereinander erfolgt im Kapitel 11.4 *Vergleichende Betrachtung*.

Aufrufen der Schüler_innen

Ein Fokus lag auf der Betrachtung des geschlechterspezifischen Aufrufverhaltens. Dabei wurde bezogen auf das Geschlecht geschaut, wie häufig mit und ohne Meldung die Lehrkraft den Schüler_innen das Rederecht erteilt. Herr Selbert ruft besonders die ruhigen Schüler_innen in der Klasse auch ohne Meldung auf, insbesondere Jungen wie Robert, Benedikt und Nico. Der Lehrer richtet seinen Blick in Richtung der Schüler und spricht sie bspw. an: „*Was meint ihr denn hier drüben, wie kommen wir dem auf die Spur? Wie erfahren wir denn den Willen Gottes?*“ (#00:25:47#L1-Selbert-2) Oder einzeln: „*Erinnerst du dich Robert. Jetzt wollte ich dir die Chance geben, aber du hast dich nicht gemeldet.*“ (#00:16:46#L1-Selbert-3) Der betroffene Schüler sagt nichts und Herr Selbert ruft daraufhin Valerie auf, die sich gemeldet hat. Bei den ruhigen Mädchen Hanna und Jessica, die zudem eher unregelmäßig am Unterricht teilnehmen, macht Herr Selbert beim Aufrufen gleichsam Anmerkungen bspw. „*Jetzt kommt Hanna mal dran.*“ (#00:35:55#L1-Selbert-5). Im gewichteten Mittel⁴⁶⁵ ruft Herr Selbert jede Schülerin 33,57-mal mit und 3,57-mal ohne Meldung sowie jeden Schüler 17,8-mal mit und 4,8-mal ohne Meldung auf. Offenbar reagiert Herr Selbert bei den Jungen darauf, dass diese sich nicht eigständig melden und ruft diese öfter ohne Meldung auf als die Mädchen, welche sich in der Lerngruppe mehr in den Unterricht durch Wortbeiträge einbringen.

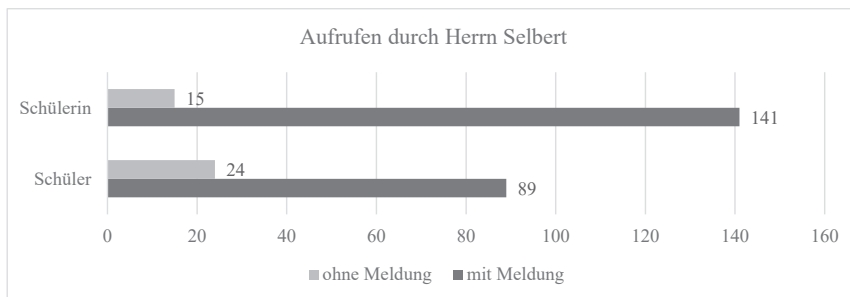


Abbildung 10: Aufrufen durch Herrn Selbert

Fällt Schüler_innen ins Wort

Eine weitere Kategorie erfasst die Unterbrechungen durch die Lehrkraft. Herr Selbert unterbricht die Schüler_innen in allen Doppelstunden insgesamt 52-mal. Davon 26-mal (50 %) Schülerinnen und 26-mal (50 %) die Schüler. Mithilfe des *Code-Relations-Browsers* kann

⁴⁶⁵ Die in *Abbildung 10: Aufrufen durch Herrn Selbert* aufgezeigten Werte wurden durch die Anzahl der Schüler_innen geteilt. Hier wurden die Werte 4,2 Schülerinnen und 5 Schüler zugrunde gelegt.

identifiziert werden, welchen der Schüler_innen Herr Selbert am häufigsten ins Wort fällt: Hierbei zeigt sich, dass die Lehrkraft Philipp-Sebastian mit 16-mal am häufigsten bei den Schülern ins Wort fällt, danach folgt Florian mit 8-mal. Beim letztgenannten ereignet sich dieses im Wesentlichen in der Fundstelle, wo er etwas vorlesen muss. Bei den Schülerinnen sind 13-mal mit Tamara und 8-mal mit Valerie die häufigsten Überschneidungen zu finden.

Lob, Bestätigung und Ermahnung

Ein weiterer Fokus liegt auf dem Feedback der Lehrkraft für das Verhalten der Schüler_innen. Hierbei wird geschlechterspezifisch auf Lob, Bestätigung und Ermahnung geblickt. Herr Selbert bestätigt die Schüler_innen u. a. durch ein direktes Feedback (Bestätigung⁴⁶⁶ und Lob) nach den Beiträgen. Zudem ordnet er im weiteren Unterrichtsverlauf die Beiträge der Schüler_innen in seinen Lehrervorträgen bewertend und bestätigend ein, bzw. revidiert/falsifiziert diese ebenso, z. B. wenn er eine konträre Meinung zu dem Gesagten der Schüler_innen hat. Insgesamt geht er mit den Schüler_innen sehr wertschätzend um und versucht, die Klasse zur Mitarbeit zu motivieren, indem er die Schüler_innen lobt und bestätigt: „*Tamara hat das versucht zu sagen.*“ (#00:33:17#L1-Selbert-2) oder „*Aber Benedikt hat richtig gesagt.*“ (#00:10:54#L1-Selbert-3). Bemerkenswert zeigt sich zudem eine Sequenz am Ende der zweiten Doppelstunde, in der Herr Selbert sich zum einen für die Mitarbeit der Schüler_innen bedankt und sie damit lobt und zum anderen seinen eigenen Zustand in der Stunde transparent macht und sich selbst ein Feedback gibt: „*Dann bedanke ich mich heute für euer Mitmachen. Ich war heute ein bisschen müde. Habt ihr vielleicht gemerkt [Herr Selbert lacht]. Ist nicht so schlimm.*“ (#01:19:06#L1-Selbert-2) Herr Selbert muntert die Schüler_innen ebenso auf, wenn diese zugeben, dass sie etwas nicht wissen. Als der Lehrer Valerie eine Rückfrage stellt und sie äußert, dass sie keine Ahnung hat, nimmt er zwar einen anderen Schüler dran, entgegnet aber der Schülerin: „*Doch, das weißt du.*“ (#00:09:12#L1-Selbert-4). Die folgende *Tabelle 15: Lob, Bestätigung, Ermahnung (Herr Selbert)* stellt dar, wie sich Lob, Bestätigung und Ermahnung auf Schülerinnen und Schüler sowie auf die Klasse in Gänze verteilt. Im Verhältnis zu der Anzahl der Unterrichtsbeiträge (367 Mädchen und 254 Jungen) werden von Herrn Selbert Jungen minimal häufiger (33,46 %) für ihre Beiträge bestätigt als Mädchen (32,15 %).⁴⁶⁷ Im

⁴⁶⁶ In der Analyse wurden Lob und Bestätigung differenziert betrachtet. Wenn Herr Selbert kurz nach einer Bestätigung die Schüler_innen lobt, fällt diese Sequenz insgesamt unter den Code „Lob“.

⁴⁶⁷ Anzahl der Bestätigungen für Beiträge geteilt durch die Anzahl der gesamten Beiträge der Schülerinnen/Schüler.

Hinblick auf das Lob stellt sich die Verteilung etwas ungleicher dar: Im Mittel werden 4,91 % der Schülerinnenbeiträge und 7,87 % der Schülerbeiträge gelobt.

	Lob		Bestätigung		Ermahnung	
	n	%	n	%	n	%
Schülerin	18	39,13 %	118	57,28 %	0	0,00 %
Schüler	20	43,48 %	85	41,26 %	0	0,00 %
Schüler_innen	8	17,39 %	3	1,46 %	1	100,00 %
Gesamt	46	100,00 %	206	100,00 %	1	100,00 %

Tabelle 15: Lob, Bestätigung, Ermahnung (Herr Selbert)

Ermahnungen aufgrund von Fehlverhalten (bspw. durch Unterrichtsstörungen) sind so nicht zu beobachten. In einer Fundstelle kann eine Ermahnung an die Schüler_innen zur Mitarbeit lokalisiert werden, als ein Gespräch ins Stocken gerät. Dabei richtet Herr Selbert sich an die ganze Klasse, bspw. „*Helft ihm doch mal. Ihr schweigt jetzt so. Was ist denn los jetzt?*“ (#00:13:24#L1-Selbert-2)

Zusammensetzung der Gruppen bei Gruppen- und Partner_innenarbeiten

In der Unterrichtsreihe finden mehrere Arbeitsphasen statt, in denen die Schüler_innen in Einzel-, Partner_innen- und Gruppenarbeit Arbeitsaufträge der Lehrkraft bearbeiten, jedoch teilt sie Herr Selbert die Gruppen nur in einer Fundstelle selbst ein, gleichwohl er dabei in die Schüler_innen den direkten Nachbar_innen zuteilt.

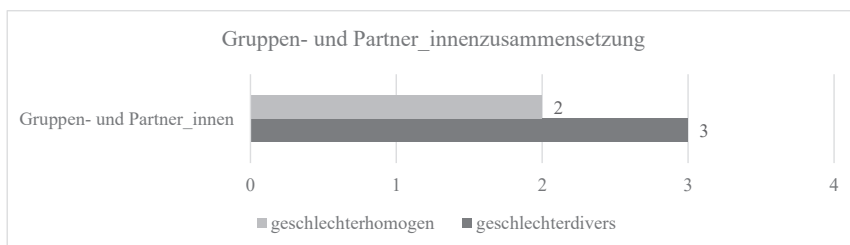


Abbildung 11: Gruppen- und Partner_innenzusammensetzung (Herr Selbert)

11.1.3.4 Unterrichtsmaterial

Im Religionsunterricht werden neben der Tafel vielfältige Materialien und Texte eingesetzt⁴⁶⁸, wie die Erhebung es zu Tage fördert. Die Bestimmung der Subkategorien erfolgte ausschließ-

⁴⁶⁸ Siehe hierzu u.a. Leimgruber, Stephan (2012): Woran wird gelernt? – Medien im Religionsunterricht. In: Hilger, Georg; Leimgruber, Stephan; Ziebertz, Hans-Georg (Hg.): Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf. 2. Aufl. München, 242–253.

lich induktiv. Mithilfe des *Code-Relations-Browsers* konnten die Subkategorien von „Unterrichtsmaterial“ in Zusammenhang mit weiteren Kategorien bspw. der Sprachformen gesetzt werden. Dabei lag zudem ein Fokus darauf, wie geschlechterdivers die Materialien gestaltet sind, hierzu wurden u. a. in der Kommentarfunktion von MAXQDA Informationen zu Art und Geschlechterdiversität des Materials erfasst. Über alle Unterrichtsreihen hinweg zeigt sich der Einsatz von Bildern besonders erkenntnisreich, da diese mit Neutralisierung und Thematisierung von Geschlecht verbunden sind, weshalb hieraus im Analyseprozess eine eigene zu untersuchende Kategorie entstand.

Mastercode	Code	Summe
Unterrichtsmaterial	Päckchen mit Gottesbegriffen	0
	Bilder	0
	Zeitung	1
	Overhead-Folie	0
	Audiodokumente	1
	Arbeitsblatt	1
	Religionsbücher	0
	Bibel	8

Tabelle 16: Unterrichtsmaterial (Klasse A)

Im Unterricht von Herrn Selbert werden verschiedene Unterrichtsmaterialien eingesetzt und ebenso sprachlich analysiert (siehe Tabelle 16: Unterrichtsmaterial (Klasse A)). Die Bibel in der Einheitsübersetzung von 1980 nimmt hierbei einen hohen Stellenwert ein. Andere Bibelübersetzungen werden nicht in den Unterricht eingebracht. Es zeigt sich, dass die Schüler_innen die geschlechtlichen Sprachformen in den Bibeltexten aufgreifen und ebenso in der geschlechtsdefiniten Variante (maskulin) nutzen, wie sie in den Quellentexten vorhanden sind, bspw. wird in der zweiten Unterrichtsstunde der Psalm 22 behandelt. Tamara leistet dazu einen Redebeitrag: *„Er sagt auch, dass seine Väter und seine Vorfahren von Gott gerettet wurden und geholfen hat. Das ist quasi so ein Beweis, dass Gott existiert, dass er da ist.“* (#01:18:27#L1-Tamara). In der 4. Stunde behandelt Herr Selbert mit den Schüler_innen das *Gleichnis vom guten Vater* (Lukas 15,11). Er weist die Klasse darauf hin, dass früher vom *Gleichnis vom verlorenen Sohn* und heutzutage vom *Gleichnis vom guten Vater* gesprochen wird.

In der fünften Doppelstunde wird das Lied „Alles ist anders, alles wird neu. Gott kommt den Menschen entgegen“ von Nikolaus Hermann durch ein Arbeitsblatt in den Unterricht eingebracht. Durch dieses Blatt entwickeln sich an vielen Stellen der Doppelstunde Gespräche rund

um das Geschlecht.⁴⁶⁹ Seitens der Klasse liegt ein Analysefokus auf der verwendeten Sprache in dem Lied. Die Schüler_innen sollen den Inhalt mit eigenen Worten wiedergeben und interpretieren. In der zweiten Strophe heißt es im Originaltext bspw. „Er kommt aus seines Vaters Schoß und wird ein Kindlein klein [...]“⁴⁷⁰ Herr Selbert nimmt diesen Abschnitt zum Anlass, um die Sprache geschlechterspezifisch zu untersuchen und in der Folge zu dekonstruieren. Als erstes ruft Herr Selbert Philipp-Sebastian auf, dieser fasst den Inhalt zusammen: „*Jesus war im Schoße des Vaters.*“ (#00:33:19#L1-Philipp-Sebastian-5) Offensichtlich reicht Herrn Selbert diese Antwort nicht, denn er hakt nach: „*Was heißt das für uns? Was soll damit? Das sind alles Sprachbilder.*“ (#00:33:23#L1-Selbert-5) Philipp-Sebastian beginnt zu reden, bevor Herr Selbert ausgesprochen hat: „*Er war quasi im Himmel.*“ (#00:33:27#L1-Philipp-Sebastian-5) Der Lehrer erwidert „*Noch schlimmer. Wo spricht man normalerweise von Schoß?*“ (#00:33:29#L1-Selbert-5) Darauf meldet sich Valerie: „*In der Obhut seines Vaters.*“ (#00:33:29#L1-Valerie-5) Herr Selbert möchte jedoch auf etwas anderes (geschlechtsspezifisches), eine sprachliche Besonderheit in der Strophe hinaus, denn er sagt: „*Noch mehr [Herr Selbert wartet, ob sich ein_e Schüler_in meldet, doch es erfolgt keine Meldung]. Bei Müttern doch eigentlich. Der Schoß der Mutter. Aus dem Mutterschoß geboren. Ne [bestärkende Partikel]. Deswegen aufpassen: Vater, Mutter. Das ist durchaus nicht geschlechtsspezifisch zu sehen.*“ (#00:33:41#L1-Selbert-5)

Die eingesetzten Materialien haben allesamt maskuline Akteure. Dieses hindert jedoch die Schüler_innen wie auch die Lehrkraft nicht, Frauen ins Gespräch zu bringen. Dieses wird bspw. in der 2. Doppelstunde seitens der Lehrkraft transparent gemacht: „*Nun kommt in der Geschichte, hast natürlich völlig recht, nun kommt in der Geschichte gar keine Frau vor ne [„ne“ in der Bedeutung als „nicht wahr“ als Bestärkung].*“ (#00:21:53#L1-Selbert-2) Behandelt wurde in dieser Sequenz *Gen 22,1–19*. In der Klasse wird mehrfach von der Lehrkraft auf Basis der Texte zur Sprache gebracht, warum Frauen in diesen wenig vorkommen. Dieses gipfelt in der 5. Stunde in einem Austausch darüber, dass Frauen in Bibeltexten systematisch marginalisiert wurden, insbesondere in ihrer Rolle als Apostelinnen. Hier stellt Herr Selbert fest: „*Die hat natürlich die katholische Kirche mit der Zeit gestrichen.*“ (#00:53:06#L1-Selbert-

⁴⁶⁹ Das Lied ist auch Thema bei der sequenziellen Gesprächsfeinanalyse „*Jesus und die Frauen*“ im Kapitel 11.5.2.

⁴⁷⁰ Das Arbeitsblatt mit dem Gesamttext befindet sich im Anhang (5.a: Arbeitsblatt „*Alles ist anders, alles wird neu*“).

5) Dabei nimmt er dies zum Anlass, auf die Errungenschaften der feministischen Exegese hinzuweisen, die Frauen in Bibeltexte sichtbarer gemacht hat.

Mastercode	Subcode	Summe
Personen auf Bildern	Thematisierung des Geschlechts	0
	Neutralisierung des Geschlechts	0

Tabelle 17: Personen auf Bildern (Klasse A)

Innerhalb der qualitativen Inhaltsanalyse zeigt sich in den Reihen Marx und Ebert, dass wenn Bilder als Unterrichtsmaterial eingesetzt werden, diese zu einer Thematisierung und Neutralisierung des Geschlechts führen können. In der Unterrichtsreihe von Herrn Selbert werden jedoch keine Bilder eingesetzt, weshalb hier keine Codes gesetzt werden konnten.

11.1.4 Zentrale Erkenntnisse

In der Zusammenschau der Ergebnisse können für die Lerngruppe von Herrn Selbert folgende Erkenntnisse festgehalten werden:

Geschlechterrelevante Unterrichtsthemen

- *Geschlecht, Geschlechterrollen und Geschlechterverhältnisse* kommen in der Unterrichtsreihe vielschichtig zur Sprache und werden seitens der Lerngruppenteilnehmenden hinsichtlich der Konsequenzen und Auswirkungen hervorgehoben, zum Teil dramatisiert. *Geschlecht* wird als eine essentielle Kategorie deutlich gemacht, die über die Möglichkeiten und Grenzen einer Person im gesellschaftlichen und kirchlichen Leben entscheidet (bspw. Frauen dürfen keine führenden Rollen in der Kirche haben). Es zeigt sich insbesondere bei den Schülerinnen in der Klasse, dass diese mit den geschlechtlich bedingten Rollen nicht einverstanden sind und deren Weiterbestehen hinterfragen.
- Die Lehrkraft ermuntert zum kritischen Denken, sie legt jedoch im Geschlechterkontext offen, dass sie für sich als Religionslehrkraft Grenzen des Sagbaren sieht, zu s. g. heißen Eisen Stellung zu beziehen. Herr Selbert legt zudem offen, dass es Themenfelder sind, die er selbst bedeutsam findet.
- *Familie, Familien- und Gesellschaftsstrukturen* sind die zentralen geschlechterrelevanten Themen in der Reihe, die im Unterricht eine wichtige Rolle einnehmen (Familienbild bei Abraham oder auch das Bild Gott als Vater und Jesus als Sohn). Dabei tritt Geschlecht in einer Wechselwirkung mit den geschlechterrelevanten Themenfeldern ein. Die von der Lehrkraft eingesetzten Texte sorgen für diese starke Präsenz des The-

mas *Familie* u. w., da diese zwar primär maskuline Rollen und Akteure beinhalten, jedoch damit ebenso Gespräche über Frauen ermöglicht bzw. herausfordert. Die Lehrkraft zoomt gemeinsam mit den Schüler_innen sich u. a. die Geschlechterfragen hervor und macht sie zum Gegenstand des Unterrichts. Es scheint, dass Texte ein wichtiger Schlüssel sein können, um geschlechterrelevante Themen ins Gespräch zu bringen und Fragen von Marginalisierung von Geschlechtern und einer daraus folgenden Diskussion zu (Geschlechter-)Gerechtigkeit zu initiieren. An der Lehrkraft liegt es jedoch, diesen Gesprächen/Diskussionen auch den zeitlichen und inhaltlichen Raum zu geben. Herr Selbert entscheidet sich bspw. in der 5. Stunde, den Gesprächen rund um die *Rolle der Frau* Platz im Unterricht zu geben und von seinem eigentlichen Verlaufsplan abzurücken. Dieses Vorgehen macht er der Klasse transparent. Ebenso legt er dar, dass dieses Thema im weiteren Verlauf des Schuljahres Platz finden wird.

- Geschlechterspezifische Gottesvorstellungen kommen häufig zur Sprache, werden jedoch in der Gruppe dekonstruiert. Es wird dargelegt, dass bspw. die Vater-Sohn Beschreibung ein metaphorisches Bild ist, dass von Menschen genutzt wurde, um die besondere Beziehung zwischen Jesus und Gott darzulegen. Bereits in der ersten untersuchten Doppelstunde wird von Valerie Gott in seinen mütterlichen und väterlichen Zügen angesprochen.
- *Gefühle* (bspw. *Liebe*) kommen thematisch an vielen Stellen zum Vorschein. *Stärken* und *Schwächen* werden auch im Unterricht thematisiert. Dabei geht die Lehrkraft beispielhaft voran, indem sie sehr offen über diese Themen spricht und die Stärke hat, auch die vermeintlich eigenen Schwächen anzusprechen. Gleichwohl er die Schüler_innen nicht explizit danach fragt.
- Neben Geschlecht kommen ebenso weitere Differenzkategorien zur Sprache, wie bspw. *Religion*, *zeitlicher Kontext* etc., die mitunter mit Geschlecht in Verbindung gesetzt werden und zur Einordnung bzw. Neutralisierung/Entdramatisierung dienen.

Geschlechtergerechte Sprache

- Zwar dominieren in der Klasse eindeutig maskuline Sprachformen u. a. das generische Maskulinum, welches in der geschlechtsindefiniten Funktion genutzt wird; jedoch macht die Lehrkraft auf die Bedeutung von Sprache vielseitig aufmerksam und rückt Sprache in einen (geschlechterspezifischen) analytischen Fokus. Besonders deutlich im Fall der Verwendung des skizzierten Beispiels *Brüder und Schwestern*, aber ebenso im

Umgang mit den Gottesbezeichnungen weist der Lehrer die Klasse darauf hin, dass Substantive wie bspw. *Vater* geschlechterspezifisch zu dekonstruieren sind.

(Unterrichts-)Verhalten der Lehrkraft und Schüler_innen

- 62,65 % der reinen Unterrichtszeit beträgt die Sprechzeit von Herrn Selbert, demgegenüber die der Schüler_innen 21,36 %. Zwar leistet ein Schüler (Philipp-Sebastian) in der Klasse die meisten Schüler_innenbeiträge, jedoch sind die Mitschüler konstant weniger aktiv als die Schülerinnen, so dass kumuliert (trotz zahlenmäßiger Unterzahl wegen Krankheit) die Schülerinnen die meisten Beiträge leisten (insgesamt und bei den Sozialformen Unterrichtsgespräch und Schüler_innenvortrag). Möglicherweise kann es als Reaktion von Herrn Selbert verstanden werden, dass er die ruhigen Schüler_innen oft ohne Meldung aufruft und sie bspw. zum Vorlesen von (Bibel-)Texten auswählt.
- Der Schüler (Philipp-Sebastian) mit den meisten Beiträgen in der Klasse erhält auch die zahlreichsten Auslacher und Kommentare seiner Mitschüler_innen, v.a. in der 5. Stunde, als er sich in Opposition zu den kirchenkritischen Meinungen seiner Mitschüler_innen stellt und die Geschlechterordnung der Kirche verteidigt. Dieser Schüler findet sich auch abseits seiner Mitschüler und sitzt am Rand neben einem Mädchen. Diese Nachbarin von Philipp-Sebastian ist zudem eine der Schüler_innen, die in der Diskussion um die *Rolle der Frau* hervortritt.
- Herr Selbert ist im Umgang mit den Schüler_innen wertschätzend und bestätigt in etwa jedem dritten Redebeitrag relativ geschlechterausgeglichen. Beim Loben werden die Schüler mehr als die Schülerinnen gelobt. Möglicherweise will er damit die Jungen zu einer höheren Aktivität ermuntern. Ermahnungen sind in der Klasse bis auf eine Fundstelle nicht zu verzeichnen. Insgesamt lässt Herr Selbert viel im Unterricht laufen, so fordert und ermutigt er die Schüler_innen dazu, Redebeiträge ohne Meldung und Aufrufen zu leisten, wenn sich keine Mitschüler_innen melden. Er schreitet jedoch mehrfach in die Beiträge ein, indem er den Schüler_innen geschlechterausgeglichen ins Wort fällt.

Unterrichtsmaterial

- In der untersuchten Unterrichtsreihe werden unterschiedliche Unterrichtsmaterialien eingesetzt. Die Bibel hat hierbei einen wichtigen Stellenwert und wird ausschließlich in der *Einheitsübersetzung von 1980* genutzt. Die Akteure in den Texten sind allesamt

männlich. Alternative Bibelübersetzungen, wie bspw. die *Bibel in gerechter Sprache*, findet im Unterricht keinen Einzug. Das eingesetzte Unterrichtsmaterial beinhaltet zudem primär maskuline Personen- und Gottesbezeichnungen. Diese werden jedoch innerhalb der Lerngruppe hinsichtlich ihrer Geschlechterspezifität analysiert, interpretiert und kritisch hinterfragt. Ein Faktor in der Interpretation ist die genutzte Sprache und die Sprachbilder, die ebenso betrachtet, (geschlechterspezifisch) entschlüsselt und dekonstruiert werden. Der zeitliche Entstehungskontext der Texte wird dabei mit in die Analyseprozesse der Klasse einbezogen und zudem auf die (systematische) Marginalisierung von Frauen, insbesondere durch die Kirche, hingewiesen.

11.2 Interaktionen in Klasse B

11.2.1 Beschreibung der Klasse und Lernumgebung

Die analysierte 6. Klasse befindet sich in einer Großstadt (über 100.000 Einwohner_innen) im süd-westlichen Niedersachsen. Insgesamt wurden vier Doppelstunden aufgezeichnet. Der Religionsunterricht findet in der 5. und 6. Stunde als Doppelstunde statt und ist die letzte Unterrichtseinheit an dem Tag, so dass es durch diesen Umstand oft zu Unruhe am Ende der Doppelstunde kommt. Die Religionslehrkraft (Frau Marx) in dieser Klasse ist weiblich. Die Schulklasse setzt sich aus 20 Schüler_innen zusammen, wobei der Anteil der Jungen (70 %) in der Lerngruppe stark ausgeprägt ist (14 Schüler, 6 Schülerinnen). Die Schüler_innen sind in der gesamten Unterrichtsreihe vollständig anwesend. Krankheitsbedingte Fehlzeiten konnten nicht festgestellt werden. Zur Hälfte der ersten Doppelstunde verlässt Julius die Klasse vorzeitig, weil er auf eine Beerdigung muss.

Die Tische in der Klasse sind in der E-Form bzw. Schmetterlingsform gestellt (Abbildung 12: Sitzordnung (Klasse B)), da jedoch die beiden vorderen inneren Reihen frei bleiben, tendiert die Sitzordnung eher zu einer abgewandelten U-Form. Lediglich zwei Schüler sitzen in der vorletzten Reihe innerhalb der U-Form. Diese annähernd soziopetale Tischanordnung ermöglicht es den Schüler_innen, sich anzuschauen und direkten Kontakt zu suchen. Die Lehrkraft nutzt diese offene Form und setzt sich oftmals bei Gesprächen neben das Lehrer_innenpult in die Runde. In Hinblick auf die geschlechterbedingte Anordnung lässt sich feststellen, dass die Schüler_innen sich in geschlechterhomogene Gruppen (2er, 3er, 4er) bzw. Teams zusammensetzen.

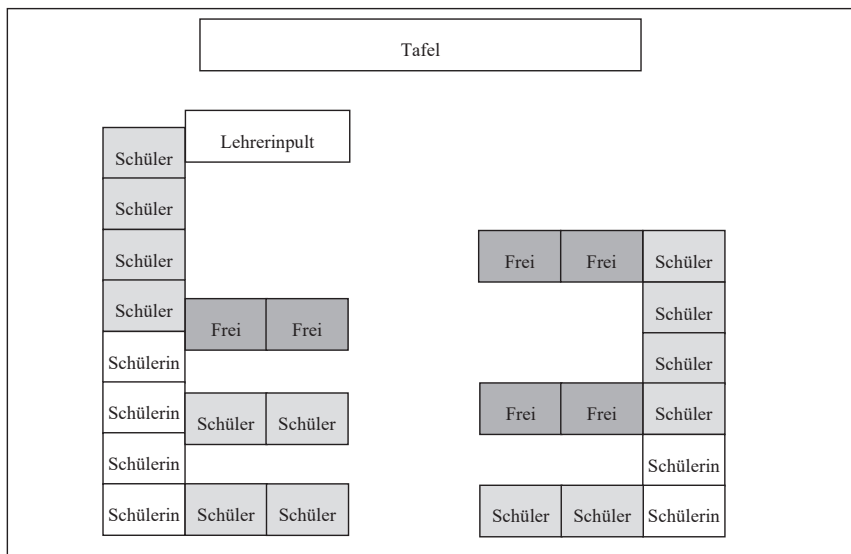


Abbildung 12: Sitzordnung (Klasse B)

11.2.2 Ergebnisse des niedrig-inferenten Ratings

Die Zusammenschau der Ergebnisse aus der Unterrichtsreihe zeigt ein einheitliches Bild hinsichtlich der häufigsten Sozialform; in allen Unterrichtsstunden ist das Unterrichtsgespräch am meisten vertreten (siehe Tabelle 18: Zusammenschau niedrig-inferentes Rating (Klasse B)). Der Lehrer_innenvortrag findet sich insgesamt nur mit 11,61 % wieder. Das deutet darauf hin, dass sich die Lehrkraft mit langen Redebeiträgen bzw. Vorträgen zurückhält und den Schüler_innen mehr Raum gibt. Gruppenarbeit, Partner_innenarbeit und Einzelarbeit ergeben insgesamt 36,71 % der verfügbaren Unterrichtszeit. Die Partner_innenarbeit wird in dieser Reihe nur einmal eingesetzt. Mischformen lassen sich in dieser Reihe nicht finden. Primär werden Einzel- und Gruppenarbeiten von der Lehrkraft in Auftrag gegeben. Aus den Gruppenarbeiten resultieren oftmals Schüler_innenvorträge mit kurzen Unterrichtsgesprächen.

	Stunde 1		Stunde 2		Stunde 3		Stunde 4		Gesamt	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	Ø %
Unterrichtsgespräch	4	49,36 %	6	43,73 %	12	35,87 %	15	40,00 %	37	42,24 %
Lehrer_innenvortrag ⁴⁷¹	9	8,18 %	7	8,88 %	8	10,94 %	11	18,44 %	35	11,61 %
Schüler_innenvortrag	1	7,28 %	2	6,22 %	6	18,35 %	6	5,90 %	15	9,44 %
Einzelarbeit	6	35,18 %	5	37,28 %	0	0,00 %	3	21,43 %	14	23,47 %
Partner_innenarbeit	0	0,00 %	1	3,89 %	0	0,00 %	0	0,00 %	1	0,97 %
Gruppenarbeit	0	0,00 %	0	0,00 %	4	34,84 %	1	14,23 %	5	12,27 %

Tabelle 18: Zusammenschau niedrig-inferentes Rating (Klasse B)

Die Mittelwerte der Sozialformen in dieser Unterrichtsreihe betragen: Unterrichtsgespräch 3:40 Minuten, Lehrer_innenvortrag 1:04 Minuten, Schüler_innenvortrag 1:58 Minuten, Einzelarbeit 5:30 Minuten und Gruppenarbeit 7:27 Minuten. Die Sozialform Partner_innenarbeit wurde nur einmal mit einer Länge von 3:03 Minuten erfasst (siehe Tabelle 47: Mittelwerte der Sozialformen in der Einzel- und Gesamtbetrachtung auf Seite 458).

11.2.3 Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse

Im Folgenden werden die zentralen Ergebnisse/Erkenntnisse und Auffälligkeiten der qualitativen Inhaltsanalyse für die Unterrichtsreihe von Frau Marx, bezogen auf die Forschungsfragen, deskriptiv vorgestellt.

11.2.3.1 Geschlechterrelevante Unterrichtsthemen

Die vier analysierten Unterrichtsstunden befassen sich thematisch schwerpunktmäßig mit der Gottesfrage und den verschiedenen Gottesvorstellungen der Schüler_innen sowie ausgewählten biblischen Texten (die *Erzählung vom brennenden Dornbusch* (Ex 3,1), das *Gleichnis vom verlorenen Schaf* (Lukas 15,4–7), das *Gleichnis vom verlorenen Sohn* (Lk 15,11–32)). Eine direkte exponierte Diskussion über *Geschlecht* bzw. *Geschlechterverhältnis* und deren Rolle findet zu keinem Zeitpunkt in den Stunden statt. Gleichwohl tritt *Geschlecht* u. a. implizit zu Tage und ist möglicherweise im Hintergrund (latent) präsent. Im Folgenden werden einige ausgewählte prototypische Beispiele aus der Unterrichtsreihe aufgezeigt, die zum Vorschein getreten sind.⁴⁷²

⁴⁷¹ In der 1. und 4. Doppelstunde wurde jeweils ein Beitrag des Forscher_innenteams als Lehrer_innenvortrag erfasst, in welchen das Projekt vorgestellt und am Ende für die Mitarbeit gedankt wurde.

⁴⁷² Die Häufigkeit der gesetzten thematischen Codes finden sich im Anhang (4.a: Codebuch) wieder.

Mastercode	Subcode	Summe
Thematisierung/Dramatisierung geschlechtsrelevanter Themen	Tochter	1
	Sohn	11
	Junge und Mädchen	2
	Mädchen	3
	Junge	4
	Männer und Frauen	1
	Mann	19
	Frau	9
	Mutter und Vater bzw. Eltern	13
	(Groß-)Mutter	14
	(Groß-)Vater	19
	Zölibat	0
	Geschlechterrollen	3
	Familie, Familien- und Gesellschaftsstruktur	53
	Frauen in der Kirche	0
Neutralisierung/Entdramatisierung von Geschlecht		17

Tabelle 19: Geschlechterrelevante Themen (Klasse B)

Im Unterricht taucht *Geschlecht* häufig als Hintergrundthema auf, ohne dass es von der Lehrkraft als direktes Thema aufgegriffen und als *Geschlechterthema* bezeichnet wird. Jedoch lässt sich dies mehrfach in den Aussagen der Schüler_innen in der Klasse identifizieren, wenn sie u. a. von ihrem eigenen Familienleben berichten. In den betreffenden Beiträgen kommen zum Teil tradierte Geschlechterrollenbilder zum Vorschein. Konstantin erzählt bspw. davon, dass sich seine Mutter um das Reparieren von Kleidungsstücken kümmert. *„Meine Mutter hat jetzt auch immer nicht Lust, immer nach der Schule die zu nähen, die Löcher.“* (#00:11:50#L2-Konstantin-3). In der vierten Stunde fragt Frau Marx die Schüler_innen: *„Wo findet ihr in euren Leben Spuren, die zeigen, dass ihr gemocht werdet?“* (#00:42:05#L2- Marx-4) Diese Frage der Lehrkraft sorgt dafür, dass die Schüler_innen (geschlechterübergreifend) zum Teil über tiefe emotionale Erfahrungen berichten, in denen das *Geschlecht* ebenso Thema wird. Mutter und Vater werden in unterschiedlichen Funktionen und Situationen beschrieben, in denen sie den Kindern ihre Liebe zeigen. *„Man kann die Spuren auch auf Bildern sehen, wo man früher als kleines Kind bei der Mutter auf dem Arm war.“* (#00:42:48#L2-Clemens-4) Julian erfreut sich daran, dass ihm seine Mutter mal etwas mitbringt: *„dass meine Mutter mir eine neue Fußballzeitschrift mitbringt.“* (#00:43:49#L2-Julian-4) Ebenso wird der Vater angesprochen. Benjamin empfindet die väterliche Liebe dann: *„Wenn mein Vater jetzt öfters mal im Urlaub ist oder so, oder wenn er in Ski-Urlaub ist, dass er einen auch etwas mitbringt oder so und dass er uns immer anruft.“* (#00:43:52#L2-Benjamin-4) Ebenso führt Klaus seinen Vater an: *„Wenn der Papa mit einem etwas Schönes macht.“* (#00:44:04#L2-Klaus-4) Daraufhin hakt Frau Marx nach: *„Beispiel, was wäre das für dich was schönes?“* (#00:44:07#L2-Marx-4) Klaus führt aus:

„Modelleisenbahn aufbauen, oder sowas.“ (#00:44:10#L2-Klaus-4) Ebenso kommt in einer Sequenz zur Sprache, wer sich bei einem Schüler im Elternhaus um die religiöse Wissensvermittlung kümmert. So fragt Frau Marx Konstantin, der sich stark im Unterricht beteiligt: „*Ich würde auch sagen, hier wissen einige ganz schön viel. Woher wisst ihr das denn alles? Konstantin, woher hast du dein Wissen?*“ (#00:21:16#L2-Marx-3). Darauf antwortet Konstantin: „*Äh mein Vater.*“ (#00:21:22#L2-Konstantin-3). Weitere Schüler_innen werden an dieser Stelle seitens der Lehrkraft nicht befragt. Die *Familien- und Gesellschaftsstruktur* konnte in 53 Sequenzen als Thema identifiziert werden, bspw. wenn eigene Familienstrukturen der Schüler_innen zur Sprache kommen, aber auch wenn aus Bibelstellen berichtet wird: „*Wie heißt den dein Gott oder der Gott von unseren Vätern. Wie sollte der den Namen sagen?*“ (#00:38:00#L2-Julius-3). Es fällt auf, dass vor allem männliche Personen genannt werden und die weitgehend androzentrische Sprache der biblischen Texte übernommen wird.

Ein Beispiel der Dramatisierung und Neutralisierung von Geschlecht zeigt sich in einem Schüler_innenvortrag am Ende der vierten Doppelstunde; dort werden von den Schüler_innen pantomimisch kurze Szenen vortragen, wie Gottes Spuren erkennbar sind; diese Aufführungen wurden zuvor in einer Gruppenarbeit erarbeitet. In der aufgeführten Sequenz spielen zwei Jungen und ein Mädchen miteinander Ball. In der Besprechung des pantomimischen Vortrags wird das Geschlecht in den Fokus gerückt und sorgt, aufgrund der gewählten Formulierung des Schülers, für Erheiterung: „*Also da waren drei Jungs und Mädchen* (diese Formulierung erheitert die Mitschüler_innen, so dass sie laut lachen), *die da gespielt haben und da hat einer den Ball so abgekiegt und hat gesagt. Tut nicht so weh, ist egal. Dass man den Schmerz so vergessen soll.*“ (#01:21:11#L2-Klaus-4) Diese unklare Bezeichnung der Gruppe von drei Schüler_innen unterschiedlichen Geschlechts sorgt offenbar für Erheiterung, weil Klaus vermutlich nicht direkt eingefallen ist, wie er diese geschlechtlich gemischte Gruppe bezeichnen soll. Dieses greift Benjamin in dem darauffolgenden Beitrag auf und wählt eine neutrale Bezeichnung, die er besonders durch eine Wiederholung hervorhebt: „*Also ich seh das eher so, da haben die drei Kinder, sagen wir drei Kinder gespielt* (er lacht kurz) *mit dem Ball und dann hat der eine ihn gegen den Kopf gekiegt und dann sehe ich das eher so, dass der andere dann dahingelaufen ist und sofort helfen wollte und dann hat der schon gesagt, es geht schon.*“ (#01:21:33#L2-Benjamin-3). In dem darauffolgenden pantomimischen Vortrag haben zwei Jungen eine Rangelerei und ein Mädchen geht dazwischen und schlichtet den Streit. Dieser darstellerische Vortrag von den Schüler_innen dramatisiert (implizit) stereotype Geschlechterrollen (Jungen rangeln sich gern und die Mädchen kümmern sich und versöhnen); diese werden jedoch nicht im nach-

folgenden Unterrichtsgespräch mit der Nennung des Geschlechts der Schüler_innen aufgegriffen. Klaus beschreibt das dargestellte: *„Ich schätze, das war jetzt so, dass zwei Leute sich gestritten haben und dann kam noch einer und hat gesagt. Streitet euch nicht. Prügelt euch nicht. Hört einfach auf.“* (#01:22:51#L2-Klaus-3). Vermutlich hat der vorherige Vortrag dafür gesorgt, dass derselbe Schüler jetzt eher eine neutrale Bezeichnung *„Leute“* für die Personengruppe wählt, gleichwohl er im weiteren Verlauf die männliche Sprachform *„einer“* für die Beschreibung der Handlung der darstellenden Mitschülerin nutzt. Die verbalisierte Zuschreibung einer Person (in der Lerngruppe) zu einem Geschlecht lässt sich oft beobachten, wenn bspw. die Schüler_innen oder die Lehrkraft mit einer geschlechterspezifischen Anrede angesprochen werden, bspw. *„Guten Morgen Frau Marx“* (#00:00:04#L2-Schüler_innen-1).

Mastercode	Subcode	Summe
Geschlechterspezifische Gottesvorstellung	Neutrum	0
	Vielfältig	4
	Gott ist „Er“	85
	Gott ist Mutter oder Vater/männlich oder weiblich	0
	(Alter) Mann	2
	Frau	0
	(Groß-)Vater	8
	Mutter	0
	Sohn	11
	Tochter	0
	Vater/Gottes-Sohn-Verhältnis	13
	Mutter-Tochter-Verhältnis	0

Tabelle 20: Geschlechterspezifische Gottesvorstellung (Klasse B)

Die *Vorstellung von Gott* ist in dieser Unterrichtseinheit das zentrale Thema und ist primär männlich konnotiert. So wird Gott in der genutzten Sprache im Wesentlichen als männlich bezeichnet und in der Rolle als Vater gesehen, insbesondere von Jesus. Dabei werden seitens der Lerngruppe Jesus und Gott in einem engen (familiären) Verhältnis gesehen, ohne die Frage der *Trinität/Dreifaltigkeit* zu dekodieren und *metaphorische Sprachbilder* zum Thema zu machen. So sagt bspw. Jakob in der dritten Stunde: *„Jesus ist Gottes Sohn. Jesus ist wie Gott.“* (#01:02:19#L2-Jakob-3). Ebenso sagt die Lehrkraft exemplarisch in zwei Fundstellen *„Jesus ist Gottes Sohn und Jesus ist wie Gott.“* (#00:08:27#L2-Marx-4) und *„Jesus ist Gottes Sohn. Er zeigt uns in seinen Leben und Taten, wie Gott ist.“* (#00:30:54#L2-Marx-4)

In den beobachteten Unterrichtsstunden werden nur Texte mit männlichen Akteuren genutzt. Einzig *Maria und deren Jungfrau-Sein* wird durch die Schüler_innen zum Thema des Unterrichts gemacht (ohne dabei in Texten vorzukommen). So stellt Konstantin die Frage: *„Also,*

also, das ist. Wie hat er denn sozusagen Maria ausgewählt. Hat er so einen riesen Bottich mit allen Jungfrauen der Welt und eine rausgezogen. Ah du bist es. Ja los Engel. Geh dahin.“ (#00:25:44#L2-Konstantin-3) Kurz nachdem die Lehrkraft auf Konstantins Aussage eingehen will, meldet sich Robert, um eine Antwort zu geben. Daraufhin bricht die Lehrkraft kurzerhand ihre Beantwortung ab und erteilt dem Schüler das Wort. *„Vielleicht hat er auf ihre Gefühle gehört, oder so.“* (#00:26:01#L2-Robert-3) Robert vermutet, dass Gottes Gefühle eine Rolle gespielt haben. Auf den Schüler folgend gibt die Lehrkraft einen möglichen Erklärungsansatz, indem sie das Geschlecht von Maria in ihrer Wortwahl neutralisiert: *„Da kann man, glaub ich, auch nur vermuten. Ne, das weiß man im Grunde auch nicht. Aber er wird Maria als besondere Person...Äh... ausgewählt haben, die eine Person, eine besondere Person war.“* (#00:26:06#L2- Marx-3). Dieser vermutliche Versuch das Geschlecht aus dem Fokus zu rücken misslingt jedoch, da im nachfolgenden Beitrag Konstantin erneut das Geschlecht Marias aufgreift. Die Lehrkraft bestätigt seinen Beitrag mit einem bestätigten Ja und Kopfnicken: *„Weil der hätte ja sozusagen, der hätte ja jeder Frau der Welt, sozusagen und dieser Titel, dann wäre die ja in der Geschichte wie jede Frau aufgegangen wie keine andere.“* (#00:26:22#L2-Konstantin-3) Die Lehrerin nutzt jetzt das Geschlecht von Maria: *„Und er hat diese, diese junge Frau einfach ausgewählt, die für all das...“* (#00:26:27#L2-Marx-3) Sie kann nicht aussprechen, denn ein Schüler fällt ihr ins Wort und stellt die Frage: *„Wie alt war Maria denn da?“* (#00:26:32#L2-Manuel-3). Diese Unterbrechung wird durch Frau Marx nicht unterbunden und sie greift die Frage in der Antwort auf: *„die all das erfüllte, das, was wo wichtig war. Die war ein junges Mädchen. Ich weiß nicht, ich schätze, ich kann nur so ne junge Frau 17,18,19, ich schätze mal so.“* (#00:26:38#L2-Marx-3) Damit tritt neben dem Geschlecht von Maria als junge Frau ebenso der zeitliche und kulturelle Kontext hervor, da Maria bestimmte Voraussetzungen erfüllen musste, um erwählt zu werden. Danach meldet sich Jan zu Wort und bekommt durch Kopfnicken das Rederecht erteilt: *„Wahrscheinlich musste die bestimmten Bedingungen sozusagen erfüllen.“* (#00:26:43#L2-Jan-3) Anschließend meldet sich direkt wieder Konstantin per Handzeichen zu Wort. Die Lehrkraft entscheidet jedoch, diesen Fragestellungen der Schüler⁴⁷³ keinen weiteren Raum zu geben und Marias (geschlechtliche) Rolle nicht zu thematisieren und beschließt die Diskussion um Maria: *„Ich würde jetzt trotzdem, so spannend das jetzt ist, dann hier einfach weitermachen.“* (#00:26:49#L2- Marx-3) Danach leitet sie auf eine Gruppenarbeit zum „Gott-Sohn-Verhältnis“ über. Diese dargelegte Sequenz ist unter mehreren Aspekten erkenntnisreich, da zum einen die Rolle der Maria thematisch zum Vorschein tritt und

⁴⁷³ In dieser Sequenz beteiligen sich nur Schüler.

zum anderen die Jungen der Klasse ein besonderes Interesse zeigen, über Maria zu sprechen bzw. mehr über sie zu erfahren. Ferner wird durch einen Schüler (Robert) die Frage nach Gefühlen angesprochen. Es zeigt sich zudem an dieser Sequenz beispielhaft, dass Frau Marx darauf verzichtet, auf die Schüler_innenanfragen (in diesem Fall geschlechterrelevante Anfragen) einzugehen, diesen keinen weiteren Raum gibt und lieber in ihrer eigentlichen Unterrichtsplanung fortschreitet.

Mastercode	Subcode	Summe
Thematisierung von Gefühlen		58
Thematisierung Stärken/Schwächen	Schwächen	39
	Stärken	23

Tabelle 21: Thematisierung von Gefühlen und Stärken/Schwächen (Klasse B)

In den analysierten Stunden wurden 58 Sequenzen identifiziert, in denen Gefühle eine Rolle spielen. 46-mal finden sich Überschneidungen der Kategorie Gefühle mit Schülern, 12-mal mit Schülerinnen. Neben den Gefühlen zeigt sich in der Gruppe auch ein offener Umgang mit (den eigenen) Stärken und Schwächen, wenn bspw. etwas nicht verstanden wurde bzw. Frau Marx die Schüler fragt, ob ihnen etwas leicht- oder schwergefallen ist. In einem Unterrichtsgespräch spricht Konstantin offen über eine vermeintliche Schwäche von ihm, darauf antwortet Frau Marx: *„Ja, ich glaube, wir sind hier an einem Punkt... Ähm. Konstantin. Ich glaube, es gibt ja auch Stärken und Schwächen und jeder hat Stärken von Gott mitbekommen von Gott und Schwächen und das müssen wir auch so akzeptieren, dass wir eine Schwäche haben, Ne [Bestätigungsartikel] und Gott ist immer bei dir, er unterstützt sich immer, er hilft dir, aber nicht die konkrete Hilfe [wird von Konstantin unterbrochen].“* (#00:48:45#L2-Marx-1) 39-mal wird über Schwächen gesprochen, 23-mal über Stärken. Der geschlechterspezifische Fokus zeigt, dass 35-mal Jungen über Schwächen sprechen und 26-mal über die Stärken reden; Mädchen 10-mal über Schwächen und 3-mal über Stärken. Prozentual, auf das Ansprechen von Stärken und Schwächen bezogen, reden Jungen ausgeglichener über Stärken (42,62 %) und Schwächen (57,38 %) als Mädchen, die sprechen Schwächen (76,92 %) prozentual häufiger an als Stärken (23,08 %).

Weitere Differenzkategorien und deren Wechselseitigkeit

Innerhalb der beobachteten Unterrichtseinheit werden ebenso andere Differenzkategorien seitens der Schüler_innen zum Thema gemacht und zum Teil hinsichtlich ihrer Bedeutungen und Auswirkungen dramatisiert.

Mastercode	Subcode	Summe
Thematisierung/Dramatisierung weiterer Differenzkategorien	Heteronormative Beziehung	2
	Homosexualität	0
	Außenseiter_in	14
	Dis/Ability und Krankheit	10
	Ethnische/kulturelle/geografische/nationale Herkunft	6
	Religion	5
	Soziales Umfeld	4
	Lookismus	0
	Zeitlicher Kontext	13
	Alter	19

Tabelle 22: Thematisierung/Dramatisierung weiterer Differenzkategorien (Klasse B)

Dabei treten u. a. „Ethnische/kulturelle/geografische/nationale Herkunft“ (6-mal), „Religion“ (5-mal), „Zeitlicher Kontext“ (13-mal), „Dis/Ability und Krankheit“ (10-mal) oder „Alter“ (19-mal) in Gesprächen oder einzelnen Beiträgen hervor und werden mit eigenen Erfahrungen bzw. Erzählungen verbunden. So berichtet Robert über seine Erfahrung, als er von Großbritannien nach Deutschland gekommen ist. Religion habe ihn den Zugang erleichtert: *„Als ich nach Deutschland gezogen bin und alles so fremd war, weil sie trotzdem alle an denselben Gott geglaubt haben.“* (#00:51:38#L2-Robert-4) Zentral für die Klasse ist das Thema *Außenseiter_innen-Sein*, dieses wurde 13-mal kodiert, was sich u. a. mit den (Differenz-)Kategorien „Ethnische/kulturelle/geografische/nationale Herkunft“, „Alter“, „Geschlecht“ und „Religion“ überschneidet bzw. sich wechselseitig beeinflusst. Überschneidungen wurden hier bei Jungen (10-mal) und Mädchen (5-mal) gleichermaßen gefunden. Ricarda berichtet über ihre negativen Mobbing Erfahrungen in der Grundschule: *„Wo ich in der Grundschule war, wo mich alle immer gemobbt haben, war ich auch froh, als ich auf die Schule gekommen bin und dass ich Sandra⁴⁷⁴ jetzt als meine einzige Freundin habe.“* (#00:51:56#L2-Ricarda-4). Auf diese sehr offene Äußerung lacht ein Schüler dezent und Ricarda antwortet darauf: *„Das finde ich sehr gut.“* (#00:52:06#L2-Ricarda-4). Diese nachfolgende Aussage von Ricarda will nicht das Lachen des Schülers kommentieren, sondern vielmehr ihre getroffene Aussage bestärken. Seitens der Lehrkraft werden weder die Aussage der Schülerin noch das Lachen des Schülers aufgegriffen, sondern direkt auf die nächste Meldung der Schüler_innen übergeleitet. *Dis/Ability* wird seitens der Schüler_innen im Kontext von längerfristiger und temporärer Erkrankung zur Sprache gebracht.

In einer weiteren Sequenz dramatisiert Konstantin das Thema *Außenseiter_innen-Sein* in Verbindung mit den Kategorien „Ethnische/kulturelle/geografische/nationale Herkunft“ und „So-

⁴⁷⁴ Sandra ist eine Mitschülerin, die direkt neben Ricarda sitzt.

ziales Umfeld“ als er in einem Schüler_innenvortrag das erstellte Gruppenplakat vorstellt: „Zum Beispiel Jesus kümmert sich um die Außenseiter. Gott kümmert sich um die Ausländer am ... da sieht man so ein armes Kind, was wahrscheinlich auch ein Außenseiter ist und ja.“ (#01:19:17#L2-Konstantin-3) Konstantin neutralisiert geschlechtlich auf der einen Seite die dargestellte Person als *Kind*, auf der anderen Seite greift er auf das generische Maskulinum *Ausländer* und *Außenseiter* zurück. Diese Verbindung zwischen den Kategorien „Außenseiter_innen“ und „Ethnische/kulturelle/geografische/nationale Herkunft“ zeigt sich auch im Austausch über die zentrale Botschaft des *Gleichnisses vom verlorenen Schaf*, welches in der Reihe behandelt wird. Hier stellt Julian fest: „Es könnte auch sein, dass das die Herde so die Weißen sind und das Außenseiter-Schaf halt die Schwarzen, weil früher waren ja die Schwarzen, wurden ja so benachteiligt und dann war Gott halt nicht zufrieden und dann wollte, dass die Schwarzen genau wie alle behandelt werden.“ (#00:13:57#L2-Julian-4). Während Julian diese Aussage tätigt, nickt die Lehrkraft ihm bestätigend zu. Danach erfolgen zwei weitere Beiträge von Ricarda und Konstantin, die das Außenseiter_innen-Sein aufgreifen. Danach meldet sich Frau Marx wieder zu Wort: „Und ganz wichtig in allen Äußerungen zum Ausdruck gekommen ist einfach, dass Gott sich um Menschen kümmert, besonders eben auch dann, wenn sie sich verirrt haben oder wie ihr auch gesagt habt, wenn sie Außenseiter sind, wenn sie nicht einfach dazu gehören.“ (#00:15:19#L2- Marx-4). Außenseiter_innen-Sein taucht zudem auch in dem bereits zuvor aufgeführten pantomimischen Schüler_innenvortrag im geschlechtlichen Zusammenhang auf. In dem Vortrag wurde ein Mädchen erst ausgegrenzt und dann wieder zu der Gruppe zurückgeholt. In der darauffolgenden Besprechung stellt Robert fest: „Das war so. Da war so ne Clique, die hat, die hat gequatscht. Die haben das Mädchen ausgeschlossen und dann wollte Jan [Schüler lacht dabei laut, andere Schüler_innen schließen sich an] dahin und dann haben sie sich, haben sie überlegt, die ist eigentlich auch ganz nett und dann haben sie sich zu sich geholt.“ (#01:20:03#L2-Robert-4)

Zudem werden auch die unterschiedlichen Religionen zur Abgrenzung genutzt, so stellt Frau Marx in der Unterscheidung zwischen dem Alten und Neuen Testament fest: „Sie warten auf den Messias, auf den Erlöser. Für uns Christen ist der Messias, der Erlöser, mit Jesus gekommen. Neues Testament. Das Judentum, die Juden warten heute noch auf den Messias. Deswegen für die ... äh... für die Juden auch das Neue Testament nicht bindend für den Glauben. Keine Glaubensgeschichten wie für uns Christen. Also das ist erstmal ganz wichtig, dass wir diese Unterscheidung auch einfach bekommen.“ (#00:47:01#L2- Marx-2) Neben der Differenzkategorie *Religion* ist *Geschlecht* implizit durch die Sprache von Bedeutung, da über die jüdischen

und christlichen Personengruppen im generischen Maskulinum gesprochen wird und dieses ebenso beim *Erlöser* der Fall ist. Der *zeitliche Kontext* und das *Alter* werden innerhalb der Lerngruppe ebenso oft zur Abgrenzung genutzt, bspw. hätten sich in früheren Zeiten Situationen anders dargestellt. Alter spielt u. a. bei der Unterscheidung zwischen Jung und Alt eine Rolle (z. B. bei Möglichkeiten, Sichtweisen, Rechten etc.). Zudem wird in mehreren Sequenzen das Thema *Krankheit* dargestellt, wenn Menschen zum Zeitpunkt von Krankheiten benachteiligt sind/waren. „*Oder früher war das so, als die Menschen Krankheiten hatten, dann dachten die, das wäre, weil die Sünden begangen haben und dann dachten die so, ach den mag Gott nicht.*“ (#00:14:59#L2-Konstantin-4)

11.2.3.2 Geschlechtergerechte Sprache

Die Lehrkraft und die Schüler_innen der beobachteten Klasse nutzen primär maskuline und neutralisierende Sprachformen für Personenbezeichnungen und Gottesbegriffe. Bereits in dem vorherigen Unterkapitel zeigte sich, welchen Einfluss diese Sprachformen auf die aufgezeigten Themen haben können.

Gottesbegriffe

Das Göttliche wird in der Unterrichtreihe verschieden bezeichnet bzw. umschrieben. Die Bezeichnung *Gott* wird 308-mal genutzt, 3-mal mit Artikel (*der Gott*). Feminine oder plurale Sprachformen von *Gott* können in der Reihe nicht beobachtet werden. Neben der Bezeichnung *Gott* werden diverse Formen genutzt, wie es die Auflistung der Codierungen zeigt (Tabelle 23: Gottesbezeichnungen (Klasse B)):

Mastercode	Subcode	Summe
Neutralisierungsform	Substantiv, Femininum (Gott/Neutralisierung)	26
	Substantiv, Maskulinum (Gott/Neutralisierung)	14
	Pluralwort (Gott/Neutralisierung)	0
	Neutrum (Gott/Neutralisierung)	68
Generisches Femininum (Gott)		0
Generisches Maskulinum (Gott)		39
Substantiv, Maskulinum (Gott)		31
Substantiv, Femininum (Gott)		0
Substantiviertes Adjektiv (Gott)		2
Beidnennung		0

Tabelle 23: Gottesbezeichnungen (Klasse B)

Kein einziges Mal konnte das generische Femininum, das feminine Substantiv oder ein Pluralwort für *Gott* in der Unterrichtsreihe codiert werden. Bei dem generischen Maskulinum wird

Schöpfer mit 13-mal am häufigsten genutzt, gefolgt von *Beschützer* (11-mal), *Herr* (7-mal), *Richter* (3-mal), *Helfer* (3-mal), u. w. Als die zwei häufigsten maskulinen Substantive werden *Vater* (12-mal) und *Sohn* (12-mal) von den Interaktionsteilnehmenden gebraucht. Neben diesen geschlechtlich bestimmten Formen werden auch neutrale Bezeichnungen verwendet wie das feminine Substantiv *Sonne* (10-mal), *Quelle* (6-mal), *Liebe* (3-mal), u. w. Informative Bezeichnungen zeigen sich als Neutrum. Hier wird *Leben* (29-mal) am häufigsten genutzt, zudem tauchen die Begriffe *Licht* (9-mal), *JHWH* (9-mal), *Feuer* (11-mal), u. w. auf. Diese neutralen Bezeichnungen werden seitens der Lehrkraft u. a. durch Unterrichtsmaterial eingebracht und in den Gesprächen seitens der Interaktionsteilnehmenden immer wieder aufgegriffen. Neben diesen Bezeichnungen, die geschlechtlich bestimmt und unbestimmt sind, wird von Gott primär in der dritten Person Singular Maskulin (*Er*) gesprochen. Dieser Subcode von Mastercode „geschlechtsspezifische Gottesvorstellungen“ wurde mit 84-mal am häufigsten in der Reihe gesetzt (siehe Tabelle 20: Geschlechterspezifische Gottesvorstellung (Klasse B)).

Personenbezeichnungen

Neben den Gottesbezeichnungen wurde darauf geschaut, welche sprachlichen Formen für Personenbezeichnungen in der Unterrichtsreihe genutzt wurden. Hier zeigt sich, dass primär maskuline Formen verwendet wurden (Tabelle 24: Personenbezeichnungen (Klasse B)).

Mastercode	Code	Summe
Neutralisationsform	Substantiv, Femininum	15
	Substantiv, Maskulinum	122
	Pluralwort	31
	Neutrum	19
	Substantiviertes Adjektiv (Plural)	10
Generisches Femininum		*1
Generisches Maskulinum		80
Geschlechtsdefinite Unterbegriffe	Substantiv, Femininum (Unterbegriff)	45
	Substantiv, Maskulinum (Unterbegriff)	53
Substantiviertes Adjektiv (Singular)	Substantiviertes Adjektiv (Singular/Femininum)	0
	Substantiviertes Adjektiv (Singular/Maskulinum)	6
Beidnennung		1
Gender_Gap		0

Tabelle 24: Personenbezeichnungen (Klasse B)

Das feminine Substantiv wird bei Personenbezeichnungen dann genutzt, wenn das Geschlecht für die Lerngruppenteilnehmenden offenbar klar ist (bspw. *Frau, Mutter, Oma*). Das codierte generische Femininum ist mit einem Fragezeichen zu versehen. Dieses ist in der betreffenden Sequenz nicht eindeutig. Hier sagt Konstantin: „*Es gibt doch gar keine besseren*

Religionslehrerinnen als sie.“ (#00:01:40#L2-Konstantin-1) Es ist offen, ob der Schüler seine Aussage geschlechtlich bestimmt (meint nur die *Religionslehrerinnen*) oder unbestimmt meint. Das generische Maskulinum wird immer dann genutzt, wenn es um bestimmte Personengruppen geht, hierbei wird es im Singular und im Plural genutzt (bspw. *Christen, Juden, Israeliten, Schreiber, Verfasser* etc.). Frau Marx nutzt u. a. bei dem Formulieren von Arbeitsaufträgen die Bezeichnung „*Partner*“ (#01:15:30#L2- Marx-2). In einer weiteren Sequenz zum Start in eine kurze Trinkpause formuliert Frau Marx den Beginn mit den Worten: „*So alle Mann trinken eine Runde und einmal Fenster weit auf.*“ (#00:33:37#L2- Marx-1). In einer Sequenz wurde die Beidnennung codiert, in welcher Clemens die Substantive „*Oma und Opa*“ (#00:51:08#L2-Clemens-2) nutzt, um über seine Großeltern zu sprechen. Als Pluralwörter werden Begriffe wie *Eltern* und *Leute* genutzt. Daneben werden auch als neutralisierende Begriffe *Mensch* (Substantiv, Maskulinum) oder *Person* (Substantiv, Femininum) häufig verwendet.

11.2.3.3 (Unterrichts-)Verhalten der Schüler_innen und der Lehrkraft

11.2.3.3.1 (Unterrichts-)Verhalten der Schüler_innen

Redeanteile der Schüler_innen

Bei der Kodierung der Unterrichtsaufzeichnungen der Klasse von Frau Marx zeigte sich, dass die Jungen in der Klasse eine dominante Rolle hinsichtlich ihrer direkten Beteiligung am Unterricht einnehmen. Von den insgesamt 846 Schüler_innenbeiträgen wurden 713 Unterrichtsbeiträge von Jungen (84,28 %) und 133 von Mädchen (15,72 %) kodiert. Im gewichteten Mittel⁴⁷⁵ beteiligt sich jedes Mädchen 5,54-mal pro Doppelstunde und jeder Junge 12,84-mal. Besonders auffällig ist Konstantin, der mit Abstand die meisten Redebeiträge leistet. Bei den Mädchen beteiligt sich Ricarda am häufigsten, jedoch hielt sie sich in der dritten Stunde komplett mit einer Beteiligung zurück. Maja und Sandra melden sich seitens der Mädchen am wenigsten, bei den Jungen ist es Lukas, der die wenigsten Beteiligungen zeigt.

⁴⁷⁵ Der gewichtete Mittelwert wurde durch die Anzahl der anwesenden Schüler_innen bezogen auf die ganze Unterrichtsreihe geteilt. Da Julius in der Mitte der ersten Doppelstunde die Klasse verlässt, wurde diese erste Doppelstunde mit 13,5 Schülern gewertet. Bezogen auf die ganze Unterrichtsreihe ergibt sich somit ein Mittelwert von 13,88 Schülern und 6 Schülerinnen.

Schüler_innen	Stunde 1 Beiträge (n)	Stunde 2 Beiträge (n)	Stunde 3 Beiträge (n)	Stunde 4 Beiträge (n)	Summe Beiträge (n)	Mittelwert Beiträge (μ)	Minimum Beiträge (n)	Maximum Beiträge (n)
Schüler gesamt	211	179	159	164	713	178,25	159	211
Konstantin	38	24	43	22	127	31,75	22	43
Julian	21	23	9	19	72	18	9	23
Heiko	25	19	11	12	67	16,75	11	25
Robert	17	20	19	9	65	16,25	9	20
Klaus	18	16	6	21	61	15,25	6	21
Till	13	16	6	12	47	11,75	6	16
Clemens	9	12	7	16	44	11	7	16
Jakob	18	7	6	11	42	10,5	6	18
Benjamin	12	10	9	9	40	10	9	12
Jan	<u>5</u>	5	18	11	39	9,75	5	18
Manuel	9	9	9	6	33	8,25	6	9
Julius	6 ⁴⁷⁶	8	10	6	30	7,5	6	10
Johannes	13	4	5	<u>2</u>	24	6	2	13
Lukas	7	6	<u>1</u>	8	22	5,5	1	8
Schülerinnen gesamt	41	38	17	37	133	33,25	17	41
Ricarda	15	6	0	15	36	9	0	15
Jasmin	9	8	8	8	33	8,25	8	9
Maxi	5	6	4	5	20	5	4	6
Jana	4	8	2	<u>2</u>	16	4	2	8
Maja	5	<u>4</u>	<u>1</u>	4	14	3,5	1	5
Sandra	<u>3</u>	6	2	3	14	3,5	2	6
Schüler_innen gesamt	252	217	176	201	846	211,5	176	201

Tabelle 25: Beteiligung der Schüler_innen bei Frau Marx (gesamt)

Bezogen auf die Sozialform Unterrichtsgespräch zeigt sich fast das gleiche Bild wie bei der Gesamtschau aller Sozialformen. Von den 711 Beiträgen in der Sozialform Unterrichtsgespräch entfallen 595 auf die Schüler (83,68 %) und 116 auf die Schülerinnen (16,32 %). Bei den Schüler_innenbeiträgen stellt sich das Verhältnis annähernd gleich dar: 81,11 % Jungen und 18,89 % Mädchen. Konstantin leistet in jeder Stunde am meisten Beiträge, bei den Mädchen wechselt es zwischen Ricarda, Jasmin und Jana, bei den wenigsten Beiträge zeigt sich ebenso ein Wechsel zwischen mehreren Schüler_innen.⁴⁷⁷

Die durchschnittliche Länge der Beiträge von Jungen und Mädchen ist mit 8 Sekunden gleich. Bei den Jungen ist Konstantin derjenige mit der höchsten durchschnittlichen Beitragslänge (11

⁴⁷⁶ Zur Erinnerung: Zur Hälfte der Doppelstunde verlässt Julius die Klasse, weil er auf eine Beerdigung muss.

⁴⁷⁷ Die Schüler_innen mit den innergeschlechtlich meisten Beiträgen sind in der Tabelle fettmarkiert, die mit den wenigsten unterstrichen.

Sekunden). Bei den Mädchen ist es Sandra (14 Sekunden). Der hohe Mittelwert bei Sandra resultiert aus dem Umstand, dass sie drei längere Schüler_innenvorträge hält. Bei den Jungen ist Klaus derjenige mit dem geringsten Mittelwert (6 Sekunden), den gleichen Wert erreichen Ricarda und Sandra bei den Mädchen, die dort den niedrigsten Mittelwert haben. Gemessen an der reinen Unterrichtszeit (5:20:00 Stunden) macht die Sprechzeit der Schüler_innen 37,31 % aus.

Schüler_innen	Unterrichtsgespräch Beiträge (n)	Schüler_innenvortrag Beiträge (n)	Gesamtbeitragszeit (h:m:s)	durchschnittliche Beitragslänge (h:m:s)
Schüler gesamt	595	73	1:40:42	0:00:08
Konstantin	100	7	0:23:37	0:00:11
Julian	65	5	0:09:11	0:00:08
Heiko	59	4	0:09:45	0:00:09
Robert	53	9	0:09:24	0:00:09
Klaus	50	6	0:06:12	0:00:06
Till	41	5	0:05:13	0:00:07
Clemens	38	4	0:05:12	0:00:07
Jakob	31	5	0:05:35	0:00:08
Benjamin	35	5	0:05:00	0:00:08
Jan	35	5	0:05:28	0:00:08
Manuel	28	3	0:04:27	0:00:08
Julius	25	5	0:05:13	0:00:10
Johannes	17	6	0:03:24	0:00:09
Lukas	18	4	0:03:01	0:00:08
Schülerinnen gesamt	116	17	0:18:42	0:00:08
Ricarda	32	4	0:03:20	0:00:06
Jasmin	31	3	0:05:13	0:00:09
Maxi	15	4	0:03:15	0:00:10
Jana	14	2	0:01:33	0:00:06
Maja	13	1	0:02:01	0:00:09
Sandra	11	3	0:03:20	0:00:14
Schüler_innen gesamt	711	90	1:59:24	0:00:08

Tabelle 26: Beteiligung in den Sozialformen (Unterrichtsgespräch und Schüler_innenvortrag) und (durchschnittliche) Beitragslänge der Schüler_innen in der Klasse B

Unaufgeforderte Beiträge

Hinsichtlich der Beteiligung bzw. dem Verhalten der Schüler_innen kann zudem festgestellt werden, dass es häufig zu unaufgeforderten Beiträgen kommt, in denen die Lehrkraft oder die Mitschüler_innen (bei Aufruf-/Redeketten bzw. bei Schüler_innenvorträgen) nicht den jeweiligen Schüler_innen das Rederecht erteilt. Insgesamt wurde in den vier Doppelstunden 145-mal

der Code „unaufgeforderter Beitrag“ gesetzt. Davon wurde 132-mal (91,03 %) ein Beitrag von Schülern als unaufgefordert codiert, 13-mal (8,97 %) bei den Schülerinnen. Durch die Anwendung der Coderelation zeigt sich, dass bei den Mädchen Jasmin mit 7-mal am häufigsten unaufgefordert einen Beitrag leistet. Bei den Jungen kann bei Konstantin mit 53-mal, die häufigste Überschneidung seines Codes mit dem Code „unaufgeforderter Beitrag“ festgestellt werden. Keine Zusammenhänge zwischen den Codes sind nur bei Jana, Maja, Sandra und Clemens zu finden.

Aufruf- bzw. Redekette

Innerhalb der Lerngruppe wird häufig die Aufruf- bzw. Redekette angewandt; dieses wird von Frau Marx auch mehrfach eingefordert, z.B. durch „Nimmst du jemanden dran.“ (#00:05:05#L2- Marx-1) oder „Gibst du dann das Wort weiter.“ (#00:47:01#L2- Marx-2). 115-mal wird in den vier Doppelstunden das Wort seitens der Schüler_innen den Mitschüler_innen erteilt. Hieraus ergibt sich folgendes Muster unter den Geschlechtern:

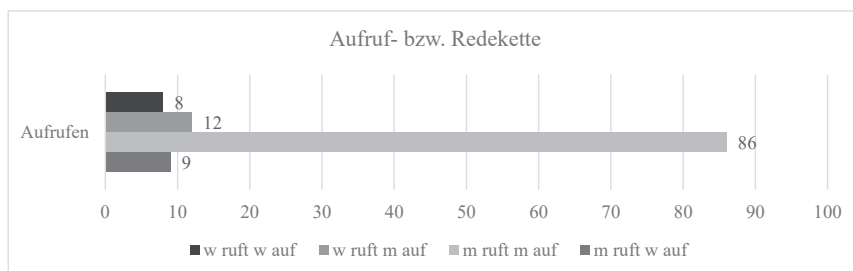


Abbildung 13: Aufruf- bzw. Redekette (Klasse B)

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass sich in dieser Lerngruppe (mit einem hohen Überhang von Jungen) Schüler gegenseitig wesentlich häufiger aufrufen, als sie Schülerinnen auswählen, hingegen rufen Mädchen gleichmäßig zwischen den Geschlechtern auf; dieses kann ein Resultat des Geschlechterungleichgewichts innerhalb der Klasse sein oder der Präferenz der Jungen, eher ihre eigenen Geschlechtsgenossen aufzurufen.

Vorlesen

In der Unterrichtsreihe müssen die Schüler_innen von der Lehrkraft gestellte Texte vorlesen (z.B. biblische Texte). 22-mal (68,75 %) liest ein Junge, 10-mal (31,25 %) ein Mädchen. Dieses Verhältnis deckt sich in etwa mit dem Geschlechterverhältnis der Schüler_innen innerhalb der Klasse (70 % Jungen, 30 % Mädchen). In einer gefundenen Sequenz in der zweiten Stunde

(#00:33:03–00:37:26#) müssen alle Schüler_innen einen Bibeltext vorlesen (jede_r einen Satz), somit haben alle Schüler_innen in der Klasse mindestens einmal vorgelesen. In einer weiteren Sequenz in der dritten Stunde (#00:23:29–00:24:18#) werden zwei Schüler_innen (ein Junge und ein Mädchen) aufgefordert nach vorne zu gehen, um einen kurzen Dialog vorzulesen. Hier ergibt sich eine geschlechtsspezifische Sondersituation, da Frau Marx die Schülerin Jasmin ohne Meldung auffordert, den Abschnitt zu lesen, dann abwartet und erst nach Meldung Jan zum Vorlesen auffordert.

Verhalten zu den Mitschüler_innen

Ein weiteres Augenmerk liegt auf dem Umgang der Schüler_innen miteinander und ob dort bestimmte Aspekte besonders hervorstechen. Hierzu werden im Folgenden die Codes „Kommentar zu Mitschüler_innen“, „Lachen mit Mitschüler_innen“ und „Lachen über Mitschüler_innen“ betrachtet.

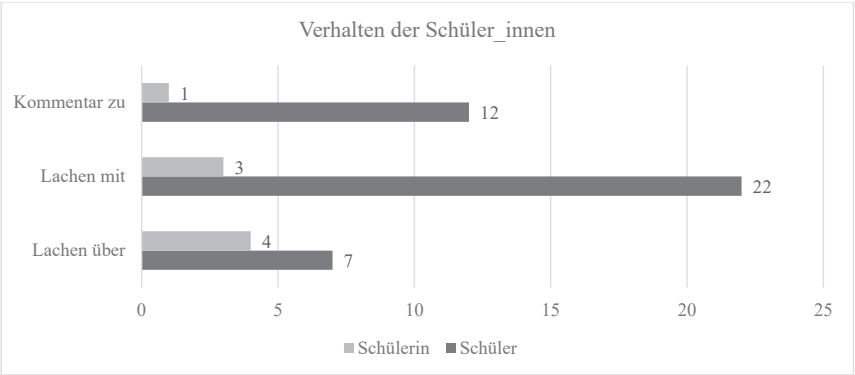


Abbildung 14: Verhalten der Schüler_innen (Klasse B)

In der Gruppe ist es besonders Konstantin, an den sich die Kommentare seitens seiner Mitschüler_innen richten. Dies beginnt schon in der ersten Doppelstunde, als Konstantin die Lehrkraft lobt. Hier ruft ein Mitschüler in den Raum „*Schleimer*“ (#00:01:43#L2-unbekannt-1)⁴⁷⁸, weitere Kommentare tauchen immer mal wieder auf, so in der dritten Doppelstunde als Robert zu Konstantin sagt: „*Du denkst völlig schief. Das geht gar nicht.*“ (#01:16:54#L2-Robert-3). Ebenso äußert sich Jasmin: „*Konstantin, ich möchte mal sagen, du hast eine blühende Phantasie.*“ (#01:16:54#L2-Jasmin-3). Aber auch andere Schüler bekommen Kommentare der Mit-

⁴⁷⁸ Der genaue Mitschüler konnte aufgrund der Kameraperspektive nicht zugeordnet werden.

schüler_innen, bspw. als Julian bei einer Bilddeutung Flügel als einen Stein erkennt, ruft Till in die Klasse: „Das sind Flügel, du Blindfisch“ (#00:30:30#L2-Till-2).

In der ersten Stunde entwickelt sich ein Gespräch darüber, dass Julius auf eine Beerdigung muss und deshalb die Erlaubnis hat, früher den Unterricht zu verlassen. Daraus entsteht eine kurze Diskussion zwischen den Schülern. Till berichtet, dass an seinem Geburtstag seine Oma gestorben ist und er hätte auch zu Hause bleiben können, darauf ruft Benjamin in die Klasse: „Mein Vogel ist gestorben, Oh.“ (#00:35:57#L2-Benjamin-3). Daraufhin lacht die Klasse über diesen Kommentar. Diese Bemerkung bleibt von der Lehrkraft unkommentiert. In der Gesamtschau der Codes zeigt sich, dass es in dieser Lerngruppe primär die Schüler sind, die bei den untersuchten Kategorien hervorstechen.

11.2.3.3.2 (Unterrichts-)Verhalten der Lehrkraft

Frau Marx gibt den Schüler_innen viel Raum für Gespräche, dies zeigt sich bereits in der niedrig-inferenten Auswertung, in der das Unterrichtsgespräch die am häufigsten beobachtete Sozialform war.

Redeanteile der Lehrkraft

Bezogen auf die gesamte Unterrichtreihe leistet Frau Marx folgende Anzahl von Beiträgen:

	Stunde 1 Beiträge (n)	Stunde 2 Beiträge (n)	Stunde 3 Beiträge (n)	Stunde 4 Beiträge (n)	Summe Beiträge (n)	Mittelwert Beiträge (μ)	Minimum Beiträge (n)	Maximum Beiträge (n)
Frau Marx	168	150	114	175	607	151,75	114	175

Tabelle 27: Beiträge (Frau Marx)

Die folgende Tabelle zeigt, wie Frau Marx sich in den Unterrichtsgesprächen einbringt, welche Gesamtbeitragszeit und welche durchschnittliche Dauer ihre Beiträge haben. Gemessen an der reinen Unterrichtszeit (5:20:00 Stunden) macht ihre Sprechzeit 26,30 % aus.

	Unterrichtsgespräch Beiträge (n)	Gesamtbeitragszeit (h:m:s)	Durchschnittliche Beitragslänge (h:m:s)
Frau Marx	488	1:24:10	0:00:08

Tabelle 28: Beteiligung in der Sozialform Unterrichtsgespräch und (durchschnittliche) Beitragslänge (Frau Marx)

Aufrufen der Schüler_innen

Neben der aufgeführten, durch die Schüler_innen gesteuerte Redekette, ruft Frau Marx die Schüler_innen auf, die sich gemeldet haben, nimmt aber auch ohne Meldung dran. Bezogen auf die Jungen und Mädchen in der Gruppe stellt sich folgende Verteilung dar:

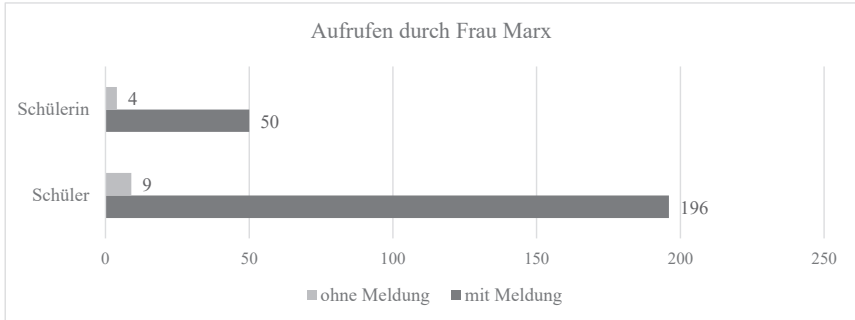


Abbildung 15: Aufrufen durch Frau Marx

Im gewichteten Mittel⁴⁷⁹ ruft Frau Marx jede Schülerin 8,33-mal mit Meldung und 0,66-mal ohne Meldung und jeden Schüler 14,12-mal mit und 0,65-mal ohne Meldung in den 4 Doppelstunden auf. So zeigt sich an dieser Stelle eine Unausgewogenheit hinsichtlich des Aufrufens mit Meldung, gleichzeitig jedoch ein ausgeglichenes Verhältnis beim Aufrufen ohne Meldung der jeweiligen Schüler_innen.

Fällt Schüler_innen ins Wort

Frau Marx unterbricht die Schüler_innen in allen Doppelstunden insgesamt 24-mal. Davon 5-mal (20,83 %) Schülerinnen und 19-mal (79,17 %) die Schüler. Am häufigsten sind Überschneidung des Codes „fällt Schüler ins Wort“ mit Robert (12-mal) festzustellen. Bezogen auf das nominale Geschlechterverhältnis in der Lerngruppe zeigt sich, dass Jungen verhältnismäßig häufiger von Frau Marx unterbrochen werden.

Lob, Bestätigung und Ermahnung

In der Unterrichtsreihe von Frau Marx konnten die Codes für Lob, Bestätigung und Ermahnung sehr häufig gesetzt werden. Beiträge der Schüler_innen werden oft verbal mit „Richtig genau“ (#00:38:08#L2-Marx-4) oder non-verbal durch Zunicken nach oder auch während eines Beitrags bestätigt. Hiermit gibt sie den Schüler_innen direkt eine Rückmeldung und/oder die Be-

⁴⁷⁹ Siehe hierzu die Darlegung im Unterkapitel 11.2.3.3.1 (Unterrichts-)Verhalten der Schüler_innen.

stätigung und damit Sicherheit während des Redebeitrags. So zeigt sich in diesen Sequenzen auch, dass die Schüler_innen bei ihren Beiträgen auch den Blickkontakt zur Lehrkraft suchen. Als eine weitere Form nutzt sie ebenso das Lob, wenn sie etwas besonders hervorheben möchte. In der ersten Stunde beteiligte sich Lukas mehrfach, daraufhin kommentierte die Lehrkraft sein Verhalten mit einem Lob: „Lukas, weißt du, was ich ganz toll finde in diesen Stunden. Ich habe dich noch nie so viel reden hören wie heute. Das finde ich total klasse, oder ist das nicht so. Er sagt so viel heute. Mach mal weiter. Super.“ (#00:54:45#L2-Marx-1) Dabei richtet sie diese Bewertung an die ganze Klasse und Lukas bekommt seitens einiger Schüler_innen Zustimmung und am Ende von einigen seiner Mitschüler_innen Applaus.

Die folgende *Tabelle 29: Lob, Bestätigung, Ermahnung (Frau Marx)* stellt dar, wie sich Lob, Bestätigung und Ermahnung auf Schülerinnen und Schüler sowie auf die Klasse in Gänze verteilt. In Relation zur Anzahl der Unterrichtsbeiträge (713 Jungen, 133 Mädchen) werden von Frau Marx die Mädchen häufiger bestätigt (35,34 %) ⁴⁸⁰ als die Jungen (23,70 %). Bezogen auf das Lob stellt sich das Geschlechterverhältnis ausgewogener dar: Im Mittel werden 6,02 % der Schülerinnenbeiträge und 6,17 % der Schülerbeiträge gelobt. Das Lob kann sich auf einzelne Schüler_innen wie auch auf die ganze Klasse richten. Bestätigungen wurden von Frau Marx immer auf die Beiträge bezogen gegeben.

	Lob		Bestätigung		Ermahnung	
	n	%	n	%	n	%
Schülerin	8	12,90 %	47	21,76 %	1	1,03 %
Schüler	44	70,97 %	169	78,24 %	44	45,36 %
Schüler_innen	10	16,13 %	0	0 %	52	53,61 %
Gesamt	62	100,00 %	216	100,00 %	97	100,00 %

Tabelle 29: Lob, Bestätigung, Ermahnung (Frau Marx)

Es zeigt sich, dass besonders bei den Ermahnungen, die Schüler die kritischen Anmerkungen seitens der Lehrkraft bekommen, insbesondere, wenn ohne Rederecht gesprochen wird oder es zu s.g. Tuschel-Gesprächen kommt. So ermahnt Frau Marx die Schüler_innen durch kritische Blicke, ein „Pssst“ oder bspw. „Hallo, nacheinander und leise.“ (#01:20:27#L2-Marx-2). Bezogen auf die Unruhe in der Klasse liegt offenbar eine Ursache an der Position der Religionsunterrichtsstunden im Stundenplan (5. und 6. Stunde); so führt Frau Marx dieses bspw. auch in ihrer Ermahnung an: „He, auch wenn es zehn vor eins ist. Ich weiß. Ist dann immer etwas schwierig. Trotzdem seid alle leise.“ (#01:20:55#L2-Marx-2) Mithilfe des *Code-Relations-Browsers* konnte zudem analysiert werden, welche_r der Schüler_innen am häufigsten ermahnt

⁴⁸⁰ Anzahl der Bestätigungen für Beiträge durch die Anzahl der gesamten Beiträge der Schülerinnen/Schüler.

wird. Hier sind die häufigsten Überschneidungen bei Konstantin festzustellen, vor allem nachdem er ohne Rederecht das Wort ergreift (Codierung: unaufgeforderter Beitrag/Schüler) zu haben.

Zusammensetzung der Gruppen bei Gruppen- und Partner_innenarbeiten

In der Unterrichtsreihe werden auch mehrere Gruppen- und Partner_innenarbeitsphasen durchgeführt. Hierbei wird die Zusammensetzung der Gruppen von Frau Marx bestimmt. Dabei bildet sie geschlechterhomogene wie auch geschlechterdiverse Gruppen in einem ausgeglichenen Verhältnis, ohne jedoch in der Lerngruppe offen über ihre Auswahlkriterien zu sprechen.

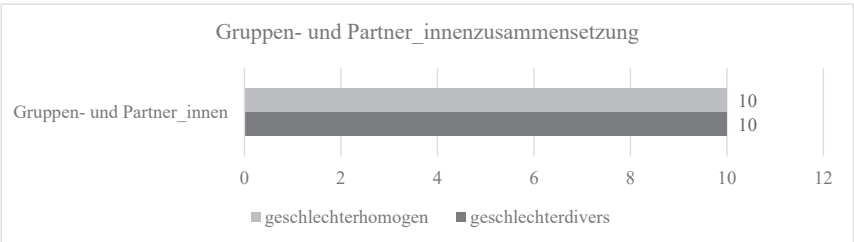


Abbildung 16: Gruppen- und Partner_innenzusammensetzung (Frau Marx)

11.2.3.4 Unterrichtsmaterial

Neben der Tafel als Teil der Ergebnissicherung und zum Anschreiben von Arbeitsaufträgen nutzt die Lehrkraft in den Unterrichtsstunden verschiedenes Unterrichtsmaterial (Overhead-Folien, Bilder, Arbeitsblätter, Bibel).

Mastercode	Subcode	Summe
Unterrichtsmaterial	Päckchen mit Gottesbegriffen	1
	Bilder	5
	Zeitung	0
	Overhead-Folie	2
	Audiodokumente	1
	Arbeitsblatt	4
	Religionsbücher	0
	Bibel	3

Tabelle 30: Unterrichtsmaterial (Klasse B)

In einer Sequenz wird ein Audiodokument (Musik) eingesetzt, um eine Einzelarbeitsphase zu begleiten, ohne dabei einen unmittelbaren thematischen Bezug zu haben. Ein Religionsbuch kommt nicht zum Einsatz, sondern an dessen Stelle eigene, selbst erstellte Materialien, bspw. in Form von Arbeitsblättern etc. Die Heilige Schrift wird in der Einheitsübersetzung von 1980

zum Vorlesen bzw. zum Lösen von Arbeitsaufträgen in zwei Doppelstunden verwendet. Alternative Bibelübersetzungen wurden nicht genutzt. Die ausgewählten Texte haben, wie bereits aufgeführt, nur männliche Akteure (die *Erzählung vom brennenden Dornbusch* (Ex 3,1), das *Gleichnis vom verlorenen Schaf* (Lukas 15,4–7), das *Gleichnis vom verlorenen Sohn* (Lk 15,11–32)). Dieser Umstand führt in der vierten Doppelstunde zu einer geschlechterrelevanten Fundstelle. Als Frau Marx an der Tafel verschiedene Gleichnisse sammelt und auf das *Gleichnis vom verlorenen Sohn* hinweist, meldet sich Konstantin zu Wort und nennt „das *Gleichnis von der verlorenen Tochter*“ (#00:21:00#L2-Konstantin-4). Die Lehrkraft negiert die Schüleraussage und weist auf das *Gleichnis vom barmherzigen Samariter* hin.

Neben den eingesetzten Texten sorgt ebenso das von der Lehrkraft erstellte Material für eine sprachlich maskuline Dominanz. Zum Einstieg in die Unterrichtseinheit hängt Frau Marx verschiedene Bilder an die Tafel, aus denen sich die Schüler_innen ein Bild (z.B. Schlüssel, Engel, Riesenrad, Kirche, Baum, Gemeinschaft) auswählen sollen, welches sie als Symbol für Gott sehen. Danach sollen die Schüler_innen das Bild im Rahmen eines Unterrichtsgesprächs vorstellen. Seitens der Schüler_innen wird primär die Bezeichnung Gott ohne Artikel genutzt bzw. die dritte Person (*Er*). Nach dem Unterrichtsgespräch über das ausgewählte Bild gibt Frau Marx den Schüler_innen jeweils einen Umschlag mit 30 verschiedenen Gottesbegriffen bzw. Bezeichnungen (neutrale und maskuline). Im Zuge einer Reise müssen sich die Schüler_innen sukzessive von Gottesbegriffen trennen bis am Ende eine Karte übrig bleibt, die für sie am wichtigsten ist und mit der sie Gottesassoziationen haben. Gerade diese Methode sorgt dafür, dass Gottesbegriffe/Gottesbezeichnungen in die Lerngruppe eingebracht und seitens der Teilnehmenden immer wieder aufgegriffen werden. Neben der Bezeichnung *Gott* wird bei der Anwendung der Methode von Gott im generischen Maskulinum (*Schöpfer* (12-mal), *Herr* (3-mal), *Helfer* (3-mal), *Beschützer* (10-mal)) gesprochen. Zudem werden geschlechtsneutralen Formen wie *Leben* (25-mal), *Feuer* (9-mal), *JHWH* (8-mal), *Sonne* (7-mal) u. w. gebraucht.

Mastercode	Subcode	Summe
Personen auf Bildern	Thematisierung des Geschlechts	16
	Neutralisierung des Geschlechts	12

Tabelle 31: Personen auf Bildern (Klasse B)

In den Bilddeutungen von Personen wird aufgrund des äußeren Erscheinungsbildes zumeist auf ein Geschlecht geschlossen und dieses dann in dem Beitrag sprachlich aufgegriffen. Exemplarisch sei auf eine Sequenz hingewiesen, in der die Schüler_innen gemeinsam das Kunstwerk *Der Exodus-Zyklus* von Marc Chagall auf dem Overheadprojektor ansehen. Hier leistet u. a.

Robert einen Redebeitrag: „*Ich finde ja dieser Mann, der da ziemlich im Mittelpunkt steht, der glaubt gerade an irgendetwas. Er fasst sich ja so ans Herz.*“ (#00:17:13#L2-Robert-3). In dem offenen Austausch über das Bild wechseln sich das Thematisieren und Neutralisieren des Geschlechts der dargestellten Person zum Teil im gleichen Redebeitrag der Schüler_innen ab. Hier wird seitens der Schüler_innen von Mensch oder Person gesprochen. „*Also ich glaube, wie schon von Heiko gesagt. Das ist kein brennender Busch. Das ist einfach nur ein Baum im Herbst und oben und nicht im Mittelpunkt der Mensch da drüber. Das ist Gott und er lässt die Sonne strahlen und über den Busch sind so ein paar Schriftzeichen. Und dieser Mann mit den Hasenohren da unten ... äh ... an Gott betet und da oben ist die Antwort über den Busch.*“ (#00:26:33#L2-Julian-3) Es zeigt sich, dass die Schüler_innen die Erscheinungsbilder von den dargestellten Personen, sei es auf Fotos oder gemalten bzw. gezeichneten Bildern, mit Geschlechterbildern verbinden. Bei unklaren Erscheinungsbildern greifen sie vermutlich auf Neutralisierungsformen wie Mensch oder Person zurück. Das Geschlecht Gottes wird ebenso (auf Bildern) männlich zugeordnet, so nutzt die Lehrkraft einen Comic, um das *Gleichnis vom verlorenen Sohn* zu thematisieren. Hier stellt u. a. Jan fest: „*Der Mann, der ist Gott und die Schafe, das sind wir.*“ (#00:11:24#L2-Jan-4). Somit stehen Bilder und die genutzten geschlechtsdefiniten, geschlechtsindefiniten und neutralen Sprachformen⁴⁸¹ offenbar in einem engen Zusammenhang. Zur Vielfältigkeit Gottes in der bildhaften Darstellung sei eine Fundstelle aufgeführt; so hält Frau Marx in der ersten Stunde fest: „*Ich glaube, wenn man so guckt. Gott, das können wir so festhalten, man kann sagen. Gott ist einfach vielfältig. Ne, ihr habt verschiedene Bilder und jeder hat etwas anderes dazu gesagt. Und diese Vielfältigkeit hängt damit zusammen, welche Erfahrungen jeder im Laufe seines Lebens mit Gott gemacht hat.*“ (#00:11:54#L2-Marx-1).

11.2.4 Zentrale Erkenntnisse

In der Zusammenschau der Ergebnisse können für die Lerngruppe von Frau Marx folgende Erkenntnisse festgehalten werden:

Geschlechterrelevante Unterrichtsthemen

- Geschlecht als Kategorie tritt immer mal wieder zum Vorschein und wird auch mit weiteren differenzgebenden Kategorien verknüpft. In den Aussagen der Schüler_innen zei-

⁴⁸¹ Siehe Kapitel 11.2.3.2 Geschlechtergerechte Sprache.

gen sich zum Teil tradierte geschlechtsstereotypische Rollenbilder (bspw. Vater spielt mit Sohn mit der Modelleisenbahn, Mutter übernimmt das Nähen, Jungen prügeln sich darstellerisch und das Mädchen schlichtet).

- Die Lehrkraft hat offenbar einen festen Unterrichtsablaufplan im Kopf, an dem sie strikt festhält. Anfragen von Schüler_innen bspw. zu geschlechtsrelevanten Themen werden von ihr weitestgehend nicht aufgegriffen bzw. keinen größeren Raum für Austausch gegeben (siehe die Nachfrage eines Schülers zu Maria).
- Geschlechtsneutralisierende Fundstellen lassen sich bei der Lehrkraft wie auch bei den Schüler_innen finden, die zum Teil auch Auswirkungen auf den weiteren Verlauf des Unterrichts haben.
- *Gefühle* als Thema zeigen sich in der Klasse von Schülerinnen wie auch Schülern als anknüpfungsfähig. Bei der Thematisierung von *Stärken* und *Schwächen* zeigt sich, dass Jungen ausgeglichener über Stärken und Schwächen reden als Mädchen. Mädchen reden im Vergleich zu den Jungen prozentual mehr über ihre Schwächen. Dabei sorgt die Lehrkraft durch konkrete Nachfragen dafür, dass Schüler_innen offen in der Klasse darüber reden.
- Neben Themen mit Bezug zu Geschlecht(erverhältnissen) kommen weitere differenzgebenden Kategorien in der Lerngruppe zum Vorschein. So hat insbesondere das Thema *Außenseiter_innen-Sein* einen hohen Stellenwert. Dieses tritt u. a. verknüpft mit Geschlecht und weiteren Differenzkategorie zu Tage, sei es in den Beiträgen der Schüler_innen wie auch in den pantomimischen Vorträgen. Das Dazugehören hat somit für diese Gruppe eine hohe Bedeutung.

Geschlechtergerechte Sprache

- Innerhalb der Lerngruppe werden primär maskuline und neutralisierende Sprachformen genutzt. Dieses wird bei den Personen- wie auch bei den Gottesbezeichnungen sichtbar, dabei hat das Unterrichtsmaterial unmittelbare Auswirkungen, da die eingeführten Begrifflichkeiten von den Schüler_innen offenbar internalisiert und reproduziert werden.
- Von Gott wird primär in der dritten Person Singular maskulin (*Er*) gesprochen. Bei Gottesbegriffen/Gottesbezeichnungen überwiegen die tradierten maskulinen Substantive (*Herr, Schöpfer, Vater* etc.). Explizit weibliche Gottesbezeichnungen konnten nicht identifiziert werden.

(Unterrichts-)Verhalten der Lehrkraft und Schüler_innen

- 26,30 % der reinen Unterrichtszeit beträgt Sprechzeit von Frau Marx, demgegenüber die der Schüler_innen 37,31 %. Die Klasse ist in ihrer geschlechtlichen Zusammensetzung unausgeglichene. Dieses Geschlechterverhältnis bei den Schüler_innen zeigt sich verstärkt im Interaktionsverhalten. Schüler beteiligen sich im Mittel mehr im Unterricht als Schülerinnen. Dieses zeigt sich in der Gesamtbeteiligung wie auch bezogen auf die Sozialformen Unterrichtsgespräch und Schüler_innenvortrag. In der Gruppe nimmt ein Schüler (Konstantin) mit Abstand die Vielredner_innen-Rolle ein. Er leistet auch die meisten unaufgeforderten Beiträge und erhält zudem auch die meisten Kommentare seiner Mitschüler_innen.
- Die Schüler der Gruppe erhalten seitens der Lehrkraft mehr disziplinarische Ermahnungen als die Schülerinnen. Lob und Bestätigung wird von Frau Marx zu Bewertung und Unterstützung der Schüler_innen während und nach der Schüler_innenbeiträge gegeben und soll die Schüler_innen zur Beteiligung animieren. Gemessen an der Anzahl aller Unterrichtsbeiträge, werden Mädchen häufiger bestätigt als Jungen, beim Lob stellt sich das Verhältnis ausgewogen dar.
- Bei der Aufruf- bzw. Redekette rufen Jungen in dieser Jungen-dominierten-Lerngruppe häufiger die eignen Geschlechtsgenossen auf als das andere Geschlecht. Die Mädchen in der Gruppe tun dies ausgewogen. Seitens der Lehrkraft werden Jungen im Mittel häufiger aufgerufen als Mädchen. Ohne Meldung ruft Frau Marx selten Schüler_innen auf und wenn in einem geschlechterausgeglichenen Verhältnis.
- Bei der personellen Zusammensetzung in Partner_innen- und Gruppenarbeitsphasen werden von der Lehrkraft geschlechterhomogene und -heterogene Tandems und Gruppen gebildet; die Zusammensetzung wird jedoch nicht transparent vor der Klasse begründet. Ob geschlechterspezifische Faktoren eine Rolle spielen, bleibt somit unklar.
- Vorlesen müssen Schüler_innen beider Geschlechter in der Klasse. Hierzu ruft Frau Marx in einer Sequenz alle Schüler_innen zum Lesen auf; in einer weiteren müssen ein Junge und ein Mädchen vorlesen, dabei benennt sie das Mädchen, während sich der Junge freiwillig melden kann.

Unterrichtsmaterial

- Das von Frau Marx eingesetzte Unterrichtsmaterial hat sichtbar direkte Auswirkung auf die Sprache der Schüler_innen, so werden die primär maskulin von der Lehrkraft ein-

gebrachten Gottesbegriffe/Gottesbezeichnungen von den Schüler_innen aufgegriffen. Im Unterrichtsmaterial wird seitens der Lehrkraft nur bedingt auf geschlechtergerechte Sprache geachtet. Zwar werden neutralisierende Bezeichnungen genutzt, jedoch ebenso maskuline Formen.

- Die Bibel wird nur in der Einheitsübersetzung und auf das Geschlecht bezogen unkommentiert genutzt. Alternative Bibelübersetzungen kommen nicht zum Einsatz. Ebenso wenig kommen Texte mit Akteurinnen zum Einsatz (in den vier Stunden werden die *Erzählung vom brennenden Dornbusch* (Ex 3,1), das *Gleichnis vom verlorenen Schaf* (Lukas 15,4–7), das *Gleichnis vom verlorenen Sohn* (Lk 15,11–32) thematisiert).
- Bei Bildbesprechungen sorgen menschliche Darstellungen bei den Schüler_innen der Lerngruppe für Verknüpfungen mit geschlechtsspezifischen bzw. -unspezifischen Bezeichnungen. Mit äußerlichen Erscheinungsbildern erfolgt meist eine Kategorisierung in eines der Geschlechter, welches sich in der genutzten Sprache der Schüler_innen präsentiert. Gleichwohl sich ebenso Fundstellen aufführen lassen, in denen neutrale Bezeichnungen wie *Mensch* oder *Person* genutzt werden. Möglicherweise spielen an den Stellen nicht-geschlechtliche Eindeutigkeit in der Darstellung bei der Zuordnung eine Rolle.

11.3 Interaktionen in Klasse C

11.3.1 Beschreibung der Klasse und Lernumgebung

Die untersuchte 9. Klasse befindet sich in einer staatlichen Realschule in einer niedersächsischen Mittelstadt (20.000–100.000 Einwohner_innen). Die Schule wurde Anfang der 1970er-Jahre gegründet und ist mittlerweile eine offene Ganztagschule. Insgesamt wurden 7 Einzelstunden à 45 Minuten aufgezeichnet. Der Religionsunterricht findet in der 6. Stunde statt. Frau Ebert, die Lehrkraft in dieser Lerngruppe, ist weiblich. Die Klasse besteht regulär aus 25 Schüler_innen mit einem etwas höherem Anteil von Schülerinnen (14 Schülerinnen, 11 Schüler). Durch Krankheiten sind jedoch nicht alle Schüler_innen immer anwesend.⁴⁸²

Diese katholische Lerngruppe setzt sich aus zwei unterschiedlichen Klassen zusammen, die nur für den Religionsunterricht in dieser Konstellation zusammentreffen. Die Lerngruppenteilnehmenden sitzen in einer abgewandelten U-Form (Abbildung 17: Sitzordnung Klasse C). Für

⁴⁸² Im Durchschnitt sind 12,71 Schülerinnen und 10,14 Schüler in allen 7 Stunden anwesend.

steuernd eingreift. In der Folge lassen sich Abweichungen im Vergleich zum gewohnten Klassenraum feststellen. Der Schüler (Stefan), der sonst in der vorderen Reihe außen neben einer Schülerin (Malou) sitzt, setzt sich in dieser Stunde zusammen mit einem anderen Schüler (Linus) in eine der letzten Reihen. In dieser neuen Sitzordnung geht durch die Lerngruppe eine annähernd strikte Geschlechtertrennung quer durch den Raum. Mit Ausnahme eines Jungen sitzen auf der rechten Seite nur Mädchen in einer geschlechterhomogenen Gruppe bzw. Gruppen zusammen (2 reine Mädchen-Reihen á 4 Schülerinnen und eine Reihe mit 3 Schülerinnen und einem Schüler). Der eine Schüler auf der „Mädchenseite“ lässt zwischen sich und seinen Mitschülerinnen in der Reihe einen Platz frei und zieht dadurch eine Grenze. Die rechte Seite kann als „Jungenseite“ bezeichnet werden, mit Ausnahme von zwei Mädchen (sitzen geschlechterhomogen zu zweit zusammen), die von zwei Jungen in der ersten Reihe umrahmt werden. Diese beiden Mädchen arbeiten in Partner_innenarbeiten zusammen, so dass der Schüler zur rechten der Schülerinnen allein arbeiten muss. Innerhalb der Partner_innenarbeit in dieser Stunde holt die Lehrkraft den Schüler, der hinten allein sitzt, nach vorne und setzt ihn zu dem Schüler, der in der ersten Reihe links allein sitzt.

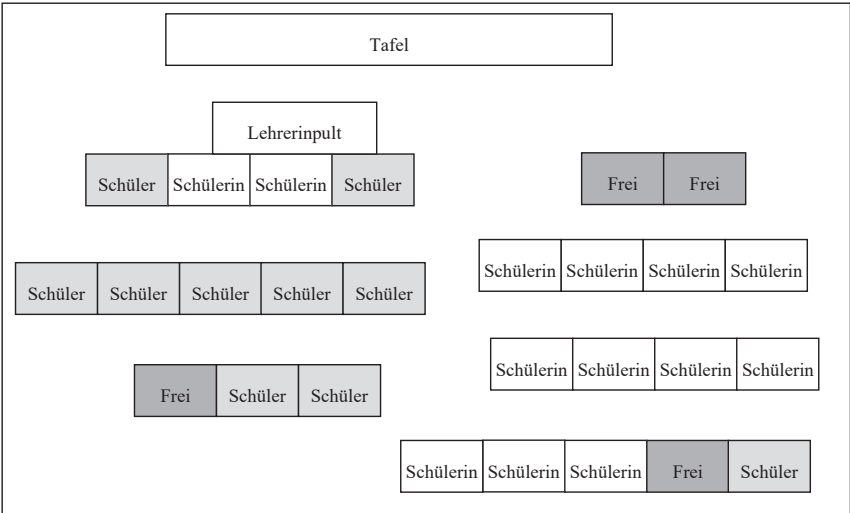


Abbildung 18: Sitzordnung Klasse C / Variante B

11.3.2 Ergebnisse des niedrig-inferenten Ratings

In der Gesamtbetrachtung der Unterrichtsreihe ist das Unterrichtsgespräch die prozentual am häufigsten vertretene Sozialform (29,75 %). Bis auf zwei Unterrichtsstunden (2. und 4.) ist dieses ebenso in den Einzelbetrachtungen der Reihe der Fall. Der Lehrer_innenvortrag nimmt insgesamt 20,84 % der Zeit in Anspruch und wurde mit der höchsten Anzahl (n) geratet. Die Schüler_innenvorträge, die mehrheitlich aus dem Vorlesen von (Bibel-)Texten resultieren, belaufen sich auf 5,19 % (siehe Tabelle 32: Zusammenschau niedrig-inferentes Rating (Klasse C)). Den Rest der Unterrichtszeit machen die Rein- und Mischformen aus Einzel-, Partner_innen- und Gruppenarbeit aus. Der Anteil beträgt 44,23 %. Dies zeigt, dass die Lehrkraft den Schüler_innen viel Zeit für das eigenständige und kooperative Arbeiten einräumt. Bei der Gestaltung dieser Sozialformen lässt die Lehrkraft den Schüler_innen oftmals die Wahlmöglichkeit, in welcher Konstellation die Arbeit durchgeführt werden soll.

In der Stundengestaltung geht die Lehrerin jeder Stunde nach einem ähnlichen Muster vor: Am Anfang der Stunde wird gemeinsam im Plenum gearbeitet, danach erfolgen Einzel-, Partner_innen- und Gruppenarbeiten, teilweise aufeinander aufbauend. Diese münden im letzten Teil der Stunde in einer Ergebnisvorstellung und Diskussion im Plenum.

	Stunde 1		Stunde 2		Stunde 3		Stunde 4		Stunde 5		Stunde 6		Stunde 7		Gesamt	
	n	% ⁴⁸³	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	Ø %
Unterrichtsgespräch	6	33,50	4	22,35	4	27,94	6	22,38	8	30,18	4	36,62	6	35,27	38	29,75
Lehrer_innenvortrag ⁴⁸⁴	9	21,76	9	20,17	7	13,71	11	24,18	9	16,84	9	21,55	8	27,65	62	20,84
Schüler_innenvortrag	1	0,71	0	0,00	1	5,63	5	9,41	3	11,12	2	4,78	2	4,66	14	5,19
Einzelarbeit	2	20,44	1	2,07	0	0,00	1	13,05	1	2,41	3	12,47	2	10,22	10	8,67
Partner_innenarbeit	0	0,00	0	0,00	2	25,97	1	1,51	0	0,00	0	0,00	0	0,00	3	3,93
Gruppenarbeit	1	23,58	3	55,41	2	26,75	1	4,34	0	0,00	1	5,13	0	0,00	8	16,46
Mischformen: Einzel-/ Partner_innenarbeit	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	20,44	0	0,00	0	0,00	1	2,92
Partner_innen-/ Gruppenarbeit	0	0,00	0	0,00	0	0,00	2	25,14	1	8,83	2	19,46	1	22,20	6	10,80
Einzel-/Partner_innen-/ Gruppenarbeit	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	10,18	0	0,00	0	0,00	1	1,45

Tabelle 32: Zusammenschau niedrig-inferentes Rating (Klasse C)

⁴⁸³ Aufgrund des begrenzten Platzes in der Tabelle wurde auf das Hinzufügen der Prozentzeichen im Gegensatz zu den anderen Tabellen verzichtet.

⁴⁸⁴ In der 1. Stunde wurde ein Beitrag des Forscher_innenteams als Lehrer_innenvortrag erfasst, in welchem das Projekt vorgestellt wurde.

Die Mittelwerte der beobachteten Sozialformen (siehe Tabelle 47: Mittelwerte der Sozialformen in der Einzel- und Gesamtbetrachtung) betragen: Unterrichtsgespräch 2:28 Minuten, Lehrer_innenvortrag 1:04 Minuten, Schüler_innenvortrag 1:09 Minuten, Einzelarbeit 2:44 Minuten, Partner_innenarbeit 4:06 Minuten, Gruppenarbeit 6:41 Minuten und Partner_innen-/Gruppenarbeit (Mischform) 5:35 Minuten. Des Weiteren wurden in der 5. Stunde zwei Mischformen jeweils einmal erfasst: Einzel-/Partner_innenarbeit (9:04 Minuten) und Einzel-/Partner_innen-/Gruppenarbeit (4:31 Minuten).

11.3.3 Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse

11.3.3.1 Geschlechterrelevante Unterrichtsthemen

Die sieben analysierten Unterrichtsstunden befassen sich thematisch mit Gottesvorstellungen und der Theodizee-Frage: Warum gibt es Leid auf der Welt und welche Rolle spielt dabei Gott. In den sieben Einzelstunden arbeiten die Schüler_innen mit verschiedenen Texten und Bildern, die von der Lehrkraft eingebracht werden, um zumeist nach einer individuellen Arbeitsphase (Einzel-, Partner_innen- und Gruppenarbeit) im Plenum die Ergebnisse zu sammeln und zu sichern. Eine direkte Diskussion über Geschlecht und dessen hierarchischer Struktur (bspw. zur Rolle der Geschlechter in Gesellschaft und Kirche) kann nicht beobachtet werden, jedoch spielt Geschlecht in viele Themen indirekt hinein, bzw. bekommt in den Gesprächen eine (sprachliche) Bedeutung.

Mastercode	Subcode	Summe
Thematisierung/Dramatisierung geschlechtsrelevanter Themen	Tochter	2
	Sohn	2
	Junge und Mädchen	1
	Mädchen	1
	Junge	1
	Männer und Frauen	1
	Mann	9
	Frau	4
	Mutter und Vater bzw. Eltern	4
	(Groß-)Mutter	0
	(Groß-)Vater	1
	Zölibat	0
	Geschlechterrollen	1
	Familie, Familien und Gesellschaftsstruktur	9
	Frauen in der Kirche	0
Neutralisierung/Entdramatisierung von Geschlecht		27

Tabelle 33: Geschlechterrelevante Themen (Klasse C)

Geschlechterrelevante Themen werden nur vereinzelt angesprochen. Sie werden von den Teilnehmenden eher implizit behandelt. Jona identifiziert auf einem Bild im Religionsbuch eine Gruppe von Menschen als Geschwister und ordnet sie geschlechtlich zu. Hierbei kommt er auf das tradierte Rollenbild zu sprechen, dass der große Bruder auf die Geschwister aufpasst und überträgt diese Rolle auf Gott: „*Einer ist halt der große Bruder und passt so gesehen auf die auf und das könnte man so sehen: Gott passt auf seine Schützlinge auf.*“ (#00:16:40#L3-Jona-3). Dabei zeigt sich in der Klasse, dass das Geschlecht oft in Verbindung von Bildern zu Sprache kommt und hierbei u. a. die Neutralisierung und Entdramatisierung (von Geschlecht) sichtbar wird, worauf im weiteren Verlauf⁴⁸⁵ näher eingegangen wird. Ebenso werden die Teilnehmenden in der Gruppe, insbesondere die Lehrkraft, in ihrem Geschlecht wahrgenommen und angesprochen. „Familie, Familien- und Gesellschaftsordnung“ wird neben der Kategorie „Mann“ am häufigsten thematisiert. Familie, so zeigt es die im Folgenden aufgeführte Aussage von Jona, hat bei der religiösen Sozialisation in der Kindheit eine wichtige Funktion, jedoch zeigt sich ebenso, dass aufgrund des Heranwachsens kritisch auf die vermittelten religiösen Inhalten geblickt wird: „*Ich finde halt, man kommt, wenn man neun ist durch seine Eltern, die einen halt so durch Kommunion und alles so durchbringen man selber so den Eindruck davon hat und später sozusagen weiter in den Hintergrund rücken und sagen: Hier mach dein eigenes Ding und man selber darüber nachdenkt. Hm wie ist das jetzt und sozusagen nicht mehr gezwungen wird und selber sein eigenes Bild bekommt.*“ (#00:15:25#L3-Jona-1)

Mastercode	Subcode	Summe
Geschlechterspezifische Gottesvorstellung	Neutrum	0
	Vielfältig	7
	Gott ist „Er“	77
	Gott ist Mutter oder Vater/männlich oder weiblich	0
	(Alter) Mann	1
	Frau	0
	(Groß-)Vater	0
	Mutter	0
	Sohn	1
	Tochter	0
	Vater/Gottes-Sohn-Verhältnis	1
	Mutter-Tochter-Verhältnis	0

Tabelle 34: Geschlechterspezifische Gottesvorstellungen (Klasse C)

In der ersten Stunde wird seitens der Schüler_innen darüber gesprochen, welche Gottesvorstellungen sie haben bzw. hatten. Vermutlich, um die bestehenden Gottesvorstellungen aufzu-

⁴⁸⁵ Siehe Kapitel 11.3.3.4 Unterrichtsmaterial.

brechen, nutzt die Lehrkraft im ersten Teil der Stunde einen Cartoon/eine Karikatur, auf dem/der offenbar Gott als Ente dargestellt ist, weiter sind ein Mensch und ein Engel zu sehen. Über der Ente ist eine Sprechblase zu erkennen, in welcher in Großbuchstaben steht: „WAS SOLL DAS HEISSEN: SO HABEN SIE SICH GOTT NICHT VORGESTELLT?!“ Bei der Beschreibung des Bildes meldet sich Malou, um ihre Gedanken kund zu tun. Dabei wurde die Wortmeldung unter zweierlei geschlechtsspezifischen Aspekten als bedeutsam kategorisiert. Zum einen beschreibt sie den Menschen auf dem Bild als männlich, zum anderen offenbart sie, wie androzentrisch ihr Gottesbild von klein auf war und wie es durch die Darstellung der Ente irritiert wird: *„Also man sieht da irgendwie, ich weiß nicht, wie auf einen Thron oder vielleicht sowas Ähnliches, das sieht aus wie eine Ente [Schülerin lacht]. Davor steht ein etwas dickerer Mann mit Glatze und vielleicht ner Brille oder so und dahinter steht... das sieht aus wie ein Engel und man hat halt so ein bestimmtes Bild von Gott halt, ich glaub halt so von Klein auf, das man halt denkt, das ist ein alter Mann mit grauen Haaren und langem Bart, so, und halt nen weißes Gewand und so Römersandalen, aber man denkt halt [Schülerin lacht wieder] nie so, dass es eine Ente oder so sein soll. Man kann es sich nicht vorstellen.“* (#00:16:40#L3-Malou-1). Neben der Zuschreibung der abgebildeten Person in das Geschlecht Mann beinhaltet die Aussage der Schülerin eine Form von *Lookismus*, da die Person auf dem Bild für sie fülliger erscheint und sie diese als „*dick*“ kennzeichnet. Die auf Malou folgenden Schüler_innen neutralisieren dieses primär androzentrische Gottesbild und beschreiben Gott als nicht greifbar und vielfältig denkbar, so führt Jona exemplarisch aus: *„Ich finde halt, es hat sich über Jahrmillionen übertragen, ein bestimmtes Bild gibt es von Gott und es wurde immer weiter getragen und alle glauben es so gesehen, aber an sich kann man gar nicht wissen, wie Gott aussieht und es könnte halt, es könnte jegliche, es könnte ne ganz andere Form von Mensch oder sein.“* (#00:17:40#L3-Jona-1). Frau Ebert greift diese Aussagen nicht unmittelbar auf, sondern leitet auf das Religionsbuch über, in dem aufgeführt wird, wie Jugendliche sich zur Gottesfrage positioniert haben. Die Lehrkraft gibt der Klasse den Auftrag, sich mit diesen Stellungnahmen im Religionsbuch zu befassen.

Mastercode	Subcode	Summe
Thematisierung von Gefühlen		82
Thematisierung Stärken/Schwächen	Schwächen	5
	Stärken	0

Tabelle 35: Thematisieren von Gefühlen und Stärken/Schwächen (Klasse C)

Die Thematisierung von Gefühlen wurde 82-mal kategorisiert. Besonders in den letzten drei Unterrichtsstunden, in denen die Theodizee-Frage thematisch einen breiten Raum bekommt,

werden die Schüler_innen dazu angeregt, über Gefühle unterschiedlichster Ausprägung (bspw. Unglück, Mitleid, Verzweiflung, Verlust, Enttäuschung, Hoffnung) zu sprechen. In diesen 82 Sequenzen konnten mithilfe des *Code-Relations-Browsers* 55 Überschneidungen mit Schülerinnen und 69 mit Schülern ausgewertet werden. Bis auf Jakob können mit allen Schüler_innen Zusammenhänge mit der Äußerung von Gefühlen gefunden werden. In 5 Sequenzen werden die eigenen Schwächen angesprochen, insbesondere wenn es schwierig ist, eine Antwort auf die Frage der Lehrkraft oder auf die Aufgabenstellung zu finden. Die meisten Überschneidungen gibt es mit Jana, bspw. „Das ist schwierig zu erklären.“ (#00:45:28#L3-Jana-3).

Weitere Differenzkategorien und deren Wechselseitigkeit

Mastercode	Subcode	Summe
Thematisierung/Dramatisierung weiterer Differenzkategorien	Heteronormative Beziehung	8
	Homosexualität	0
	Außenseiter_in	0
	Dis/Ability und Krankheit	6
	Ethnische/kulturelle/geografische/nationale Herkunft	10
	Religion	6
	Soziales Umfeld	7
	Lookismus	1
	Zeitlicher Kontext	1
	Alter	11

Tabelle 36: Thematisierung/Dramatisierung weiterer Differenzkategorien (Klasse C)

In den untersuchten Stunden kommen verschiedene (Differenz-)Kategorien zur Sprache, u. a. „Ethnische/kulturelle/geografische/nationale Herkunft“ werden in 10 Sequenzen zum Thema gemacht und dabei auch dramatisiert. Hierbei kommt u. a. die extremistische Gruppierung, der Islamische Staat⁴⁸⁶, zur Sprache. Bezogen auf diese Gruppierung fällt Matteo das pauschale Urteil: „Der IS, mit dem kann man nicht verhandeln. Die wollen einfach Krieg.“ (#00:41:50#L3-Matteo-7). Hier wird indirekt auch eine Verbindung zur Kategorie „Religion“ sichtbar, da der Islamische Staat Religion zur Legitimation ihrer Handlungen anführt. Diskriminierungen auf Basis der Herkunft aufgrund von *Race* wird insbesondere in einer Fundstelle von einem Schüler angesprochen, als er in einem Blitzlicht die Frage in dem Raum stellt „Warum gibt es Rassismus?“ (#00:21:48#L3-Ilyas-6). Bei all der kritischen Betrachtung des Themas finden sich auch *stereotype Bilder von Ethnien* wieder, die durch das Unterrichtsmaterial der Lehrkraft eingebracht und dadurch zum Thema des Unterrichts werden. In einer

⁴⁸⁶ Der Islamische Staat wurde unter der Kategorie „Ethnische/kulturelle/geografische/nationale Herkunft“ erfasst, da diese (Terror-)Organisation in Teilen Asiens einen eigenen Staat, in Form eines Kalifats, ausgerufen hatten, welcher jedoch nicht international anerkannt wurde.

eingesetzten Dilemmageschichte leistet die Protagonistin einen Schwur zu Gott, dass sie bei ihrer Rettung den „*hungrigen und kranken Kindern*“ (#00:04:01#L3-Maddy-4) in Afrika hilft. Hierdurch wird das verbreitete Bild von Afrika aufgegriffen, dass dieser primär ein hungernder Kontinent ist. Dabei wird die komplexe Realität vereinfacht und die Bewohner_innen des afrikanischen Kontinents homogenisiert.⁴⁸⁷ An dem Beispiel zeigt sich deutlich, wie das soziale Umfeld (in diesem Fall Armut) mit Herkunft korrelieren kann.

Religion wird seitens der Schüler_innen in insgesamt 6 Sequenzen zu Abgrenzung bzw. Grenzziehung genutzt, so stellt Anton fest: „*Nicht alle Religionen denken an einen Gott.*“ (#00:12:26#L3-Anton-1). Kurz vorher spricht Malou ebenso die Unterschiede zwischen Religionen an: „*Also in verschiedenen Religionen wird Gott sozusagen ja anders dargestellt, dann heißt es da nicht Gott. Da heißt es ja anders.*“ (#00:12:02#L3-Malou-1). Das Alter der Menschen wird ebenso in mehreren Sequenzen zur Abgrenzung genutzt, um bspw. darzustellen, dass Jugendliche anders von Gott denken als Kinder. So stellt Jonathan fest: „*Jugendliche haben ein ganz anderes Bild von Gott, weil sie schon mehr über die Sache nachdenken, auch über ihren eigenen Glauben, ob sie überhaupt daran noch glauben und die Vorstellung quasi.*“ (#00:14:45#L3-Jonathan-1). Die Kategorie „Krankheit“ wird besonders in den Stunden zum Thema, in denen über Leid gesprochen wird. Krankheit wird dann mit Leid und auch mit Ungerechtigkeit oder gar Strafe assoziiert, so fragt sich Laura in der sechsten Stunde: „*Warum musste mein Opa so krank werden.*“ (#00:22:20#L3-Laura-6).

⁴⁸⁷ Siehe hierzu u. a. Henningsen, Julia (2022): Repräsentationen des globalen Südens im evangelischen Religionsbuch. Eine Thematische Diskursanalyse vor dem Horizont postkolonialer Theorien. Paderborn.⁴⁸⁸ Zur Erinnerung: „*Also man sieht da irgendwie, ich weiß nicht, wie auf einen Thron oder vielleicht sowas Ähnliches, das sieht aus wie eine Ente [Schülerin lacht]. Davor steht ein etwas dickerer Mann mit Glatze und vielleicht ner Brille oder so und dahinter steht... das sieht aus wie ein Engel und man hat halt so ein bestimmtes Bild von Gott halt, ich glaub halt so von Klein auf, das man halt denkt, das ist ein alter Mann mit grauen Haaren und langem Bart, so, und halt nen weißes Gewand und so Römersandalen, aber man denkt halt [Schülerin lacht wieder] nie so, dass es eine Ente oder so sein soll. Man kann es sich nicht vorstellen.*“ (#00:16:40#L3-Malou-1).

11.3.3.2 Geschlechtergerechte Sprache

Gottesbegriffe

In der Unterrichtsreihe von Frau Ebert wird das Göttliche verschieden bezeichnet bzw. umschrieben. Die Bezeichnung *Gott* wird 305-mal benutzt, hierbei wird kein einziges Mal *Gott* mit Artikel oder eine plurale und feminine Form zusätzlich verwendet. Die folgende *Tabelle 37: Gottesbezeichnungen (Klasse C)* zeigt die sprachlichen Formen für Gott.

Mastercode	Subcode	Summe
Neutralisierungsform	Substantiv, Femininum (Gott/Neutralisierung)	5
	Substantiv, Maskulinum (Gott/Neutralisierung)	1
	Pluralwort (Gott/Neutralisierung)	0
	Neutrum (Gott/Neutralisierung)	0
Generisches Femininum (Gott)		0
Generisches Maskulinum (Gott)		12
Substantiv, Maskulinum (Gott)		2
Substantiv, Femininum (Gott)		0
Substantiviertes Adjektiv (Gott)		0
Beidnennung		0

Tabelle 37: Gottesbezeichnungen (Klasse C)

Kein einziges Mal kann in der Lerngruppe von Frau Ebert die Kategorie „Generisches Femininum (Gott)“, „Substantiv, Femininum (Gott)“ oder „Substantiviertes Adjektiv (Gott)“ identifiziert werden. Bei dem generischen Maskulinum werden *Schöpfer* (3-mal), *Richter* (2-mal), *Freund* (2-mal) u. w. verwendet. Beim Brainstorming in der ersten Stunde, in dem die Schüler_innen eigene Gottesvorstellungen frei äußern können, teilweise müssen (Frau Ebert ruft auch ohne Meldung auf), werden die Äußerungen allesamt im Maskulinum an die Tafel geschrieben, bspw. sagt Jona: „*Ja, dass Gott alles erschaffen hat.*“ (#00:07:37#L3-Jona-1). Frau Ebert fasst das Gesagte von Jona mit den Worten zusammen: „*Ich schreibe Schöpfer, ist das in Ordnung?*“ (#00:07:42#L3-Ebert-1). Von dem Schüler gibt es darauf keinen Einspruch, so dass Frau Ebert das generische Maskulinum *Schöpfer* anschreibt.

In der bereits dargestellten Sequenz (zur Bildbeschreibung Gott als Ente)⁴⁸⁸ nutzt Malou das maskuline Substantiv *Mann* für Gott. Neben den geschlechtlich konnotierten Bezeichnungen werden ebenso neutralisierende verwendet, so wird 4-mal über Gott im Femininum als die *göttliche Kraft* und einmal als *Person* gesprochen. Als maskuline neutrale Form nutzt Jona 1-mal *Mensch* für Gott. 77-mal wird die Form *Er* für Gott gebraucht.⁴⁸⁹

Personenbezeichnungen

Wie in den vorangegangenen Unterrichtsreihen (Selbert und Marx) wurde auch in der Klasse von Frau Ebert die sprachliche Form von Personenbezeichnungen untersucht.

Mastercode	Subcode	Summe
Neutralisationsform	Substantiv, Femininum	23
	Substantiv, Maskulinum	108
	Pluralwort	20
	Neutrum	11
	Substantiviertes Adjektiv (Plural)	14
Generisches Femininum		0
Generisches Maskulinum		46
Geschlechtsdefinite Unterbegriffe	Substantiv, Femininum (Unterbegriff)	12
	Substantiv, Maskulinum (Unterbegriff)	37
Substantiviertes Adjektiv (Singular)	Substantiviertes Adjektiv (Singular/Femininum)	1
	Substantiviertes Adjektiv (Singular/Maskulinum)	1
Beidnennung		0
Gender_Gap		0

Tabelle 38: Personenbezeichnungen (Klasse C)

Innerhalb der analysierten Lerngruppe ist kein einziges Mal das generische Femininum zu beobachten. Das generische Maskulinum wird immer dann genutzt, wenn bestimmte geschlechtlich nicht bestimmte Personengruppen umschrieben werden sollen (bspw. *Freund*, *Tischnachbarn*, *Kirchgänger* etc.). Dabei zeigt sich, dass Frau Ebert wie auch die Schüler_innen ebenso das generische Maskulinum nutzen, wenn es bspw. darum geht, dass Rollen in Texten gelesen werden müssen und diese seitens der Lehrerin auf die Schüler_innen verteilt werden. Dabei wird das sprachliche Geschlecht nicht auf die vortragende Person abgewandelt. Bspw. meldet Malou sich und sagt: „*Ich möchte irgendeinen Freund lesen von Hiob.*“ (#00:09:42#L3-Malou-

⁴⁸⁸ Zur Erinnerung: „Also man sieht da irgendwie, ich weiß nicht, wie auf einen Thron oder vielleicht sowas Ähnliches, das sieht aus wie eine Ente [Schülerin lacht]. Davor steht ein etwas dickere Mann mit Glatze und vielleicht ner Brille oder so und dahinter steht... das sieht aus wie ein Engel und man hat halt so ein bestimmtes Bild von Gott halt, ich glaub halt so von Klein auf, das man halt denkt, das ist ein alter Mann mit grauen Haaren und langem Bart, so, und halt nen weißes Gewand und so Römersandalen, aber man denkt halt [Schülerin lacht wieder] nie so, dass es eine Ente oder so sein soll. Man kann es sich nicht vorstellen.“ (#00:16:40#L3-Malou-1).

⁴⁸⁹ Siehe Kapitel 11.3.3.1 Geschlechterrelevante Unterrichtsthemen.

5). Auf diese Meldung einer Schülerin weist Frau Ebert ihr eine Rolle mit den Worten zu: „Dann bist du der erste Freund.“ (#00:09:48#L3-Ebert-5). Wenn die Lehrkraft die Schüler_innen der (ganzen) Klasse anspricht, verwendet sie ausschließlich die maskuline Form: „Nur ihr katholischen Schüler kommt in den Raum der 8a.“ (#00:45:10#L3-Ebert-4). Dieses zeigt sich auch beim Stellen von Arbeitsaufträgen bei Gruppen- und Partner_innenarbeiten: „Es müsste jeder auch einen Partner haben. Immer mit dem Tischnachbarn zusammen.“ (#00:18:31#L3-Ebert-3). Als neutralisierende Bezeichnung wird primär das maskuline Substantiv *Mensch* im Singular und Plural genutzt, als feminines Substantiv taucht ebenso die Bezeichnung *Person* auf. Beidnennungen sind kein einziges Mal zu beobachten. Als Pluralwörter werden Bezeichnungen wie *Leute*, *Kinder*, *Eltern* u.a. genutzt. Das häufigste substantivierteste Adjektiv im Plural ist *Jugendliche*. Als neutralisierendes Neutrum konnte *Kind* am häufigsten codiert werden.

11.3.3.3 (Unterrichts-)Verhalten der Schüler_innen und der Lehrkraft

11.3.3.3.1 (Unterrichts-)Verhalten der Schüler_innen

Redeanteile der Schüler_innen

Über alle analysierten Stunden hinweg sind nicht immer alle Schüler_innen anwesend.⁴⁹⁰ Obwohl die Jungen in der Klasse in der numerischen Minderheit sind, leisten sie die meisten Beiträge. Von den insgesamt 496 Schüler_innenbeiträgen wurden 260 von Jungen (52,42 %) und 236 (47,58 %) von Mädchen codiert. Im gewichteten Mittel beteiligt sich jedes Mädchen 2,65-mal und jeder Junge 3,66-mal pro Stunde⁴⁹¹. Es lassen sich zudem mehrere Stunden identifizieren, in denen einzelne Schüler_innen zwar anwesend sind, jedoch keinen einzigen Redebeitrag leisten. Hinsichtlich der Vielredner_innen in der Klasse stechen bei den Jungen besonders Jona, Jonathan und Milo hervor, die sich im Vergleich zu ihren Mitschülern überdurchschnittlich verbal einbringen. Bei den Mädchen ist es Malou, die sich am meisten zu Wort meldet.⁴⁹² Demgegenüber beteiligen sich Ilyas und Sophie am wenigsten; so wurden

⁴⁹⁰ In der Tabelle sind an den Tagen, wo die Schüler_innen nicht anwesend sind, schwarze Kästchen markiert. Bei den Schülerinnen wurden insgesamt 9 Fehltag (9,18 % Fehlzeit) notiert, bei den Schülern 6 (7,79 % Fehlzeit). Im Mittel waren 10,14 Schüler und 12,71 Schülerinnen in den 7 analysierten Stunden anwesend. Bei der Berechnung von gewichteten Mittelwerten fließen diese Werte für die Schüler_innen in die Berechnung mit ein.

⁴⁹¹ Zur Berechnung der gewichteten Mittelwerte wurden die Mittelwerte der Schüler_innen je Geschlecht kumuliert und im Anschluss durch die jeweilige Anzahl der Schüler_innen (12,71 Schülerinnen, 10,14 Schüler) geteilt.

⁴⁹² Die Schüler_innen mit den innergeschlechtlich meisten Beiträgen sind in der Tabelle fettmarkiert, die mit den wenigsten unterstrichen.

mehrere Stunden ausgewertet, in denen die beiden keinen einzigen Redebeitrag geleistet haben, obwohl sie anwesend waren.

Schüler_innen	Stunde 1 Beiträge (n)	Stunde 2 Beiträge (n)	Stunde 3 Beiträge (n)	Stunde 4 Beiträge (n)	Stunde 5 Beiträge (n)	Stunde 6 Beiträge (n)	Stunde 7 Beiträge (n)	Summe Beiträge (n)	Mittelwert ⁴⁹³ Beiträge (μ)	Minimum Beiträge (n)	Maximum Beiträge (n)
Schüler gesamt	43	19	38	28	45	51	36	260	37,14	19	51
Jona	9	1	9	9	11	16		55	9,17	1	16
Jonathan	9		10	6	10	7	5	47	7,83	5	10
Milo	7	6	4	5	10	6	9	47	6,71	4	10
Stefan	3	5	4	4	2	1	7	26	3,71	1	7
Linus	2	1	4	3	3	4	4	21	3,00	1	4
Anton	4	1	4	0	4	4	0	17	2,43	0	4
Jakob	4	1	2	1	2	5	0	15	2,14	0	5
Matteo	2	0	0	0	2	4	6	14	2,00	0	6
Jonte	3	0	1		1	1	2	8	1,33	0	3
Dennis	0	4	0	0			3	7	1,40	0	4
Ilyas		0	0	0	0	3	0	3	0,50	0	3
Schülerinnen gesamt	39	17	26	27	50	43	34	236	33,71	17	50
Malou	7	2	5		6	7	15	42	7,00	2	15
Sabrina	6	2	2	6	4	5	2	27	3,86	2	6
Jana		2	7	6	3	1	6	25	4,17	1	7
Karin	4	0	1		7	7	3	22	3,67	0	7
Maddy	7	1	0	2	8	2	2	22	3,14	0	8
Anna	1	4	5	2	7		2	21	3,50	1	7
Mia	3	0	0	4	2	6	0	15	2,14	0	6
Laura	1	4	1	1	2	1	2	12	1,71	1	4
Amelie	3	0	1	2	3	1	0	10	1,43	0	3
Lena	3	0	0	2	2	1	2	10	1,43	0	3
Alina		0	4	0		5		9	2,25	0	5
Kira	2	2		2	2	1	0	9	1,50	0	2
Tanja	1	0	0	0	4	4	0	9	1,29	0	4
Sophie	1		0	0	0	2	0	3	0,50	0	2
Schüler_innen gesamt	82	36	64	55	95	94	70	496	70,86	36	95

Tabelle 39: Beteiligung der Schüler_innen bei Frau Ebert (gesamt)

Die Auswertung der Beteiligung der Schüler_innen an den Sozialformen ergibt bei der Beteiligung im Unterrichtsgespräch ein ähnliches Bild wie bei der Gesamtbeteiligung. Hier sind es ebenso die Jungen, die sich im Vergleich zu den Mädchen mehr in den Unterrichtsgesprächen

⁴⁹³ Bei den Schüler_innen, die an Tagen gefehlt haben, bemisst sich der Mittelwert nur anhand der Tage, an denen sie anwesend waren.

einbringen. Von den 399 Beiträgen in der Sozialform Unterrichtsgespräch entfallen 211 auf die Schüler (52,88 %) und 188 auf die Schülerinnen (47,12 %). Anders stellt sich das Bild bei der Sozialform Schüler_innenvortrag dar, hier überwiegen die 28 Beiträge der Mädchen (54,90 %) gegenüber den 23 Beiträgen der Jungen (45,10 %).

Schüler_innen	Unterrichtsgespräch Beiträge (n)	Schüler_innenvortrag Beiträge (n)	Gesamtbeitragszeit (h:m:s)	durchschnittliche Beitragslänge (h:m:s)
Schüler gesamt	211	23	00:34:26	00:00:08
Jona	44	4	00:06:18	00:00:07
Jonathan	33	10	00:08:57	00:00:11
Milo	41	4	00:06:45	00:00:09
Stefan	14	0	00:01:46	00:00:04
Linus	19	2	00:04:05	00:00:12
Anton	17	0	00:02:29	00:00:09
Jakob	13	1	00:00:54	00:00:04
Matteo	13	1	00:00:57	00:00:04
Jonte	8	0	00:00:49	00:00:06
Dennis	7	0	00:01:06	00:00:09
Ilyas	2	1	00:00:20	00:00:07
Schülerinnen gesamt	187	28	00:33:07	00:00:08
Malou	22	6	00:05:08	00:00:07
Sabrina	22	4	00:04:21	00:00:10
Jana	23	2	00:04:33	00:00:11
Karin	18	1	00:03:05	00:00:08
Maddy	13	9	00:03:57	00:00:11
Anna	20	1	00:02:24	00:00:07
Mia	14	1	00:01:25	00:00:06
Laura	10	0	00:01:19	00:00:07
Amelie	8	2	00:03:03	00:00:18
Lena	9	1	00:01:00	00:00:06
Alina	9	0	00:00:52	00:00:06
Kira	9	0	00:00:49	00:00:05
Tanja	8	1	00:01:03	00:00:07
Sophie	2	0	00:00:08	00:00:03
Schüler_innen gesamt	398	51	01:07:33	00:00:08

Tabelle 40: Beiträge in den Sozialformen (Unterrichtsgespräch und Schüler_innenvortrag) und (durchschnittliche) Beitragszeit der Schüler_innen in der Klasse C

Im Hinblick auf die durchschnittliche Beitragslänge lässt sich feststellen, dass der Beitrag eines Mädchens und Jungens 8 Sekunden beträgt. Bei den Jungen ist Linus derjenige mit der höchsten durchschnittlichen Gesprächsdauer (12 Sekunden), bei den Mädchen Amelie (18 Sekunden). Diese beiden hohen Beitragslängen resultieren daraus, dass beide längere Stellen aus Texten

vorlesen. Den niedrigsten Mittelwert (3 Sekunden) hat diejenige Schülerin (Sophie), die sich insgesamt am wenigsten im Unterricht beteiligt. Bei den Jungen haben Stefan, Jakob und Matteo mit 4 Sekunden die kürzeste durchschnittliche Beitragsdauer. Gemessen an der reinen Unterrichtszeit (5:15:52 Stunden) beträgt die Sprechzeit der Schüler_innen 21,39 %.

Unaufgeforderte Beiträge

Der Code „unaufgeforderter Beitrag“ wurde in der Unterrichtsreihe von Frau Ebert insgesamt 16-mal gesetzt. Davon 6-mal bei einem Schüler und 10-mal bei einer Schülerin. Bei den Jungen sind es Stefan (4-mal) und Jonathan (2-mal), die durch unaufgeforderte Beiträge auffallen. Bei den Mädchen teilt es sich auf Malou (6-mal), Karin (2-mal), Sophie (1-mal) und Sabrina (1-mal) auf. Alle anderen Schüler_innen leisten keine unaufgeforderten Beiträge.

Aufruf- bzw. Redekette

In der Klasse wird die Methode der Aufrufkette genutzt, bei der sich die Schüler_innen gegenseitig aufrufen sollen. Diese wird in der beobachteten Unterrichtsreihe mehrfach verwendet und zudem durch die Lehrkraft eingefordert bspw. „*Guter Gedanke, gib mal weiter.*“ (#00:13:32#L3-Ebert-6) oder „*Gibst du weiter.*“ (#00:10:14#L3-Ebert-1). Gleichwohl kommt es zu Situationen, in denen Frau Ebert einschreitet und das Aufrufen der Schüler revidiert bzw. überstimmt. Hierbei wird zudem das *Geschlecht* in mehrerlei Hinsicht zum Thema bzw. dramatisiert: Zum einen schreitet Frau Ebert bei einem Jungen (Jonathan) ein und zum anderen fordert sie ihn auf ein Mädchen statt eines Jungens aufzurufen: „*Nein, Jana jetzt. Ich würde auch mal eine weibliche Stimme hören.*“ (#00:09:50#L3-Ebert-3). Daraufhin entschuldigt sich Jonathan und revidiert sein Aufrufen und nimmt Jana dran. In der gleichen Stunde kommt dieses erneut vor, als sich wieder die Schüler primär gegenseitig aufrufen und Frau Ebert interveniert (Jonathan hatte Jona aufgerufen). Die Lehrerin schreitet ein und erteilt einer Schülerin das Wort: „*Amelie, was wolltest du dir denn für eins raussuchen?*“ (#00:10:40#L3-Ebert-3). In der Gesamtschau der Redekette in der Klasse zeigt sich, dass primär die Jungen ihre eigenen Geschlechtsgenossen aufrufen, dagegen rufen Mädchen häufiger Jungen auf als ihr eigenes Geschlecht. Aus der geschilderten Situation schließend, lässt sich vermuten, dass die Lehrkraft dieses Verhalten der Schüler ebenso erkennt und deshalb interveniert und die Aufrufkette zu Gunsten von Schülerinnen verändert.

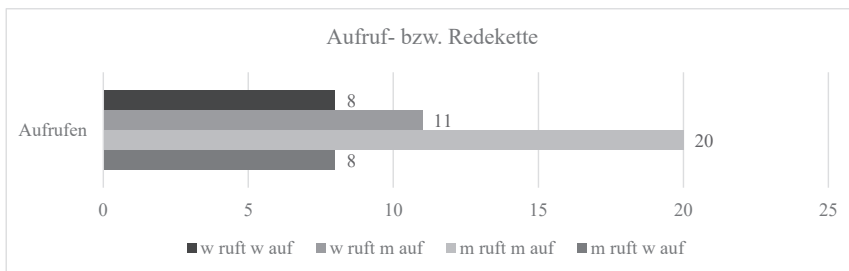


Abbildung 19: Aufruf- bzw. Redekette (Klasse C)

Vorlesen

In der Unterrichtsreihe von Frau Ebert werden den Schüler_innen unterschiedliche Texte (Religionsbuch, Arbeitsblätter und Rollenspiel) zur Verfügung gestellt, die vorgelesen werden müssen. Insgesamt 51-mal wurde der Code „Vorlesen“ gesetzt, davon 17-mal für einen Schüler und 34-mal für eine Schülerin. Bei den Schülerinnen müssen bis auf Sophie, Laura und Kira jede Schülerin mindestens einmal vorlesen. Am häufigsten lesen Maddy (10-mal) und Malou (7-mal) vor. Bei den Schülern tragen bis auf Matteo, Jonte, Dennis und Anton alle mindestens 1-mal einen Text im Plenum vor. Bei den Jungen ist es Jonathan, der mit 7-mal am meisten Überschneidungen seines Codes mit dem Code „Vorlesen“ hat. 16-mal müssen SchülerInnen mit Meldung etwas vorlesen, 6-mal ohne, die Schüler 5-mal mit und 3-mal ohne Meldung.

Verhalten zu den Mitschüler_innen

Mit Blick auf die Codes „Kommentar zu Schüler_innen“, „Lachen mit Schüler_innen“ und „Lachen über Schüler_innen“ können folgende Beobachtungen gemacht werden.

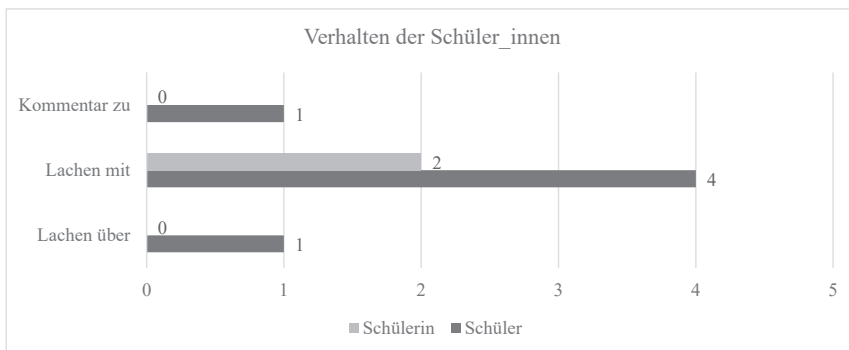


Abbildung 20: Verhalten der Schüler_innen (Klasse C)

Ein einziges Mal wurde der Code „Kommentar zu Schüler“ gesetzt. In der identifizierten Sequenz in der ersten Stunde richtet sich der Kommentar auf einen Schüler, der nicht anwesend ist. Zuerst wird seitens eines Schülers dessen Fehlen mit Krankheit begründet, dann ruft Jonathan im Spaß in die Klasse „*Der hat Mathe.*“ (#00:05:04#L3-Jonathan-6). Dieses sorgt in Teilen der Klasse für Gelächter. Beim Code „Lachen mit Schüler_innen“ können mehr Sequenzen gefunden werden, in denen Jungen einen Spaß machen, der für Erheiterung der (ganzen) Klasse sorgt, bspw. kündigt Jakob in seinen Ausführungen einen Witz mit den Worten an „*Jetzt wird's witzig.*“ (#00:50:38#L3-Jakob-6). In einer anderen Sequenz tauschen sich die Schüler_innen über die Frage aus, warum Gott das Leid zulässt und welche Schlagzeilen in Zeitungen mit Leid verbunden sein können. Darauf flüstert Malou zuerst Stefan etwas zu. Dieses ist so laut, dass die Lehrkraft es mitbekommen hat und sie die Schülerin bittet, es laut zu wiederholen. Malou folgt der Aufforderung: „*Donald Trump ist Präsident der Vereinigten Staaten.*“ (#00:27:54#L3-Malou-6). Daraufhin lachen viele ihrer Mitschüler_innen.

Es wurde einmal der Code gesetzt „Lachen über Mitschüler“. Hierbei handelt es sich um eine Sequenz kurz vor dem Ende der 6. Stunde. Als Frau Ebert den Schüler_innen mitteilt, dass sie aufgrund der fortgeschrittenen Zeit einen Inhalt nicht mehr schafft, ruft Jonathan „*Feierabend*“ (#00:53:25#L3-Jonathan-6) in die Klasse und packt seine Sachen ein. Daraufhin antwortet Frau Ebert ihm mit ernstem Ton: „*Jonathan, Jonathan, ich schließe die Stunde und das möchte ich gerne beibehalten.*“ (#00:53:27#L3-Ebert-6). Während die Lehrkraft dieses ausspricht lachen einige Schüler_innen (primär Schüler) der Klasse. Das Lachen ist an der Stelle ambig. Zum einen kann dieses als Lachen über den Schüler gedeutet werden, da er von der Lehrkraft ermahnt wird, zum anderen kann es als Lachen mit dem Schüler interpretiert werden. Offenbar spornt Jonathan das Lachen noch weiter an, denn er kommentiert die Aussage der Lehrkraft mit einem provozierenden „*Ohhhh*“ (#00:53:32#L3-Jonathan-6). Die Lehrkraft erhöht darauf die Lautstärke ihrer Stimme und reagiert mit den Worten: „*Ja, ganz deutlich möchte ich dir das sagen!*“ (#00:53:33#L3-Ebert-6).

11.3.3.3.2 (Unterrichts-)Verhalten der Lehrkraft

Redeanteile der Lehrkraft

Bezogen auf die gesamte Unterrichtreihe leistet Frau Ebert folgende Anzahl von Beiträgen:

	Stunde 1 Beiträge (n)	Stunde 2 Beiträge (n)	Stunde 3 Beiträge (n)	Stunde 4 Beiträge (n)	Stunde 5 Beiträge (n)	Stunde 6 Beiträge (n)	Stunde 7 Beiträge (n)	Summe Beiträge (n)	Mittelwert Beiträge (μ)	Minimum Beiträge (n)	Maximum Beiträge (n)
Frau Ebert	98	51	70	71	79	82	74	525	75	51	98

Tabelle 41: Beiträge (Frau Ebert)

Die folgende Tabelle zeigt, wie Frau Ebert sich in den Unterrichtsgesprächen einbringt und welche Gesamtbeitragszeit und welche durchschnittliche Dauer ihre Beiträge haben. Gemessen an der reinen Unterrichtszeit (5:15:52 Stunden) macht Frau Eberts Sprechzeit 33,16 % aus.

	Unterrichtsgespräch Beiträge (n)	Gesamtbeitragszeit (h:m:s)	Durchschnittliche Beitragslänge (h:m:s)
Frau Ebert	374	1:44:45	0:00:12

Tabelle 42: Beteiligung in der Sozialform Unterrichtsgespräch und (durchschnittliche) Beitragslänge (Frau Ebert)

Aufrufen der Schüler_innen

Neben der aufgeführten, durch die Schüler_innen gesteuerten, Redekette, ruft Frau Ebert die Schüler_innen auf, die sich gemeldet haben, aber auch ohne Meldung. Bezogen auf die Jungen und Mädchen in der Gruppe stellt sich folgende Verteilung dar:

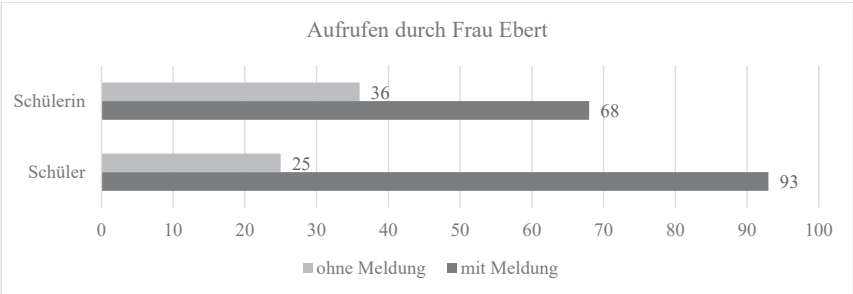


Abbildung 21: Aufrufen durch Frau Ebert

Im gewichteten Mittel⁴⁹⁴ ruft Frau Ebert jede Schülerin 5,35-mal mit und 2,83-mal ohne Meldung auf, jeden Schüler 9,17-mal mit und 2,47-mal ohne Meldung. Es zeigt sich somit, dass Frau Ebert die Schüler häufiger mit Meldung aufruft als die Schülerinnen. Bezogen auf das Aufrufen ohne Meldung werden die Mädchen minimal mehr als die Jungen aufgerufen.

Fällt Schüler_innen ins Wort

Frau Ebert unterbricht die Schüler_innen in den ganzen Stunden insgesamt 21-mal, davon 10-mal (47,62 %) Schülerinnen und 11-mal (52,38 %) Schüler. Am häufigsten sind Überschneidungen des Codes „fällt Schüler_in ins Wort“ mit Jonathan (5-mal) und Mia (4-mal). Bezogen auf das nominale Geschlechterverhältnis in der Klasse wird somit etwas mehr den Jungen ins Wort gefallen.

Lob, Bestätigung und Ermahnung

In der Unterrichtsreihe von Frau Ebert konnten die Codes für Lob, Bestätigung und Ermahnung sehr häufig gesetzt werden. Dabei bestätigt sie die Beiträge der Schüler_innen häufig durch kurze Kommentare wie bspw. „*Ja passt auch.*“ (#00:10:56#L3-Ebert-3) oder „*Genau*“ (#00:50:37#L3-Ebert-3) sowie durch Zunicken nach oder auch während des Beitrags der jeweiligen Schüler_innen. Als eine weitere Form nutzt sie ebenso das Lob, wenn sie etwas besonders hervorheben möchte. Bspw. nach einem Beitrag von Sabrina lobt sie die Schülerin mit den Worten „*Hmm* (bestätigend gemeint), *gut, gut erklärt, super.*“ (#00:21:33#L3-Ebert-4). Ebenso wird die ganze Klasse in einigen Sequenzen gelobt wie z. B. „*Ihr seid super, ihr habt schon viel gelernt.*“ (#00:07:32#L3-Ebert-3)

Die folgende *Tabelle 43: Lob, Bestätigung, Ermahnung (Frau Ebert)* stellt dar, wie sich Lob, Bestätigung und Ermahnung auf Schülerinnen und Schüler sowie auf die Klasse in Gänze verteilt. In Relation zur Anzahl der Unterrichtsbeiträge (260 Jungen, 236 Mädchen) in der Unterrichtsreihe werden von Frau Ebert die Jungen (41,92 %) häufiger bestätigt als die Mädchen (33,05 %)⁴⁹⁵. Bezogen auf das Lob stellt sich das Geschlechterverhältnis etwas ausgewogener dar: Im Mittel werden 14,41 % der Schülerinnenbeiträge und 12,69 % der Schülerbeiträge gelobt. Das Lob von Frau Ebert kann sich auf einzelne Schüler_innen wie auch auf die ganze Klasse richten, einfache Bestätigung hingegen immer auf die einzelnen Schüler_innenbeiträge.

⁴⁹⁴ Der Rechenoperation liegen die 12,71 Schülerinnen und 10,14 Schüler zu Grunde.

⁴⁹⁵ Anzahl der Bestätigungen für Beiträge durch die Anzahl der gesamten Beiträge der Schülerinnen/Schüler.

	Lob		Bestätigung		Ermahnung	
	n	%	n	%	n	%
Schülerin	34	44,74 %	78	41,71 %	8	17,02 %
Schüler	33	43,42 %	109	58,29 %	29	61,70 %
Schüler_innen	9	11,84 %	0	0 %	10	21,28 %
Gesamt	76	100 %	187	100 %	47	100 %

Tabelle 43: Lob, Bestätigung, Ermahnung (Frau Ebert)

Es zeigt sich, dass bei den Ermahnungen besonders einzelne Schüler bzw. Gruppen von Schülern kritische Anmerkungen in Form von Ermahnungen seitens der Lehrkraft bekommen. Diese Ermahnungen von Frau Ebert sind dabei primär verbal an die Empfänger_innen adressiert wie bspw. „Die Albernheiten hören jetzt auf.“ (#00:34:13#L3-Ebert-3), „Ich möchte, dass ihr jetzt aufhört.“ (#00:45:10#L3-Ebert-3) oder „Ne, jetzt Dennis bleibt sitzen. Also wenn jetzt jeder noch einzeln aufsteht, dann verbringen wir den Rest der Stunde damit.“ (#00:44:20#-L3-1). Gleichwohl es in der ersten Stunde zu einer Szene kommt (#00:20:04-00:20:11#), in der Stefan und Malou in der ersten Reihe miteinander tuscheln. Stefan zeigt auf etwas in Malous Religionsbuch. Frau Ebert reagiert darauf und gibt Stefan einen leichten Klapps auf die Hand, sagt aber sonst weiter nichts.

Mithilfe des *Code-Relations-Browser* sowie der Kommentare⁴⁹⁶ im Auswertungsprogramm konnte zudem analysiert werden, welche der Schüler_innen am häufigsten ermahnt werden. Hierbei zeigt sich, dass bei den Schülern besonders Stefan, Jonathan und Jona von Frau Ebert ermahnt werden. Gerade Stefan bekommt jedoch ausführlichere Ermahnungen⁴⁹⁷, die ihn zur Mitarbeit auffordern sollen, bspw. fordert Stefan in der fünften Stunde ein Arbeitsblatt ein, darauf entgegnet ihn die Lehrkraft: „Wenn du mitarbeitest, ja.“ (#00:26:23#L3-Ebert-5). Dieser Schüler sitzt im normalen Klassenraum in der ersten Reihe. Beim Raumwechsel setzt sich Stefan in eine der hinteren Reihen. Während dieser Stunde wird er von der Lehrkraft mehrmals ermahnt mitzuarbeiten und zudem fällt er negativ auf, weil er im Unterricht isst. Dieses versucht er vor der Lehrkraft zu verbergen, welches sie jedoch wahrnimmt und sagt: „Stefan, jetzt ist keine Zeit zu essen. Das finde ich unverschämt.“ (#00:20:24#L3-Ebert-5). Der betroffene Schüler und sein Sitznachbar nehmen dieses schmunzelnd zur Kenntnis. Bei den Schülerinnen bekommt Malou die häufigsten Ermahnungen von Frau Ebert, welche im normalen

⁴⁹⁶ Mithilfe des Auswertungsprogramms MAXQDA konnten die einzelnen gesetzten Codes mit Kommentaren versehen werden. Dieses wurde besonders bedeutsam, wenn sich die Ermahnung der Lehrkraft nicht auf Schüler_innenbeiträge, sondern auf Handlungen der Schüler_innen bezog.

⁴⁹⁷ Siehe Kapitel 11.3.1 Beschreibung der Klasse und Lernumgebung.

Klassenraum die Sitznachbarin von Stefan ist. Beide sorgen oft gemeinsam für Störungen mit Ermahnungen als Konsequenz.

Zusammensetzung der Gruppen bei Gruppen- und Partner_innenarbeiten

In der Unterrichtsreihe werden auch mehrere Gruppen- und Partner_innenarbeitsphasen durchgeführt. Die Zusammensetzung der Gruppen wird zum Teil von Frau Ebert bestimmt, jedoch ebenso von den Schüler_innen selbst. Die folgende Abbildung zeigt die Gruppen, die von der Lehrkraft gebildet werden:

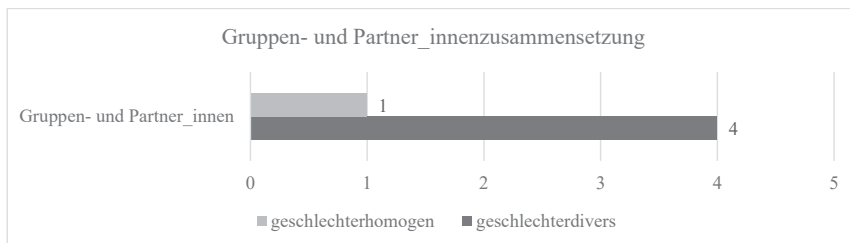


Abbildung 22: Gruppen- und Partner_innenzusammensetzung (Frau Ebert)

11.3.3.4 Unterrichtsmaterial

Frau Ebert setzt in den analysierten Unterrichtsstunden verschiedene Texte und Materialien ein. 4 Sequenzen werden in der Reihe codiert, in denen die Besprechung und Deutung von Bildern im Fokus steht. Diese werden der Klasse primär mit dem Overheadprojektor präsentiert. Die Heilige Schrift findet sich nicht in den Unterrichtsstunden wieder. Primär wird ein Religionsbuch von der Lehrkraft eingesetzt.

Mastercode	Subcode	Summe
Unterrichtsmaterial	Päckchen mit Gottesbegriffen	0
	Bilder	4
	Zeitung	0
	Overhead-Folie	4
	Audiodokumente	0
	Arbeitsblatt	6
	Religionsbücher	6
	Bibel	0

Tabelle 44: Unterrichtsmaterial (Klasse C)

Die eingesetzten Texte im Religionsbuch sind hinsichtlich der handelnden Akteur_innen geschlechterdivers aufgestellt. In der ersten Stunde werden bspw. unterschiedliche Fallbeispiele von Menschen (Pia, Hanna, Benjamin und Maria) besprochen, warum sie an Gott glauben oder

warum nicht. Das Geschlecht spielt dabei keine Rolle, ob jemand (mehr) an Gott glaubt oder nicht. In der vierten Stunde wird eine Dilemmageschichte behandelt. Diese wird zuerst durch ein Arbeitsblatt der Lehrkraft besprochen. Hierbei steht eine junge Frau im Fokus, die in einer Notsituation Gott ein Versprechen gibt, wenn ihr geholfen wird. Aus dieser Notsituation wird sie gerettet und sie gerät in den moralischen Konflikt, ob sie an das Versprechen gebunden ist oder nicht. Nachdem die Schüler_innen ihre eigenen Antworten geben, wird das Religionsbuch eingesetzt. In diesem geben die Akteur_innen Kai, Jutta, Mona, Eva, Marco, Raimund, Regina und Jan Antworten auf diese Dilemmasituation. Bei den von Frau Ebert eingesetzten Arbeitsblättern zeigt sich eine hohe Relation mit maskulinen Sprachformen. Bspw. konnten 33-mal mithilfe des *Code-Relations-Browsers* Überschneidungen mit dem generischen Maskulinum gefunden werden, 15-mal mit dem maskulinen Substantiv und nur 6-mal mit dem femininen Substantiv und 22-mal mit einer Neutralisationsform. Besonders sticht hier das bereits aufgeführte *Hiob-Rollenspiel* in der fünften Stunde hervor. Die Schüler_innen sollen verschiedene Rollen lesen. Die Akteure in den Texten sind allesamt maskulin bzw. im generischen Maskulinum geschrieben (bspw. gab es mehrere „Freunde“ zu lesen). Bei der Verteilung melden sich Jungen wie Mädchen. Bei der Verteilung der Rollen bleiben die Teilnehmenden sprachlich auf der maskulinen Ebene, ohne geschlechtliche Abänderungen an die jeweils vortragende Person zu vollziehen.

Mastercode	Subcode	Summe
Personen auf Bildern	Thematisierung des Geschlechts	10
	Neutralisierung des Geschlechts	24

Tabelle 45: Personen auf Bildern (Klasse C)

In den analysierten Stunden setzt Frau Ebert mehrfach Bilder ein, um die Schüler_innen zu Aussagen zu bewegen, in denen sie ihre eigenen Gedanken und Haltungen mit einbringen. Die meist menschlichen Darstellungen auf den Bildern bringt die Schüler_innen dazu, das Geschlecht 10-mal (sprachlich) zu thematisieren, dagegen wird es in 24 Sequenzen neutralisiert und von der dargestellten menschlichen Gestalt als *Person* oder *Mensch* gesprochen. In der dritten Stunde sollen die Schüler_innen anhand verschiedener Bilder im Religionsbuch darstellen, wo sie Spuren Gottes erkennen. Hier kommt es durch Jona zu einer Aussage, die die geschlechtliche Rolle als großer Bruder zeigt: „Das ist halt damit zu verbinden, keine Ahnung, dass es drei Geschwister sind. Einer ist halt der große Bruder, passt so gesehen auf die auf. Das könnte man halt so sehen auf die auf. Das könnte man halt so sehen: Gott passt auf seine Schützlinge auf. Dass er der Schäfer von der Herde ist, auf seine Brüder aufpasst.“ (#00:14:26#L3-Jona-3) Zu Beginn der fünften Unterrichtsstunde sorgt ein geschlechtlich relativ

uneindeutiges Bild für ein hohes Aufkommen der Kategorien „Thematisierung des Geschlechts“ und „Neutralisierung des Geschlechts“. Mithilfe des Overheadprojektors projiziert die Lehrerin das Bild *Hiob* von Wilhelm Busch an die Wand. Der Titel des Bildes wird den Schüler_innen nicht verraten, sondern die Lehrkraft bringt das Bild als stillen Impuls ein. Die Besonderheit an dem Bild ist, dass ein Mensch zu sehen ist, der sich das Gesicht verdeckt und zum Teil Knochen zu sehen sind. Die erste Schülerin stellt in ihrem Redebeitrag fest: *„Ich sehe eine Person, die da so sitzt und versteckt so quasi, also sein Gesicht versteckt und obenrum keine Klamotten anhat, sondern nur ein Tuch.“* (#00:04:29#L3-Karin-5) Zudem bringt Milo bezogen auf das äußere Erscheinungsbild der Person ein: *„Die Person sieht sehr abgemagert aus.“* (#00:04:52#L3-Milo-5) Bei der Nutzung des Partizips *„abgemagert“*, verstärkt durch das Adverb *„sehr“*, schwimmt eine Form des *Lookismus* mit, da in einer wertenden Form eine Abweichung zu einem gesellschaftlich – in Teilen soziokulturell und temporär fluiden – körperlichen Idealbild festgestellt wird. Bezogen auf die geschlechtliche Umschreibung des Menschen nutzt Jonathan als Erster in der Deutung eine maskuline Sprachform: *„Er sieht so aus, als ob er sich für irgendwas schämt, weil er den Kopf verdeckt.“* (#00:05:32#L3-Jonathan-5). Die nach ihm folgenden fünf Schüler_innenbeiträge nutzen wieder allesamt neutralisierende Sprachformen für die Beschreibung der Person auf dem Bild. Danach meldet sich erneut Jonathan zu Wort und greift das feminine Substantiv *Person* seiner Vorredner_innen auf und sagt: *„Vielleicht denkt sie: Was habe ich getan?“* (#00:06:26#L3-Jonathan-5). Nach ihm schaltet sich die Lehrkraft ein und nutzt ebenso die in dem Gespräch überwiegende neutralisierende Form: *„Was könnte die Person erlebt haben?“* (#00:06:35#L3-Ebert-5) Bevor die Lehrkraft endgültig das Bild auflöst, werden noch 2-mal neutrale und dann zwei nacheinander geschlechts-thematisierende Formen verwendet.

11.3.4 Zentrale Erkenntnisse

In der Zusammenschau der Ergebnisse können für die Lerngruppe von Frau Ebert folgende wesentlichen Erkenntnisse festgehalten werden:

Geschlechterrelevante Unterrichtsthemen

- In der Klasse wird an mehreren Stellen das Thema *Familie* behandelt. Dabei zeigt sich u. a., dass sich die Schüler_innen in einem Alter befinden, in dem sie zum Teil eine kritische Distanz zu den durch die Eltern vermittelten (religiösen) Werten einnehmen und diese hinterfragen.

- Gottesbilder werden mehrmals als vielfältig umschrieben, gleichwohl ebenso maskuline Vorstellungen zur Sprache kommen, die jedoch mit der Kategorie Alter in Verbindung gesetzt werden, dass sich diese im Älterwerden verändert haben.
- In der Unterrichtsreihe zeigen sich Sequenzen, in denen Geschlecht u. a. mit anderen Kategorien wie bspw. „Lookismus“ verknüpft wird. Dabei zeigt sich auch, dass die Schüler_innen in der Lerngruppe offenbar ein gesellschaftlich geprägtes Idealbild von körperlichem Aussehen verinnerlicht haben, da sie u. a. Abweichungen von dem persönlichen Idealbild mit Worten wie *abgemagert* oder *dick* beziffern.
- In den letzten drei Stunden der Reihe, in denen die Leidfrage einen thematischen Schwerpunkt bekommt, können viele Zusammenhänge von Schüler_innenbeiträgen mit Gefühlszusammenhängen verzeichnet werden. Die Thematisierung von Stärken und Schwächen findet sich nur selektiv in der Reihe wieder.

Geschlechtergerechte Sprache

- Gott wird in der Unterrichtseinheit von Frau Ebert primär sprachlich männlich umschrieben und mit Bezeichnungen im Generischen Maskulinum (bspw. *Beschützer*, *Richter*, *Schöpfer*) genutzt, gleichwohl es ebenso zu neutralen Formen kommt.
- Personenbezeichnungen werden in der Lerngruppe primär im Maskulinum genutzt, auch dann, wenn Frauen und Mädchen offenbar mitgemeint sein sollen (bspw. *Freunde*, *Nachbarn*, *Partner*, *Kirchgänger*). Sprache in ihrer geschlechtlichen Funktion wird in dieser Reihe nicht analytisch betrachtet.

(Unterrichts-)Verhalten der Lehrkraft und Schüler_innen

- 33,16 % der reinen Unterrichtszeit beträgt die Sprechzeit von Frau Ebert, demgegenüber die der Schüler_innen 21,39 %. Obwohl die Jungen numerisch in der Minderheit sind, leisten sie die meisten Redebeiträge sowohl im Mittel wie auch absolut. Die Vielredner_innen sind in der Klasse allesamt Schüler. Dieses zeigt sich ebenso bei der Sozialform Unterrichtsgespräch. Einzig bei den Schüler_innenvorträgen sind mehr Beiträge der Schülerinnen zu verzeichnen.
- Bei der eingesetzten Redekette nehmen sich die Schüler primär gegenseitig an. Offenbar ist das Frau Ebert auch bewusst, denn in zwei Szenen schreitet sie ein und überstimmt das Aufrufen des Schülers, dramatisiert das Geschlecht und wählt anstelle eines Schülers eine Schülerin auf.

- Die Lehrkraft setzt Lob, Bestätigung und Ermahnung als Steuerungsmöglichkeit im Unterricht ein. Sie setzt dabei auf einen restriktiven Umgang mit Unterrichtstörungen. Diese werden primär von den Jungen ausgeübt und seitens der Lehrkraft getadelt. Dabei zeigt sich bei Stefan und Frau Ebert, dass sie besonders häufig in Streit geraten.
- Offenbar ist die reguläre Sitzordnung in der Klasse disziplinarisch und durch die Lehrkraft vorgegeben, da bei der freien Platzwahl in der fünften Stunde die Schüler_innen ganz andere Zusammensetzungen wählen.
- Die Jungen in der Klasse sorgen neben den meisten Ermahnungen zudem auch für die häufigsten Lacher.

Unterrichtsmaterial

- Frau Ebert setzt in den beobachteten Unterrichtsstunden primär ein Religionsbuch und selbst erstellte – zum Teil aus dem Buch übertragen – Arbeitsmaterialien ein. Daneben werden mehrfach Bilder mithilfe des Overheadprojektors an die Wand projiziert, die u. a. als Perturbation dienen.
- Die seitens der Lehrkraft eingesetzten Auszüge aus dem Religionsbuch sind hinsichtlich der handelnden Personen geschlechterdivers aufgestellt. Vielfältige sexuelle Identitäten (jenseits der Geschlechterdichotomie) kommen jedoch nicht vor. Die von der Lehrkraft erstellten Materialien sind sprachlich primär auf der maskulinen Ebene, so sind bspw. bei Rollenspielen nur männliche Personen vorhanden.
- Besonders in der Diskussion und Deutung von Bildern hat das Geschlecht eine immanente Funktion und dient der Kennzeichnung und Beschreibung der dargestellten Menschen. Hingegen sorgen offenbar geschlechtlich uneindeutige Darstellungen dafür, dass die Schüler_innen primär auf neutrale Bezeichnungen wie *Mensch* und *Person* zurückgreifen.

11.4 Vergleichende Betrachtung

In den beiden folgenden Abschnitten werden die Ergebnisse des niedrig-inferenten Ratingverfahren und der qualitativen Inhaltsanalyse betrachtet. Das niedrig-inferente Ratingverfahren hatte in der Analyse eine Sonderstellung inne, da es als eine Art Hilfsmethode für die qualitative Inhaltsanalyse und die sequenzielle Gesprächsfeinanalyse diente und u. a. zur Explikation der Unterrichtsreihen beitrug, die inhaltliche Sichtstruktur der Sozialformen offenlegte (welche in

die Kategorisierung, der qualitative Inhaltsanalyse mit eingeflossen ist) und zudem die zwei Unterrichtsgespräche identifizierte, die sequenzanalytisch untersucht wurden.

11.4.1 Ergebnisse des niedrig-inferenten Ratings

Im Folgenden werden die Ergebnisse des niedrig-inferenten Ratingverfahrens aus den unterschiedlichen Unterrichtsreihen miteinander verglichen. Hierbei wird im Besonderen auf die Unterschiede und Gemeinsamkeiten eingegangen. Im ersten Teil des Unterkapitels erfolgt ein Blick auf die relativen Häufigkeiten und im zweiten Teil werden die Mittelwerte der einzelnen Sozialformen betrachtet.

In der Gesamtschau aller Unterrichtsreihen ergeben sich folgende prozentuale Häufigkeitsverteilungen der Sozialformen in absteigender Reihenfolge (aufs Gesamtergebnis bezogen): Das Unterrichtsgespräch hat einen Anteil von 36,71 %, danach folgen die Rein- und Mischformen aus Einzel-, Partner_innen- und Gruppenarbeit mit einem kumulierten Anteil von 31,04 %. Der Lehrer_innenvortrag nimmt 26,60 % der Unterrichtszeit in Anspruch. 5,62 % der Unterrichtszeit wurden als Schüler_innenvorträge geratet (siehe Tabelle 46: Gesamtbetrachtung niedrig-inferentes Ratingverfahren (n und %)).

	Klasse A		Klasse B		Klasse C		Gesamt	
	n	%	n	%	n	%	n	Ø %
Unterrichtsgespräch	57	38,15 %	37	42,24 %	38	29,75 %	132	36,71 %
Lehrer_innenvortrag	85	47,35 %	35	11,61 %	62	20,84 %	182	26,60 %
Schüler_innenvortrag	19	2,22 %	15	9,44 %	14	5,19 %	48	5,62 %
Einzelarbeit	3	1,09 %	14	23,47 %	10	8,67 %	27	11,08 %
Partner_innenarbeit	3	6,24 %	1	0,97 %	3	3,93 %	7	3,71 %
Gruppenarbeit	0	0,00 %	5	12,27 %	8	16,46 %	13	9,58 %
Mischformen: Einzel-/Partner_innenarbeit	1	2,55 %	0	0,00 %	1	2,92 %	2	1,82 %
Partner_innen-/Gruppenarbeit	1	2,34 %	0	0,00 %	6	10,80 %	7	4,38 %
Einzel-/Partner_innen-/Gruppenarbeit	0	0,00 %	0	0,00 %	1	1,45 %	1	0,48 %

Tabelle 46: Gesamtbetrachtung niedrig-inferentes Ratingverfahren (n und %)

Die männliche Lehrkraft der Klasse A hat den größten Anteil von Lehrer_innenvorträgen. Fast die Hälfte der Unterrichtszeit (47,35 %) läuft in dieser Sozialform ab. Trotz dessen ergeben sich 38,15 % der Unterrichtszeit für Unterrichtsgespräche und damit mehr als in Klasse C (29,75 %). Die meisten Unterrichtsgespräche finden sich in der Klasse B (42,24 %). In dieser Klasse wurden die Lehrer_innenvorträge nur mit 11,61 % erfasst.

Die weibliche Lehrkraft der Klasse C legt ihren Schwerpunkt auf kooperative und eigenständige Arbeitsphasen. 44,23 % der Unterrichtszeit laufen in diesen Sozialformen ab. Hingegen beträgt bei Klasse A der Anteil nur 11,13 %. Die mittlere Position bekleidet die weibliche Lehrkraft B mit einem Anteil von 36,71 %. Diese Lehrkraft ist ebenso die einzige, bei der es keine Mischformen gibt. Sie formuliert die Arbeitsaufträge konkret, gibt den Schüler_innen keine Wahlmöglichkeiten und überwacht auch die Einhaltung. Dabei setzt sie einen Schwerpunkt auf die Einzelarbeit. Diese wird oftmals nach längeren Unterrichtsgesprächen eingesetzt. Lehrkraft C setzt mehr Partner_innen- und Gruppenarbeiten ein. Bezogen auf die drei betrachteten Einzelfälle richtet die männliche Lehrkraft den Unterricht eher frontal aus, hingegen stellen die beiden Lehrerinnen neben dem Unterrichtsgespräch der Freiarbeit ein breites Zeitkontingent im Unterricht zur Verfügung.

Aus den gesamten Unterrichtsreihen wurden die Werte der Sozialformen kumuliert und das Ergebnis durch die absolute Anzahl (n) geteilt, um das arithmetische Mittel zu errechnen. Im ersten Schritt wurde dieses für jede einzelne Unterrichtsreihe durchgeführt und im Anschluss für die gesamten aufgezeichneten Unterrichtsstunden. Für die gesamten Unterrichtsreihen ergeben sich folgende durchschnittlichen Werte (siehe Tabelle 47: Mittelwerte der Sozialformen in der Einzel- und Gesamtbetrachtung):

	Klasse A			Klasse B			Klasse C			Gesamt		
	n	Dauer (h:m:s)	μ (m:s)	n	Dauer (h:m:s)	μ (m:s)	n	Dauer (h:m:s)	μ (m:s)	n	Dauer (h:m:s)	μ (m:s)
Unterrichtsgespräch	57	2:06:23	2:13	37	2:15:52	3:40	38	1:33:39	2:28	132	5:55:56	2:42
Lehrer_innenvortrag	85	2:38:02	1:52	35	0:37:12	1:04	62	1:05:49	1:04	182	4:21:05	1:26
Schüler_innenvortrag	19	0:07:24	0:23	15	0:29:27	1:58	14	0:16:10	1:09	48	0:53:01	1:06
Einzelarbeit	3	0:03:38	1:13	14	1:17:06	5:30	10	0:27:24	2:44	27	1:48:08	4:00
Partner_innenarbeit	3	0:21:08	7:03	1	0:03:03	3:03	3	0:12:18	4:06	7	0:36:29	5:13
Gruppenarbeit	0	0:00:00	0:00	5	0:37:16	7:27	8	0:53:26	6:41	13	1:30:42	6:59
<i>Mischformen:</i> Einzel-/Partner_innenarbeit	1	0:08:38	8:38	0	0:00:00	0:00	1	0:09:04	9:04	2	0:17:42	8:51
Partner_innen-/Gruppenarbeit	1	0:07:19	7:19	0	0:00:00	0:00	6	0:33:31	5:35	7	0:40:50	5:50
Einzel-/Partner_innen-/Gruppenarbeit	0	0:00:00	0:00	0	0:00:00	0:00	1	0:04:31	4:31	1	0:04:31	4:31

Tabelle 47: Mittelwerte der Sozialformen in der Einzel- und Gesamtbetrachtung

Mit Blick auf die Mittelwerte der Sozialformen spiegelt sich das gleiche Bild wie bei den relativen Anteilen wider. Frau Marx gibt im Vergleich zu ihren Kolleg_innen den Schüler_innen den meisten Raum für Unterrichtsgespräche, Einzelarbeit und Schüler_innenvorträge. Sie lässt zudem im Mittel mehr längere Gespräche zu. Hingegen hat Herr Selbert mit Abstand den höchsten Mittelwert bei der Sozialform Lehrer_innenvortrag. Aufschlussreich ist hierbei das Ergebnis, dass die beiden weiblichen Lehrkräfte bei dieser Sozialform die gleichen Mittelwerte haben. Möglicherweise zeigt sich in den Ergebnissen das in den Implikationen beschriebene männlich dominierende Redeverhalten.⁴⁹⁸ Gleichwohl an der Stelle auf die geringe Stichprobengröße hinzuweisen ist und dieses lediglich eine Vermutung darstellt.

11.4.2 Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse

Auf Grundlage der Befunde der drei Unterrichtsreihen werden in diesem Abschnitt die für die Forschungsfragen essentiellen Ergebnisse zusammenfassend anhand der vier Fragehorizonte der Dissertation vergleichend betrachtet und daraus resultierend (Hypo-)Thesen gebildet, „die, dem Verständnis qualitativen Forschens entsprechend, durch Vergleichs- und Folgestudien [...] zu überprüfen sind.“ (Reese-Schnitker 2006, 527)⁴⁹⁹ Im weiteren Verlauf der Arbeit⁵⁰⁰ werden die Erkenntnisse der qualitativen Inhaltsanalyse mit den Befunden der sequenziellen Gesprächsfeinanalyse vergleichend betrachtet.

11.4.2.1 Geschlechterrelevante Unterrichtsthemen

Geschlechterrelevante Themen, so zeigen es die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse der drei Unterrichtsreihen, können im Religionsunterricht vielfältig zum Vorschein und zur Sprache kommen. Dieses wird bei allen Unterrichtsreihen sichtbar, jedoch eine wirkliche Debatte über Geschlechterverhältnisse und der daraus resultierenden kirchlichen und gesellschaftlichen Konsequenzen kann nur in der Reihe von Herrn Selbert beobachtet werden, u. a., weil seitens der Lehrkraft dieser Diskussion Raum gegeben wird.

⁴⁹⁸ Siehe Kapitel 6.3.3 *Redezeit und Anzahl sowie Dauer der einzelnen Redebeiträge*.

⁴⁹⁹ Gleiches gilt für die genierten (Hypo-)Thesen aus den sequenziellen Gesprächsfeinanalysen (siehe Kapitel 11.5 *Exemplarische sequenzielle Gesprächsfeinanalysen*).

⁵⁰⁰ Siehe Kapitel 12 *Relevanz von Geschlecht und Geschlechterverhältnissen bei der Unterrichtsbeteiligung und -thematik*.

Lehrkraft hat die Themengewalt

Die Lehrkraft hat durch ihre unterrichtliche Autorität die Möglichkeiten, über Inhalt und Fortgang von Gesprächen und Unterricht zu entscheiden.⁵⁰¹ Im Zuge des Austauschs über die in (biblischen) Texten vermittelten Familienbilder werden in der Klasse A, insbesondere seitens der Schülerinnen, die (tradierten) Geschlechterrollen und -bilder hinterfragt. Der Lehrer (Herr Selbert) entscheidet sich, diesen Anfragen der Schüler_innen Raum zu geben und damit zum Teil von seinen eigentlichen Unterrichtsplänen abzuweichen (dieses macht er den Schüler_innen transparent). Er legt den Schüler_innen dar, dass die Fragestellungen rund um die Rolle der Geschlechter, insbesondere die *Rolle der Frau*, ebenso Fragen sind, mit denen er sich selbst beschäftigt und die er selbst als bedeutsam empfindet. Er weist die Schüler_innen zudem darauf hin, dass es Aspekte und Festlegungen der Kirche gibt, über die es zu diskutieren gilt (bspw. Zölibat und Frauenordination). Möglicherweise hat die Einstellung der Lehrkraft zu geschlechterrelevanten Themen und Fragestellungen einen positiven Effekt auf das Ermöglichen und Zulassen von Gesprächen zu eben diesem Themenkomplex. Im Gegensatz dazu lässt bspw. Frau Marx eine aufkommende Diskussion um die Figur der Maria als junge Frau nicht zu, sondern bleibt an der Stelle bei ihrer eigentlichen Unterrichtsplanung (*„Ich würde jetzt trotzdem, so spannend das jetzt ist, dann hier einfach weitermachen.“* (#00:26:49#L2-Marx-3). Gleichwohl sie nach außen diese Schüler_innenanfragen wertschätzt und sie als „spannend“ deklariert, gibt sie dem Interesse der Schüler_innen keinen Raum.

Religionslehrkräfte haben die Option, Gespräche und Diskussionen zu geschlechterrelevanten Themen zu ermöglichen und ebenso zu unterbinden. Offenbar hat die persönliche Haltung und das Interesse der Lehrkraft an Fragestellungen rund um Geschlecht bzw. Geschlechterverhältnisse einen Effekt darauf, dass Gesprächen zu diesen Themenfeldern Raum gegeben wird und den Schüler_innen die Möglichkeit geboten wird, ihre (kritischen) Anfragen zu äußern.

Tradierte Familien- und Gesellschaftsbilder

Die theoretischen Ausführungen haben gezeigt, dass ein Teil der Jugendlichen eine kritische Haltung gegenüber traditionellen (männlichen) Machtstrukturen, insbesondere in der Kirche, einzunehmen scheint.⁵⁰² Insbesondere in der Reihe von Herrn Selbert dramatisieren die kritisch

⁵⁰¹ Siehe u. a. Kapitel 6.2.2 *Begriffsklärung Unterrichtsgespräch und dessen Gelingensbedingungen*

⁵⁰² Siehe u. a. Kapitel 7.3.2.2 *Bedeutung von Religion und Kirche für Kinder und junge Erwachsene.*

denkenden Schüler_innen die Rolle und Konsequenz von Geschlecht in mehreren Fundstellen; zudem geht der Lehrer auf diese Fragen ein und gibt ihnen Raum. Offenbar wirken diese beiden Gegebenheiten positiv darauf ein, dass Geschlechterverhältnisse und -stereotype direkt zur Sprache kommen und dabei ebenso im kulturellen, kirchlichen und zeitlichen Kontext (kritisch) reflektiert und auf ihre Beständigkeit überprüft werden. Besonders angestoßen durch die Thematisierung von historischen Gesellschafts- und Familienbildern wird *Geschlecht* zu einem essentiellen und diskursiven Thema für die Schüler_innen. V. a. die Schülerinnen weisen auf die Marginalisierung von Frauen, insbesondere durch und innerhalb der Kirche hin. Hier wird ferner von den Schüler_innen die Frage in den Raum gestellt, warum Frauen innerhalb der Institution Kirche nicht die gleichen Möglichkeiten und Rechte haben wie Männer (bspw. Leitungsfunktionen). Es wird in diesem Kontext zudem seitens der Schüler_innen auf die historisch geschlechtlich-bedingte Zuweisung von Frauen auf die Sorgearbeit und Männer auf die Erwerbsarbeit hingewiesen. Gleichwohl zeigt sich in dieser Debatte, dass es zu historischen Unschärfen und Vermischungen (die Behauptung der immerwährenden Machtdichotomie zwischen Männern und Frauen oder das enge bürger_innenliche Familienbild des 18./19. Jahrhunderts) kommt, ohne dabei auf das *kyriarchale* Machtgefüge zu sprechen zu kommen, dass es historisch ebenso Benachteiligungen innerhalb der Geschlechter gab bzw. Frauen ebenso gegenüber manchen Männergruppen (z. B. Sklaven) privilegiert waren (Mitterauer und Sieder 1991). Herr Selbert nutzt u. a. die eingesetzten Texte und Fragenstellungen, um mit den Schüler_innen über historische Familien- und Gesellschaftsbilder zu sprechen und führt diese zu dem Diskurs über die Privilegierung und Marginalisierung von Geschlechtern in Kirche und Gesellschaft.

Die Behandlung von Familien- und Gesellschaftsbildern (sei es durch Texte oder Lehrer_innenfragen) können dazu führen, dass Rolle, (Entfaltungs-)Möglichkeiten und Rechte der Geschlechter in Familie, Gesellschaft und Kirche zur Sprache kommen und hierbei besonders die Benachteiligungen und Marginalisierungen von Frauen thematisiert und dramatisiert werden.

Vater-Sohn vs. Mutter-Tochter (Gottesbilder)

Die drei untersuchten Reihen befassen sich schwerpunktmäßig allesamt mit Gottesvorstellungen und deren Vielfalt. Zum einen werden anfänglich die Vorstellungen der Schüler_innen erfragt und zum anderen werden unterschiedliche (biblische) Texte eingesetzt, in denen sich verschiedenste Gottesvorstellungen offenbaren. Innerhalb der Lerngruppen werden diese Texte

gemeinsam mit der Lehrkraft dekodiert. Dabei zeigt sich, dass maskuline Gottesvorstellungen, insbesondere sichtbar beim Vater-Sohn-Bild, zur Sprache kommen. In der 6. Klasse von Frau Marx wird dieses familiäre Bild nicht dekonstruiert. Es wird nicht angesprochen, dass Menschen in vergangenen Zeiten durch die Vater-Sohn-Metapher versucht haben, sprachlich die besondere Nähe von Jesus zu Gott darzustellen. In der 9. Klasse von Herrn Selbert wird, durch selbigen initiiert, dieses metaphorische Familienbild dekonstruiert. Der Lehrer macht zum einen die *Trinität/Dreifaltigkeit* zum direkten Thema und zum anderen wird ebenso das männliche Gottesbild von ihm entschlüsselt und dekonstruiert. An vielen Stellen kommt zur Sprache, dass Gott entweder die Geschlechter in sich vereint, bzw. geschlechtlich (ebenso in anderen Kategorien z. B. *groß* oder *klein*) in seiner Vielfalt nicht greifbar ist. Dieses beginnt schon in der ersten Doppelstunde, als Valerie feststellt, dass Gott „*Mutter oder Vater*“ (#00:17:00#L1-Valerie-1) sein kann. Ebenso wird seitens der Klasse thematisiert und dekonstruiert, warum Jesus als Mann dargestellt wird (bzw. warum Männer im Allgemeinen eine exponierte Stellung in der Bibel haben) und welche gesellschaftliche Bedeutung Frauen zu Jesu Zeiten hatten. Seitens der Lehrkraft wird u. a. die Hypothese aufgestellt, dass in der heutigen Zeit Jesus eine Frau sein könnte und ebenso bezogen auf das Göttliche von einem metaphorischen Mutter-Tochter-Familienbild gesprochen werden könnte. In der 10. Klasse von Frau Ebert wird Gott insbesondere in einer Fundstelle (durch die angeworfene Karikatur (Gott als Ente)) unter einem intersektionalen Ansatz dekonstruiert, wobei das *Geschlecht Gottes* ebenso zum Thema wird. So spricht Malou das tradierte kindliche Bild an, dass Gott als „*ein alter Mann mit grauen Haaren und langem Bart*“ (#00:17:05#L3-Malou-1) beschrieben wird.

Auch im Hinblick auf das Thema der *Dreifaltigkeit/Trinität* ergeben sich aus der vorliegenden Untersuchung erhellende Aspekte.⁵⁰³ Zum einen, dass Dreifaltigkeit/Trinität zur Sprache kommt, zum anderen, dass jedoch nur in der Klasse von Herrn Selbert konkret (theologisch und sprachwissenschaftlich) auf das metaphorische Bild geschaut wird und es bezogen auf die Geschlechterspezifität dekonstruiert wird. Möglicherweise reproduziert Frau Marx unkommentiert

⁵⁰³ Georg Baudler (1981) hat bereits darauf hingewiesen, dass Trinität für die meisten Schüler_innen „als eine Art theologisches Kreuzworträtsel [erscheint; M. F.], dass keine Bedeutung für das Leben hat.“ (Baudler 1981, 44) Sabine Pemsel-Maier (2016a) stellt hierzu ergänzend fest: „Die ausdrückliche Thematisierung von Trinität beschränkt sich allerdings in der Regel auf die Nennung von Vater, Sohn und Geist, ohne dies theologisch weiter zu entfalten.“ (Pemsel-Maier 2016a, o. S.)

das Bild der drei „Personen“, weil sie die altersspezifische Fähigkeit zum komplementären Denken in der Klassestufe als nicht ausreichend betrachtet.⁵⁰⁴

Das Geschlecht Gottes in seiner tradierten maskulinen Form kann ein explizites Thema im Religionsunterricht werden und zu einem Austausch über die Ursachen und Entstehung führen, warum Gott und Jesus geschlechtlich historisch als Männer dargestellt wurden. In den Klassen 9 und 10 wird Gott und zum Teil ebenso das tradierte metaphorische Vater-Sohn-Bild dekonstruiert; hierbei kann das Geschlecht (Gottes) zum (in-)direkten Thema werden. Im Gegensatz dazu wird bezogen auf Gott offenbar in der 6. Klasse das (tradierte) Vater-Sohn-Familienbild übernommen, ohne dabei als metaphorisches sprachliches Hilfsmittel entschlüsselt zu werden.

Rollen der Geschlechter (insbesondere Rolle der Frau) als eines der „heißen Eisen“ im Religionsunterricht

Exponierte Gespräche rund um die Themen Geschlecht und Geschlechterverhältnisse sind im Wesentlichen nur in der Unterrichtsreihe von Herrn Selbert zu beobachten. Dabei wird die Geschlechterfrage seitens des Lehrers als „heißes Eisen“ deklariert. Im Kontext der Diskussion um die *Rolle der Frau in Kirche und Gesellschaft*, insbesondere dem kirchlichen Frauenbild, legt Herr Selbert offen, dass er für sich selbst als Religionslehrkraft offenkundlich „Grenzen des Sagbaren“ sieht, die es ihm verbieten, ausführlich persönlich Stellung zu beziehen („*Man muss die katholische Kirche schon mal hinterfragen, inwieweit sie ... mit dem Frauenbild, wo sie da steht. Mehr sag ich dazu nicht, sonst darf ich kein Reli-Unterricht mehr geben.*“ (#00:54:08#L1-Selbert-5)). Gleichwohl bewegt er die Schüler_innen zu einer Positionierung und animiert kritische Anfragen zu stellen. Es zeigt sich gleichsam in der Reihe, dass es eben diese Themen sind, die seitens der Schüler_innen (insbesondere der Schülerinnen) dynamisch und v. a. kritisch mit Blick auf die Institution Kirche diskutiert werden. Die maskulin hierarchisch ausgerichtete Kirche wird (mit Ausnahme von Philipp-Sebastian) als antiquiert und reformbedürftig betrachtet.

Geschlecht und Geschlechterverhältnisse als direktes Thema können dazu führen, dass u. a. die kirchliche Position zur Rolle und zu den (kirchlichen) Rechten und (Entfaltungs-)Mög-

⁵⁰⁴ Diese Kompetenz ist notwendig „für das Verständnis von Einheit als Dreieinheit und Dreieinheit als Einheit.“ (Pemsel-Maier 2016a, o. S.) In diesem Kontext bemerken u. a. Fritz Oser und Helmut Reich (2000), dass sich diese Befähigung zu komplementären Denken gegen Ende der Grundschulzeit zu entwickeln beginnt und ab da gefördert werden solle (Oser und Reich 2000; Pemsel-Maier 2016a).

lichkeiten der unterschiedlichen Geschlechter zur Sprache kommt und die kirchliche Einstellung seitens der Schüler_innen kritisch hinterfragt wird. Hierdurch kann sich für die Lehrkraft die Herausforderung ergeben, dass von ihr eine Positionierung und/oder Meinung (in-)direkt verlangt wird, die möglicherweise im Widerspruch zur kirchlichen Lehre stehen kann. Dies kann dazu führen, dass sich Religionslehrkräfte mit den Grenzen des Sagbaren auseinandersetzen.

Geschlechtsstereotype und stereotype Rollenbilder im Religionsunterricht

Die theoretischen Implikationen haben aufgezeigt, dass es im Umgang mit Geschlecht oft zur Verbalisierung von Vorurteilen und Stereotype kommen kann, in denen Menschen geschlechterbedingte Erwartungshaltungen an die unterschiedlichen Menschen herantragen. Es wurde zudem dargelegt, dass zwischen Geschlechterstereotypen und Geschlechterrollenbilder ein enger Zusammenhang besteht und diese präskriptive und deskriptive Annahmen beinhalten, wie Männer und Frauen sind, bzw. sein sollen.⁵⁰⁵ Es zeigt sich in analysierten Unterrichtsstunden, dass es bei der Thematisierung von geschlechterrelevanten Themen ebenso Stereotype zu Tage treten können. In der Reihe von Herrn Selbert erwähnt bspw. eine Schülerin, dass sie mit Mutter und Vater typische Bilder verbindet, dass der Vater eher kritisiert und die Mutter mehr beschützt. Der Lehrer kommentiert das ganze: *„Ja ist ja interessant, typisches Bild. Ich schreib das mal in Klammern dahinter.“* (#00:17:44#L1-Selbert-1) Gerade im Kontext von Familie, Familien- und Gesellschaftsstrukturen treten situativ immer mal wieder Stereotype bzw. stereotype Rollenbilder auf, in denen u. a. die tradierten Aufgaben von Männern und Frauen angesprochen werden, bspw. in ihren Rollen als Mütter und Väter. Diese werden gleichwohl oft in ihrer historischen Wandelbarkeit skizziert. Es zeigt sich zudem, dass mit Geschlecht präskriptive Erwartungshaltungen verbunden sein können. In einer exemplarischen Sequenz richtet Herr Selbert die Erwartung an die Schülerinnen, dass von ihnen eine besondere Sensibilität erwartet wird, auf Geschlechtergerechtigkeit zu achten: *„Ja, Vater und Sohn, jetzt würden wir heute sagen Mutter und Tochter, ne, gerade als Mädchen, müssen wir immer mitdenken.“* (#00:11:08#L1-Selbert-5) Dabei können sich Geschlechterstereotype in (Unterrichts-)Inhalten zeigen wie auch im darstellerischen Rollenspiel der Schüler_innen (Reihe von Frau Marx). Bspw. rangeln sich in einem der pantomimischen Vorträge zwei Jungen und ein Mädchen geht dazwischen und schlichtet den Streit der beiden.

⁵⁰⁵ Siehe Kapitel 4.5 Geschlechtsstereotype und 4.6 Geschlechterrollen bzw. Geschlechtsrollen.

Geschlechterrollen und Geschlechterstereotype können vielschichtig im Religionsunterricht zum Vorschein treten und werden von Lehrer_innen wie auch Schüler_innen weitergegeben bzw. reproduziert und ebenso dekonstruiert, bspw. im Hinblick auf die historische Wandelbarkeit.

Stärken, Schwächen und Gefühle

Es gehört zu den weit verbreiteten Stereotypen, dass Jungen und Mädchen mit dem Sprechen über Gefühle, Stärken und Schwächen unterschiedlich umgehen. Jungen wird nachgesagt, dass sie weniger offen über Gefühle sprechen, Mädchen hingegen werden als sehr emotional dargestellt.⁵⁰⁶ Die qualitative Inhaltsanalyse hat zur Erhellung dieses geschlechterrelevanten Kontextes die Stellen erfasst, in denen Gefühle (wie z. B. Liebe, Neid, Leid etc.) zur Sprache kommen und zudem ebenso über die eigenen Stärken und Schwächen seitens der Lerngruppenteilnehmenden gesprochen wird. Die Ergebnisse in den untersuchten Reihen weisen darauf hin, dass durch alle Schüler_innen gleichsam auf Gefühle eingegangen wird und diese ebenso thematisch eingebracht werden, so stellt bspw. Robert (Klasse B) zur Frage fest, warum Gott Maria ausgewählt hat: „Vielleicht hat er auf ihre Gefühle gehört, oder so.“ (#00:26:01#L2-Robert-3) Durch die angesprochenen Themengebiete und/oder Lehrer_innenfragen/-impulse werden die Schüler_innen angeregt, sich zu Gefühlen zu äußern und mit eigenen Erfahrungen und Einstellungen zu vernetzen. Bezogen auf alle Unterrichtsreihen wurden bei der Thematisierung von Gefühlen mithilfe des *Code-Relations-Browser* 131 Überschneidungen mit Schülerbeiträgen und 107 mit Schülerinnenbeiträgen gefunden. In den Klassen mit höherer Schülerbeteiligung (Marx und Ebert) überwiegen die Überschneidungen mit Schülern, in der Klasse mit höherer Schülerinnenbeteiligung (Selbert), die der Schülerinnen. In allen Klassen lassen sich Schülerinnen wie Schüler finden, die sich thematisch nicht zu Gefühlen einbringen. Eingeschränkt auf diese Lerngruppen zeigt sich somit keine geschlechtliche Tendenz sich nicht zu Gefühlsthemen zu äußern.

Bezogen auf die Thematisierung von Stärken und Schwächen wird ein Gefälle zwischen der 6. Klasse und der 9. und 10. Klasse sichtbar. In der 6. Klasse (Marx) kommen Stärken und Schwächen mehrfach zur Sprache. Hingegen sind diese Aspekte in den anderen Reihen weniger häufig zu beobachten. Im Gegensatz zu seinen beiden Kolleginnen geht Herr Selbert offener mit seinen (persönlichen) Schwächen um und macht es bspw. transparent, wenn er mit sich selbst und/oder

⁵⁰⁶ Siehe Kapitel 4.5 *Geschlechtsstereotype* und 7.3.2 *Mädchen und Jungen im Religionsunterricht*.

seiner Leistung unzufrieden ist. Er hat zudem keine Scheu offen zuzugeben, wenn er etwas nicht weiß. Das hohe Vorkommen von Schüler_innenbeiträgen mit Bezug zu Stärken-/Schwächen in Klasse B hängt vermutlich mit den Fragen der Lehrerin zusammen, in denen sie die Schüler_innen dazu auffordert, zu ihren eigenen Stärken und Schwächen Stellung zu nehmen, bspw. bei der Einschätzung, ob ihnen die Beantwortung einer Aufgabe eher schwer oder leicht gefallen ist. In dieser Reihe zeigt sich, dass die Schüler prozentual ausgeglichener über Stärken und Schwächen reden als die Mädchen. Diese reden prozentual häufiger über ihre Schwächen als die Jungen.

Gefühle werden von beiderlei Geschlechtern angesprochen bzw. sie knüpfen in ihren Redebeiträgen daran an. Dieses hängt im Wesentlichen mit den behandelten Themenfeldern und den Lehrer_innenfragen zusammen. Ebenso liegt es bei der Lehrperson, durch konkrete Nachfragen, die Schüler_innen zu Statements eigener Stärken und Schwächen zu bewegen, bei denen Mädchen möglicherweise eher über Schwächen reden als Jungen.

Geschlecht als eine Kategorie, die zusammen und neben anderen Kategorien zu Tage tritt

Infolge des intersektionalen Ansatzes der Erhebung wurde in den untersuchten Unterrichtsstunden sichtbar, dass neben Geschlecht verschiedene Differenzkategorien angesprochen werden, die zum Teil mit Geschlecht bzw. Gender verwoben sein können. Dabei wird u. a. *Gender* in dessen Rolle als interdependente Kategorie sichtbar (Walgenbach 2012a). Zudem zeigt sich, dass die Schüler_innen im Sinne des *Doing Difference* (West und Fenstermaker 1995) auf vielfältige Differenzierungskategorien zurückgreifen.

In der Reihe von Herrn Selbert wird der zeitliche Kontext am häufigsten zur Differenzziehung genutzt, vor allem dann, wenn Unterschiede bspw. im Denken, im Familienbild oder Gesellschaftsbild skizziert werden. Geschlecht und Geschlechterrollen kommen in diesem Kontext ebenso zum Vorschein, so thematisiert Vera in Hinblick auf frühere Zeiten: „Die Männer hatten immer das Sagen und die Frauen mussten spüren, eigentlich. Und die Frauen haben immer so Kinder und Küche gemacht. Und die Männer waren halt für so andere Sachen zuständig, so fürs Geld, ja.“ (#00:20:41#L1-Vera-2). Geschlecht wird dabei in einen historischen Kontext eingeordnet und gleichzeitig zeigt sich daran ebenso die Wandelbarkeit. Religion und die Unterschiede zwischen den Glaubensrichtungen werden ebenso im Sinne eines *Doing Religion* (Eisen et al. 2013) genutzt, um die Differenzen zu dem (römisch-katholischen) Christentum aufzuzeigen. Hierbei wird insbesondere der Islam als Abgrenzung

verwendet („*Also in unserer Gesellschaft ist es ja wieder anders als bei islamischen Menschen.*“ (#00:32:43#L1-Vera-2). Hierbei zeigt sich, dass es zu stereotypen Bildern bezogen auf Religionen kommen kann. Zudem kann es zu einer Vermischung von Islam und Islamismus kommen. Dabei lassen sich in den untersuchten Stunden bei der Kategorie Religion ebenso mit weiteren Kategorien wie „Ethnische/kulturelle/geografische/nationale Herkunft“ und „Soziales Umfeld“ Verbindungen finden.

In der Reihe von Frau Ebert wird, angestoßen durch einen von der Lehrkraft eingebrachten Text, das stereotype Bild *der hungrigen Kinder in Afrika* thematisiert, ohne es kritisch einzuordnen bzw. es zu dekonstruieren (Henningsen 2022). In der Klasse wird seitens eines Schülers die Frage an Gott gerichtet, warum es *Rassismus* gibt. Bezogen auf die Sexualität zeigt sich in den Gruppen die heteronormative Sicht. Einzig in der Klasse von Herrn Selbert kommt das Thema *Homosexualität* in einer dramatisierenden Form zur Sprache, dass die Heilige Schrift hierbei widersprüchlich ist. Das Alter als Abgrenzungskriterium findet sich in allen Reihen wieder, zum Teil, um darauf hinzuweisen, dass jüngere Menschen anderes denken als ältere. In der Klasse von Frau Marx nimmt die Thematisierung von *Außenseiter_innen-Sein* eine wichtige Rolle für die Schüler_innen ein, welches ferner mit weiteren Differenzkategorien verknüpft wird (bspw. ethnische/kulturelle/geografische/nationale Herkunft). Das Dazugehören (Teil der Gesellschaft zu sein) scheint für die Schüler_innen dieser Klasse eine hohe Bedeutung zu haben. Ebenso zeigt sich in den Klassen, dass die Lerngruppenteilnehmer_innen offenbar Idealbilder von Äußerlichkeiten internalisiert haben, denn in den Redebeiträgen wird bei den Beschreibungen von Menschen bspw. auf Adjektive wie *klein, groß, dick, dünn, abgemagert* etc. zurückgegriffen (*Lookismus*).

Neben Geschlecht können weitere Differenzkategorien im Religionsunterricht zur Sprache kommen, die mit Geschlecht verwoben sein können und mitunter genutzt werden, um Geschlecht zu entdramatisieren. Diese differenzgebenden Kategorien können zudem auf die Interdependenz von Geschlecht bzw. Gender hinweisen, wenn bspw. Geschlecht(erverhältnis) in seiner sozialen, kulturellen, ethnischen und historischen Wandelbarkeit skizziert wird.

11.4.2.2 Geschlechtergerechte Sprache

Im Zuge der Analyse wurde auf zwei Aspekte der Sprache geschaut: Zum einen, wie mit Gott sprachlich umgegangen wird und zum anderen, wie Personen bezeichnet werden, wenn alle

Geschlechter angesprochen werden sollen. Dabei zeigt sich, dass die genutzte Sprache eine Rolle bei Thematisierung und Neutralisierung von Geschlecht spielen kann. Z. B. wird seitens der Lerngruppenteilnehmenden in Gesprächen das Geschlecht sprachlich thematisiert, als über *Söhne* und *Töchter* gesprochen wird. Eine Neutralisierung findet bspw. dann statt, wenn im gleichen Gespräch später auf geschlechtsindefinite Bezeichnungen wie *Kinder* für die gleiche Gruppe zurückgegriffen wird. Bezogen auf die beiden sprachlich differenziert betrachteten Felder Gottes- und Personenbezeichnungen zeigen sich ebenfalls Auffälligkeiten, die im Folgenden (hypo-)thesengenerierend zusammengefasst werden.

Gottesbezeichnungen

Eines der zentralen Themen in den Reihen ist das Sprechen über Gott und die verschiedenen Gottesbilder, so dass im Mittelpunkt der Analyse stand, welche sprachlichen Formen für Gott überwiegen, insbesondere ob sich neben maskulinen Bezeichnungen neutrale und feminine identifizieren lassen. Über alle Reihen hinweg kommt der Eigenname *Gott* auf häufigsten vor, primär im Singular. Einzig in der Reihe von Herrn Selbert wird der Begriff *Göttin* oder *Götter* verwendet. Zudem lässt sich auf alle Reihen bezogen kumulierend feststellen, dass primär maskuline Substantive genutzt werden (*Herr*, *Schöpfer* etc.). Das metaphorische Familienbild von Gott als Vater und Jesus als Sohn spielt besonders in den Reihen Marx und Selbert eine wichtige Rolle, obgleich bei Herrn Selbert das Bild in seiner Geschlechterspezifität dekonstruiert wird. In diesem Kontext wird auch zur Sprache gebracht, dass Gott ebenso Mutter sein kann. Bei Frau Marx zeigt sich besonders in der ersten Doppelstunde, dass Gottesbezeichnungen wesentlich durch das eingesetzte Unterrichtsmaterial beeinflusst werden können. Neben tradierten maskulinen Gottesbezeichnungen kommen durch Bilder und Kärtchen auch neutrale (bspw. als Neutrum oder feminines Substantiv) zur Sprache wie bspw. *Sonne*, *Liebe* oder *Feuer*. Feminine Substantive in ihrer geschlechtsdefiniten Funktion sind jedoch nur die Ausnahme.

Im Religionsunterricht überwiegen maskuline Sprachformen von Gott, dabei kann jedoch die Lehrkraft bspw. durch Unterrichtsmaterial und/oder Impulse dafür sorgen, dass verschiedene Sprachformen durch die Schüler_innen genutzt werden.

Personenbezeichnungen

In den untersuchten Unterrichtsreihen wird sichtbar, dass die Sprache im Religionsunterricht primär maskulin ausgerichtet ist. Das generische Maskulinum in seiner geschlechtsindefiniten Funktion wird genutzt, um Gruppen und Personen aller Geschlechter zu deklarieren. Die Ent-

scheidung, ob ein maskulines Substantiv geschlechtsdefinit oder geschlechtsindefinit ergo als generisches Maskulinum gemeint ist, ergibt sich interpretativ aus dem jeweiligen Kontext. In den untersuchten Unterrichtsstunden zeigt sich sehr häufig, dass die Bezeichnung *Mensch* im Singular und Plural von den Interagierenden verwendet wird. Als Alternative hierzu wird ebenso das feminine Substantiv *Person* genutzt. Die alternative geschlechtergerechte Sprachform mit einer Pause zwischen Substantiv und dem femininen Suffix -in kann so nicht beobachtet werden. Beidnennungen kommen nur vereinzelt vor, gleichwohl in der Unterrichtsreihe von Herrn Selbert die Beidnennung (*Brüder und Schwestern*) durch den Lehrer als Reaktion auf das Vorkommen des Substantives *Brüder* in einem Bibeltext eingebracht wurde.

Maskuline Sprachformen – insbesondere das generische Maskulinum – für Personenbezeichnungen überwiegen im untersuchten Religionsunterricht, egal ob im Singular oder Plural. Alternative Sprachformen spielen eine untergeordnete Rolle, gleichwohl sie (bspw. die Beidnennung) offensichtlich bekannt sind.

Geschlechtergerechte Sprache als Thema

Besonders im Umgang mit (biblischen) Texten zeigt sich, dass die *Funktion von Sprache* zum religionsunterrichtlichen Thema werden kann. Insbesondere in der Unterrichtsreihe von Herrn Selbert werden Sprache und ebenfalls Sprachbilder zum Gegenstand einer analytischen Betrachtung im Plenum. Bspw. nutzt Herr Selbert das Substantiv *Brüder*, um den Schüler_innen darzulegen, dass Sprache geschlechterspezifisch betrachtet und wirken kann. Er legt ferner dar, dass sich im Lauf der Zeit Veränderungen in der Sprachnutzung ergeben können. Im konkreten Fall sei mittlerweile die Beidnennung von Schwestern und Brüdern üblich. Bezogen auf die in der Reihe diskutierten Gottesbilder, wird von Herrn Selbert hervorgehoben, dass es sich um metaphorische Sprachbilder handele, die nicht als geschlechterspezifisch zu sehen sind. Besonders in der Reihe von Herr Selbert zeigt sich, dass es im (Religions-)Unterricht Chancen für die Lehrkraft gibt, die Schüler_innen hinsichtlich eines geschlechtersensiblen bzw. geschlechtergerechten Sprachgebrauchs zu sensibilisieren und ebenso mithilfe einer feministischen Exegese auf geschlechtliche Disparitäten hinsichtlich des sprachlichen Vorkommens von Frauen hinzuweisen.

Im Umgang mit (biblischen) Texten bietet sich im Religionsunterricht die Möglichkeit, geschlechtergerechte bzw. geschlechtersensible Sprache zum Thema zu machen und die Schüler_innen dafür zu sensibilisieren. Die Lehrperson kann hierbei die Schlüsselfunktion ein-

nehmen, wenn sie dieses zur Sprache bringt, es inhaltlich (sinnvoll) füllt und anleitet, wenn es nicht durch andere Lerngruppenteilnehmende angesprochen wird.

11.4.2.3 Verhaltensmuster der Lehrkräfte und Schüler_innen

Als ein weiterer Analysefokus wurde das Verhalten der Schüler_innen und Lehrkräfte anhand ausgewählter Kategorien in den drei Unterrichtsreihen betrachtet. Dabei zeigen sich Gemeinsamkeiten wie auch Unterschiede. Im Folgenden werden die Erkenntnisse der einzelnen Gruppen vergleichend und (hypo-)thesengenerierend zusammengetragen und dabei insbesondere auf die geschlechterspezifischen Unterschiede und Auffälligkeiten ein Fokus gelegt.

Redeanteile der Schüler_innen

In den theoretischen Implikationen wurde die Frage aufgeworfen, wie sich die geschlechterspezifische Unterrichtsbeteiligung im Unterricht darstellt und ob es geschlechtliche Tendenzen gibt. Die Ergebnisse in den drei untersuchten Klassen fallen sehr unterschiedlich aus. Gemessen an der reinen Unterrichtszeit ist in der Lerngruppe von Frau Marx das relativ höchste Gesprächsaufkommen von Schüler_innen zu verzeichnen (37,31 % der reinen Unterrichtszeit, bei Selbert 21,36 % und Ebert 21,39 %).

In der Lerngruppe von Herrn Selbert, mit einem im Grundsatz ausgeglichenen Geschlechterverhältnis (5 Mädchen und 5 Jungen), überwiegen die Beiträge der Mädchen absolut und im Mittel (17,48-mal beteiligt sich jedes Mädchen und 10,16-mal jeder Jungen pro Doppelstunde), obwohl nur in einer Doppelstunde alle Schülerinnen vollzählig anwesend sind. Philipp-Sebastian leistet von allen Schüler_innen in der Gruppe zwar die meisten Beiträge, gleichwohl sind seine Geschlechtsgenossen allesamt wesentlich zurückhaltender. Bei den Schülerinnen sieht die Beteiligung bis auf zwei Schülerinnen ausgeglichener aus. Die durchschnittliche Länge der Schüler_innenbeiträge beträgt in dieser Gruppe 7 Sekunden (Schülerinnen 7 Sekunden, Schüler 6 Sekunden). Bei der Sozialform Unterrichtsgespräch überwiegt ebenso die Schülerinnenbeteiligung, hingegen bei Schüler_innenvortrag⁵⁰⁷ die Schülerbeteiligung. In der Lerngruppe von Frau Marx, mit einem starken Jungenanteil (14 Schüler und 6 Schülerinnen), überwiegen die Beiträge der Jungen absolut und im Mittel (12,84-mal beteiligt sich im gewichteten Mittel jeder Jungen und 5,54-mal jedes Mädchen pro Doppelstunde). Der Schüler Konstantin leistet in dieser Gruppe mit Abstand die meisten Beiträge. Sowohl bei der Sozialform Unter-

⁵⁰⁷ Die Schüler_innenvorträge resultieren zu einem großen Teil aus dem Vorlesen von (Bibel-)Texten.

richtsgespräch wie auch Schüler_innenvortrag überwiegen die Jungenbeiträge. Der Schüler_innenbeitrag beträgt im Mittel 8 Sekunden (8 Sekunden Mädchen, 8 Sekunden Jungen).

In der Lerngruppe von Frau Ebert mit einem etwas höheren Mädchenanteil (14 Mädchen und 11 Jungen) überwiegt die Beteiligung von Jungen absolut und im Mittel (2,65 Mädchen- und 3,66 Jungenbeiträge im Mittel pro Einzelstunde). Ebenfalls ist in der Gruppe ein Schüler (Jona) diejenige Person, die die meisten Schüler_innenbeiträge leistet. Bei der Sozialform Unterrichtsgespräch überwiegen ebenfalls die Jungenbeiträge, hingegen bei Schüler_innenvortrag die Beiträge der Mädchen. Der Schüler_innenbeitrag beträgt im Mittel 8 Sekunden (8 Sekunden Mädchen, 8 Sekunden Jungen). In der Lerngruppe sind zudem mehrere Stunden zu beobachten, wo Schüler_innen zwar anwesend sind, sich jedoch nicht verbal in den Unterricht einbringen.

Das Geschlecht der Schüler_innen muss nicht unmittelbar mit der Häufigkeit der Unterrichtsbeteiligung zusammenhängen; offenbar spielen weitere beeinflussende Faktoren eine Rolle, ob sich Jungen oder Mädchen mehr oder weniger im Unterricht einbringen. Gleichwohl scheint es davon losgelöst eine Tendenz zu geben, dass in Religionsstunden ein Junge die Vielrednerrolle einnimmt. Zudem scheint es ebenso eine lerngruppenunabhängige Tendenz zu geben, dass das Geschlecht, mit den wenigsten Beiträgen in der jeweiligen Gruppe insgesamt und auf die Sozialform Unterrichtsgespräch bezogen, verhältnismäßig einen höheren Anteil bei der Sozialform Schüler_innenvortrag – sozusagen als Kompensation – hat.

Redeanteile der Lehrkräfte und Unterbrechungen der Schüler_innen

Neben der Beteiligung der Schüler_innen wurde ebenso auf das Redeverhalten der Lehrkräfte geblickt. Die männliche Lehrperson hat mit Abstand die meiste Sprechzeit im Vergleich zu seinen beiden Kolleginnen. 61,56 % der reinen Unterrichtszeit nehmen die Beiträge des Lehrers in Anspruch. Dieses hängt auch mit der am häufigsten vorkommenden Sozialform (Lehrer_innenvortrag) zusammen. Herr Selberts Beiträge haben ebenso mit 22 Sekunden den höchsten Mittelwert. 52-mal fällt der Lehrer den Schüler_innen geschlechtersausgeglichen ins Wort. Obgleich Frau Marx sich häufiger (absolutes n) in den Unterricht einbringt als Herr Selbert, nimmt sie von allen dreien die wenigste Sprechzeit (26,30 %) in Anspruch. Ebenso ist die durchschnittliche Beitragslänge auf Schüler_innenniveau in der Klasse (8 Sekunden). 24-mal fällt sie den Schüler_innen ins Wort (mehrheitlich den Jungen). Etwas mehr Sprechzeit nimmt Frau Ebert in Anspruch (33,16 %), ebenso ist ihr Mittelwert höher (12 Sekunden). Sie fällt in

etwa geschlechterausgeglichen den Schüler_innen ins Wort, gleichwohl bezogen auf die nominelle Zusammensetzung der Lerngruppe eine leichte Tendenz zu den Jungen besteht.

Die Sprechzeit der männlichen Lehrperson nimmt fast doppelt so viel Zeit in Anspruch wie die der Kolleginnen, ebenso ist die durchschnittliche Beitragsdauer länger. Zudem fällt der Lehrer den Schüler_innen häufiger als seine Kolleginnen ins Wort.

Aufrufen und unaufgeforderte Redebeiträge

In allen Lerngruppen werden Schüler_innen mit und ohne Meldung aufgerufen. Ebenso reden die Schüler_innen unaufgefordert rein. In der Unterrichtsreihe von Herrn Selbert werden die Schülerinnen häufiger mit Meldung aufgerufen als die Schüler, hingegen die Schüler mehr ohne Meldung als die Mitschülerinnen. Hierbei werden besonders die Schüler_innen ohne Meldung aufgerufen, die sich wenig eigenständig im Unterricht einbringen. Bei den unaufgeforderten Beiträgen überwiegen auch die Mädchen, gleichwohl diese Kategorie im Vergleich zu den anderen Reihen als besonders einzuordnen ist, da Herr Selbert unaufgeforderte Beiträge nicht sanktioniert, sondern die Erlaubnis gibt und dazu animiert, ohne Meldung zu sprechen. Frau Marx (mit dem höchsten Aufkommen von unaufgeforderten Beiträgen) sanktioniert hingegen dieses Verhalten durch Ermahnungen. In ihrer Gruppe mit Jungenüberhang werden Jungen im Mittel auch mehr aufgerufen als Mädchen. Das Aufrufen ohne Meldung spielt in der Klasse im Vergleich zu den anderen eine geringere Rolle. Bezogen auf die unaufgeforderten Beiträge überwiegen mit Abstand die Jungen, insbesondere der Vielredner der Klasse spricht häufig, ohne sich gemeldet zu haben. In der Lerngruppe von Frau Ebert (mit einem leichten Mädchenüberhang) werden jedoch die Jungen mehr mit Meldung aufgerufen, hingegen beim Aufrufen ohne Meldung überwiegen die Mädchen. Unaufgeforderte Beiträge sind vereinzelt zu beobachten, hier überwiegen in der Lerngruppe die Mädchen, insbesondere das Mädchen mit den meisten innergeschlechtlichen Redebeiträgen. Dieses Verhalten wird jedoch von Frau Ebert nicht toleriert, sondern strikt ermahnt.

Das Aufrufen der Schüler_innen korreliert lerngruppenabhängig mit der jeweiligen Beteiligung der Jungen und Mädchen. Schüler_innen mit weniger eigenständiger Beteiligung werden häufiger ohne Meldung aufgerufen. Unaufgeforderte Beiträge werden lerngruppenabhängig behandelt, entweder von der Lehrkraft toleriert oder sanktioniert. Die Vielredner_innen der Klasse haben vermutlich eine Tendenz zu unaufgeforderten Beiträgen.

Aufruf- bzw. Redekette

In den Unterrichtsreihen von Frau Marx und Frau Ebert wird die Methode der Redekette⁵⁰⁸ häufig seitens der Schüler_innen genutzt und dabei ebenso von der Lehrkraft eingefordert. Es zeigt sich in der Klasse von Frau Marx mit einem starken Jungenüberhang, dass Jungen primär ihre Geschlechtsgenossen aufrufen. Mädchen hingegen ausgewogener Mitschüler wie auch Mitschülerinnen als nachfolgende_r Redner_in benennen. Das gleiche Bild stellt sich ebenso in der Lerngruppe von Frau Ebert dar. In dieser Klasse (mit einem leichten Mädchenüberhang) rufen die Jungen sich mehrheitlich gegenseitig auf. Dieses geschlechtlich asymmetrische Aufrufen wird offensichtlich von der Lehrkraft wahrgenommen, so dass sie in zwei Fundstellen interveniert und das Aufrufen eines Mitschülers durch einen Schüler revidiert und dabei das Geschlecht dramatisiert, indem sie bemerkt, dass sie eine weibliche Stimme hören möchte.

Jungen rufen im Religionsunterricht bei der Redekette lerngruppenunabhängig ihre Geschlechtsgenossen auf, Mädchen hingegen agieren geschlechtlich ausgewogener. Dieses geschlechtlich unausgewogenen Aufrufverhalten der Jungen kann in der Konsequenz zu einer geschlechtlichen Dramatisierung seitens der Lehrkraft führen, wobei sichtbar wird, dass das Geschlecht eine relevante Rolle einnimmt.

Lob, Bestätigung und Ermahnung als Reaktion auf Schüler_innenverhalten

Lob, Bestätigung und Ermahnung gehören offenbar zum Verhaltensportfolio von (Religions-) Lehrkräften. Gleichwohl werden in den drei Unterrichtsreihen auch Unterschiede im Lehrer_innenverhalten in diesem Kontext sichtbar. Frau Marx und Frau Ebert greifen häufig auf Lob, Ermahnung und Bestätigung zurück, hingegen wird bei Herrn Selbert nur eine Ermahnung gefunden, ansonsten lobt und bestätigt er die Schüler_innen häufig. Ca. ein Drittel der Schüler_innenbeiträge werden im Mittel in den Unterrichtsreihen bestätigt, mehr als 8 % der Beiträge wird gelobt. In der Klasse A mit einer höheren Beteiligung von Mädchen werden Jungen und Mädchen in etwa gleich viel bestätigt; Jungen werden etwas mehr gelobt als Mädchen, möglicherweise eine Reaktion auf die geringe Beteiligung, um zu mehr Redebeiträgen zu animieren. Diese These bestätigt sich zudem in der Reihe von Frau Marx, als sie in einer Fundstelle einen Schüler besonders lobt, der sich sonst wenig beteiligt und dieses auch so benennt. In der Klasse B mit weniger Mädchenbeteiligung werden Jungen weniger bestätigt als Mädchen, beide jedoch in etwa gleich viel für ihre Beiträge gelobt. Die meisten Bestätigungen und

⁵⁰⁸ Der_die sprechende Schüler_in erteilt dabei eine_n Mitschüler_in das Rederecht.

Lobe sind in der Reihe von Frau Ebert zu beobachten. In dieser Klasse mit mehr Jungenbeteiligung werden Jungen mehr bestätigt und auch minimal mehr gelobt. In der Reihe der Klasse B werden die meisten Ermahnungen identifiziert, diese richteten sich primär an die Jungen, weil diese meist unaufgefordert sprechen. Ebenso richten sich auch in der Klasse C die meisten Einzelermahnungen an die Jungen. Herr Selbert ermutigt die Schüler_innen hingegen auch, ohne Meldung zu sprechen, weshalb er unaufgeforderte Beiträge nicht sanktioniert. Dieses ist jedoch bei den beiden Lehrerinnen der Fall.

Bestätigung und Lob haben offenbar zwei zentrale Funktionen: zum einen werden sie dazu eingesetzt, um Schüler_innen für ihre Beiträge Anerkennung und Bestätigung zu geben und zum anderen sollen sie zu mehr Mitarbeit animieren. Primär scheinen höhere Bestätigung und Lob nicht mit dem Geschlecht zusammenzuhängen, sondern mit der Häufigkeit der Beteiligung der Schüler_innen im Unterricht. Hingegen konzentrieren sich Ermahnungen offensichtlich auf die Jungen der Klasse, wenn sie hinsichtlich ihres Verhaltens negativ auffallen, bspw. durch Unterrichtsstörungen oder unaufgeforderte Redebeiträge, wenn diese seitens der Lehrkräfte nicht toleriert oder ermöglicht werden.

Vorlesen – zum Teil als Kompensation für weniger Beteiligung

In den untersuchten Unterrichtsreihen kann allesamt beobachtet werden, dass Schüler_innen (Bibel-)Texte vorlesen müssen, zum Teil freiwillig, aber ebenso durch Aufforderung. Dieses Vorlesen hängt ebenso mit der Sozialform Schüler_innenvortrag zusammen. Dabei gehen die Lehrkräfte unterschiedlich vor. In der Klasse A von Herrn Selbert mit einer höheren Beteiligung von Schülerinnen werden primär die Schüler zum Lesen aufgerufen, sei es mit oder ohne Meldung. Frau Marx lässt zum einen die Schüler_innen allesamt jeweils einen Satz aus der Bibel vorlesen. In einer weiteren Sequenz wird eine Ungleichbehandlung zwischen einer Schülerin und einem Schüler sichtbar. Frau Marx wählt Jasmin; als Mädchen (hat sich nicht gemeldet) zum Lesen aus, hingegen kann sich Jan, als Junge, eigenständig melden. In der Klasse von Frau Ebert, mit einer niedrigeren Beteiligung von Schülerinnen, müssen diese auch mehr vorlesen als die Schüler. Dabei greift Frau Ebert ebenso darauf zurück Schüler_innen ohne Meldung zum Lesen aufzufordern.

Das Vorlesen von Texten kann im Religionsunterricht genutzt werden, um Schüler_innen zur Beteiligung anzuregen, die sich im Unterricht normalerweise weniger melden. Das Ge-

schlecht spielt offenbar weniger eine Rolle, sondern ob die_der jeweilige Schüler_in sich ansonsten weniger im Unterricht beteiligt.

Verhalten der Schüler_innen untereinander

In den untersuchten Reihen wurde auf einen Ausschnitt des Verhaltens der Schüler_innen untereinander geblickt. Dabei stand in der Betrachtung, zu welchem Geschlecht mehr Kommentare gemacht werden, welches Geschlecht eher ausgelacht wird und mit welchem eher gelacht wird. In der Klasse von Herrn Selbert bekommen die Schüler die meisten Kommentare und werden zudem am meisten ausgelacht. In dieser Lerngruppe ist es der Schüler mit den meisten Redebeiträgen.⁵⁰⁹ Lachen mit Schüler_innen wird nur in drei Fundstellen identifiziert (2 Schülerinnen, 1 Schüler). In der Klasse von Frau Marx wurden in allen drei Analysebereichen mehr Schüler kategorisiert. Gleichwohl wird in der Klasse mehr mit Schüler_innen als über diese gelacht. Wie bei der Lerngruppe Selbert ist es wieder ein Schüler, der die meisten Kommentare seiner Mitschüler_innen bekommt, ebenfalls wieder derjenige mit den meisten Redebeiträgen. In der Klasse von Frau Ebert sind es ebenso die Jungen, die in allen Kategorien am meisten erfasst wurden. Jedoch gab es bei „Kommentaren zu“ und „Lachen über“ nur zu zwei Fundstellen.

Unabhängig vom Geschlechterverhältnis der Klasse bekommen Schüler vermutlich mehr Kommentare und Auslacher der Mitschüler_innen als die Schülerinnen. Offenbar erhalten zudem Schüler_innen mit viel Unterrichtsbeteiligung mehr Kommentare seitens der Mitschüler_innen als diejenigen mit weniger Beteiligung. Zudem scheinen tendenziell Jungen insgesamt mehr für Lacher zu sorgen als Mädchen.

Gruppen- und Partner_innenarbeiten

In den drei untersuchten Unterrichtsreihen werden Arbeitsphasen in Form von Gruppen-, Partner_innen- und Einzelarbeit eingesetzt. Neben der Möglichkeit sich eigenständig zusammenzufinden wird durch die Lehrkräfte steuernd eingegriffen. Im Zuge der Einteilung durch die Lehrperson kam es zu geschlechterhomogenen und -heterogenen Partner_innen- und Gruppenkonstellationen. In den theoretischen Implikationen wurde bezogen auf Gruppen- und Partner_innenarbeit dargelegt, dass im Sinne einer reflexiven Koedukation es pädagogisch ange-

⁵⁰⁹ Dieses ergab sich v. a. in der bereits dargelegten Diskussion, in der der betreffende Schüler sich auf die Linie der Kirche stellte und deren Frauenbild verteidigte. Insbesondere die Mitschülerinnen quittierten seine Äußerungen mit Auslachen und Kommentaren.

messen bzw. förderlich ist, geschlechterhomogene bzw. -heterogene Zusammenstellungen zu bilden, um in den Gruppen unterschiedliche Perspektiven einzubringen. Möglicherweise hat dieses auch in der Unterrichtsplanung eine Rolle gespielt, gleichwohl es nicht mit Bestimmtheit gesagt werden kann, da zum einen die Lehrkräfte nicht transparent über ihre Auswahl gesprochen haben und zum anderen aufgrund des Forschungsdesigns keine Befragung der Lehrkräfte stattgefunden hat.

Die Lehrkräfte greifen steuernd in die Zusammensetzung von Gruppen- und Partner_innenarbeit ein. Hierdurch können sich geschlechterheterogene und -homogene Konstellationen ergeben, die möglicherweise im Sinne einer reflexiven Koedukation von den Lehrer_innen intendiert sein können.

Sitzordnungen im Zusammenspiel von Geschlecht und Sanktion

In den theoretischen Implikationen⁵¹⁰ wurde aufgeführt, dass Sitzordnungen der Schüler_innen durch verschiedene Effekte beeinflusst werden können (bspw. Sympathien, Freundschaften, Geschlecht etc.). Im Religionsunterricht treten oftmals neue Sitzkonstellationen auf, weil nicht alle Schüler_innen eines Klassenverbandes am konfessionellen Unterricht teilnehmen und mitunter mehrere Klassen für den Religionsunterricht zusammengelegt werden. Insbesondere in der *Beschreibung der Klasse und Lernumgebung* der untersuchten Unterrichtsreihen wurde ein Blick auf die Sitzordnung hinsichtlich geschlechtlicher Auffälligkeiten geworfen als eine Möglichkeit der geschlechtlichen Inszenierung. In den drei Lerngruppen zeigt sich, dass es offenbar eine Tendenz gibt, dass sich Schüler_innen in geschlechterhomogenen (Klein-)Gruppen zusammensetzen. Zudem ist zu beobachten, dass Schüler_innen – insbesondere Schüler – aus diversen Ursachen (bspw. Sanktion) abgesondert von ihren Geschlechtsgenossen sitzen können. In der Klasse von Frau Ebert kann zudem dokumentiert werden, wie sich die Schüler_innen in einer neuen Sitzordnung zusammenfinden, wenn ein Raumwechsel stattfindet und sie sich eigenständig (ohne Eingriff der Lehrkraft) ihren Sitzplatz und Sitzpartner_innen aussuchen können. Bereits im ursprünglichen Raum gibt es geschlechterhomogene Teilgruppen, dieser Effekt verstärkt sich im anderen Raum zu einer deutlicheren Geschlechtertrennung.

⁵¹⁰ Siehe Kapitel 5.5 *Geschlechterverhältnis und -verhalten der Schüler_innen*.

Im Religionsunterricht gibt es offenbar eine Tendenz, dass sich Schüler_innen in geschlechterhomogenen (Klein-)Gruppen zusammensetzen, die sich ebenso in aus mehreren Klassen zusammengesetzten Lerngruppen zeigt.

11.4.2.4 Unterrichtsmaterial

In den theoretischen Implikationen zum Religionsunterricht⁵¹¹ wurde dargelegt, dass innerhalb des Religionsunterrichtes verschiedene Unterrichtsmaterialien zum Einsatz kommen, die geschlechtlich bedeutsam werden können, bspw. wenn nur maskuline oder vielfältige Geschlechter im Material vorkommen. Gerade an den Ausführungen zu geschlechterrelevanten Themen zeigt sich, dass diese Materialien offenbar einen Einfluss auf das unterrichtliche Geschehen haben und u. a. das Potential besitzen, dass *Geschlecht* als (in-)direktes Thema in Erscheinung tritt. Ferner wird sichtbar, dass Bilder als Unterrichtsmaterial zu einer (sprachlichen) Neutralisierung und Thematisierung von Geschlecht führen können. Im Folgenden sind die wesentlichen Erkenntnisse (hypo-)thesenartig zusammengefasst worden.

Unterrichtsmaterial und Gottesbezeichnungen

In allen Reihen werden von den Lehrkräften unterschiedlichste Materialien eingebracht, um Gottesbilder und Gottesbezeichnungen zur Sprache zu bringen, sei es durch das Religionsbuch, Texte, Bilder (z. B. Karikaturen) oder Päckchen mit Gottesbegriffen. Dabei wird sichtbar, dass dieses Material direkte Auswirkungen auf das Sprechen über Gott haben kann, so dass mitunter tradierte Vorstellungen der Schüler_innen von einem maskulinen Gott reproduziert, aber ebenso irritiert werden. Bspw. sorgte bei Frau Ebert die Karikatur „WAS SOLL DAS HEISSEN: SO HABEN SIE SICH GOTT NICHT VORGESTELLT?!“ dafür, dass die Schüler_innen zum einen über ihre internalisierten (jugendlichen/kindlichen) Gottesvorstellungen (bspw. Gott als alter Mann) sprechen und diese u. a. mit Blick auf eine Vielfaltsdimension erweitern. Herr Selbert setzt Texte ein, die primär maskuline Gottesbilder darstellen und dekonstruiert zusammen mit den Schüler_innen diese männlichen/patriarchalen Bilder bzw. Vorstellungen. Frau Marx setzt u. a. Bilder und Päckchen mit Gottesbegriffen ein, die in ihrer Unterrichtsreihe im weiteren Verlauf immer wieder zur Sprache kommen, seien es die neutralen oder auch maskulinen Substantive.

⁵¹¹ Siehe Kapitel 7.3.6 *Bedeutung der Religionsbücher und weiterer Unterrichtsmaterialien für einen geschlechtergerechten Religionsunterricht.*

Unterrichtsmaterialien zu Gottesvorstellungen können dazu beitragen, dass (geschlechter-) vielfältige und auch männliche Gottesvorstellungen thematisiert werden. Maskuline Bilder können dekonstruiert, aber ebenso unkommentiert übernommen werden, hierbei spielt die Lehrkraft als Impulsgeberin eine essentielle Rolle.

(Bibel-)Texte mit männlichen Akteuren

In den theoretischen Implikationen⁵¹² wurde aufgezeigt, dass es eine geschlechtliche Perspektive im Zugang zum untersuchten Datenmaterial sein kann, welche Texte eingesetzt werden und welches Geschlecht und Verhältnis die Akteur_innen besitzen. In allen untersuchten Reihen werden Texte, insbesondere Bibeltexte, eingesetzt. Dabei sind die Bibeltexte allesamt primär mit maskulinen Akteuren/Figuren besetzt. In der Unterrichtsreihe von Herrn Selbert sorgt dieses keineswegs dafür, dass *Frauen* (als Thema) nicht in den Wortbeiträgen vorkommen, sondern (mit) angestoßen durch die Lehrerimpulse führt diese geschlechtlich unausgeglichene Texte in der Konsequenz zu einer Thematisierung und Dramatisierung von (historischen) Geschlechterverhältnissen in Kirche und Gesellschaft. Die Lerngruppe begibt sich u.a. auf die Erkenntnissuche, warum in Bibeltexten primär Männer vorkommen und Frauen in ihrer Bedeutung und Vorkommen marginalisiert wurden/werden. Dabei kommt unter einer gesellschafts- und kirchenkritischen Betrachtung zur Sprache, dass die männliche Dominanz in Kirche und Gesellschaft ebenso Auswirkungen auf die Erstellung von Bibeltexten hatte. Der Lehrkraft kann im Aufdecken von geschlechtlicher Marginalisierung offenbar eine Schlüsselrolle zukommen, wenn die Schüler_innen nicht selbst auf dieses Thema vorstoßen. Dieses wird sichtbar im Vergleich der Unterrichtsreihen Selbert und Marx. Frau Marx wie auch Herr Selbert setzen beide gleichsam primär Texte mit männlichen Akteuren/Figuren ein. Jedoch nur in der Reihe von Herrn Selbert wird auf diese maskuline Dominanz dezidiert eingegangen. Dass die Schüler_innen in der Unterrichtsreihe von Frau Marx jedoch offensichtlich auch an Frauen/Mädchen in Bibeltexten denken, zeigt sich exemplarisch an dem Schülerbeitrag von Konstantin zum nicht existierenden *Gleichnis von der verlorenen Tochter*, welches er als Response auf das *Gleichnis vom verlorenen Sohn* nennt.

(Bibel-)Texte mit primär männlich handelnden Personen bzw. biblischen Figuren können seitens der Lehrperson eingesetzt werden bzw. von sich aus dazu führen, dass Marginali-

⁵¹² Siehe Kapitel 7.3.6 *Bedeutung der Religionsbücher und weiterer Unterrichtsmaterialien für einen geschlechtergerechten Religionsunterricht.*

sierungen von Frauen in Gesellschaft und Kirche sowie geschlechtliche Machtasymmetrien zur Sprache kommen.

Geschlecht als (implizites) Thema bei Bildern

In den Unterrichtsreihen von Frau Ebert und Frau Marx werden mehrfach Bilder eingesetzt, zum Teil als Perturbation, um mit den Schüler_innen ins Gespräch zu kommen. In den Analysen zeigt sich, dass die menschlichen Abbildungen zu einer (impliziten) (De-)Thematisierung von Geschlecht führen können. Die Personen werden entweder neutral als *Mensch* oder *Person* betitelt, oder geschlechtlich zugeordnet bspw. als *Frau* und *Mann*. Vermutlich greifen die Schüler_innen auf internalisierte Geschlechterbilder zurück, in denen sie nach einem klaren Schema entscheiden, was weiblich oder männlich ist. Dabei spielen vermutlich Kleidung, Gesichtszüge, Statur etc. eine wichtige Rolle. Eine Fundstelle zum Einsatz von Bildern ist besonders erkenntnisreich: In der Reihe von Frau Ebert wird ein Bild von Wilhelm Busch (*Hiob*) den Schüler_innen per Overhead-Projektor gezeigt, auf dem eine Person dargestellt ist, die sich das Gesicht verdeckt und deren Körperstatur durch Hunger knöchern aussieht. Diese für die Schüler_innen offenbar geschlechtliche Uneindeutigkeit führt dazu, dass in der Beschreibung der Person primär geschlechtsneutrale Beschreibungen genutzt werden. Zudem kann aus dem Schüler_innenverhalten bei der Bildbeschreibung die Vermutung geäußert werden, dass diese sich anscheinend gegenseitig in dieser geschlechtlichen bzw. ungeschlechtlichen Beschreibung beeinflussen. Als Jonathan die Person erst mit der dritten Person maskulin Singular bezeichnet und darauffolgend die Schüler_innen wieder neutrale Bezeichnungen verwenden, nutzt Jonathan bei seiner nächsten Meldung ebenso resultierend aus dem femininen Substantiv *Person* die dritte Person feminin Singular.

Das Geschlecht, der auf Bildern dargestellten Personen, kann (sprachlich) (de-)thematisiert werden. Geschlechtliche Uneindeutigkeiten in den Darstellungen der abgebildeten Personen können offenbar dazu führen, dass die Lerngruppenteilnehmenden primär auf geschlechtsneutrale Bezeichnungen zurückgreifen; hingegen vermeintlich eindeutige Äußerlichkeiten zu einer geschlechtlichen Zuordnung der dargestellten Menschen führen. Vermutlich spielen dabei internalisierte Geschlechterbilder eine essentielle Rolle, anhand derer eine Kategorisierung in eines der Geschlechter erfolgt. Zudem scheinen sich Schüler_innen in einer Art Gruppenzwang gegenseitig in ihren (un-)geschlechtlichen Beschreibungen beeinflussen zu können.

11.5 Exemplarische sequenzielle Gesprächsfeinanalysen

Aus den aufgezeichneten Unterrichtsstunden wurden zwei Unterrichtsgespräche für eine sequenzielle Gesprächsfeinanalyse ausgewählt.⁵¹³ Die Auswahl erfolgte nach der kompletten Sichtung der Unterrichtsreihen. Diese Gespräche wurden kriteriengeleitet⁵¹⁴ ausgesucht (thematische Relevanz zu Geschlecht, Geschlechterverhältnisse, Geschlechterstereotype; Authentizität, Nähe zum Schulalltag, Überschaubarkeit, Dynamiken im Gespräch, hohe Beteiligung der Schüler_innen und eine gute Aufnahmequalität). Sie wurden innerhalb der empirischen Forschungsgruppe vorgestellt und es wurde dort deren Eignung rückgekoppelt. Beide Gespräche wurden in der Lerngruppe von Herrn Selbert identifiziert. Innerhalb dieser Reihe wird (das) Geschlecht häufig in Interaktionen relevant. Die Gespräche wurden nach den beschriebenen Transkriptionsregeln umfassend transkribiert (siehe *Anhang 1: Transkriptionsregeln*).

Als Einleitung wird der vorherige inhaltliche Verlauf dargestellt, danach erfolgt die zentrale Unterrichtssequenz, welche sequenzanalytisch betrachtet wird. Am Ende erfolgt ein Ausblick, wie sich der Unterricht weiterentwickelt und inwieweit Inhalte aus dem Gespräch wieder aufgegriffen wurden. Nachkommend werden die zentralen Erkenntnisse der jeweiligen Gespräche thesenartig zusammengefasst. Im abschließenden Unterkapitel werden die wesentlichen Erkenntnisse der beiden Gesprächsfeinanalysen zusammengefasst.

11.5.1 Gesprächsfeinanalyse „Das Patriarchat und Gottes Wille“

11.5.1.1 Gesprächsfeinanalyse

Vorausgehender unterrichtlicher Kontext des Unterrichtsgesprächs

Die Unterrichts(doppel)stunde ist die zweite in der Unterrichtsreihe der Lerngruppe A⁵¹⁵ bei Herrn Selbert. Die Unterrichtssequenz befindet sich im ersten Teil der Doppelstunde. In der letzten Doppelstunde wurde die neue Themenreihe *Unser Gott* gestartet. Dort wurde zu Anfang die Abraham Geschichte *Opferung des Isaak* (Gen 22,1–19) behandelt. Laut Aussage der Lehrkraft zu Beginn der zweiten Doppelstunde haben die Schüler_innen „einen uns zum Teil

⁵¹³ Ein Auszug aus der zweiten sequenziellen Gesprächsfeinanalyse „*Jesus und die Frauen*“ wurde im Artikel *Spielt das Geschlecht in Unterrichtsgesprächen eine Rolle?* (Franzmann 2022) bereits skizziert und erste Interpretationsansätze dargestellt.

⁵¹⁴ Siehe Kapitel 10.6.1 *Niedrig-inferentes Ratingverfahren*.

⁵¹⁵ Die ausführliche Darstellung der Lerngruppe, siehe Kapitel 11.1.1 *Beschreibung der Klasse und Lernumgebung*.

fremden Gott kennengelernt“ (#00:06:10#L1-Selbert-2). Kernbotschaft dieser Geschichte sei, dass Gott keine Menschenopfer will. Am Anfang der zweiten Doppelstunde startet die Lehrkraft mit einer Wiederholung. Die Schüler_innen sollen ihre Sicht auf die Geschichte aus ihrer Erinnerung darstellen und dabei konkret auf die Erfahrungen mit Gott zu sprechen kommen. Der Lehrer sichert die Aussagen der Schüler_innen an der Tafel. Eine Schülerin stellt dar, dass für sie die Lehre aus der Geschichte ist, dass „*man Gott auch ein bisschen anzweifeln soll*“ (#00:08:18#L1-Tamara-2). Denn wenn er so eine Forderung (Opferung des eigenen Kindes) an die Menschen richtet, stelle sich für sie die Frage, „*was Gott für ein Mensch ist*“ (#00:08:55#L1-Tamara-2). Durch die Verwendung der Bezeichnung Mensch entwickelt sich ein kurzer Austausch darüber, ob Gott ein Mensch, eine Person oder etwas anderes ist. Die Lehrkraft verweist darauf, dass hierauf im weiteren Verlauf der Reihe zurückgekommen wird. Der Lehrer führt an, dass sich das Gottesbild in der Geschichte verändert habe. Die Menschen lernen Gott immer besser kennen. In diesem Zusammenhang führt die Lehrkraft den Begriff *Offenbarung* ein. Weiter sei Gott eine Konstante, nur der Mensch verändert sich, indem er mehr über Gott erfährt. Zur Verdeutlichung der weiteren Diskussionsanregung schreibt der Lehrer ein Zitat von Søren Aabye Kierkegaard (1813-1855) an die Tafel: „Das Gebet verändert nicht Gott, aber es verändert denjenigen, der betet“. Hieraus resultiert eine Diskussion, wie Gott in der Frage des Bösen und Unheils zu sehen ist. Ein Schüler rezitiert Albert Einstein, der gesagt habe, dass Gott beim Unheil abwesend sei. Auf diese Aussage des Schülers führt der Lehrer das Erdbeben von Lissabon an, wo die Menschen zuerst gedacht haben sollen, dass dies eine Strafe Gottes für die Sünde in der Stadt sei. Jedoch wurde die Sichtweise, dass Gott die Guten beschützt und die Bösen bestraft dadurch irritiert, dass beim Erdbeben die Kirchen in der Stadt zusammengefallen sind, jedoch das Rotlichtviertel stehen blieb. Danach startet die Unterrichtssequenz.

Das Unterrichtsgespräch

(#00:19:32#L1-Selbert-2): *Also, ich will vielleicht noch, noch auf eine ganz andere Ebene hinausgehen. Wenn wir mal gucken, was für ein Bild oder was für eine Vorstellung von Gott steckt denn hinter einem Gott, der [wird langezogen] äh ... einfach mal Befehle gibt, was zu machen und was nicht zu machen. Äh ... der seine Meinung ändert, wie er will ... Äh. Das ist ja ganz interessant. Wenn wir das mal vergleichen mit früheren Zeiten. Ne [bestätigendes]. Äh ... Wenn wir mal den Abraham angucken. [Der Lehrer bestärkt durch seine Handbewegungen seine Ausführungen und will die Schüler_innen zur Beteiligung animieren] Was wäre denn der Abraham für einer? Was wär der in der Familie? Bitteschön [Lehrer nimmt Tamara dran, diese hatte sich gemeldet].*

Eingeleitet durch die Gesprächspartikel „*Also*“ zeigt die Lehrkraft an, sie möchte mit den Schüler_innen eine Fokusveränderung des Unterrichtsgesprächs vollziehen und es sinnbildhaft auf eine „*andere Ebene*“ bringen. Dabei startet sie diese Vorbemerkung in der ersten Person Sin-

gular. Dadurch macht Herr Selbert seine gedankliche Unterrichtsplanung und den Lernprozess in verbalisierter Form sichtbar, gleichwohl er dies in zögerlicher Form tut. Das Adverb „*vielleicht*“ verstärkt den Eindruck, dass er sich vermutlich nicht sicher ist, ob die Klasse ihm an der Stelle gedanklich folgen kann. Obgleich er das singuläre Personalpronomen „*ich*“ verwendet, könnte er möglicherweise die erste Person Plural (*wir*) meinen. Durch die metaphorische Nutzung des Verbs „*hinausgehen*“ öffnet er den gedanklichen Raum. Durch das Adjektiv „*ganz*“ entsteht der Eindruck, dass das vorherige Thema abgeschlossen ist. In seinem zweiten Satz findet, beginnend durch die Konjunktion „*wenn*“, ein sprachlicher Wechsel von der singulären hin auf die plurale Perspektive „*wir*“ statt, so dass er und die Schüler_innen gleichermaßen gemeint sind. Dabei nutzt Herr Selbert das umgangssprachliche Verb „*gucken*“, um die Schüler_innen womöglich sprachlich abzuholen und den gemeinsamen Blick neu auszurichten. In Relation zu seiner Einleitung stellt dieses einen stilistischen Bruch dar, da er von der metaphorischen gehobenen Form in die Umgangssprache wechselt. Die Frage, die Herr Selbert zusammen mit der Klasse zu ergründen bzw. zu entschlüsseln versucht, ist, welches Gottesbild sich bei aller Vielfalt explizit in der Geschichte zeigt. Herr Selbert stellt dabei „*Bild*“ und „*Vorstellung von Gott*“ gleichberechtigt nebeneinander. In seinen Ausführungen sucht der Lehrer die angemessenen Worte bzw. gibt Zeit zum Mitdenken, denn er baut gedankliche Pausen ein, die u. a. durch das Füllwort „*Äh*“ unterstrichen werden. Offenbar hat er ein Interesse daran, sich so zu artikulieren, dass ihm gedanklich gefolgt werden kann.

Sprachlich wird Gott mit der maskulin tradierten Form „*der Gott*“ angesprochen. Im Kontext der Opferung des Isaaks formuliert der Lehrer ein provokatives Gottesbild, das Willkür, Unberechenbarkeit und Unplausibilität nahelegt. Gott gibt „*einfach mal Befehle*“ und ändert seine Meinung, wie sie_er will. Für den Lehrer scheint dieses „irritierende“ Gottesbild selbst eine relevante Frage zu sein, denn er umschreibt es mit seiner persönlichen Wertung „*Das ist ja ganz interessant*“, ohne dabei in der ersten Person Singular zu sprechen. Das aus der Erzählung resultierende Gottesbild steht mehrheitlich im Widerspruch zu der Welt der Schüler_innen, die gedanklich frei und nicht fremdgesteuert handeln und das göttliche Handeln nicht der Beliebigkeit unterliegt. Durch diese Zuspitzung erhofft der Lehrer womöglich offenen Widerspruch seitens der Schüler_innen zu bekommen und sie zu Reaktionen zu animieren. Seine verwendete Sprache wirkt ein Stück weit manipulativ, denn durch die Nutzung der ersten Person Plural in bspw. „*Wenn wir das mal vergleichen mit früheren Zeiten*“ schließt er sprachlich die Schüler_innen ein und will sie auf (s)eine bestimmte Suche nach Erkenntnis mitnehmen. Es bleibt offen, was verglichen werden soll, denn der Artikel „*das*“ ist relativ unbestimmt: Ist das

Gottesbild der Schüler_innen oder der Erzählung gemeint oder die hierarchische Struktur im Allgemeinen? Ist es das gleiche „das“, was interessant ist? Ebenso ist unklar, welche Zeit er meint, da „früheren Zeiten“ relativ unbestimmt ist. Offenbar wird Herr Selbert sich beim Sprechen dieser Unklarheit selbst bewusst, denn er lenkt im Weiteren, den Fokus auf die biblische Figur Abraham, dessen Rolle und Funktion in der Familie seitens der Schüler_innen bewertet werden soll. Dabei soll jedoch Abraham vermutlich nur als prototypisches Beispiel gelten, um zu einer abstrakten und pauschalen Bezeichnung bzw. einen Fachterminus zu gelangen, ersichtlich durch den umgangssprachlichen Artikel „einer“ und dem nachfolgenden Fragewort „Was“ und dem Artikel „der“. In der Zwischenzeit hatte sich Tamara gemeldet, die er mit „Bitteschön“ höflich aufruft.

(#00:20:08#L1-Tamara-2): *Ist ja ein bisschen so wie ein Sklave, wenn Gott immer so [kurze Gedankenpause] Befehle gibt und auch so nach seinen Stimmungen quasi ... entscheidet, dann wär er so der Sklaventypi.*

Tamara lässt sich auf das Gedankenexperiment des Lehrers ein und vergleicht zögerlich die Rolle des Abrahams, eingeschränkt durch das Pronomen „bisschen“, mit einem Sklaven. Gleichwohl Abraham namentlich nicht genannt wird, ergibt sich dies aus den vorausgegangenen Worten der Lehrkraft. Ihr geht es dabei nicht um das relationale Verhältnis in der Familie, sondern zwischen Gott und Abraham. Sie interpretiert aus den Worten von Herrn Selbert, dass es hier um ein Gottesbild geht, das nach Stimmungslage Entscheidungen trifft. Offen ist, wen sie mit der umgangssprachlichen Wortschöpfung „Sklaventypi“ meint. Bezieht sie es auf Gott oder auf Abraham? Diese Eigenkreation ist hinsichtlich ihrer Wirkungsweise ambig, denn es kann zum einen eine verniedlichende bewusste Formulierung des Wortes Sklave sein oder zum anderen eine Wortneuschöpfung aus Unwissenheit, wie der Gegenpol zum Slaven heißt.

(#00:20:19#L1-Selbert-2): *Der Halter*

Herr Selbert deutet offenbar „Sklaventypi“ in der Weise, dass Tamara nicht auf das eigentliche Substantiv in Relation zu Sklaven gekommen ist. Er ist vermutlich der Meinung, ihr durch den Einwurf des maskulinen Substantivs „Halter“ helfen zu können.

(#00:20:20#L1-Tamara-2): *Genau und alle andere so seine Untertanen oder seine Sklaven.*

Eingeleitet durch die Antwortpartikel „Genau“, verifiziert Tamara den Einwurf des Lehrers und stellt denn hierarchischen Dualismus zwischen Sklavenhalter und Untertanen bzw. Sklaven dar. Dabei nutzt sie für diese Personenbezeichnungen beides Mal das generische Maskulinum.

(#00:20:25#L1-Selbert-2): *Jetzt gucken wir mal, was für eine Gesellschaft wir damals haben. Ich weiß nicht, ob ihr das in Geschichte, ob ihr euch daran noch erinnert? Was war denn im alten Rom und vorher, was waren das denn für Gesellschaften. Wer hatte da das Sagen? Und was äh [Lehrer überlegt] Wie war die Familie strukturiert? Bitteschön.* [Lehrer nimmt Vera dran, die sich gemeldet hatte]

Einleitend bestärkt durch die Abtönungsartikel „*jetzt*“, möchte der Lehrer zusammen mit den Schüler_innen (sichtbar durch 1. Person Plural „*wir*“) auf einen bestimmten Aspekt blicken (wieder nutzt er das umgangssprachliche Verb „*gucken*“). In seinem Beitrag richtet Herr Selbert sich interrogativ an die Schüler_innen. Die Klasse soll nun auf die gesellschaftliche Struktur „*damals*“ schauen, die im Abrahamstext geschildert ist, gleichwohl die Zeitangabe relativ offen ist. Anschließend wechselt er wieder in die erste Person Singular und stellt die Frage in den Raum, ob die Schüler_innen dieses im Geschichtsunterricht hatten bzw. sich an die Inhalte erinnern. In seinem Beitrag macht der Lehrer seinen Gedankengang transparent und stellt an die Schüler_innen verschiedene Fragen, die für sie diverse Antwortoptionen möglich machen. Indem er auf die große Epoche des antiken Roms zurückgreift und den Blick auch auf die Zeit davor öffnet, versucht er, die Klasse auf eine Spur zu bringen. Obgleich er einen relativ breiten Zeitraum skizziert, entsteht der Eindruck, dass die Schüler_innen ihm an der Stelle vielleicht nicht unmittelbar folgen können. Insbesondere auch die beiden letzten Fragen „*Wer hatte da das Sagen?*“ und „*Wie war die Familie strukturiert?*“ für sich alleingegenommen, nicht unmittelbar zur selben Antwort führen können. Offenbar ist bzw. wird sich Herr Selbert dessen bewusst. Die letzte Frage kann also so verstanden werden, dass sie auf die Familie beschränkt ist, dass es nicht um das hierarchische System in der Gesellschaft geht, sondern um das Machtgefüge in der sozialen Einheit der Familie. Somit stehen diese Fragen nicht gleichberechtigt nebeneinander, sondern verengen den Fokus. Das „*Sagen*“ greift das eingangs angesprochene Bild des Befehlens auf. Zusammenfassend wird in dem Lehrerimpuls zuerst der temporäre und anschließend der soziale Ort (Familie) festgelegt, auf den die Schüler_innen blicken sollen.

(#00:20:41#L1-Vera-2): *Die Männer hatten immer das Sagen und die Frauen mussten spüren, eigentlich. [Ihre Betonung hat einen leicht vorwurfsvollen Charakter] Und die Frauen haben immer so Kinder und Küche gemacht. Und die Männer waren halt [kurze Pause] für so andere Sachen zuständig, so fürs Geld, ja.* [Schülerin schmunzelt]

Vera greift die Dichotomie von „*Sklave*“ und „*Sklavenhalter*“ auf und stellt in ihrem Beitrag (überraschenderweise) eine Geschlechterhierarchie und eine Geschlechterdichotomie fest, in der die Männer das dominante Geschlecht waren, über die Frauen herrschten (hierbei nutzt sie das eher ungebräuchliche Verb „*spüren*“) und diese in eine passive Rolle als Befehlsempfängerinnen gedrängt wurden. So ist es an der Stelle besonders bemerkenswert, dass Vera sich auf die Unterschiede zwischen den Geschlechtern bezieht und nicht auf andere mögliche Differen-

zen wie bspw. *Jung und Alt, Kinder und Eltern, Frei und Unfrei* oder *Arm und Reich*. Sie überträgt es damit auf ein eher neuzeitliches enges Bild und Verständnis von Familie und nicht auf das historisch intersektional breit aufgestellte Sozialgebilde der *familia*, welches in der Bedeutung das *ganze Haus* einschließt mitsamt der Angestellten bzw. den Untertanen und Sklav_innen. Am Ende des ersten Satzes fügt sie noch die Modalpartikel „*eigentlich*“ an, welches an der Stelle verstärkend, aber auch relativierend verstanden werden kann. Ihr Statement hat somit einen leicht vorwurfsvollen Charakter; dieses zeigt sich u. a. an ihrer Betonung und ebenso in der Semantik (bspw. Nutzung des Verbs „*spuren*“). Das bürger_innenliche Bild von Familie setzt sie ebenso in ihrer weiteren Aussage fort, in der sie darstellt, dass die Frauen für die Reproduktion („*Kinder und Küche*“) und Männer für die Produktion „*immer*“ verantwortlich gewesen sein sollen. Dabei nutzt sie in ihren Beitrag zweimal die Konjunktion „*Und*“, um ihre Begründung herauszustellen und zu verstärken.

(#00:20:57#L1-Selbert-2): *Erstens das. Also es geht da um die Rolle der Frau. Ist natürlich ne andere als heute, aber wie ist denn die Familie weiter strukturiert?* [Bei seinem Sprechen nutzt Herr Selbert seine Hände, um die Schüler_innen zur Mitarbeit zu animieren/motivieren] *Bitte.* [Lehrer ruft Valerie auf, die sich zaghaft gemeldet hatte]

Herr Selbert betont die Aussage von Vera mit „*Erstens das*“ und weist nicht darauf hin, dass Vera ein eher neuzeitliches Familienbild skizziert hat. Dabei greift er nur die „*Frau*“ heraus und dramatisiert ihre Rolle in der Vergangenheit. Die männliche Rolle in der Gesellschaft lässt er an der Stelle komplett aus. Worauf sich das Adverb „*da*“ bezieht, bleibt offen: Ist damit bspw. die Erzählung, das Gottesbild oder die historische Gesellschaft gemeint? Möglicherweise lässt der Lehrer den inhaltlichen Widerspruch von Vera stehen und kommt nicht auf die sachliche Korrektheit zu sprechen, um sie und die anderen Schüler_innen zur weiteren Mitarbeit zu animieren und die Dynamik des Gesprächs nicht zu stören.

(#00:21:04#L1-Valerie-2): *Ne, ich wollt noch sagen, dass [kurze Pause] ähm [Valerie packt sich ins Gesicht] einen Moment, ja ich glaube, dass diiiiie [wird langegezogen] zum Beispiel die Frauen es gar nicht anders kannten. Und ich kann mir auch nicht so vorstellen, dass dort alle Frauen das so mega schrecklich fanden, dass die jetzt so für die Kinder zuständig waren. [Pause] Weil, wenn die das nicht anders kennen, weil heute durch Medien oder so. Da gibt es ja auch. Ok, irgendwie rein theoret... äh logisch gesehen. Ähm, arbeitet heute glaube jede Frau. Zu mindestens hier in Deutschland.* [Lehrer steht auf und schreibt an die Tafel in die Merk-Ecke⁵¹⁶ „Frauen?“] *Und für die ist das dann glaube ich nicht sooo selbstverständlich, wenn die sich dann nur für die Kinder kümmern und ja. Dann so früher war das glaube einfach so [Herr Selbert stimmt mit einem „hmm“ zu].*

Valerie ist sich offensichtlich unsicher, ob sie jetzt einen Beitrag leisten möchte. Dieses unterstreicht sie durch die Sprechpause und Körpersprache und die vorgeschobene negierende Ant-

⁵¹⁶ Herr Selbert hält Themen bzw. wichtige Beiträge der Schüler_innen an der Tafel fest, um sie später aufzugreifen bzw. weiter zu vertiefen.

wortpartikel „*Ne*“. Entweder wollte sie den Lehrer an der Stelle nicht unterbrechen, oder sie ist sich im Unklaren darüber, ob der Beitrag zu dem Zeitpunkt passt.

Sie wechselt die Perspektive, nimmt in ihrem Beitrag die Ich-Perspektive ein und versetzt sich in die *Rolle der Frauen*. Sie verlagert damit auch den Fokus von einem zustandsbeschreibenden hin zu einem wertenden, auf einer affektiv-emotionalen Ebene.

Valerie greift zwar den Lehrer in dem Punkt auf, dass sie die *Rolle der Frau* anspricht, jedoch ohne die eigentliche Lehrerfrage nach der Struktur der Familie zu beantworten. Das Adverb „*dort*“ ist nicht klar eingegrenzt. Ist es ein temporärer oder örtlicher Punkt? Meint sie bspw. das alte Rom oder Abrahams-Zeiten. Sprachlich springt Valerie in den Zeitformen zwischen Präsens und Perfekt. Sie greift sich bei der Frauenrolle explizit die Arbeit mit den Kindern heraus, das Thema *Küche und Befehlsstruktur* lässt sie in ihrem Beitrag außen vor. Dabei nimmt sie auf emotionaler Ebene die Rolle der historischen Frau ein und verteidigt diese ein Stück weit, da die historischen Frauen es „*nicht anders kennen*“ und es zu diesem nicht näher bestimmten Zeitpunkt selbstverständlich war. Daher vermutet sie, dass sie diese Rolle nicht so schrecklich fanden. Valerie nutzt in dem Satz die Gradpartikel „*mega*“ in einer relativierenden Funktion. In der heutigen Zeit glaubt sie, dass jede Frau arbeitet und dieses Bild der erwerbstätigen Frau durch „*Medien*“ und andere Faktoren als Normalität gesetzt wird. Damit impliziert sie, dass durch den freien Zugang zu Informationen ungleichheitsgebende Zustände publik gemacht werden und Frauen aufgezeigt wird, welche Möglichkeiten bestehen. Sie stellt jedoch bei ihren Ausführungen fest, dass sich ihre Vermutung, mit Blick auf die heutige Zeit, auch nicht gesagt werden kann und grenzt ihre Gleichberechtigungsthese örtlich auf „*Deutschland*“ ein. Herr Selbert zieht aus dem Beitrag von Valerie, dass das Thema *Frauen* wichtig ist, weshalb er es in die Merk-Ecke schreibt. Für die Schülerin kann das Notieren als Wertschätzung verstanden werden, gleichwohl das von der Lehrkraft an die Tafel angeschriebene „*Frauen?*“ alles und nichts bedeuten kann.

(#00:21:53#L1-Selbert-2): *Nun kommt in der Geschichte, hast natürlich völlig recht, nun kommt in der Geschichte gar keine Frau vor ne* [„*ne*“ in der Bedeutung als „*nicht wahr*“ als Bestärkung].

Herr Selbert weist Valerie, eingeleitet durch die Redepartikel „*Nun*“ darauf hin, dass in „*der Geschichte*“ keine Frau vorkommt, jedoch vollendet er dieses erst im zweiten Anlauf. Er unterbricht zuerst seinen Hinweis auf die „*Geschichte*“ und bestärkt/bestätigt Valerie durch „*hast natürlich völlig recht*“. Möglicherweise ist es für die Schüler_innen jedoch nicht klar, welche Geschichte Herr Selbert mit „*der Geschichte*“ meint. Will er auf die Abrahamsgeschichte hin-

aus oder auf die historische Entwicklung? Es ist zu vermuten, dass die Lerngruppe in diesem Punkt unterschiedlich weit ist.

(#00:22:01#L1-Valerie-2): *Bei Abraham* [fragend in die Klasse an den Lehrer gerichtet ohne Meldung, Lehrer unterbricht bzw. nimmt ihre Rückfrage nicht wahr]

Die Aussage von Valerie bestätigt die Vermutung, dass es zumindest Teile der Klasse gibt, die gerade an unterschiedlichen Stellen bezogen auf „Geschichte“ sind, denn die Schülerin richtet sich interrogativ an Herrn Selbert, ob er „Abraham“ meint. Offensichtlich ist sie unsicher, auf welche Geschichte (Abraham, altes Rom etc.) die Lehrkraft hinaus möchte. So ist diese Frage als Absicherung zu deuten.

(#00:22:01#L1-Selbert-2): *Was ist.* [Valerie lächelt verlegen und sagt: „Ach so“, welches im Lehrerbeitrag etwas untergeht] *Was ist. Was haben wir denn für ne Familienstruktur, die wir hier greifen können in dieser Geschichte? Bitteschön* [Philipp-Sebastian wird vom Lehrer aufgerufen, dieser hatte sich bereits längere Zeit gemeldet].

Herr Selbert geht nicht konkret auf die Rückfrage von Valerie ein, sondern startet in zwei Anläufen „*Was ist*“. Zwischen dem Lehrerbeitrag signalisiert Valerie durch das „*Ach so*“, dass sie verstanden hat, dass es um „*Abraham*“ geht. Ihre Mimik weist auf Verlegenheit hin, da sie offenbar mit ihren Gedanken vorher bei einem anderen Punkt war. Herr Selbert bleibt in seiner Frage an die Lerngruppe bei seinem Gesprächsfaden der „*Familienstruktur*“. Er nennt jedoch nicht explizit die Abrahamsgeschichte, sondern konkretisiert „*Geschichte*“ nur durch das Pronomen „*dieser*“ und zeigt damit, dass er auf eine bestimmte Geschichte hinaus möchte. Der Lehrer versucht, die Schüler_innen durch die Wir-Perspektive mitzunehmen. Er spricht dabei aktiv und nutzt eine „haptische Sprachform“, in der er die Klasse auffordert, etwas zu „greifen“. Danach ruft er wieder höflich durch „*Bitteschön*“ Philipp-Sebastian auf, der sich bereits seit längerem gemeldet hatte.

(#00:22:08#L1-Philipp-Sebastian-2): *Der Vater und der Sohn*

Philipp-Sebastian nennt deskriptiv in seiner kurzen Meldung Vater und Sohn als Akteure, ohne dabei vertiefend auf deren Verhältnis bzw. auf die Struktur einzugehen. Damit meint er vermutlich, aus dem Kontext heraus schließend, Abraham und Isaak, obgleich seine Aussage „*Vater und der Sohn*“ im christlichen Verständnis ebenso eine tradierte Beschreibung des Verhältnisses von Gott und Jesus ist. Der Schüler verkürzt den Inhalt und nutzt das rhetorische Mittel der Ellipse und bildet keinen vollständigen Satz.

(#00:22:11#L1-Selbert-2): *Ja und was ist, was ist denn das für ein Verhältnis? Könntest du das mal beschreiben.*

Bestätigend eingeleitet durch die Antwortpartikel „Ja“, hakt Herr Selbert bei Philipp-Sebastian nach und bittet ihn darum, das Verhältnis, eingeschränkt durch die umgangssprachliche Abtönungspartikel „mal“, konkreter zu beschreiben, da dem Lehrer diese Antwort nicht ausreicht. Erneut wiederholt Herr Selbert „was ist“ in seinem Beitrag und setzt damit zweimal an. Möglicherweise sucht er die für den Schüler passenden Worte. Der Lehrer bleibt auf einer konditional höflich-wertschätzenden Ebene und sendet seine Botschaft klar adressiert durch das Personalpronomen „du“ an Philipp-Sebastian. Bemerkenswert ist der Wechsel des Lehrers von „Familienstruktur“ (in seinen vorherigen Beiträgen) zu „Verhältnis“, wodurch damit primär eine Beziehungsebene angesprochen wird.

(#00:22:14#L1-Philipp-Sebastian-2): *Hm ja also* [Lehrer unterbricht]

Philipp-Sebastian beginnt seine Antwort mit einer Reihung von Partikeln, die Nachdenklichkeit ausdrücken. Bevor er seine Aussage ausführt, wird er jedoch vom Lehrer unterbrochen.

(#00:22:15#L1-Selbert-2): *Es versuchen* [Herr Selbert schiebt die Aussage hinterher]

Vermutlich merkt der Lehrer, dass Philipp-Sebastian sich unsicher ist. Der Einwurf von Herrn Selbert „*Es versuchen*“ sendet dem Schüler die Botschaft, dass von ihm keine abschließende, vollständige oder gänzlich richtige Antwort erwartet wird. Der Lehrer möchte Philipp-Sebastian offenbar motivieren und positiv bestärken, einen Antwortversuch zu wagen und ihm damit den Druck nehmen.

(#00:22:15#L1-Philipp-Sebastian-2): *Hm ja so, der Sohn is ja der Nachkomme von dem Vater* [Lehrer unterbricht]

Philipp-Sebastian startet erneut mit einer Gesprächs- („Hm“), Abtönungs- („ja“) und Intensitätspartikel („so“), die zeigen, dass er auf der Suche nach der Antwort auf die Frage des Lehrers ist. Der Schüler umschreibt das der Sohn „*der Nachkomme von dem Vater*“ ist. Er bleibt bei seiner Wortwahl zum einen auf einer umgangssprachlichen Ebene und nutzt die Abtönungspartikel „ja“ und zum anderen nutzt er gleichzeitig das maskuline Substantiv „*Nachkomme*“, welches eher sprachlich gehoben und ungeläufig wirkt. Die Häufung der Partikel in dem Schülerbeitrag deuten darauf hin, dass er sich seiner selbst bzw. seiner Antwort nicht sicher ist, ob Herr Selbert das hören wollte oder auf etwas anderes hinauswollte. Wieder werden keine Namen genannt, sondern nur die Substantive „*Vater*“ und „*Sohn*“ als Rollentypus genutzt, bezogen auf konkrete Personen (sichtbar durch die bestimmten Artikel „*der*“ und „*dem*“).

(#00:22:19#L1-Selbert-2): *Es ist meistens so, dass der Sohn der Nachkomme vom Vater ist* [Lehrer lacht, Philipp-Sebastian hat weitergesprochen, jedoch versteht man ihn nicht]

Herr Selbert verlässt für den Moment die sachliche Ebene und entgegnet dem Schüler auf einer humorvollen Ebene, indem er mit der Relativierung „*Ist meistens so*“ beginnt und im zweiten Teil den Wortlaut von Philipp-Sebastian aufgreift. Vermutlich will der Lehrer die Situation bzw. das Gespräch etwas auflockern und ist sich zudem bei dem Schüler sicher, dass er sich diesen „Spaß“ erlauben kann. Es gehört offenbar zu seinem authentischen Lehrer_innenverhalten, situativ auch Gespräche aufzulockern, um das Gesprächsklima zu verbessern und die Schüler_innen zur Mitarbeit zu animieren.

(#00:22:23#L1-Philipp-Sebastian-2): *Heutzutage weiß man es nicht* [Philipp-Sebastian antwortet in einen positiv stichelnden Ton, Lehrer unterbricht]

Philipp-Sebastian steigt auf die humoristische Einlage von Herrn Selbert ein und widerspricht ihm eingeleitet durch das Adverb „*Heutzutage*“, dass „*man es nicht*“ weiß. Der Schüler kontert Herrn Selbert und provoziert damit gleichzeitig eine Antwort.

(#00:22:26#L1-Selbert-2): *Ja, großes Wort. Dann kannst du nen Gentest machen* [Herr Selbert sagt dieses in einem spaßigen Ton]. *Ja* [Lehrer erteilt durch Gestik Philipp-Sebastian wieder das Wort].

Herr Selbert reagiert auf Philipp-Sebastian mit der Antwortpartikel „*Ja*“ und zieht darauf die Aussage vom Schüler mit „*großes Wort*“ hoch.⁵¹⁷ Herr Selbert geht auf den argumentativen – nicht unmittelbar zum Thema gehörenden – Schlagabtausch mit Philipp-Sebastian ein, und kontert mit einer umgangssprachlichen Ellipse: „*Dann kannst du nen Gentest machen.*“ Bei unklarem Vaterschaftsverhältnis bestehe durch den genetischen Nachweis die Möglichkeit, es zu überprüfen. Hierbei lässt er das Personalpronomen aus, richtet sich jedoch sprachlich an den Schüler als Empfänger.

(#00:22:29#L1-Philipp-Sebastian-2): *Ähm. Auf jeden Fall war es damals ja so der Stammeshalter, der dafür sorgt, dass die Familie [kurze Pause] fortgesetzt wird und weiterexistiert und das hätte dann ja eigentlich so die Familienstruktur zerstört, wenn die ganzen Söhne nicht mehr ... da gewesen wären.*

Eingeleitet durch die Gesprächspartikel „*Ähm*“ beendet der Schüler den Schlagabtausch und kommt zurück auf die sachliche Ebene. Bemerkenswert ist hierbei, dass nicht der Lehrer dieses vollzieht, sondern Philipp-Sebastian auf den thematischen roten Faden zurückkommt. Verstärkt wird dieser Cut durch „*Auf jeden Fall*“. Der Zeitraum wird nur durch das Adverb „*damals*“ umschrieben und nicht weiter eingegrenzt. Philipp-Sebastian nutzt das maskuline Substantiv „*Stammeshalter*“ in seiner geschlechtlich bestimmten Form, um darzulegen, dass dieser eine elementare Funktion für die Familie hatte, bestärkt wird dieses durch die Nutzung des

⁵¹⁷ Möglicherweise rezipiert er an der Stelle Johann Wolfgang von Goethe (1982) in *Iphigenie auf Tauris*: „Du sprichst ein großes Wort gelassen aus.“ (von Goethe 1982, 14).

Substantivs „Sohn“ im Plural. In diesem skizzierten historischen Familienbild haben die „Söhne“ eine Schlüsselfunktion. Ihnen oblag die Aufgabe, für den Fortbestand der Familie zu sorgen. Philipp-Sebastian nutzt hierbei kraftvolle Verben wie *sorgen*, *weiterexistieren* oder *zerstören* in einer konjugierten Form, die Dominanz und Macht ausdrücken. Damit hebt er die männliche Rolle klar hervor. Unterschwellig wird somit die weibliche Rolle inhaltlich, aber auch sprachlich durch den Schüler marginalisiert, da Frauen von ihm auch gar nicht genannt werden. In seinen Ausführungen bleibt der Schüler konkret bei der Opferungsgeschichte, da er u. a. einen Zustand beschreibt, *„wenn die ganzen Söhne nicht mehr ... da gewesen wären.“* Hierdurch verallgemeinert er den Zustand, dass durch die Opferung, Isaak als Sohn nicht mehr existiert hätte.

(#00:22:45#L1-Selbert-2): *Ja* [Lehrer ruft Tamara auf, die sich gemeldet hatte]

Herr Selbert nimmt sich jetzt in der Rolle als Experte zurück und ruft durch den Bestätigungspartikel „Ja“ Tamara auf. Vermutlich will er die aufkommende Dynamik des Gesprächs nicht durch eine längere Antwort unterbrechen und zudem den Ping-Pong-Modus mit Philipp-Sebastian verlassen und eine weitere Person in den Diskurs einbeziehen.

(#00:22:45#L1-Tamara-2): *Ja ich glaub, wenn das jetzt eine Tochter gewesen wäre, dann wäre das nicht so. Weil so der Sohn, das wär ja schon das höchste Opfer, was der irgendwie bringen kann. Und bei der Tochter; ja wäre es auch schlimm gewesen, aber halt nicht* [Lehrer lacht und unterbricht Tamara].

Tamara bezieht sich mit der Bestätigungspartikel „Ja“ auf die Aussage von Philipp-Sebastian. Aus der Ich-Perspektive formulierend, schränkt sie ihren Beitrag dahingehend ein („*ich glaub*“), dass sie etwas glaubt und nicht mit Bestimmtheit sagen kann. Sie spielt ein Gedanken-spiel: Wenn in der aufgeführten Geschichte Isaak eine Tochter gewesen wäre, *„dann wäre das nicht so.“* Es bleibt unklar, was dann nicht so gewesen wäre. Wäre es nicht so schlimm oder bezieht sie es auf Philipp-Sebastians Aussage, dass durch die Opferung einer Tochter die Familie nicht zerstört wäre. Sie begründet weiterhin durch die Konjunktion „*Weil*“, dass der Sohn *„das höchste Opfer“* gewesen wäre. *Opfer* als Begriff reicht ihr an der Stelle offensichtlich nicht, sie nutzt zusätzlich den Superlativ „*höchste*“. Dabei nutzt sie die Fokuspartikel „*schon*“ und die Abtönungspartikel „*ja*“, um dieses noch weiter hervorzuheben. Es bleibt unbestimmt, wer dieses Opfer *„irgendwie bringen kann“*, vermutlich bezieht sie das „*der*“ auf Abraham. Verbunden mit der Konjunktion „*und*“ kommt Tamara am Ende auf die Tochter zu sprechen, dass es *„auch schlimm gewesen“* wäre, aber in Relation zum Sohn offenbar nicht so schlimm. Durch die Nutzung der Abtönungspartikel „*ja*“ entsteht der Eindruck, dass sie inhaltlich nicht

hinter der Aussage steht. Leider bleibt es unklar, wie die Schülerin weitersprechen wollte, da Herr Selbert sie unterbricht.

(#00:22:58#L1-Selbert-2): *Aber wenn wir mal gucken, was ist denn das für ein Sohn? Was ist denn das? Wie ist denn das Verhältnis Vater Sohn?*

Die einleitende Abtönungspartikel „*Aber*“ verleiht dem Erwerberbeitrag des Lehrers Nachdruck. Verstärkt durch die Konjunktion „*wenn*“ und die Nutzung der Wir-Perspektive will Herr Selbert den Blick der Schüler_innen auf etwas fokussieren und führt dann drei bzw. zwei Fragen auf. Die erste lenkt den Fokus auf den Sohn, was diesen möglicherweise besonders macht. Bei der zweiten bleibt offen, worauf er hinaus möchte: „*Was ist denn das?*“. Vermutlich ist die letzte Frage, die sich auf die Beschreibung des Vater-Sohn-Verhältnisses bezieht, daher konkretisierend zu begreifen und damit eher auf die Beziehungs- statt Strukturebene. Gleichwohl die Fragewörter „*Was*“ und „*Wie*“ unterschiedliche Stoßrichtungen haben. Diese relative interrogative Unbestimmtheit deutet darauf hin, dass sich Herr Selbert die Fragen erst während des Sprechens konkret in der Formulierung überlegt und er vorab keine feststehende sprachliche bzw. inhaltliche Struktur hatte. Bewusst oder unbewusst eröffnet er damit den Schüler_innen verschiedene Antwortoptionen, die in unterschiedliche Richtungen führen können.

[Schüler_innen schauen sich fragend an. Tamara und Vera unterhalten sich leise, danach meldet sich Tamara. Kurz vorher zeigt Nico auf und wird per Handzeichen direkt von der Lehrkraft drangenommen.]

(#00:23:07#L1-Nico-2): *Also, ich kann mir das jetzt nicht so besonders gut vorstellen, dass die so ein gutes Verhältnis haben. Weil der Sohn hört ja einfach so auf ihn, als wär der Vater so sein Herrscher.*

Herr Selbert ruft unmittelbar Nico auf, der sich meldet. Vermutlich wollte er damit den Raum erweitern und weitere Schüler_innen einbeziehen, da Nico innerhalb dieses Unterrichtsgesprächs noch nichts gesagt hat, Tamara sich aber schon zu Wort gemeldet hatte. Nico greift sich den Beziehungsaspekt aus den vorherigen Fragen des Lehrers heraus und umschreibt das Verhältnis zwischen Vater und Sohn als nicht besonders gut. Er versetzt sich in diese Situation (Ich-Perspektive) und bringt seine eigene Meinung ein, dass ein Verhältnis, welches auf Herrschaft beruhe, offenbar nicht positiv sein kann. Bemerkenswert ist dabei, dass er sich bei der Betrachtung der Hörigkeit auf den Sohn fokussiert und diesen in die Rolle eines unkritischen („*einfach so*“) Befehlsempfängers führt. Neben der Beziehungsebene kommt somit ebenso die Strukturebene zur Sprache (Herrschende und Beherrschende).

(#00:23:16#L1-Selbert-2): *Hmm* [Lehrer stimmt zu und nimmt per Fingerzeichen Tamara dran]

Herr Selbert verzichtet wieder auf einen eigenen ausführlichen Beitrag bzw. Erwiderung und stimmt Nico per Gesprächspartikel „*Hmhm*“ zu und leitet direkt an Tamara weiter, die sich schon vor Nicos Beitrag gemeldet hatte.

(#00:23:18#L1-Tamara-2): *Ich glaub, Isaak war auch so ein ziemlich besonderer Sohn, weil die haben den ja erst ziemlich spät bekommen. Und auch erst, nur weil Gott den ... den halt geschenkt hat und äh..., dann wäre es ja quasi, als würde Gott wieder so ... das zurückziehen oder so, wenn er sagt: Opfer den.*

Tamara leitet ihren Beitrag in der Ich-Perspektive ein und unterstreicht damit, dass es sich um ihre eigene Meinung handelt („*Ich glaub*“). Durch die Nutzung des Verbs *glauben* relativiert sie ihr nachfolgendes Statement in gewisser Hinsicht bzw. signalisiert, dass sie nicht absolut sicher ist. Zum ersten Mal wird „*Isaak*“ namentlich in dem Unterrichtsgespräch genannt und damit wird ersichtlich, dass sich ihr Beitrag konkret auf die Abrahamsgeschichte bezieht. Sie antwortet auf die erste Frage des Lehrers, die auf die Besonderheit des Sohnes einen Fokus geworfen hat. Das Besondere hebt sie verstärkend durch das Adjektiv „*ziemlich*“ hervor. Die Besonderheit Isaaks begründet sie entlang des Genesis-Buchs (Verheißung des Sohnes in den späten Lebensjahren). Isaak sei ein „*Geschenk*“ Gottes. Dieses ist anscheinend die Begründung für die Besonderheit. Danach macht sie inhaltlich ein neues Thema auf, welches nicht unmittelbaren Bezug zu den Lehrerfragen hat und zieht mit dem Adverb „*quasi*“, verstärkt durch die Abtönungspartikel „*ja*“, einen Vergleich. Sinngemäß käme die Opferung einer Zurücknahme des Geschenkes gleich, hiermit offenbart sie, dass Gottes Verhalten für sie widersprüchlich ist. Die Pausen und die unvollständigen Sätze deuten darauf hin, dass die Schülerin auf der Suche nach den richtigen Worten ist. Beim Sprechen über Gott nutzt die Schülerin das maskuline Personalpronomen „*er*“ und fügt das Göttliche in eine befehlsgewaltige Rolle, der die Anweisung gibt: „*Opfer den*“. Mit „*den*“ meint sie vermutlich Isaak.

(#00:23:34#L1-Selbert-2): *Merkt ihr was* [Herr Selbert zeigt mit beiden Fingern in die Klasse in Richtung Vera, Tamara und Philipp-Sebastian. Er spricht sehr dynamisch und schnell.] *Merkt ihr, dass es mit dem Gott, probiert ihn aus ... nicht... nicht ... das stimmt eigentlich, da würde er alles zurücknehmen, was er gesagt hat. Merkt ihr was. Hä ... Also deswegen, deine* [zeigt in Richtung Philipp-Sebastian] *äh ... ich geh jetzt noch ein Stückchen zurück, deswegen deine These, dass Gott es jetzt mal will, dass er den testen will. Würde ich als sehr problematisch halten, weil dann würde er im Prinzip all den ganzen Plan, den er je hatte: Du sollst ein großes Volk werden. Du sollst... Ein Segen sollst du sein. Ein großes Land werden. Das würde alles* [Philipp-Sebastian unterbricht Herrn Selbert, ohne Rederecht erteilt bekommen zu haben.]

Danach meldet sich Herr Selbert wieder ausführlicher zu Wort und nimmt exponiert Stellung zur Aussage von Tamara (die sich am Ende ihres Beitrags auf das Gottesbild bezog), ohne dabei zur eigentlichen Eingangsfrage der Familienstruktur zurückzufinden. Durch die Wiederholung von „*Merkt ihr was*“ wird die Aussage rhetorisch hervorgehoben und erzeugt Aufmerksamkeit

seitens der Schüler_innen. Sprach der Lehrer vorher überwiegend in der Wir-Perspektive, baut er jetzt den Dualismus „*Ich*“ und „*Ihr*“ auf (obgleich das *Ich* nur implizit mitschwimmt). An Herrn Selberts Sprechtempo offenbart sich die Leidenschaft, mit der er beim Thema ist, gleichzeitig sorgt diese Schnelligkeit dafür, dass er keine klaren Sätze formuliert, sondern Sätze neu anfängt und diese auch zum Teil nicht beendet. Es steht somit die Frage im Raum, ob die Schüler_innen ihm an der Stelle folgen können oder er sie in der Offenlegung seiner eigenen Gedankenwelt verliert.

Er richtet den Appell an die Klasse, Gott auszuprobieren („*probiert ihn aus*“), jedoch ist nicht klar, was er mit diesem Verb meint. Soll die Klasse Gott auf Stimmigkeit und Widersprüche überprüfen? Sollen sie Gott dekodieren und entschlüsseln? Er stimmt Tamara gewissermaßen zu, dass wenn Gott von Abraham das „*Geschenk*“ zurücknehmen will, dass er damit auch das Versprechen zurücknehmen würde, welches er Abraham gegeben hat. Er umschließt diese Aussage rhetorisch mit der Wiederholung des anfänglich genutzten: „*Merkt ihr was?*“ Weiter greift der Lehrer auf eine These seitens Philipp-Sebastian zurück, die dieser im Laufe der Doppelstunde geäußert hatte. Herr Selbert positioniert sich dazu und kennzeichnet die These als „*sehr problematisch*“. Als argumentative Unterstützung nutzt er (sinngemäß) biblische Zitate wie u. a. „*Ich will dich segnen und du sollst ein Segen sein*“ (Gen 12,12), um seine Ausführungen zu unterbauen. Im Laufe seines Beitrags werden seine Sätze wieder sprachlich klarer und eindeutiger, jedoch wird Herr Selbert von Philipp-Sebastian unterbrochen, bevor er seinen Satz vollenden kann.

(#00:23:59#L1-Philipp-Sebastian-2): *Ja... Gott lässt das... also Gott lässt das ja nicht passieren und dadurch passiert es dann ja* [Herr Selbert unterbricht Philipp-Sebastian und zeigt ihm die Stopphand]

Philipp-Sebastian lässt Herrn Selbert nicht ausreden und spricht ohne Rederecht erteilt bekommen zu haben. Offensichtlich ist er durch den Beitrag des Lehrers inhaltlich mitgenommen, insbesondere durch den Widerspruch seiner These (verstärkt durch die Gestik der Lehrperson). Der Schüler fühlt sich somit angesprochen, etwas in der Sache zu sagen und etwas gerade zu rücken bzw. sich zu erklären/verteidigen. Beginnend mit der Antwortpartikel „*Ja*“ führt er an: „*Gott lässt das*“. Dann setzt er erneut mit der Modalpartikel „*also*“ an, um den Gedanken fortzusetzen und das Weitergesagte zu betonen. Er weist darauf hin, dass Gott „*das*“ (vermutlich meint er die Opferung) nicht passieren lässt. Er kann jedoch seinen Gedanken nicht verbalisiert vollenden, da er von Herrn Selbert unterbrochen wird. Möglicherweise wollte er ausführen, dass wenn Gott nicht will, dass etwas passiert, dann passiert das auch nicht.

(#00:24:05#L1-Selbert-2): *Ja, ja, ja, ja* [Herr Selbert gibt dem Beitrag von Philipp-Sebastian keinen Gesprächsraum und zeigt auf Vera, die sich gemeldet hatte, und erteilt ihr das Wort]

Herr Selbert reagiert nur mit einer Aneinanderreihung von den Antwortpartikeln „Ja“ ohne inhaltlich auf Philipp-Sebastian einzugehen. Er leitet direkt zu Vera über, die sich in der Zwischenzeit gemeldet hat.

(#00:24:05#L1-Vera-2): *Es kommt so ein bisschen so rüber, als wär von Anfang an eigentlich Gottes Gedanke gewesen, dass er den Sohn überhaupt nicht opfern will, sondern einfach, dass er Abraham zeigt, ich möchte überhaupt keine Menschenopfer.*

Vera greift wieder den zurückliegenden Diskurs über das Gottesbild auf und legt offen, dass es für sie so wirkt, dass Gott sich von Anfang an dahingehend offenbaren wollte, dass sie *er* „überhaupt keine Menschenopfer“ will. Sie bleibt anfänglich auf einer umgangssprachlichen Sprachebene, u. a. durch einen einfachen Satzbau die Nutzung von zwei Gradpartikeln „so“ in „*Es kommt so ein bisschen so rüber*“. Sie formuliert zwar eher in der allgemeinen Perspektive, indem sie das neutrale Personalpronomen „*Es*“ verwendet. Jedoch gibt sie eigentlich eher ihren Eindruck und ihre Meinung preis. Vera formuliert dieses jedoch sehr vorsichtig und relativierend und nutzt hierzu das indeklinable Indefinitpronomen „*bisschen*“. Die Schülerin versetzt Gott bemerkenswerterweise in eine aktive Rolle, in der sie *er* „den Sohn überhaupt nicht opfern will“. Hier wäre eher die Formulierung zu erwarten, dass Gott Isaak nicht als Opfer will. Wieder wird Gott mit dem maskulinen Personalpronomen „*er*“ angesprochen. Vera legt offen, dass sie glaubt, dass Gott offenbar von Anfang an den festen Plan im Kopf hatte, Abraham zu zeigen, dass sie *er* gegen Menschenopfer ist.

[Ab jetzt setzt ein längerer Lehrervortrag ein, in dem der Lehrer auf die Schüler_innenbeiträge zu sprechen kommt und zudem offenbart, worauf er hinauswollte.]

(#00:24:15#L1-Selbert-2): *Ja, ja* [Lehrer zeigt an die Tafel] *Also das vielleicht Abraham nur glaubt, er müsse ein Menschenopfer tun und vielleicht Gott gar nicht will, also ich frage mich immer, wo entsteht dieser Gedanke. Kommt da wirklich Gott, nur weil da jemand schreibt, damals vor 4000 Jahren und Gott sprach zu ihm. Hm. Hat das wirklich Gott gesagt? Wie spricht denn Gott zu uns?* [Lehrer richtet sich an Nico] *Würde ich dann gerne mal wissen.* [Lehrer zeigt auf Nico] *Nä, interessant, was der Nico gesagt hat, weil's auch, äh ... dass dass die die die äh ... dass der Sohn wie ein, wie ein Untertan behandelt wird, wenn mir mal sagt. Mach! Geh! Komm mit!* [Lehrer gestikuliert stark und wird im Sprechtempo schneller] *Zackzackzack! Da stehts doch drin, dass Gott den Sohn, den er liebte, steht schon drin, Abraham liebt den Sohn. Aber der Sohn gehorcht blind. Egal, was der Vater sagt. Selbst als der Dolch, als er fragt, hömma Vati, wie ist denn das? Alles wird gut. Nä, also so ein bisschen ganz anders so äh* [Lehrer steht auf und schreibt an die Tafel den Fachbegriff *Patriarchat* an] *Fachbegriff ist Patriarchat* [sagt das Wort langsam]. *Ich weiß nicht, ob ihr das in Latein mal gemacht habt, dass der Vater der Familie, der Pater familias, der muss, hat das Sagen, der bestimmt[...]*

Nachdem Vera ihren Beitrag vollendet hat, äußert sich Herr Selbert ausführlich. Er startet seinen Beitrag mit zwei Antwortpartikeln „Ja, ja“. Er bleibt auf einer eher umgangssprachlichen Ebene und nutzt u. a. das konjugierte Verb „*tun*“. Herr Selbert legt wieder transparent offen,

dass er sich über das Thema Gedanken gemacht hat, sichtbar wird dies an „*also ich frage mich immer*“ oder „*Würde ich dann gerne mal wissen*.“ In dem ersten Teil greift er wieder den Faden auf und spricht über das Gottesbild und wirft die Frage auf, wie Gott sich den Menschen offenbart. „*Kommt da wirklich Gott [...]*“ Implizit stellt der Lehrer die Frage in den Raum, ob Gott personifiziert zu den Menschen spricht? Zudem stellt er die wortwörtliche Bibelauslegung zur Diskussion („*nur weil das jemand schreibt*“). Herr Selbert stellt sich in seinem Beitrag als Antwortsuchender dar, der versucht Repliken auf seine theologischen Anfragen zu bekommen. Den Schüler_innen zeigt er damit, dass er als Lehrer ebenso nicht auf alles eine Antwort hat, sondern sich in einem stetigen Erkenntnisprozess befindet. Offenbar möchte er dadurch mit den Schüler_innen auf eine Ebene finden und ihnen aufzeigen, was Glaubensentwicklung und -prozess bedeutet. Seine Ausführungen können als Einladung verstanden werden, dass sich die Schüler_innen ebenso mit dem Glauben, den religiösen Wahrheiten und ihrer eigenen Religiosität auseinandersetzen und dabei eine kritisch-reflektierende Haltung einnehmen.

Mittendrin in seinem Beitrag vollzieht Herr Selbert eine inhaltliche Fokusveränderung und nutzt dafür den Redebeitrag von Nico, indem er diesen wertschätzend mit dem Adjektiv „*interessant*“ bezeichnet. Danach ringt der Lehrer nach den richtigen Worten und nutzt mehrfach die Gesprächspartikel „*äh*“, um die Sprech- und Gedankenpausen zu überbrücken. Entweder er versucht sich, an den genauen Wortlaut von Nico zu erinnern, oder er ist mit seinen Gedanken schon weiter und will aus Nicos Beitrag eine Überleitung generieren. Das Bemerkenswerte ist, dass der betreffende Schüler den Begriff *Untertan* so nicht genutzt hat, sondern darauf verwiesen hat, dass der Sohn auf den Vater hört, als wäre dieser ein „*Herrscher*“. Herr Selbert fokussiert sich jedoch auf die Handlung des Vaters, dass dieser den Sohn wie ein „*Untertan*“ behandelt hat. Davon hatte der Schüler so nicht gesprochen, sondern nur die unkritische Hörigkeit des Sohns thematisiert. Er bezieht sich durch den Dativ „*mir*“ mit ein und versetzt sich in die Rolle des Befehlsempfängers und reiht einige Befehle („*Mach! Geh! Komm mit!*“) hintereinander. An seinem schnellen Sprechtempo und seiner Gestik offenbart er, dass er leidenschaftlich bei der Herrschaftskritik dabei ist; gleichwohl es vermutlich durch die Gedanken- und Satzsprünge und Satzabbrüche für die Schüler_innen schwierig sein wird Herrn Selbert zu folgen. Es entsteht der Eindruck, dass er mit seinen Gedanken schon weiter ist. Er versäumt es, sich so eindeutig auszudrücken, dass die Schüler_innen ihm folgen können. Er verweist auf eine Textstelle, in der sich dieser Inhalt wiederfindet („*Da stehts schon drin*“). Es bleibt offen, auf welche Stelle er sich mit „*da*“ bezieht. Ebenso ist unklar, welcher Sohn anfänglich gemeint ist („*Gott den Sohn, den er liebte*“): Isaak oder Jesus? Er wiederholt wieder

den Hinweis, dass sich dieses in einem Text wiederfindet und spricht dann von Abraham, der den Sohn liebt. Durch die Konjunktion „Aber“ baut er einen Widerspruch auf, gleichwohl dieses an der Stelle eher unpassend erscheint. Herr Selbert umschreibt danach die Hörigkeit von Isaak kurz vor der vermeintlichen Opferung, bei dem dieser den Vater fragt. Herr Selbert nutzt dabei das dialektische „Hömma“, welches die Funktion besitzt Aufmerksamkeit zu erregen, um den Dialog von Isaak und Abraham darzulegen, in welchem Isaak den Vater nach dessen Handlung fragt und der Vater ihn beruhigt. Der Lehrer ist in seiner Sprache uneindeutig: wer fragt denn, Isaak oder der Dolch? Vermutlich ist Herr Selbert sich sicher, dass die Schüler_innen die Geschichte genau im Hinterkopf haben und auch genau folgen können. Danach springt Herr Selbert wieder durch eine Häufung von Partikeln und Relativierungen „*Nä, also so ein bisschen ganz anders so äh*“, steht auf und verbalisiert „*Fachbegriff ist Patriarchat*“ und schreibt den Begriff an die Tafel. Folgend nimmt er in der Ich-Perspektive Bezug auf den Lateinunterricht (kürzt es mit „*Latein*“ ab) und drückt mit der Abtönungspartikel „*mal*“ den Zweifel aus, dass die Schüler_innen seine nachfolgende Erklärung in besagten Unterricht schon gehört haben: „*der Vater der Familie, der Pata familias, der muss, hat das Sagen, der bestimmt[...]*“ Erneut formuliert er keinen klaren Satz und gebraucht erst das konjugierte Verb *müssen*, bevor er das Anrecht/Vorrecht beschreibt und es erweitert mit dem konjugierten Verb *bestimmen*. Es ist zu vermuten, dass Teilen der Schüler_innen die Bedeutung des Fachbegriffs nicht klar ist, da Herr Selbert durch seine Unklarheit in der Begriffserklärung und seinem Gesprächstempo Raum für Irritationen lässt. Es besteht zudem die Möglichkeit, dass das Wissen über den Fachbegriff nicht dauerhaft bei den Schüler_innen vorhanden sein wird, da dieser Begriff in gewisser Weise „vom Himmel fällt“ und er kurz danach wieder einen Gedankensprung vollzieht. Vermutlich wollte der Lehrer unterstützend durch die Frage „*Was wäre denn der Abraham für einer? Was wär der in der Familie?*“ (#00:19:32#L1-Selbert-2) auf diesen – ein hierarchisches Machtverhältnis umschreibenden – Fachbegriff hinaus, jedoch führte dieser Erkenntnisweg über einige thematische Umwege.

Der nachfolgende unterrichtliche Kontext mit Bezug zum Unterrichtsgespräch

Danach verändert sich der Fokus innerhalb des Lehrervortrags und Herr Selbert geht erst auf andere Dinge ein, bevor er sich einige Aspekte des aufgeführten Unterrichtsgesprächs herausgreift. Der Lehrer führt auf, dass für ihn etwas persönlich „interessant“ ist, dass für ihn zwei Fragen wichtig sind und formuliert erst einmal nur eine Frage: „*Woher erfahren wir denn den Willen Gottes?*“ (#00:25:23#L1-Selbert-2) Er leitet es dann auf die heutige Zeit über, wie wir

heutzutage vom Willen Gottes erfahren. Danach schaut er zu der Seite auf der Nico, Robert und Benedikt sitzen und fragt diese, was sie dazu meinen (Keiner von den aufgeführten Schülern hatte sich gemeldet). Daraufhin äußert sich Benedikt, dass in der Geschichte steht, dass Gott zu Abraham gesprochen hat. Herr Selbert kommt in der Folge darauf zu sprechen, dass er (nutzt die Ich-Perspektive) nicht glaubt, dass Gott damals (personifiziert) durch die Welt gelaufen ist. Es kommt im Zuge dessen zum Austausch, wie Menschen vom Willen Gottes erfahren. Vera sagt, dass es Visionen sind, *„aber eigentlich ist es, ist es, dass Menschen sich oft, ich will nicht sagen einbilden[...]“* (#00:26:40#L1-Vera-2) Vera zeigt, dass sie offenbar unsicher ist, ob sie es so (*„einbilden“* (#00:26:40#L1-Vera-2)) nennen kann. Der Lehrer bestärkt sie, dass sie es doch einfach so nennen soll, dass Menschen sich es nur einbilden. Danach meldet sich Valerie und sagt, dass *„heute würde man für verrückt erklärt werden, wenn man sagt, dass man Gottes Stimme gehört hätte oder ihn im Traum erschienen ist“* (#00:27:01#L1-Valerie-2)

Im Folgenden tauschen sich die Schüler_innen weiter über den Willen Gottes aus, wie dieser ersichtlich wird und wie Menschen behaupten, dass es Gottes Wille ist. In einem Lehrervortrag kommt der Lehrer wieder auf die Geschlechterfrage im Kontext „Gottes Willen“ zu sprechen: *„Falsche Sachen uns überlegen, was Gottes Wille ist. Ich mein, wir brauchen nicht weit zu gehen. In der Geschichte kann man das jederzeit nachvollziehen, dass Leute sagen, das war Gottes Wille. Hm. Zum Beispiel Frau mit unehelichen Kindern aus der Kirche rauszuschmeißen. Hm. Oder mal ein ganz heißes Eisen. Geschiedene, Wiederverheiratete von den Sakramenten auszuschließen, das will Gott, oder dass Frauen keine Priester werden dürfen, das will Gott. Merkt ihr, was ich meine. Das sind alles durchaus umstrittene Dinge.“* (#00:31:05#L1-Selbert-2) Der Lehrer verweist darauf, dass es durchaus umstrittene Dinge sind. Es stelle sich die Frage, was der „wahre“ Gott will. Herr Selbert verweist darauf, dass diese Dinge ihn schon seit langem persönlich beschäftigen und er sie den Schüler_innen deshalb vortragen wollte. Die Entdeckung des Willen Gottes könne ein dynamischer Prozess sein. Es wird weiter herausgearbeitet, dass in den Religionen die heiligen Überlieferungen Quellen des Glaubens und Grundlage von Interpretationen sind.

11.5.1.2 Zentrale Erkenntnisse der Gesprächsfeinanalyse und religionspädagogische Reflexion

Im Folgenden werden die zentralen Erkenntnisse der Gesprächsfeinanalyse zusammengefasst und analysiert. Dabei wird die eigentliche Unterrichtssequenz, sowie die Vor- und Nachge-

schichte in die Betrachtung einbezogen, die in einem direkten Zusammenhang stehen und damit ein besseres Bild auf das zu betrachtende Gespräch liefern.⁵¹⁸

Herr Selberts Eingangsfrage an die Schüler_innen verknüpft (implizit) die maskuline Machtstruktur des Patriarchats mit dem Gottesbild und stellt die Lerngruppe vor die Aufgabe zu entschlüsseln und dazulegen, „*was für ein Bild oder was für eine Vorstellung von Gott steckt hinter einem Gott steckt, der [...] einfach mal Befehle gibt, was zu machen und was nicht zu machen.*“ (#00:19:32#L1-Selbert-2) Den Fachbegriff (*Patriarchat*) nennt er anfangs nicht, sondern die Klasse soll vermutlich eigenständig zu diesem Begriff gelangen, bzw. ihn zumindest umschreiben, da er in seinem abschließenden Lehrervortrag diese Begrifflichkeit exponiert hervorhebt. Dabei versucht Herr Selbert über das Beispiel Abraham die Schüler_innen auf die richtige Fährte zu bringen. Es bleibt an der Stelle offen, warum die Lehrkraft diese Verbindung zieht. Möchte sie darauf hinaus, dass Gott in *Gen 22,1–19* das *Patriarchat* „vorlebt“ und es somit als gesellschaftliche Form legitimiert? Möchte Herr Selbert die Schüler_innen damit animieren, sich kritisch mit Machtstrukturen zu befassen, die u. a. auf unbedingtem Gehorsam beruhen? Sollen sie eine historisch-kritische Exegese von Genesis durchführen? Er gibt den Schüler_innen den Hinweis, einen Vergleich „*mit frühen Zeiten*“ (#00:19:32#L1-Selbert-2) zu ziehen, jedoch bleibt offen, was mit frühen Zeiten verglichen werden soll. Herr Selbert stellt den Schüler_innen während des Gesprächs unterschiedliche Fragen, um vermutlich sein thematisches Ziel zu erreichen, jedoch sind diese Fragen bzw. seine Beiträge an manchen Stellen hinsichtlich der Zielperspektive und der Formulierung unklar. Es liegt die Vermutung nahe, dass die Klasse während dieses kurzen Unterrichtsgesprächs nicht gleichzeitig an den selben Fragestellungen arbeitet. Dieses zeigt sich auch dahingehend, dass sich die Schüler_innen in ihren Beiträgen auf einzelne Aspekte der Lehrerimpulse beziehen. Trotz dieser kritischen Anmerkungen ergeben sich aus diesem Gespräch Gesichtspunkte, die in Bezug auf die Forschungsfrage der Dissertation relevant sind und aus denen sich weiterführende (Hypo-)Thesen ergeben.

Unterrichtsklima der offenen (kritischen) Gesprächskultur

Herr Selbert schafft in dem aufgeführten Unterrichtsgespräch und darüber hinaus im nachfolgenden Kontext einen offenen Gesprächsraum, der es den Schüler_innen erlaubt, ihre Gedanken frei zu formulieren, die durchaus religions-, sozial-, macht- und kirchenkritisch sein können. Sie dürfen ihre Meinung, ihre Kritik und Zweifel äußern. Dieses positiv offene Klima

⁵¹⁸ Dieses Vorgehen gilt für beide sequenziellen Gesprächsanalysen, weshalb bei der nachfolgenden Analyse auf diesen Hinweis verzichtet wird.

versucht er bspw. durch verschiedene sprachliche Maßnahmen zu erreichen: Um einen Zugang zu den Schüler_innen zu finden, nutzt er bspw. vermutlich bewusst die Umgangssprache (z. B. „gucken“ (#00:22:58#L1-Selbert-2), „Hömma“ (#00:24:15#L1-Selbert-2) etc.) und spricht in der Wir-Perspektive, um sich auf eine Ebene mit den Schüler_innen zu begeben. Er reagiert wertschätzend auf die Schüler_innenbeiträge und nimmt sie inhaltlich ernst, gib den Beiträgen Raum oder sichert Fragen und Erkenntnisse durch die Schüler_innenbeiträge an der Tafel. Er stellt den Schüler_innen zudem dar, dass er sich selbst in einem stetigen Glaubenserkenntnis- bzw. Glaubensentwicklungsprozess befindet, z. B. „Würde ich dann gerne mal wissen.“ (#00:24:15#L1-Selbert-2) Der Lehrer sieht sich gleichermaßen als „Befragte und Lernende.“ (Der Religionsunterricht in der Schule 1985, Art. 2.8.6) Dabei wechselt er situativ in den Rollen und nimmt in der Rolle als Experte auch wertend Stellung zu Schüler_innenaussagen, so beurteilt er die These von Philipp-Sebastian aus seiner Sicht „als sehr problematisch“ (#00:23:34#L1-Selbert-2). Es wird sichtbar, dass Herr Selbert offenbar in „kritischer Solidarität“ (Der Religionsunterricht in der Schule 1985, Art. 2.8.6) zu den Schüler_innen seiner Klasse steht.

Der Lehrer nimmt die Schüler_innen transparent in seine Gedankenwelt mit und zeigt ihnen ebenso seine persönliche Meinung zum Teil in einer provokativ fordernder Art. Gleichsam führt er an, dass es vielfältige Interpretationsmöglichkeiten gibt. Bei kritischen Äußerungen bestärkt Herr Selbert sie und animiert sie zu einer kritischen Haltung. Herr Selbert folgt somit offenkundlich den Hinweisen der Würzburger Synode und sieht die Fragen der Schüler_innen „als Ausdruck gegenwärtiger Welterfahrungen“ (Der Religionsunterricht in der Schule 1985, Art. 2.8.6), die ernst zu nehmen sind.

Der Lehrer möchte die Schüler_innen dazu animieren, sich kritisch u. a. mit Rollenbildern, Bibeltexten auseinanderzusetzen. Hierzu wählt er umgangssprachliche Sprachformen und versucht durch eine gemeinsame Perspektive (Wir-Perspektive) und Bestätigungen die Schüler_innen zu einem kritischen Denken zu bewegen. Dabei macht die Lehrperson ihre eigenen Gedanken transparent und zeigt, dass sie ebenso Befragte und Lernende ist, welche sich ebenfalls in einem stetigen Erkenntnisprozess befindet.

Rolle der Frau als eines der „heißen Eisen“ im Religionsunterricht

Innerhalb des Unterrichtsgesprächs wurde von den Schüler_innen die Geschlechterfrage eingebracht und von der Lehrkraft aufgegriffen. Dabei diente das Thematisieren des Willen Gottes und wie sie_er diesen uns Menschen mitteilt als einer der öffnenden Zugänge. Im skizzierten Unterrichtsgespräch stellt der Lehrer zur Diskussion, wie Gott sich uns Menschen mitteilt und zeigt. Vollzieht Gott dieses personifiziert: *„Kommt da wirklich Gott, nur weil da jemand schreibt, damals vor 4000 Jahren und Gott sprach zu ihm.“* (#00:24:15#L1-Selbert-2). Der Lehrer greift dieses Thema im weiteren Verlauf der Stunde auf, indem er die Frage nach Gott als einer Person, die umhergeht, präzisiert⁵¹⁹: Wie erfahren die Menschen, was Gott will? Im Nachgang des Gesprächs kommt er daran anknüpfend auf kirchenkritische Aspekte zu sprechen, die sich an die geschlechterspezifische Machtkritik dieses Unterrichtsgespräch anlehnen und diesen Faden aufgreift sowie konkret weiterspinnt. So kommt der Lehrer darauf zu sprechen, dass sich Menschen in der Vergangenheit auch falsche Sachen überlegt haben, was Gottes Wille ist wie bspw. *„Frau mit unehelichen Kindern aus der Kirche rauszuschmeißen. Hm. Oder mal ein ganz heißes Eisen. Geschiedene, Wiederverheiratete von den Sakramenten auszuschließen, das will Gott, oder dass Frauen keine Priester werden dürfen, das will Gott.“* (#00:31:05#L1-Selbert-2) Herr Selbert sucht sich damit Beispiele heraus, die kirchlich und gesellschaftlich kontrovers diskutiert werden und stellt sie verstärkt durch die Gradpartikel „ganz“ als „*heißes Eisen*“ dar. Damit hebt er die thematische Brisanz und Umstrittenheit hervor. Besonders dramatisiert er die geschlechtliche *Rolle der Frau in der Kirche*, bspw. dass eine *„Frau mit unehelichen Kindern aus der Kirche“* (#00:31:05#L1-Selbert-2) aus der Kirche *„rausgeschmissen“* wird und ebenso, dass Frauen keine Priesterinnen werden dürfen. Er übt damit Kritik an den (vergangenen) Entscheidungen der Kirche und stellt zur Debatte, dass es *„Falsche Sachen“* (#00:31:05#L1-Selbert-2) sind, die wir uns überlegen, wenn wir sagen *„das will Gott.“* (#00:31:05#L1-Selbert-2). Einer der Aufträge der Würzburger Synode an die Religionslehrkräfte war/ist „ein waches Bewußtsein für Fehler und Schwächen sowie die Bereitschaft für Veränderungen und Reformen“ (Der Religionsunterricht in der Schule 1985, Art. 2.8.5). Offenbar hat Herr Selbert kirchliche Schwächen und Fehler identifiziert und möchte diese zur Diskussion stellen und vermutlich verändern, gleichwohl ihm sichtlich bewusst ist, dass es sich um eine heikle Angelegenheit handelt.

⁵¹⁹ An dieser Stelle wird sichtbar, dass es gehaltvoll ist in der Gesprächsfeinanalyse ebenso einen Blick auf den, nach dem eigentlichen Unterrichtsgespräch, folgenden Unterrichtskontext zu werfen, welcher Bezug zum Gespräch hat.

Er zoomt sich in der aufgeführten Sequenz explizit das Geschlecht *Frau* hervor und stellt Ungleichbehandlungen dar. Er thematisiert an der Stelle nicht, dass es auch Männer mit unehe-lichen Kindern gibt. Die Rolle von Frauen in Kirche und Gesellschaft scheint für ihn ein wich-tiges Themengebiet zu sein, mit dem er sich selbst identifiziert bzw. welches bei ihm einen hohen Stellenwert besitzt, denn er kommt wiederholt darauf, zum Teil authentisch-leiden-schaftlich (Gestik und Sprechtempo), zu sprechen. Beim Statement von Valerie notiert er zu-dem den Begriff *Frauen* mit einem Fragezeichen in der Merk-Ecke und macht dadurch sichtbar, dass dieses Thema von ihm wieder aufgegriffen wird.

Die Problematik der Benachteiligung und Marginalisierung von Frauen wird ebenso seitens der Schüler_innen (insbesondere von Schülerinnen) thematisiert und dramatisiert. So führt Vera in der historischen Betrachtung an: „*Die Männer hatten immer das Sagen und die Frauen mussten spüren, eigentlich. Und die Frauen haben immer so Kinder und Küche gemacht. Und die Män-ner waren halt für so andere Sachen zuständig, so fürs Geld, ja.*“ (#00:20:41#L1-Vera-2) Das Bemerkenswerte an dieser Aussage ist, dass Vera *Frauen* zum Thema macht, obwohl in der Opferungsgeschichte keine Frau vorkommt. Offenbar leitet sie aus der Frage der Lehrkraft nach der (historischen) Familienstruktur ab, dass es dabei u. a. auch um das geschlechtliche hierarchische Machtverhältnis geht.

Im weiteren Verlauf des Gesprächs geht Valerie darauf ein, dass sich das Rollenverständnis von Frauen im Laufe der Zeit und auch soziokulturell verändert hat. Sie weist auf die Tatsache hin, dass „*durch Medien oder so*“ (#00:21:04#L1-Valerie-2) sich Sichtweisen verändert haben und kommt darauf zu sprechen, dass jede Frau einer Erwerbstätigkeit nachgeht, „*zu mindestens hier in Deutschland.*“ (#00:21:04#L1-Valerie-2). Sie versetzt sich in die Perspektive der historischen Frauen und verteidigt diese, dass die es nicht anders kannten und es dement-sprechend nicht „*so mega schrecklich fanden*“ (#00:21:04#L1-Valerie-2). Vermutlich aus ei-nem emanzipatorischen kritischen Verständnis will Valerie darauf hinweisen, dass es Faktoren gibt und gab, die hindernd und unterstützend auf Rollenbilder einwirken.

Nach dem Hinweis der Lehrkraft, dass in der Opferungsgeschichte keine Frau vorkommt, ver-lagert sich das Unterrichtsgespräch auf das Vater-Sohn-Verhältnis (Abraham und Isaak). Dabei spielt das Geschlecht jedoch weiterhin eine bestimmte Rolle, da die Bedeutung des Sohnes im Vergleich zur Tochter zur Sprache kommt, dass die Söhne früher als „*Stammeshalter*“ (#00:22:29#L1-Philipp-Sebastian-2) dafür verantwortlich waren, dass „*die Familie fortgesetzt wird und weiterexistiert*“ (#00:22:29#L1-Philipp-Sebastian-2). Tamara konstatiert: „*Ja ich*

glaub, wenn das jetzt eine Tochter gewesen wäre, dann wäre das nicht so. Weil so der Sohn, das wär ja schon das höchste Opfer, was der irgendwie bringen kann.“ (#00:22:45#L1-Tamara-2) Somit spielt das Geschlecht in dem Austausch über die Familienstruktur weiter eine dramatisierende Rolle.

Für Lehrkräfte gibt es offenbar „heiße Eisen“ im Religionsunterricht, worunter u. a. die Rolle der Frau in der Kirche zählen kann. Die Rolle der Frau in Kirche und Gesellschaft wird von dem Lehrer sowie von Schülerinnen zum Thema gemacht und hinsichtlich Diskriminierung und Marginalisierung dramatisiert. Dieses zeigt sich innerhalb des Unterrichtsgesprächs, insbesondere an den Aussagen der Lehrkraft, dass sie diese (Diskriminierungen) so benennt. Zudem werden auch von Schülerinnen Ungleichbehandlungen zwischen den Geschlechtern wertend angesprochen und kritisch Position bezogen.

Das historische Familienbild

Ausgehend von der Frage des Gottesbildes, verändert sich der Fokus des Gesprächs hin zu einem Diskurs über ein dichotomisches Herrschaftsverhältnis, bei dem Vera das Thema *Geschlechterverhältnis* einbringt. Ging es vorher um die Umschreibung eines Verhältnisses von „Sklave“ (#00:20:08#L1-Tamara-2) bzw. „Untertanen“ (#00:20:20#L1-Tamara-2) und „Halter“ (#00:20:19#L1-Selbert-2), kommt die Schülerin nach den Fragen von Herrn Selbert („Was war denn im alten Rom und vorher, was waren das denn für Gesellschaften. Wer hatte da das Sagen? [...] Wie war die Familie strukturiert?“ (#00:20:25#L1-Selbert-2)) auf das historische Verhältnis zwischen den Geschlechtern zu sprechen, indem sie auf das Familienbild des 19. Jahrhunderts Bezug nimmt. So stellt Vera fest: „Die Männer hatten immer das Sagen und die Frauen mussten spüren, eigentlich. Und die Frauen haben immer so Kinder und Küche gemacht. Und die Männer waren halt für so andere Sachen zuständig, so fürs Geld, ja.“ (#00:20:41#L1-Vera-2) Bei der Frage des Lehrers nach dem historischen Familienbild stellt er

die Schüler_innen vor eine Herausforderung, da sich der Begriff *Familie*⁵²⁰ historisch hinsichtlich seines Verständnisses gewandelt bzw. verengt hat.

Offenbar ist den Schüler_innen der Wandel von einem weiten zu einem engen Familienverständnis nicht bewusst. Es ist zudem bemerkenswert an dieser Szene, dass der Lehrer diese offensichtliche Ungenauigkeit nicht auflöst. An dem Lehrervortrag am Ende des Unterrichtsgesprächs zeigt sich, dass der Lehrer auf den „*Vater der Familie, de[n; M.F.] Pata familias*“ (#00:24:15#L1-Selbert-2) hinaus wollte und damit zusammenfassend auf den zum Teil umstrittenen Fachbegriff *Patriarchat*⁵²¹.

Die Schüler_innen der Lerngruppe übertragen das bürger_innenliche Familienbild der Neuzeit (Rollenverteilung aufgrund des Geschlechts: Männer für Produktions-, Frauen für Reproduktionsebene) auf die biblische Zeit bzw. Zeit des alten Roms. Hierbei beschreiben sie ein geschlechtlich-dichotomes Machtverhältnis, das klare Grenzen zwischen den Geschlechtern hat. Die Verwobenheit und Überschneidung innergeschlechtlicher Hierarchien kommen dabei nicht zur Sprache, werden nicht historisch kritisch eingeordnet und eben so wenig von der Lehrkraft thematisiert bzw. dekonstruiert.

Das Sprechen über das Gottesbild

Beim Sprechen über das Gottesbild greifen die Schüler_innen und die Lehrkraft innerhalb des Gesprächs sprachlich auf die tradierte maskuline Sprachform zurück, in der sie im Sprechen über Gott das maskuline Personalpronomen „*Er*“ nutzen. Damit bestätigt sich zumindest in dieser analysierten Unterrichtssequenz, Silvia Arzts (2000) Feststellung, dass „die meisten Kinder und Jugendlichen, aber auch viele Erwachsene [...] bei einem menschförmigen Bild von Gott [bleiben; M.F.] und meist ist Gott er.“ (Arzt 2000, 170) Eine kritische Auseinandersetzung mit der maskulinen Sprachform zeigt sich in der analysierten Sequenz nicht. Gleichwohl sich kritisch mit einer patriarchalen Gottesvorstellung befasst wird. So wird durch den Genesisstext ein *Gottesbild* zum Thema gemacht, dass hinsichtlich seines Verhältnisses zu den Menschen

⁵²⁰ Weiterführend sei an dieser Stelle auf folgendes Sammelwerk verwiesen: Mitterauer, Michael; Sieder, Reinhard (Hg.) (1991): Vom Patriarchat zur Partnerschaft. Zum Strukturwandel der Familie. Orig.-Ausg., 4. Aufl. München. In diesem wird prägnant die historische Entwicklung der Familie skizziert. Mitterauer stellt u. a. fest: „Familie gehört zu den ursprünglichen Formen sozialer Zusammengehörigkeit.“ (Mitterauer 1991, 22) Das historische Familienverständnis des Alten Roms (und davor) war breiter ausgelegt und bezog sich nicht allein auf die Blutsverwandtschaft, sondern ebenso waren u. a. die freien und unfreien Angestellten Teil der Familie bzw. des Hauses. Macht- und Herrschaftsverhältnisse waren eher *kyriarchal* strukturiert und nicht dichotom, Mann vs. Frau. Männer und Frauen konnten je nach Kontext privilegiert und unterdrückt sein (ebd., 22–33).

⁵²¹ Siehe hierzu Kapitel 4.3 *Geschlechterverhältnisse als Machtverhältnisse*.

eher patriarchal ist: Gott gibt hierarchisch den Menschen Befehle, die diese ohne kritische Reflexion einfach befolgen. Somit ergibt sich die Macht Gottes relational aus dessen Handeln. In seiner Eingangsfrage zieht der Lehrer einen Vergleich zwischen der damaligen Familienstruktur und dem Gottesbild, damit schwingt implizit die kritische Betrachtung des skizzierten Gottesbildes mit, dass Abraham die Befehle Gottes unkritisch betrachtet und bereit ist, seinen Sohn zu opfern.

Beim Sprechen über das Gottesbild im Genesistext kommen in der Lerngruppe primär maskuline Sprachformen (wie bspw. das Personalpronomen „Er“) und Sprachbilder (Herrschaft, Macht und Dominanz) zum Vorschein. Dieses zeigt sich besonders in dem dargelegten Unterrichtsgespräch, da seitens der Lehrkraft und der Schüler_innen erst-rangig diese Sprachbilder und Sprachformen verwendet werden.

11.5.2 Gesprächsfeinanalyse „Jesus und die Frauen“

11.5.2.1 Gesprächsfeinanalyse

Vorausgehender unterrichtlicher Kontext des Unterrichtsgesprächs

Die aufgezeichnete Stunde befindet sich am Ende der Unterrichtsreihe (5. Doppelstunde) der Lerngruppe A⁵²² bei Herrn Selbert. Die zu betrachtende Unterrichtssequenz liegt im zweiten Teil der Doppelstunde. Durch eine Erkrankung fehlt eine Schülerin, so dass nur 4 Mädchen und 5 Jungen anwesend sind.

In der vorausgehenden Stunde wurde das *Gleichnis vom guten Vater* behandelt. Die Lehrperson hebt hervor, dass die Schüler_innen durch dieses Gleichnis den Kernpunkt des Christentums erfahren haben: Gott kommt selbst auf die Menschen zu. Gott ist den Menschen nahegekommen, indem er geboren wurde. Die Lehrkraft erläutert in dieser Stunde den Trinitätsbegriff und ordnet ihn in den Kontext der anderen Religionen ein. Die Schüler_innen haben einen Liedtext⁵²³ „Alles ist anders, alles wird neu – Gott kommt den Menschen entgegen“ (Text: Nikolaus Herman 1560, Melodie Nikolaus Herman 1554) vorliegen⁵²⁴; diesen sollen sie entweder alleine oder zu zweit analysieren. Erst im Bearbeitungsprozess klärt die Lehrkraft auf, dass es sich

⁵²² Die ausführliche Darstellung der Lerngruppe, siehe Kapitel 11.1.1 *Beschreibung der Klasse und Lernumgebung*.

⁵²³ Beim Austeilen betitelt der Lehrer den Text erst als Gedicht.

⁵²⁴ Das Arbeitsblatt mit dem Liedtext ist im Anhang (5.a: Arbeitsblatt „Alles ist anders, alles wird neu“) zu finden.

hierbei um ein Lied aus dem Gesangbuch handelt (aus dem evangelischen Gesangbuch, im katholischen fehlt die 5. Strophe). Zudem trägt der Lehrer das Lied der Klasse auch gesanglich vor (Lehrer unterrichtet neben Religion auch das Fach Musik). Als Arbeitsauftrag für den Liedtext sollen die Schüler_innen Begriffspaare bilden, was für ein Gottesbild vor dem Auftreten Jesu bestand und wie sich dieses verändert, weil Jesus sich auf die Menschen zu bewegt hat. Nach der Einzel-/Partner_innenarbeitsphase⁵²⁵ tragen die Schüler_innen ihre Ergebnisse vor. Herr Selbert sichert – parallel zu den Meldungen – die Beiträge der Schüler_innen an der Tafel. Dabei wird thematisiert, dass Gott seinen Sohn uns Menschen geschenkt hat und er in einer Krippe geboren wurde. In diesem Zusammenhang weist die Lehrkraft auf die Vielzahl von Weihnachtsliedern hin, in denen die Geburt des Kindes in der Krippe thematisiert wird.

Unmittelbar vor dem Unterrichtsgespräch bespricht die Lehrkraft mit den Schüler_innen die letzte Strophe (6.) des Gedichts/Liedes: „Heut` schleußt er wieder auf die Tür zum schönen Paradeis; der Cherub steht nicht mehr dafür, Gott sei Lob, Ehr` und Preis.“ Inhaltlich werden in der Lerngruppe die Themen Paradies, Öffnung der Himmelspforte und das Fehlen des Wächters („Cherub“) thematisiert; auf dem Arbeitsblatt ist ferner ein Hinweis auf *Gen 3,24*⁵²⁶. Die Lehrkraft fasst die Schüler_innenaussagen zur 6. Strophe an der Tafel mit dem Satz *„Der Weg zum Himmel ist geöffnet“* (#00:45:06#L1-Selbert-5) zusammen. Der Lehrer verweist hierbei noch einmal auf den bereits aufgeführten *„Kern“* (#00:45:19#L1-Selbert-5) des Christentums, dass Gott zu den Menschen kommt und möchte von Lerngruppe erfahren, welches liturgische Fest zelebriert, dass Gott sich auf die Menschen hinbewegt: *„Gott ist ebend ein Vater, der zu uns... sich zu uns hinbegibt und wir nicht zu ihm. Übrigens welches Fest, ich hab es schon verraten, feiert das? Die Leute haben so eine Freude daran; die können gerade so aus dem Anzug springen.“* (#00:45:23#L1-Selbert-5)

Ein direkter Hinweis auf das Fest wurde vorher nicht gegeben, aber Weihnachten war vorher durch die Themen Weihnachtslieder und Geburt in der Krippe sehr präsent. Auf den Ausführungen und der Anfrage folgend, ruft der Lehrer (ohne Pause) Philipp-Sebastian auf, welcher sich gemeldet hatte. Dieser antwortet mit dem Wort *„Ostern“* (#00:45:35#L1-Philipp-Sebastian-5). Dieses sorgt für Irritationen innerhalb der Lerngruppe, so ist u. a. Lachen in der Klasse und ein fragendes *„Hä“* (#00:45:35#L1-Hanna-5) von Hanna zu hören. Der Lehrer

⁵²⁵ Die Lehrkraft hat es den Schüler_innen freigestellt, ob sie alleine oder zusammen mit der_dem Sitznachbar_in den Arbeitsauftrag lösen.

⁵²⁶ Hier wird thematisiert, dass die Menschen aus dem Paradies (Garten Eden) vertrieben worden sind und vor dem Eingang der Cherub wacht.

schaut Philipp-Sebastian bittend an und fragt: „*Ostern ist Jesus in die Krippe?*“ (#00:45:42#L1-Selbert-5) Der Schüler sagt daraufhin: „*Ne, das war Weihnachten, aber Ostern...*“ (#00:45:43#L1-Philipp-Sebastian-5) Er kann seine Aussage nicht beenden, da die Lehrkraft ihn unterbricht und darauf hinweist, dass zu einem späteren Zeitpunkt auf das, durch den Schüler angestoßene Thema, zu sprechen kommen sein wird und er den Schüler zu dem Zeitpunkt danach fragt, warum er auf Ostern kommt. Ferner stellt der Lehrer dar, dass es sich bei der Schüleraussage („*Ostern*“) wohl um ein Missverständnis gehandelt haben muss und der Schüler natürlich wisse, dass Weihnachten gemeint sei. Danach erklärt er das Bild von Weihnachten; dabei verweist er darauf, dass Weihnachten so wahrscheinlich nicht abgelaufen ist (mit Hirten und Krippe etc.), sondern die Evangelisten Matthäus und Lukas damit das Bild vermitteln wollten, dass Gott ganzer Mensch wird; er notiert an der Tafel: „*Gott will den Menschen so nah wie möglich sein*“ (#00:46:51#L1-Selbert-5). Danach kommt er auf die Schüleraussage von Philipp-Sebastian zu sprechen und das Unterrichtsgespräch beginnt.

Das Unterrichtsgespräch

(#00:47:10#L1-Selbert-5): *So und jetzt denk ich mal, Philipp-Sebastian, wieso kommst du auf Ostern?*
[Lehrer schaut den Schüler direkt an; der Schüler löst seinen Blick von seinen Unterlagen und schaut die Lehrkraft an, als er angesprochen wird.]

Das „*So*“ fungiert hierbei vermeintlich als Redeeinleitung oder Zusammenfassung. Es zeigt einen thematischen Umschwung an, jetzt richtet sich der Lehrer auf die Anfrage von Philipp-Sebastian aus. Durch die Formulierung „*jetzt denk ich mal*“ bringt sich die Lehrkraft mit der Ich-Perspektive selbst ein und versucht, den jetzigen Moment zu markieren, um auf etwas zu sprechen zu kommen. Das Betonen der Ich-Perspektive kann unterschiedlich bewertet werden. Zum einen kann die Lehrkraft damit deutlich machen, dass jetzt der Moment gekommen ist, wo sie ihre eigenen Gedanken öffentlich macht, zum anderen kann sie hiermit auch Transparenz über den eigenen Planungsprozess für das weitere unterrichtliche Vorgehen aufzeigen. Was genau die Lehrkraft denkt, bleibt jedoch unausgesprochen. Sie setzt einen Teil des Gedachten direkt um.

Der Lehrer greift den vorausgehenden Beitrag von Philipp-Sebastian auf und fragt ihn: „*wieso kommst du auf Ostern?*“ Dabei wird das liturgische Fest zum Thema, welches das zentrale Kernereignis des Christentums, aber auch der christlichen liturgischen Tradition ist. Es ist das

Fest, welches die Auferstehung Jesu Christi feiert.⁵²⁷ Der Lehrer spricht den Schüler namentlich an und möchte von ihm eine Antwort. Alternativ hätte er auch die Klasse danach fragen können, wie der Schüler auf die Aussage kommt. Hierbei schaut er den Schüler direkt an. Der Schüler schaut kurz hoch, nachdem er seinen Namen gehört hat, notiert sich aber noch etwas auf seinen Unterlagen. Es bleibt offen, wo das Interesse der Lehrkraft hinsichtlich der Frage liegt. Will der Lehrer wirklich wissen, wie Philipp-Sebastian auf Ostern kommt oder ist es eine didaktische Frage. Die Aussage von Philipp-Sebastian hat im Vorfeld – wie aufgeführt – für Irritationen gesorgt. Möglicherweise möchte der Lehrer diese jetzt auflösen, indem er Philipp-Sebastian darum bittet, den Mitschüler_innen aufzuzeigen, wie er durch die 6. Strophe Verknüpfungspunkte für das Osterfest gefunden hat. Er gibt dem Schüler an der Stelle den Raum, seine Interpretation darzulegen.

(#00:47:14#L1-Philipp-Sebastian-5): *Ja, weil der Ostern ja aufge-auferstanden ist. Und dann ehm hab ich mir so gedacht, weil da ja steht „Heut schließt er wieder auf die Tür“* [Schüler liest vom Blatt ab und gleicht die Strophe sprachlich an]. *Und als er auf der Erde war, konnte er ja die Tür nicht aufschließen und er musste ja erst zurückgehen, um ähm sie wieder aufschließen zu können.* [Während der Aussage des Schülers nickt die Lehrkraft und sagt „Ja“]

Philipp-Sebastian antwortet auf die Frage des Lehrers direkt mit einem „Ja, weil der Ostern aufge-auferstanden ist“. Die Modalpartikel „ja“ wird hier als Interjektion genutzt und knüpft bestätigend an die Aufforderung des Lehrers an. Der Schüler will damit bestätigen, dass für ihn die Verknüpfung mit Ostern logisch ist. Wer Ostern „aufge-auferstanden“ ist, wird nicht spezifiziert, außer, dass es sich um eine männliche Person handelt („der“). Die kausale Konjunktion „weil“ impliziert, dass er direkt und begründend auf die Frage des Lehrers antwortet. Auf die kurze Frage des Lehrers gibt der Schüler auch eine kurze Antwort, in der er das Kerngeschehen (die Auferstehung) von Ostern beschreibt. Aus diesem Zusammenhang wird klar, dass der Schüler mit dem „der“ Jesus Christus meint. Jedoch nennt der Schüler den Namen nicht. Dieses führt sich auch im weiteren Verlauf des Gesprächs fort. Der Schüler stockt und korrigiert sich bei der Aussage „aufge-auferstanden“ selber. Die Formulierung „aufgestanden“ würde auf eine aktive – durch Jesus Christus – Handlung hinweisen. Hingegen „auferstanden“ führt zu der Analyse, dass es Jesus Christus widerfahren ist. Dieses ist theologisch insoweit bemerkenswert, da es die Frage aufweist, wie der Auferstehungsprozess zu verstehen ist – als ein passives Widerfahrnis und Geschenk Gottes oder eine aktive Tat Jesu selbst. Das zweite

⁵²⁷ Zur Vertiefung und Bedeutung von Ostern für das Christentum sei verwiesen auf: Kessler, Hans (2002): Christologie. In: Schneider, Theodor (Hg.): Handbuch der Dogmatik! Prolegomena, Gotteslehre, Schöpfungslehre, Christologie, Pneumatologie. 2., erg. u. korrt. Aufl. Düsseldorf, 241–444.

„ja“ vor der Aussage betont die Selbstverständlichkeit seiner Interpretation.

Mit „*Und dann ehm hab ich mir so gedacht*“ legt der Schüler dar, dass es sich hierbei um seinen Gedankengang handelt. Er greift damit die Formulierung „*denk ich mal*“ der Lehrkraft auf, die auch auf den eigenen Denkprozess hingewiesen hat. Es dient als Überleitung auf die eigentliche Begründung der Antwort, wie er durch die Liedstrophe auf Ostern gekommen ist. Möglicherweise hat das eigene Denken und dessen Darstellung in dem Unterrichtsgespräch eine besondere Bedeutung.

Unmittelbar danach zeigt der Schüler die Stelle im Liedtext auf, die ihn zu seiner These veranlasst hat. Er leitet die Passage ein mit „*weil da ja steht*“. Wie im ersten Teil seiner Antwort betont er seine Aussage wieder mit einem „ja“. Der Schüler versucht damit seine Aussage zu belegen und nimmt Bezug auf den Liedtext und nennt den auf hochdeutsch umgeänderten Anfangsteil der letzten Strophe: „*Heut schließt er wieder auf die Tür*“. Die letzte Strophe eines Liedtextes beinhaltet meist ein Fazit oder die Quintessenz. Durch das Nennen dieser Passage zeigt der Schüler, dass ihm diese Passage dazu verholfen hat, um auf Ostern zu kommen. Es bleibt thematisch offen, was genau damit gemeint ist: Welche Tür wird aufgeschlossen? Die Tür zum Himmelreich oder die Tür zum Grab. Bis auf wenige Füllwörter bspw. „Ja“ stellt der Schüler begründet dar, wie er zu seiner Schlussfolgerung gekommen ist; möglicherweise hat er sich im Vorfeld der Frage des Lehrers schon überlegt, wie er seine Interpretation darlegen kann. Auch in diesem Teil bleibt die oben aufgeführte Spannung bestehen, ob es sich um eine aktive oder passive Handlung handelt.

Im weiteren Teil der Aussage folgt nun die Begründung und der eigene Gedankengang des Schülers „*Und als er auf der Erde war, konnte er ja die Tür nicht aufschließen*“. Das Subjekt des Satzes bleibt ungenannt. Der Schüler argumentiert wieder anhand des Textes und führt dessen Grundaussagen fort. In der Darstellung seiner eigenen Gedanken gebraucht er eine selbst hergeleitete theologische Aussage „*auf der Erde*“. Dieses ist eine liturgische Begrifflichkeit, sie wird aber auch innerhalb der Naturwissenschaft gebraucht. In der theologischen Betrachtung ist die Erde das Gegenstück zum Himmel/Paradies. Die offene Frage, welche Tür gemeint ist, klärt sich hierdurch, denn es kann keine weltliche Tür gemeint sein. Die Tür steht symbolisch für einen Durchgang, eine Verbindung zwischen zwei verschiedenen Räumen oder Bereichen. Die Tür kann symbolisch sowohl für das Verbindende als auch das Trennende stehen. Die Aussage des Schülers betont zunächst das Trennende. Das Verschlossen-Sein der Tür ist eine Steigerung im Verhältnis zum Zu-Sein. Sie kann selbst durch Jesus Christus – nicht von

508

der Erde aus aufgeschlossen werden. Symbolisch kann sie für eine Verbindung zwischen Gott und den Menschen stehen. Innerhalb der Aussage *„und er musste ja erst zurückgehen, um ähm sie wieder aufschließen zu können“* wird aufgezeigt, dass Jesus Christus erst zu dem Ort zurück gehen musste, von dem er gekommen ist. Die Aussage impliziert, dass die Tür nur vom Himmel aus wieder aufgeschlossen werden kann. Im Lied heißt es: *„Heut‘ schleußt er wieder auf die Tür zum schönen Paradies; der Cherub steht nicht mehr dafür [...]“*. Hieraus folgert der Schüler, dass die Tür *„wieder“* aufgeschlossen werden musste. Demnach war die Tür in früheren Zeiten einmal offen und wurde dann verschlossen. Das Nicken und das *„Ja“* der Lehrkraft wirkt auf den Schüler bestätigend.

(#00:47:31#L1-Selbert-5): [Lehrer nimmt durch Gestik Valerie dran] *Ja*. [Atemzug] *Was hast du sagen wollen Valerie? Vielleicht hast du ne Ergänzung. Er ist nämlich ein bisschen auf-eh ist bisschen abgewichen von dem, was ich eigentlich eh beabsichtigt hab. Weißt du's noch?*

Der Lehrer bestätigt die Aussage von Philipp-Sebastian mit einem *„Ja“* und nimmt durch eine Zeigegestik und Namensnennung Valerie dran. Durch die verstärkende Gestik soll das Gespräch *„an Fahrt aufnehmen“*. Die Schülerin hatte sich auch vor der Eingangsfrage des Lehrers gemeldet und somit liegt die Vermutung nahe, dass sie sich nicht auf die Aussage von Philipp-Sebastian berufen wird. Das erste Melden der Schülerin hat die Lehrkraft registriert und fragt *„Was hast du sagen wollen Valerie?“* Diese offene Frage ermöglicht der Schülerin, ihren Gedanken einzubringen, auch wenn dieser in eine andere Richtung geht. Die folgende Aussage *„Vielleicht hast du ne Ergänzung.“* lässt offen, ob sie den Schülerbeitrag ergänzen möchte oder ihre eigene Antwort zu der Lehrerfrage geben möchte. Die Bezeichnung *„Ergänzung“* ist als wertneutral anzusehen. Der Lehrer wertet den Beitrag von Philipp-Sebastian nicht ab, sondern lässt *„nur“* Erweiterungen zu, die er noch für möglich hält. Die Lehrkraft gibt in seinen Aussagen den Schüler_innen Einblicke in sein Denken und macht damit seine Motive des Moderierens für alle transparent, auch mit der folgenden Aussage: *„Er ist nämlich ein bisschen auf-eh ist bisschen abgewichen von dem, was ich eigentlich eh beabsichtigt hab.“* Mit Personalpronomen *„Er“* ist Philipp-Sebastian gemeint. Die Lehrkraft relativiert hierdurch die Schüleraussage minimal (*„bisschen“*), da er aufführt, dass seine Intention der Eingangsfrage durch Philipp-Sebastian nicht ausreichend berücksichtigt/behandelt wurde. Er ist offenbar im Glauben, dass der Beitrag von Philipp-Sebastian in eine andere Richtung geht und hofft, dass die Meldung von Valerie ein dem Unterrichtsfortschritt dienlicher Beitrag ist. Durch das doppelte Nennen von *„bisschen“* und dem Wortsuchen (*„auf-eh“*) zeigt die Lehrkraft, dass sie eine passende Formulierung sucht, die Schüleraussagen zu kommentieren und damit auch zu bewerten. Dabei zeigt der Lehrer den Schüler_innen seine Planung auf, dass er durch die Frage eigentlich

ein anderes Ziel verfolgt hat.

Die eingangs offene Redeaufforderung an Valerie wird durch die nachfolgenden Sätze immer weiter eingeschränkt. „*Weißt du's noch?*“ wirkt weiter verstärkend, impliziert aber auch, dass es nicht schlimm ist, wenn die Schülerin nicht weiß, worauf die Lehrkraft hinaus wollte. Er gibt ihr die Chance, auch einfach nein zu sagen. Weiter kann sich das „*Weißt du's noch?*“ auch auf den ersten Teil seiner Frage an Valerie beziehen.

(#00:47:39#L1-Valerie-5): *Mhm. Ich glaub nicht.* [Pause] *Nein, weiß ich nicht.* [Noch bevor Valerie ausgesprochen hat, nimmt Herr Selbert Vera durch ein Zunicken dran, welche sich gemeldet hatte. Während des Sprechens zieht sich die Schülerin auf ihren Stuhl zurück und sucht Blickkontakt zu der Mitschülerin (Vera), die aufzeigt, und erteilt ihr durch zunicken das Wort.]

Die Reaktion der Schülerin lässt mehrere Schlussfolgerungen zu. Zum einen kann es sein, dass sie nicht mehr weiß, was sie sagen will, oder sie weiß nicht, was die Lehrkraft beabsichtigt und zieht daher ihren Redebeitrag zurück. Weiter kann es auch sein, dass es eine Antwort auf die Frage „*Weißt du's noch?*“ (#00:47:31#L1-Selbert-5) ist. Mit „*Ich glaub nicht*“ drückt sie aus, dass sie sich unsicher ist. Dann pausiert sie kurz und überlegt noch einmal und sagt dann bestimmt „*Nein, weiß ich nicht*“. Vermutlich ist die Schülerin durch die Lehrerfrage irritiert und überfordert, da dieser – wie bereits aufgeführt – seine offene Frage stark eingeschränkt hat. Hierdurch wird ihr die Freiheit genommen, offen ihre eigenen Gedanken zu äußern.

Es bleibt zu klären, ob das Geschlecht der Schülerin in dieser Unterrichtssituation eine Rolle spielt, dass der Lehrer so restriktiv agiert. Handelt es sich um ein Lehrer_innenverhalten, das bei Schülerinnen häufiger zu beobachten ist als bei Schülern bzw. das von Lehrern häufiger praktiziert wird als von Lehrerinnen? Deskriptiv bleibt festzuhalten, dass hier ein Mädchen von einem männlichen Lehrer blockiert wird. Es kann aber auch sein, dass der Lehrer die Schülerin für fähig genug hält, die richtige Antwort auf seine Frage zu finden. Hier stellt sich die Frage nach der Beziehung zwischen Schüler und Lehrer. Valerie zieht sich während ihrer Antwort sehr auf ihren Stuhl zurück und sucht Blickkontakt zu Vera und erteilt ihr damit per Gestik (durch Nicken) einvernehmlich (sie hatte sich gemeldet) das Wort. Diese fängt schon an zu reden, bevor Valerie ausgesprochen hat.

(#00:47:43#L1-Vera-5): *Mensch, um wirklich Mensch zu sein, den Menschen auch nah zu sein, musste er ja auch sterben wie ein Mensch.* [Der Lehrer nickt der Schülerin am Ende des Satzes zustimmend zu.]

Vera wiederholt in ihrer Aussage viermal das Substantiv „*Mensch*“ im Plural und Singular. Durch diese Wiederholung rückt „*Mensch*“ bzw. das Mensch-Sein in den Fokus; gleichzeitig greift sie thematisch das „*nah sein*“ sein auf. Das Adjektiv „*wirklich*“ führt zur Annahme, dass

die Schülerin konkrete Vorstellungen hat, was das Mensch-Sein ausmacht. Offenbar bezieht sie sich in ihrer Antwort auf den Lehrervortrag, der vor der Frage zu Ostern gehalten wurde und zudem auf den Tafelanschrieb „Gott den Menschen so nah wie möglich sein will“. Die Schülerin meint vermutlich, dass sie die passende Antwort auf die Frage des Lehrers hat. In Anknüpfung an die Tatsache, dass Gott den Menschen so nah wie möglich sein will, zieht sie eine Verbindung zu dem Osterereignis, an dem Jesus Christus wie ein wahrhafter Mensch gestorben ist. Es bleibt offen, ob das Mensch-Sein und/oder das Nahe-Sein für sie mit dem Sterben zusammenhängt. Durch das zustimmende Nicken der Lehrkraft signalisiert sie, dass die Schülerin anscheinend die Antwort gegeben hat, die der Lehrer hören wollte.

(#00:47:48#L1-Selbert-5): *Eben*

Die Lehrkraft bestätigt und verstärkt durch die Fokuspartikel „*Eben*“ die Aussage von Vera. Das „*Eben*“ ist eine starke Bestätigung. Offensichtlich ist es Vera gelungen, zusammenfassend darzustellen, worauf Herr Selbert hinauswollte.

(#00:47:49#L1-Vera-5): *Und leiden.*

Vera ergänzt ihre Aussage noch durch die Konjunktion „*und*“ und das Verb „*leiden*“. Vermutlich ist dieses ihr so wichtig, dass sie es noch anfügen muss. Es geht jedoch etwas im Dialog unter, da sich ihre mit der nachfolgenden Aussage der Lehrkraft überschneidet. Erhellend ist an den beiden Aussagen der Schülerinnen, dass sie aus dem Osterfest den Zusammenhang von Sterben und Leiden zieht; das Osterfest symbolisiert den Sieg über das Sterben und Leiden. Bis dahin machen sich die Schüler_innen auf die Suche, die Absicht des Lehrers zu finden, worauf er durch seine Impulse hinauswollte. Eigene Antworten und Interpretationen der Schüler_innen stehen bis dahin nicht im Zentrum des Geschehens.

(#00:47:49#L1-Selbert-5): *mhm*. [zustimmend] *Wenn er wie ein Mensch sein will, muss er auch so sterben, bitte schön* [zeigt auf Schülerin, die sich meldet].

Das zustimmende „*mhm*“ bestätigt sein „*Eben*“. In seinem Konditionalsatz wiederholt und unterstreicht er die Aussage von Vera mit seinen eigenen Worten. Mit dem Personalpronomen „*er*“ kann Gott, aber auch Jesus Christus gemeint sein. Der Wille Gottes, dem Menschen gleich zu sein, heißt auch, sich für die Sterblichkeit zu öffnen. Zum Mensch-Sein gehört das Sterben hinzu, somit musste er, Jesus Christus, sterben wie ein wahrer Mensch (ein zwingender Wenn-Dann-Zusammenhang). Das „*so*“ kann sich auf „*wie ein Mensch*“ beziehen. Es kann auch ein Bezug auf die Aussage zum Leiden von Vera sein.

(#00:47:54#L1-Tamara-5): *Aber er ist...* [Tamara und Vera haben sich während der Lehreraussage etwas Unverständliches zugeflüstert; danach meldet sich Tamara]

Ein weiteres Mädchen – die direkte Sitznachbarin von Vera – meldet sich zu Wort und fängt an zu sprechen „*Aber er ist...*“. Sie hatte Vera schon während des Beitrages irritiert angeschaut, ihr während der Lehreraussage etwas Unverständliches zugeflüstert und sich dann bei der Lehreraussage direkt gemeldet. Sie kann ihren Gedanken jedoch nicht aussprechen, da der Lehrer ihr ins Wort fällt. Wieder wird nur von „*er*“ gesprochen, ohne den Namen auszusprechen. Es könnte sich auf Jesus oder auch auf Philipp-Sebastian beziehen. Durch den Gebrauch des Wortes „*Aber*“ scheint sie etwas gegen die bisherigen Aussagen mit Nachdruck einwenden zu wollen. Es impliziert, dass sie zu dem bisher Gesagten – in Teilen oder im Ganzen – eine andere Meinung zu haben scheint.

(#00:47:54#L1-Selbert-5): *Sag ihr was, wenn du dich bei ihr beschweren willst, beschwer dich nicht bei mir* [zeigt mit seinen Fingern auf Vera, diese lacht]

Herr Selbert unterbricht Tamara mit der etwas provozierenden Aussage „*Sag ihr was, wenn du dich bei ihr beschweren willst, beschwer dich nicht bei mir*“. Die Lehrkraft hat das „*Aber*“ von Tamara offenbar als Beschwerde verstanden. Tamara soll nicht Herrn Selbert etwas mitteilen, wenn sie sich bei Vera beschweren will. Eine Ursache kann darin liegen, dass Tamara nicht Vera direkt anschaut, sondern ihren Blick Richtung Lehrkraft richtet. Es ist daher zu vermuten, dass der Lehrer durch seine Aussagen und die damit verbundene Formulierung die Schüler_innen zur Interaktion auffordern und seine Position im Unterrichtsgespräch auf die eines „normalen“ Gesprächspartners reduzieren möchte. An dieser Stelle wird offensichtlich, dass die Lehrkraft in Gesprächen eine besondere Rolle einnimmt, die über denen der Schüler_innen steht. Somit wäre diese *Regieanweisung* der Lehrkraft förderlich für die Dynamik des Unterrichtsgesprächs und die Diskussionskultur in der Klasse. Für diese Vermutung spricht auch die Tonlage des Lehrers, die positiv-wertschätzend und freundschaftlich ist. Die Aufforderung der Lehrkraft wirkt somit zusammenfassend eher als „kumpelhafter“ Ratschlag, was sich eher in Peer-Groups oder Familien wiederfindet. Als weitere Beobachtung ist hier festzuhalten, dass es wieder ein Mädchen ist, welches durch die Lehrkraft unterbrochen wird.

(#00:47:57#L1-Tamara-5): *Ne ne, ist doch kein Problem.*

Tamara entgegnet der Lehrkraft negierend mit einem Lachen: „*Ne ne, ist doch kein Problem*“. Dieses kann sich zum einen auf ihr erstes „*Aber*“ beziehen oder auf die Aufforderung der Lehrkraft zu einer Widerrede an Vera. Aus dem Kontext heraus ergibt sich jedoch, dass es bedeutet, dass sie kein Problem hat, sich zu beschweren. Das Lachen der Schülerin ist auch ein Zeichen

dafür, dass in der Klasse ein gutes Klima herrscht.

(#00:47:58#L1-Selbert-5): *Ok, ja haha.* [Lehrer lacht]

Die Lehrkraft reagiert zustimmend und positiv gestimmt mit einem „Ok, ja haha“ auf die Aussage von Tamara.

(#00:47:58#L1-Tamara-5): *Aber dann müsste er ja eigentlich, also wenn man so sagt, er macht all das durch- mal durch, was auch ein Mensch macht, hätte er eigentlich auch mal irgendwie, ja, ne Freundin oder so gebraucht?* [Lehrer holt währenddessen sein Handy raus und macht ein Foto vom Tafelbild. Vera lacht]. *Halt damit er das auch mal [hält kurz inne] quasi [kurze Pause] weil so Mutterliebe oder Familienliebe ist ja was anderes als so die ganz große Liebe.*

Tamara fängt an zu sagen „*Aber dann müsste er ja eigentlich*“, schwankt dann jedoch und fängt nochmal neu an mit einer verallgemeinernden Aussage „*also wenn man so sagt*“. Das konjugierte Verb „*müsste*“ und das Adjektiv „*eigentlich*“ wirken an der Stelle relativierend. Gleiches gilt auch für die Sequenz der Schülerinnenaussage „*man so sagt*“. Sie nutzt an der Stelle das Pronomen „*man*“ und spricht stellvertretend für die Allgemeinheit; so hat dieses zur Folge, dass sie nicht selber Position bezieht, sondern sich auf die Aussagen anderer beruft. Diese zögerlichen, relativierenden Redeeinleitungen verweisen vermutlich darauf, dass die Schülerin in dem folgenden Beitrag etwas unsicher ist bzw. sie vielleicht vermutet, dass dieser Widersprüche auslöst. Für sie ist dies aber eine klare Konsequenz der zuvor als Konsens zu verstehenden Aussage des Lehrers („*Wenn er wie ein Mensch sein will*“), wenn in ihren Worten nun „*er nämlich ... all das durchmacht ..., was auch ein Mensch macht, dann hätte er eigentlich auch mal irgendwie, ja, ne Freundin oder so gebraucht?*“ Für sie gehört zum Mensch-Sein hinzu, dass man eine Beziehung geführt haben muss. Durch die Verwendung des konjugierten Verbs „*gebraucht*“ macht sie deutlich, dass es für sie eine notwendige Bedingung zum Mensch-Sein ist. Diese rhetorische Frage der Schülerin ist eine Positionierung im Diskurs. Sie offenbart zudem, dass sie ein heteronormatives Bild von Liebesbeziehungen hat. Jesus als Mann konnte demnach nur eine Freundin gehabt haben. Das „*ne*“ deutet an der Stelle stark konkretisierend auf ein sexualisiertes Beziehungsverhältnis hin und nicht auf eine platonische Art von Freundschaft. Am Ende schiebt sie noch ein „*oder so*“ ein. Diese Konjunktion wirkt ambig und öffnet einen Möglichkeitsraum. Auf der einen Seite öffnet sie das Bild, dass Jesus eine Freundin gebraucht hat hin zu Beziehungsformen (Ehe, Liebschaften etc.). Weiter kann dieser Einschub auch für ihre Unsicherheit stehen. Zudem kann es darauf hinweisen, dass der Schülerin durchaus bewusst ist, dass Jesus keine Freundin hatte und dies auch nicht die Lehrmeinung der katholischen Kirche ist.

Es ist an der Stelle zunehmend irritierend, dass der Lehrer dem Beitrag nur mit geteilter Aufmerksamkeit folgt, weil er damit beschäftigt ist, mit seinem Handy das Tafelbild abzufotografieren. Möglicherweise hat das Abfotografieren pragmatische Gründe (Zeitmangel, Sorge es zu vergessen, etc.). Dieses kann auf die Schülerin den Eindruck machen, dass die Lehrkraft ihre Aufmerksamkeit nicht bei dem Unterrichtsgeschehen hat. Es kann jedoch auch von dem Lehrer eine bewusste Reaktion sein, sich aus dem Gespräch als dominante Person zurückzuziehen und Raum für die Interaktion zwischen den Schüler_innen zu öffnen. Am Ende ihrer Aussage begründet die Schülerin, wie sie die Beziehung verstanden hat. In der Mitte bricht sie kurz ab und formuliert ihre Aussage neu. Hierbei bestätigt sie zudem die Vermutung, dass sie am Anfang schon auf eine bestimmte Beziehungsform hinauswollte: „*Mutterliebe oder Familienliebe ist ja was anderes als so die ganz große Liebe*“. Sie grenzt die Liebe in Partner_innenschaften von der Mutterliebe und Familienliebe ab und markiert diese als *was anderes*.

Dieser Beitrag ist insofern geschlechtsspezifisch, als er sich auf die Themen Beziehung, Liebe zwischen den Geschlechtern und Familienliebe, insbesondere Mutterliebe, konzentriert. In diesem konkreten Fall werden diese Themen von einer Schülerin eingebracht. Sie überträgt hierbei ihre eigenen Vorstellungen/Erfahrungen auf das Leben Jesu. Somit wird an der Stelle das Leben Jesu thematisiert, aber auch die Erfahrungen der Schülerin. Sie zeigt damit, dass sie mit dem Thema in ihrem Leben in Berührung gekommen ist, z. B. durch eigene Erfahrungen, Filme, Bücher usw., da es für sie einen emotionalen Unterschied zu anderen Beziehungen macht. Die Besonderheit der großen Liebe zeigt sich auch in der Betonung, denn zwischen den Wörtern macht sie eine kurze Pause. So ist die familiäre Liebe nicht mit der sexuellen Liebe zu vergleichen. Wieder wird in der Schülerinnenaussage keine Person namentlich erwähnt, sondern nur das Personalpronomen „*er*“ verwendet.

In dieser kleinen Lerngruppe ist Philipp-Sebastian bis zu diesem Zeitpunkt der einzige Junge in der Runde, der Interesse an den Äußerungen der Schülerin zeigt. Alle anderen schenken der Schülerin keine Beachtung. Philipp-Sebastian ist an der Diskussion interessiert, zeigt aber durch seine Mimik und Gestik (Kopfschütteln, bewusstes Wegschauen etc.), dass er nicht ganz einverstanden mit dem Verlauf und Inhalt der Diskussion ist.

Die Aussage der Schülerin sorgt für eine Fokusveränderung des Unterrichtsgesprächs. Die Schülerin verschiebt das Thema des Gesprächs, wo vorher um ein Erlösungsverständnis gerungen wurde, tritt jetzt das Thema *Liebe und Frauen* in Jesu Leben in den Vordergrund.

(#00:48:18#L1-Selbert-5): *Ne, so. Ja, bitte schön* [nickt Schülerin an, die sich meldet]

Der Lehrer kommentiert diese Aussage mit einem „*Ne, so.*“ Es bleibt an dieser Stelle unklar, ob die Antwortpartikel „*Ne*“ als rhetorisch bestärkende Interjektion, Ablehnung oder Zustimmung signalisieren soll; beides ist möglich. Der Lehrer gibt schnell an Valerie ab, die sich gemeldet hat. Wieder verzichtet er auf das namentliche Aufrufen der Schülerin, sondern fordert sie nur durch ein „*Ja, bitte schön*“ und ein Nicken auf, ihre Aussage zu tätigen. Am Anfang, als das Gespräch noch stockte, hat er die Schüler_innen per Namen aufgerufen. Das Gespräch befindet sich gerade im Fluss, so dass er nicht die Dynamik herausnehmen möchte und darauf verzichtet, das bisher Gesagte zu kommentieren.

(#00:48:20#L1-Valerie-5): *Hatte der nicht „angeblich“* [wird auffällig betont] *Maria Magdalena als Frau?* [Philipp-Sebastian kommentiert undeutlich „*Nein, hatte er nicht.*“]

Es meldet sich Valerie zu Wort. Die Schülerin, die am Anfang nichts sagen konnte. Sie stellt die Frage, ob Jesus nicht mit Maria Magdalena eine Liebesbeziehung geführt hat. Zum ersten Mal taucht eine biblische Figur mit Namen auf. Das Personalpronomen „*er*“ bleibt jedoch weiter unbestimmt. Vermutlich herrscht seitens der Schüler_innen Unsicherheit, ob in dieser Diskussion Christus oder Jesus zu sagen ist. Valerie zeigt durch ihre Aussage zum einen, dass sie etwas zur Diskussion beitragen möchte und zum anderen, dass es sich hierbei um Halbwissen handelt. Die Unsicherheit im Wahrheitsgehalt der Aussage drückt sich u. a. in dem Gebrauch des Adjektivs „*angeblich*“ aus. Vermutlich hat sie dieses Gerücht irgendwo gehört und wählt die Frageform, um sich nicht eindeutig festzulegen. Während Tamara noch von einer Freundin gesprochen hat, wählt Valerie die Formulierung „*Frau*“ und will damit vermutlich eine festere Bindung in Form des Eheverhältnisses darstellen. Valerie bezieht sich in ihrer Frage nicht darauf, ob es zum Mensch-Sein gehört, eine (heteronormative) Beziehung zu haben, sondern verschiebt die Diskussion auf die Frage, welche Rolle Frauen im Leben Jesu gespielt haben. Während die Schülerin spricht, negiert ihr Sitznachbar Philipp-Sebastian, für sich leise, aber sichtbar genervt (Philipp-Sebastian schaut genervt und rollt die Augen) diese Aussage.

(#00:48:26#L1-Selbert-5): *Was, w-ja-w, sag* [schaut Philipp-Sebastian an, der neben Valerie sitzt], *was hast de denn dagegen?* [Herr Selbert zeigt auf Philipp-Sebastian]

Die Lehrkraft hat gesehen, dass es zur Meldung von Valerie einen Einwand von Philipp-Sebastian gab und fordert ihn interrogativ auf, diesen laut zu äußern, damit die anderen Mitschüler_innen deutlich hören, was er zu sagen hat. Der Lehrer erwartet zudem eine Begründung von Philipp-Sebastian, da er fragt „*was hast de denn dagegen?*“. Damit wird der Schüler zu

einer begründeten Stellungnahme aufgefordert und nicht zu einer bloßen Wiederholung der Aussage. Die Lehrkraft hält sich in ihrer eigenen Kommentierung der Äußerung der Schülerin zurück und will damit vermutlich nicht erneut die Dynamik aus dem Gespräch nehmen.

(#00:48:28#L1-Philipp-Sebastian-5): *Nein, hatte er nicht.*

Philipp-Sebastian antwortet nicht auf die Frage des Lehrers, was er (der Schüler) dagegen hat, sondern wiederholt lediglich seine Aussage laut und negiert die Frage von Valerie. Wieder wird nur das Personalpronomen „er“ genutzt; gleichwohl aus dem Kontext klar ist, dass Jesus gemeint ist.

(#00:48:29#L1-Selbert-5): *Wieso nicht?*

Der Lehrer hakt bei Philipp-Sebastian interrogativ nach, warum dieser nicht der Auffassung ist. Er tut dies parallel zum Beitrag von Valerie. Die Formulierung „*Wieso nicht*“ erneuert die Aufforderung an den Schüler, seine Aussage argumentativ zu begründen und sorgt ferner dazu, die Diskussion weiter „anzuheizen“.

(#00:48:29#L1-Valerie-5): *Aber, weil auf ganz vielen alten Bildern ist die auch [mit Nachdruck] gezeichnet. [meldet sich unaufgefordert zu Wort]*

Valerie meldet sich unaufgefordert zu Wort und begründet ihre Aussage, warum sie der Auffassung ist, dass Maria Magdalena die Partnerin Jesu war. Sie fängt schon an zu sprechen, bevor die Lehrkraft ausgesprochen hatte. Hierbei nutzt sie die Abtönungspartikel „*aber*“ in der Einleitung, um ihrer Begründung Nachdruck zu verleihen, dass „*die*“ (Maria Magdalena) auf den „*Bildern*“ zu sehen ist. Es bleibt relativ unbestimmt, welche Bilder sie meint, einzig das Adjektiv „*alt*“ als temporäre Angabe schränkt es ein.

(#00:48:35#L1-Philipp-Sebastian-5): *Ja, weil das halt damals so ne Bekannte von ihm war.*

Philipp-Sebastian bestreitet nicht, dass Maria Magdalena auf (den) Bildern zu sehen ist, dieses offenbart sich durch die einleitende Antwortpartikel „*ja*“. Er teilt aber nicht die Meinung, dass sich daraus auf ein „enges“ Beziehungsverhältnis schließen lässt, sondern sieht vielmehr eine platonische Bekanntschaft als Begründung dafür. Er greift hierbei nicht die Frage der Lehrkraft auf, sondern reagiert auf die Aussage der Schülerin. Der umgangssprachliche Artikel „*ne*“ degradiert Maria Magdalena zusammen mit dem substantivierten Adjektiv „*Bekannte*“ zu einer Bekannten unter vielen. Der Schüler argumentiert aus einer Verteidigungsposition heraus. Es entsteht der Eindruck, dass durch diese Diskussion seine Glaubensgrundsätze irritiert werden und er diese innerhalb der Lerngruppe rechtfertigen möchte. Philipp-Sebastian wirkt in der Dis-

kussion isoliert, da sich offenbar die ganzen Schülerinnen gegen seine Aussagen verbünden bzw. keine_r dem Schüler Unterstützung zukommen lässt, auch nicht die Schüler, diese halten sich bis dato komplett aus der Diskussion heraus. Nur die Mitschülerinnen schalten sich mit Nachdruck in die Diskussion ein.

(#00:48:35#L1-Valerie-5): *Weil...* [Fragend an Philipp-Sebastian; Lehrer und gesamte Klasse fangen an zu lachen und fangen an dazwischen zu reden]

Valerie hakt mit einem fragendem „*Weil*“ bei Philipp-Sebastian nach und möchte von ihm eine weitergehende Begründung erfahren. Die Klasse und der Lehrer sind von der Aussage von Philipp-Sebastian und dem Nachfassen von Valerie so amüsiert, dass sie anfangen zu lachen. Die Betonung des „*Weil*“ wirkt provozierend. Gleichzeitig hat das Gespräch eine starke Dynamik bekommen und die Schüler_innen sind alle sichtbar interessiert dabei, gleichwohl nur die Schülerinnen auf Philipp-Sebastian verbal reagieren.

(#00:48:44#L1-Valerie-5): *Aber warum nicht?* [Schaut Philipp-Sebastian an] *Woher willst du das wissen?* [Klasse lacht]

Valerie hakt wieder nach und fragt „*Aber warum nicht?*“ und möchte wissen, auf welche Quellen sich Philipp-Sebastian bei seiner Aussage beruft. Durch die Abtönungspartikel „*aber*“ verleiht sie ihrer Frage Nachdruck. Sie spricht hierbei mit einer erheiterten Tonlage. Es scheint so, dass sich die Schülerin sehr sicher ist. Sie wähnt auch den Lehrer auf ihrer Seite. So fragt sie erst „*warum nicht*“ und spezifiziert dann noch, woher der Schüler es wissen will. Die Klasse scheint die Frage der Schülerin sehr clever zu finden und lacht nicht über die Schülerin. Es könnte auch sein, dass sie die Ausführungen des Schülers absurd empfinden, da dieser mit Vehemenz seine Aussagen vertritt, als könne er mit Bestimmtheit sagen, dass diese der Wahrheit entsprechen. Hieraus könnte die Erheiterung der Mitschüler_innen entstehen.

(#00:48:48#L1-Hanna-5): *Warst du damals da, wo die...*

Hanna, die sich bislang nicht an der Diskussion beteiligt hat, meldet sich zu Wort und fragt Philipp-Sebastian provokativ, ob er „*damals*“ Zeuge des Geschehens war. Dadurch, dass sich jetzt die Schülerin in das Unterrichtsgespräch einbringt, haben sich alle Schülerinnen zu Wort gemeldet, hingegen von den Jungen nur Philipp-Sebastian. Die Formulierung und der Inhalt der „Frage“ ist als eine rhetorische Frage zu verstehen. Nach ihrer Auffassung können nur wirkliche Zeitzeug_innen Auskunft darüber geben, ob es nur eine platonische Beziehung zwischen Maria Magdalena und Jesus gab. Es bleibt offen, wer mit dem Artikel „*die*“ gemeint ist. Hier könnten zum einen im Plural alle gemeint sein (unbestimmt), die „*damals*“ gelebt haben oder eine sin-

gulgäre Person bspw. Maria Magdalena. Als Konjunktion meint das „wo“ in diesem Fall keinen Ort, sondern deutet auf einen Zeitpunkt hin. Dadurch, dass Hanna sich auch noch zu Wort meldet, haben sich alle Schülerinnen der Klasse an der Diskussion beteiligt.

(#00:48:51#L1-Philipp-Sebastian-5): *Nein, ich war damals nicht da!* [Herr Selbert und seine Schüler lachen; in der Klasse herrscht Unruhe]

Der Schüler reagiert genervt auf die provokative Frage von Hanna und verneint, dass er natürlich nicht dabei gewesen sei; hierbei greift er das Adverb „damals“ auf. Zudem könnte diese Aussage ein Eingeständnis sein, dass er es natürlich nicht genau mit Bestimmtheit wissen kann, weil er nicht Zeuge des Geschehens war. Die Klasse mitsamt der Lehrkraft lacht offenbar über die Art und Weise, wie die Diskussion geführt wird. Hierbei liegt der Fokus klar auf Philipp-Sebastian, der in der Klasse eine Position einnimmt, in der er mit Bestimmtheit eine verifizierte Auskunft über das Geschehen zur damaligen Zeit geben kann. Die Schülerinnen, die bislang an der Diskussion beteiligt waren, äußern sich fragend; einzig Philipp-Sebastian trifft Aussagen und vermittelt, dass er sich sehr sicher ist.

(#00:48:52#L1-Vera-5): *Auch auf- es heißt ja auch, dass auf dem Bild vom letzten Abendmahl Maria zu sehen ist* [Schülerin spielt mit Stift herum].

Vera beginnt ihren Satz mit der Fokuspartikel „Auch“ und der Präposition „auf“ und schiebt dann eine Relativierung „es heißt ja auch“ ein. Während des Sprechens wird sie sich vermutlich bewusst, dass ihre Aussage nicht mit Bestimmtheit getroffen werden kann. Hierdurch verschiebt sie den Satz von einem persönlichen Statement hin zu einer Aussage, die sie woanders gehört hat. Sie macht sich hierdurch nicht als Person angreifbar, denn durch diese Einfügung lenkt sie den Fokus darauf, dass sie es gehört hat. Ihre anfangs angedachte Aussage wird hierdurch vielmehr zu einer Frage, auf die sie sich eine Antwort erhofft. Während sie spricht, spielt sie mit einem Stift, was auch Ausdruck ihrer Unsicherheit sein kann. Es ist zu vermuten, dass sich der zweite Teil der Aussage möglicherweise auf den Roman *Sakrileg* von Dan Brown

(2004) bezieht.⁵²⁸

(#00:48:57#L1- Philipp-Sebastian-5): *das ist eine Lü ... Nein, das ist Andreas.*

Sichtbar von der Aussage emotional erregt und genervt, beginnt der Schüler mit „*das ist eine Lü ...*“. Mitten im Wort „*Lü...*“ bricht er ab und beginnt einen neuen Satz. Offenbar realisiert er während des Sprechens, dass der Vorwurf der Lüge an der Stelle zu hart wirkt. Hätte er das Wort Lüge benutzt, so wäre dieses ein direkter Angriff auf Vera gewesen. Diese hatte jedoch ihre Aussage insoweit korrigiert, dass sie es irgendwo gehört hat, dass dies Maria Magdalena sei. Dadurch das Philipp-Sebastian sagt „*Nein, das ist Andreas.*“, zeigt er, dass er offenbar weiß über welche Figur und welches Bild die Schülerin spricht und zudem scheint er die „Verschwörungstheorien“ rund um die Darstellung des letzten Abendmahls zu kennen, denn er trifft diese Aussage mit Bestimmtheit. Gleichwohl er die Jünger Andreas und Johannes verwechselt. Wie bereits an anderer Stelle zeigt der Schüler (seinen Mitschüler_innen und dem Lehrer), dass er in seiner Meinung gefestigt ist und sich bereits tiefergehend mit der Thematik beschäftigt hat.

durcheinander reden der Schüler_innen, lachen ... „was“ - Rufe

Innerhalb der Klasse herrscht eine sichtbare Unruhe aufgrund der aufkommenden Diskussion und den Äußerungen von Philipp-Sebastian.

(#00:48:57#L1-Valerie-5) [ruft laut rein]: *Ja das ist...* [Klasse lacht]

Parallel zur Aussage von Philipp-Sebastian ruft Valerie „*Ja das ist...*“ in die Klasse rein, beendet den Satz jedoch nicht. Vermutlich will sie die Aussage von Vera unterstützen und sich mit ihr solidarisieren.

(#00:49:00#L1-Valerie-5): *Nein, das ist...* [Klasse spricht durcheinander]

An dieser Stelle bleibt es unklar, wie Valerie die negative satzwertige Phrase vollenden will; aufgrund des Diskussionsverlaufs ist davon auszugehen, dass sie ihre Mitschülerin unterstützen

⁵²⁸ In der Gesamtschau des Unterrichtsgesprächs lässt sich diese Vermutung dadurch stützen, dass Herr Selbert am Ende des Unterrichtsgesprächs auf den Roman zurückkommt und ihn kritisch betrachtet. In dem Roman wird die These aufgestellt, dass Jesus Christus mit Maria Magdalena verheiratet war, dieses u. a. auf dem Leonardo da Vincis Werk „Das letzte Abendmahl“ zu sehen ist und deren Nachkommen bis in die heutige Zeit überlebt haben. Da Vinci hätte in diesem Werk eine verschlüsselte Botschaft versteckt. Der dargestellte Jünger (Johannes) auf der linken Seite von Jesus sei kein Jünger gewesen, sondern Maria Magdalena. Laut Brown sei dieses zum einen an den weiblichen Gesichtszügen zu erkennen und zum anderen an der Geste Petri auf dem Bild, der die vermeintliche Maria Magdalena mit einem Messer bedroht. Petrus symbolisiere hier die Kirche, die verhindern wolle, dass die Liebschaft zwischen Maria Magdalena und Jesus an Tageslicht kommt (Brown 2004).

will und eine Negation auf die Aussage von Philipp-Sebastian darstellt.

(#00:49:03#L1-Philipp-Sebastian-5): *Nein, das ist aber Andreas laut offizieller Erklärung.*

Philipp-Sebastian merkt, dass die Klasse seine Aussagen nicht glaubt, jedoch beharrt er weiter auf seinem Standpunkt und negiert die Aussagen der Mitschülerinnen und fügt an der Stelle „*laut offizieller Erklärung*“ ein. Von wem diese offizielle Erklärung erfolgt ist, bleibt an der Stelle offen. Es ist anzunehmen, dass der Schüler hier die Kirche meint, die sich zu der Verschwörungstheorie geäußert hat. Er will verdeutlichen, dass seine Aussage der Wahrheit entspricht und sich damit jede Diskussion an der Stelle erübrigt, weil dieses offiziell erklärt worden ist. Dabei wird er zudem in seiner Stimme lauter.

(#00:49:05#L1-Valerie-5): *Ja, die Kirche sagt das, wenn diiie [betont] Frauen nicht mögen.*

Die Schülerin nutzt die Antwortpartikel „*ja*“ als Positivierung der Aussage. Der Artikel „*die*“ vor „*Kirche*“ wird zu einem betonten Pronomen und dient damit einer besonderen Betonung oder Hervorhebung. Valerie zieht aus den Aussagen von Philipp-Sebastian heraus, dass die Erklärung von der Kirche getroffen worden ist. Die Schülerin nimmt an der Stelle eine kirchenkritische Position ein und vertritt ihre Meinung, dass die Kirche Frauen nicht mag. Unschwerwiegend wird durch diese Aussage die Verschwörungstheorie weitergetragen, dass die Kirche es verheimlicht, dass Jesus eine Frau hatte. Durch die Formulierung macht die Schülerin deutlich, dass es sich um ihre persönliche Meinung handelt und nicht um eine Aussage, die sie an anderer Stelle gehört hat. Vermutlich hat sie bereits an anderer Stelle erfahren, dass die Institution Kirche sich frauenunfreundlich geäußert haben muss. Denn sonst würde sie diese Generalisierung nicht treffen. Dass sie dieses im Religionsunterricht so sagt, spricht dafür, dass die Lehrkraft eine Atmosphäre geschaffen hat, in der kirchen- und religionskritische Meinungen auch geäußert werden können, ohne Nachteile zu erwarten.

(#00:49:08#L1-Philipp-Sebastian-5): *Nein, das stimmt so nicht!* [schaut seine Banknachbarin Valerie an]

Philipp-Sebastian meldet sich darauf wieder zu Wort und bestreitet mit einer Negation den Wahrheitsgehalt der Aussage der Schülerin. Es bleibt an dieser Stelle jedoch unklar, welchen Inhalt der Schülerinaussage er bestreitet: Führt er es wieder auf die Aussage zum Apostel Andreas zurück oder negiert er die Behauptung, dass die Kirche Frauen nicht mag. Er bleibt an der Stelle jedoch eine Begründung schuldig. Durch die Verwendung von „*so*“ relativiert er ein Stück weit seine Negierung, denn es kann dadurch so verstanden werden, dass das Statement nicht ganz falsch und nicht ganz richtig ist.

(#00:49:09#L1-Valerie-5): *Klar!*

Die Erwiderung der Schülerin erfolgt prompt, indem sie ihre Meinung mit dem Adverb „*klar*“ hervorhebt. Aufgrund ihrer Erfahrungen und Eindrücke stellt sie die Kirche als frauenunfreundlich dar.

Das Unterrichtsgespräch verlagert sich an der Stelle zum zweiten Mal thematisch. Ging es im Vorfeld um die Frage, ob Jesus eine Freundin hatte, geht es nun um das Geschlechterverhältnis innerhalb der Institution Kirche.

(#00:49:09#L1-Philipp-Sebastian-5): *Nein!* [ruft energisch dazwischen]

Wieder fällt Philipp-Sebastian der Schülerin entschieden ins Wort und spricht ihr mit die Antwortpartikel „*Nein*“ ab, dass ihre Aussage der Wahrheit entspricht. Hatte er bei seiner vorherigen Aussage durch das „*so*“ noch Raum dafür gelassen, dass die Schülerin nicht ganz Unrecht hat, so wirkt das „*Nein*“ absolut.

(#00:49:09#L1-Valerie-5): *Deswegen dürfen Frauen auch keine Päpste und sowas sein, deswegen sagen sie, dass das ein Mann ist. Und das ...*

Valerie führt das Adverb „*Klar*“ an der Stelle aus und schlussfolgert, dass aufgrund der Abneigung gegenüber Frauen (zu erkennen an dem Adverb „*deswegen*“), diese auch „*keine Päpste oder sowas*“ in der Kirche sein dürfen. Hierfür nutzt sie das generische Maskulinum („*Päpste*“) und nicht die weibliche Form bzw. eine geschlechtergerechte Form. Es stellt sich die Frage, warum die Schülerin an dieser Stelle die männliche Form nutzt. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass es in diesen Funktionen nur Männer gibt und daher von ihr bewusst die männliche Form verwendet wird. Ein weiterer Grund könnte die Dynamik des Unterrichtsgesprächs sein, da die Schüler_innen sehr schnell aufeinander reagieren, ohne viel Zeit zu haben, sorgfältig über ihre genaue Wortwahl nachzudenken, und daher das generische Maskulinum als routinierte Praxis verwenden. Zudem kann es sein, dass die Schülerin immer das generische Maskulinum als geschlechtsindefinite Form nutzt.

Mit dem umgangssprachlichen Demonstrativpronomen „*sowas*“ meint sie vermutlich die anderen Kirchenämter (Priester_innen, Bischöf_innen, Kardinäl_innen etc.), die den Männern vorbehalten sind.

Der zweite Teil der Aussage greift das Bild des Jüngers an der Seite Jesu in da Vincis Gemälde auf. Schlussendlich stellt sie Behauptung auf, dass die Kirche zur Sicherung maskuliner

Machtstrukturen die Fiktion aufbaut, dass es sich bei der dargestellten Person um einen Mann handelt. Würde die Kirche zugeben, dass dort eine Frau zu sehen ist, müsste den Frauen in der Kirche mehr Rechte zugestanden werden. Wenn es unter den Jüngern eine Frau gegeben hätte, würde die Begründung des Ausschlusses von Frauen von höheren Kirchenämtern wanken.

(#00:49:12#L1-Philipp-Sebastian-5): [unterbricht Valerie nach „sowas sein“] *Nein das hat...* [Schüler spricht undeutlich, wird selbst von Tamara unterbrochen] ...*gesagt wurden.*

Philipp-Sebastian unterbricht wieder Valerie. Er interveniert mit einer Negierung („*Nein das hat...*“), wird aber während des Sprechens in seiner Artikulation undeutlich. Zudem unterbricht Tamara ihn. Vermutlich will er sagen, dass es andere Gründe gibt. Der weitere verständliche Teil seiner Aussage ist unklar.

[Schülerinnen reden durcheinander]

(#00:49:14#L1-Tamara-5): *Wieso willst du denn unbedingt, dass es keine Frauen da gab?*

Tamara spricht Philipp-Sebastian an dieser Stelle direkt mit „*Wieso willst du denn unbedingt*“ an. Vorher war es die Kirche, die keine Frauen mag, jetzt wird der Schüler persönlich einbezogen und ihm unterstellt, dass er – verstärkt durch das Adverb „*unbedingt*“ – nicht möchte, dass es keine Frauen da gab. So wird ihm unterstellt, dass seine vehemente Verteidigung der kirchlichen Position auch seine eigene Haltung gegenüber Frauen offenbare. Er wird somit indirekt zum Stellvertreter der kirchlichen Meinung. Offen ist, was mit dem Adverb „*da*“ gemeint ist. Ist damit das Bild gemeint, eine Frau in Jesu Leben oder die Frauen in der Kirche.

(#00:49:18#L1-Philipp-Sebastian-5): *Weil das die 12 Aposteln waren, die da beim Abendmahl saßen.*

Philipp-Sebastian führt an, dass es schließlich 12 männliche – „*Apostel*“ waren. Er nutzt hier „*Apostel*“ als geschlechtsdefinites maskulines Substantiv. Er begründet seine Meinung auf einer sachlichen Ebene.

(#00:49:21#L1-Vera-5): *Ja, aber...* [Der Lehrer nimmt zu dem Zeitpunkt als aufmerksamer Zuhörer teil]

Vera sagt „*Ja, aber...*“. Die Antwortpartikel „*Ja*“ bestätigt zunächst einmal die Aussage des Schülers. Das „*aber*“ ist an dieser Stelle in der Bedeutung ambig. Es kann einerseits als Partikel das „*Ja*“ verstärken oder als Konjunktion relativierend und einschränkend wirken. Was Vera genau sagen möchte, bleibt jedoch offen, da Tamara sich mit einer Wortmeldung einmischte.

(#00:49:22#L1-Tamara-5): *Ja, nein, aber wieso soll es insgesamt gar keine Frauen in seinem Leben gegeben haben?*

Tamara möchte an der Stelle klarstellen, dass sie nicht das Bild meinte mit dem Adverb „*da*“,

sondern insgesamt im Leben Jesu. Mit die Antwortpartikel „Ja“ stimmt sie Philipp-Sebastian zwar zu, jedoch zeigt die Antwortpartikel „nein“ direkt nach „ja“, dass es ihr an der Stelle um etwas anderes geht. Sie spezifiziert ihren vorherigen Beitrag auf Jesu Verhältnis zu den Frauen.

(#00:49:26#L1-Philipp-Sebastian-5): *Weil Frauen damals eine untergeordnete Rolle gespielt haben gegenüber den Männern.*

Philipp-Sebastian bezieht sich auf das Gesellschaftssystem der Vergangenheit, indem er das Adverb „damals“ verwendet, eine Gesellschaft, in der Frauen eine untergeordnete Rolle gegenüber Männern spielten. Es ist jedoch keine direkte Antwort auf die Frage der Schülerin. Es ist zu vermuten, dass er keine passende Antwort kennt und somit mit einer allgemeinen Darstellung der gesellschaftlichen Strukturen ausweicht.

(#00:49:28#L1-Tamara-5) [im Hintergrund, leise]: *Ja trotzdem haben sich Leute verliebt.*

Tamara stellt implizit die Frage, warum die Stellung der Frau – in der damaligen Gesellschaft – Auswirkungen auf das Liebesleben haben soll. Die Nutzung des Pluralwortes „Leute“ ist an der Stelle geschlechtlich unbestimmt. Durch ihre Aussage bringt Tamara die Diskussion wieder auf eine emotionale Ebene. Die Bezeichnung der „Freundin“ wurde bisher nicht konkretisiert. Nach diesem Beitrag ist klar, dass „die Freundin“ nicht platonisch, sondern als Liebesbeziehung gemeint war.

(#00:49:29#L1-Valerie-5) [laut, direkt neben Philipp-Sebastian]: *Ja, er muss ja auch geliebt haben, er war ja ein Mensch.*

Mit die Antwortpartikel „Ja“ unterstützt Valerie ihre Vorrednerin. Da Jesus „ja“ (Modalpartikel) ein Mensch war, müsse er in ihrer Begründung Liebe empfunden und gespendet haben. Dabei ist seitens der Schülerin vermutlich nicht die Liebe Jesu zu den Menschen gemeint, sondern die (romantische) Liebe zwischen zwei Menschen – aus dem Kontext heraus die Liebe zwischen Jesus und Maria Magdalena.

(#00:49:32#Philipp-Sebastian-5): *Ja, aber es steht nirgendwo in der Bibel, also war's nicht so.*

Die positive Antwortpartikel „Ja“ von Philipp-Sebastian ist nicht als zustimmendes Ja zu sehen, sondern als Einleitung in sein Statement. Dieses verstärkt sich zudem durch das anschließende „aber“; so zeigt sich, dass der Schüler etwas zu bemängeln hat. Es ist unklar, was der Schüler mit dem Pronomen „es“ sagen will. Ist damit gemeint, ob Jesus geliebt hat, eine Frau/Freundin hatte oder ob es zum Mensch sein dazu gehört, dass man liebt. Für den Schüler ist entscheidend, was in der Heiligen Schrift steht. Alles, was sich nicht dort wiederfindet, entspricht nicht den

Tatsachen („*also war es nicht so*“). Es entsteht der Eindruck, dass für ihn die Bibel eine Tatsachenerzählung ohne Platz für Interpretationen ist. Er vertritt damit eine fundamentalistische Sichtweise.

(#00:49:35#L1-Valerie-5): *Ja, weil die Bibel Frauen gehasst hat.*

Valerie beginnt ihre Aussage mit einem zustimmenden „*Ja*“ zur Tatsache, dass dieses nicht in der Bibel zu finden ist. Sie begründet diese Zustimmung damit, dass „*die Bibel Frauen gehasst hat*“. Es ist die Schülerin, die zuvor schon gesagt hat, dass die Kirche keine Frauen mag. Es ist hierbei bemerkenswert, dass sie „*die Bibel*“ personifiziert, als ob die Heilige Schrift einen eigenen Willen besitzt. Wahrscheinlich geht es ihr vielmehr um die Autor_innenschaft, die nach ihrer Meinung verhindert hat, dass Frauen in der Bibel eine große Rolle spielen. Die Schülerin steigert zudem die Form der Abneigung: War vorher die Rede von nicht mögen, nutzt sie jetzt das Verb *hassen*. Das Wort *Hass* stellt den Gegenpol zu Liebe dar und ist ein Wort für ein intensives Gefühl von Feindseligkeit und Abneigung.

(#00:49:37#L1-Philipp-Sebastian-5): *Nein!* [Es handelt sich zu diesem Zeitpunkt um ein dynamisches Streitgespräch zwischen Philipp-Sebastian und Valerie]

Philipp-Sebastian äußert sich mit einem stark betonten „*Nein*“. Mit die Antwortpartikel negiert er die Aussage von Valerie in dem Punkt, dass die Bibel bzw. ihre Verfasser_innen Frauen gehasst haben.

(#00:49:37#L1-Valerie-5): *Doch, die haben alle Frauen runtergemacht.*

Valerie bleibt bei ihrer Meinung und kontert Philipp-Sebastian mit einem „*Doch*“. Jedoch spricht sie nicht mehr von der Bibel, sondern benennt mit dem Demonstrativpronomen „*die*“ eine Personengruppe. Diese Personengruppe hat „*alle Frauen runtergemacht*“. Hierbei können die Autor_innen, die Menschen – insbesondere die Männer – damals oder auch die Kirche gemeint sein, welche die Texte für die Schrift ausgewählt und redigiert haben. In der Jahrgangsstufe der Klasse ist davon auszugehen, dass die Entstehungsgeschichte der Heiligen Schrift schon besprochen wurde. Mit dem „*runtergemacht*“ gibt sie eine Begründung ab, wie sie zur vorherigen Aussage gekommen ist, dass die Bibel Frauen hasst. Für Valerie ergibt sich dieses aus den Texten, die Frauen „*runtermachen*“. Frauen werden marginalisiert bzw. klein gemacht. „*Runtermachen*“ kann aktiv sein in der Form, dass durch Aussagen Frauen diskriminiert oder dekreditiert werden. Es kann jedoch ebenso passiv sein, indem Frauen nicht beachtet wurden.

(#00:49:40#L1-Philipp-Sebastian-5): *Das stimmt so nicht.*

Philipp-Sebastian antwortet Valerie, dass ihre Aussage (welche er mit dem Demonstrativpronomen „Das“ zusammenfasst) „so“ nicht stimmen würde. Er geht wiederholt in die Gegenrede und zeigt, dass er sich seiner Sache sicher ist. Dabei nutzt er das „so“ als eine Form der Relativierung, sodass der Eindruck entsteht, dass an der Aussage der Schülerin etwas Wahres zu finden ist, jedoch nicht in der Form, wie sie es dargestellt hat. Vermutlich sieht er keine absichtliche bzw. bewusste Marginalisierung von Frauen. Er liefert jedoch keine Begründung.

(#00:49:41#L1-Valerie-5): *Natürlich stimmt das.*

Valerie reagiert in dem Schlagabtausch oberflächlich mit einem „*Natürlich stimmt das*“ ohne dabei eine Begründung zu geben. Sie begibt sich in das gleiche Argumentationsschema wie Philipp-Sebastian. Das Adverb „*natürlich*“ bestärkt ihre Aussage, hinter der sie mit voller Überzeugung steht. Zudem entsteht durch diese Wortnutzung der Eindruck, dass die Tatsache für jedermann_jederafrau offensichtlich bekannt sein muss. Sie schreibt Philipp-Sebastian damit eine Unkenntnis zu bzw. dass ihm die Feinfühligkeit fehlt, die Diskriminierung von Frauen zu erkennen.

(#00:49:42#L1-Philipp-Sebastian-5): *Das entspricht, das entspricht wenigstens den damaligen, normalen, geordneten Verhältnissen.*

Philipp-Sebastian wiederholt die erste Sequenz „*das entspricht*“ und stellt dann dar, dass das „Runtermachen“ der Frauen „*den damaligen, normalen, geordneten Verhältnissen*“ entspricht. Dieses sagt er mit Ernsthaftigkeit in seiner Ausdrucksweise und betont die Adjektive „*normal*“ und „*geordnet*“. Damit verdeutlicht er, dass zur „*damaligen*“ Zeit (vermutlich meint er die Zeit Jesu) die Geschlechterhierarchie normal (an der Tagesordnung) war und dass der Mann über der Frau steht. Durch die Verwendung der Adjektive „*geordnet*“ und „*normal*“ entsteht der Eindruck, dass er dieses Geschlechterverhältnis offenbar positiv bewertet. Bestärkt wird dieses durch das Adverb „*wenigstens*“. Mit der Wiederholung der ersten Sequenz will sich der Schüler in der Klasse Gehör verschaffen. Das Bemerkenswerte hierbei ist, dass der Schüler vorher die ganze Zeit bestritten hat, dass die Bibel oder die Kirche etwas gegen Frauen haben. Nun stimmt er aber mit seiner Aussage der Schülerin indirekt zu, dass das Frauenbild niedriger war.

(#00:49:47#L1-Valerie-5): *Es gab auch Apostel-innen* [betont langsam das –innen], *oder?* [sucht Blickkontakt mit Lehrkraft bei „*oder*“]

Valerie reagiert nicht direkt auf die Aussage des Schülers zum Frauenbild und den Geschlechterverhältnissen, sondern will darstellen, dass Frauen früher ebenso eine wichtige Position in der Verkündigung des Glaubens hatten. Mit dem Blick zum Lehrer und der Konjunktion „*oder*“

will sie die Lehrkraft wieder in die Diskussion einbauen. Sie möchte sich offenbar absichern, dass ihre Aussage der Wahrheit entspricht, da sie sich ihrer nicht sicher ist. Sie sieht die Lehrkraft als Instanz an, welche eine Antwort geben kann. Die weibliche Form „*Apostel-innen*“ wird von der Schülerin fragend lang gezogen. Zum einen kann sie damit ausdrücken, dass sie sich unsicher ist, ob diese weibliche Form so genutzt werden kann, zum anderen ob es tatsächlich Frauen in dieser Funktion gab.

(#00:49:49#L1-Philipp-Sebastian-5) [unterbricht Valerie lautstark vor „*oder*“, schaut sie an]: *Neein*.

Philipp-Sebastian lässt Valerie nicht ausreden. Er reagiert sofort und schreit „*Neein*“ in die Klasse und möchte die Frage der Schülerin beantworten, jedoch ohne Begründung. Durch die Betonung und den Tonfall dieser kurzen Antwort zeigt der Schüler, dass er emotional vom Thema mitgenommen ist.

(#00:49:50#L1-Selbert-5): *Nja*.

Die Lehrkraft fühlt sich durch die fragende Aussage der Schülerin angesprochen und antwortet zögerlich mit dem Wort „*Nja*“, welches eine Mischung aus den Antwortpartikeln „Ja“ und „Nein“ darstellt, daher ist die Aussage der Lehrkraft ambig.

(#00:49:51#L1-Valerie-5): *Doch, gab es*. [Tonfall leicht trotzig]

Valerie versteht die Aussage des Lehrers offenbar als ein zustimmendes „Ja“ und richtet sich an Philipp-Sebastian und sagt leicht trotzig mit Nachdruck „*Doch, gab es*.“

ZEITGLEICH

(#00:49:51#L1-Philipp-Sebastian-5): *Nein, laut katholischer Kirche nicht*. [Valerie packt sich mit beiden Händen am Kopf und Lehrer lacht]

Zeitgleich zu Valerie bestreitet der Schüler – sichtlich genervt – mit die Antwortpartikel „*Nein*“, dass es „*laut katholischer Kirche*“ keine Apostelinnen gab. Damit greift er auf sein Argumentationsmuster zurück, dass er die katholische Kirche verstärkend (wie vorher „*laut offizieller Erklärung*“) in die Begründung einbaut. Diese Aussage kann als Antwort auf Valerie, aber auch auf das zögerliche „*Nja*“ des Lehrers angesehen werden. Philipp-Sebastian stellt durch diese Formulierung nach außen dar, dass er sich mit der Kirchenmeinung auseinandergesetzt hat. Mit der Vehemenz, wie er diese Meinung vertritt, ist davon auszugehen, dass er hinter dieser Lehrmeinung steht.

Die Gestik von Valerie, das Packen der Hände an den Kopf, kann als ein Ausdruck der Re-

signation angesehen werden, aufgrund der Aussagen von Philipp-Sebastian, der beharrlich auf seinem Standpunkt bleibt. Ebenso kann sie als eine Kritik an den Aussagen der Kirche verstanden werden. Das Lachen des Lehrers kann dahingehend interpretiert werden, dass er den Schüler in seiner Gesprächsführung und Argumentation nicht ernst nimmt oder möglicherweise eine Unsicherheit empfindet.

(#00:49:55#L1-Selbert-5): *Gut, da gab's auch noch keine katholische Kirche, muss man auch dazu sagen.*
[lacht dabei]

Das Lachen des Lehrers setzt sich fort und er antwortet direkt auf den Schüler, dass es „da“ (zu der Zeit) „noch keine katholische Kirche“ gab. Mit dieser Aussage weist der Lehrer den Schüler darauf hin, dass seine Argumentation an der Stelle diskutabel ist, da die Kirche zu Zeiten Jesu noch nicht existiert hat. Der Lehrer greift das Argumentationsschema der *Zeitzeug_innen* (Philipp-Sebastian wurde im Vorfeld mitgeteilt, dass er ja nicht wissen könne, ob es so war oder nicht, da er damals nicht gelebt habe) auf. Durch die Formulierung am Ende „muss man auch dazu sagen“ belehrt – im positiven Sinne – der Lehrer Philipp-Sebastian, um seinen Horizont zu erweitern.

(#00:49:58#L1-Philipp-Sebastian-5): *Doch doch in ihrer Rohform schon.* [Klasse redet laut]

Philipp-Sebastian widerspricht dem Lehrer mit einer doppelten Abtönungspartikel „*doch*“ und sagt, dass die Kirche bereits damals in „*ihrer Rohform*“ existiert habe. Insoweit spricht er der Lehrkraft ab, dass diese die Wissensinstanz innerhalb der Klasse ist. Der Schüler lässt sich auch durch den Einwurf der Lehrkraft nicht von seiner Haltung abbringen. Es bleibt an der Stelle offen, was der Schüler unter „*Rohform*“ versteht.

(#00:49:59#L1-Selbert-5): *Ja ja. War der erste Papst verheiratet, frag ich dann immer, nā weißte ja.*

Der Lehrer gibt auf diese Aussage der „*Rohform*“ keine Antwort, sondern versucht, witzelnd die Situation aufzulösen. Er leitet diese rhetorische Frage mit einem doppelten „*ja*“ ein. Das „*Ja ja*“ versteht sich in diesem Zusammenhang nicht als Zustimmung, vielmehr kann es als gleichgültige, resignative oder auch ablehnende Antwort verstanden werden. Vermutlich empfindet der Lehrer die Aussage von Philipp-Sebastian als lästig oder überflüssig und signalisiert ihm damit, dass er sich nicht direkt damit beschäftigen möchte. Er stellt ihm eine rhetorische Frage „*War der erste Papst verheiratet*“ und gibt dann direkt die Antwort „*nā weißte ja*“. Damit impliziert die Lehrkraft, dass Philipp-Sebastian die Antwort schon wissen müsse, aber unterstellt ihm indirekt, dass er es nicht weiß oder wissen will, sonst würde der Schüler nicht mit der Vehemenz seine Position vertreten. Durch die Darstellung des Verheiratet-Seins des ersten

Papstes zeigt der Lehrer, dass der Zölibat eine *neuere* Erscheinung innerhalb der Kirche ist. Frauen konnten somit in dem Leben von männlichen Glaubensvertretern eine wichtige Rolle spielen.

(#00:50:00#L1-Vera-5): [antwortet auf Aussage von Philipp-Sebastian] *Naja, nicht wirklich.*

Vera antwortet verzögert auf die Aussage von Philipp-Sebastian, dass die Kirche in der „*Rohform*“ noch nicht existiert habe. Sie sagt, dass dieses „*nicht wirklich*“ der Fall gewesen ist. Sie gibt keine Begründung dafür ab. Das Gespräch bleibt daher weiter oberflächlich.

(#00:50:04#L1-Klasse-5): *Ja.* [rufen durcheinander ja rein].

Die ganze Klasse mit Ausnahme von Philipp-Sebastian ruft „*Ja*“. Diese Zustimmung bezieht sich auf die Aussage des Lehrers, dass der Papst verheiratet war. Es entsteht in diesem Moment der Eindruck, als haben sich alle in der Klasse gegen Philipp-Sebastian bzw. gegen seine Aussagen verbündet.

(#00:50:05#L1-Selbert-5): *Ja.* [Lehrer lacht]

Der Lehrer antwortet mit der Antwortpartikel „*Ja*“. Dieses macht er mit einer spaßigen Betonung. Er bestätigt seine eigene Aussage und die der Schülerinnen und Schüler.

(#00:50:06#L1-Philipp-Sebastian-5): *Also, vielleicht hat er sich getrennt oder es war ne Zwangsheirat.* [Herr Selbert lacht über die Aussage des Schülers] *Man weiß es ja nicht* [Klasse lacht].

Philipp-Sebastian lässt nicht von seiner Meinung ab und antwortet auf eine relativierende Art „*Also, vielleicht*“. Für ihn steht fest, dass, wenn der erste Papst verheiratet war, dann muss er sich vorher getrennt haben oder „*es war ne Zwangsheirat*“. Dieses Statement amüsiert seine Mitschüler_innen und die Lehrkraft. Danach schiebt er die Aussage nach „*Man weiß es ja nicht*“. Entweder der Schüler ist sich seiner nicht mehr ganz sicher und lässt sich einen Ausweg offen oder er will der Klasse damit sagen, dass keiner das Gegenteil beweisen kann. In die Gedankenwelt/Weltanschauung von Philipp-Sebastian passt es nicht, dass die frühe Kirche geduldet hat, dass Kirchenvertreter mit Frauen verheiratet waren und dieses auch aus Liebe geschah. Das der Zölibat erst später entstanden ist, ist ihm offensichtlich nicht bewusst oder er ignoriert diese Tatsache.

(00:50:10#L1-Selbert-5): *Ne Zwangsheirat* [Lehrer und Klasse lachen]

Der Lehrer findet die Behauptung, dass es eine „*Zwangsheirat*“ gewesen sein muss zum Lachen. Hieran schließt sich ein längerer Lehrer_innenvortrag von ca. 4 Minuten an, in dem die

Lehrkraft die Beiträge der Schüler_innen aufgreift, kommentiert und einige Punkte aus ihrer Sicht verdeutlicht. Da im weiteren Verlauf der Unterrichtsstunde immer wieder auf das Unterrichtsgespräch zurückgegriffen wird, werden im Folgenden konkrete Äußerungen der Klasse, die sich auf das dargestellte Unterrichtsgespräch beziehen, zitiert und deren Verlauf skizziert.

Der nachfolgende unterrichtliche Kontext mit Bezug zum Unterrichtsgespräch

Der auf das Unterrichtsgespräch folgende Lehrer_innenvortrag wird durch zwei kurze Zwischenfragen von Schüler_innen unterbrochen. Er startet diesen Vortrag mit dem Hinweis, dass es sich hierbei um ein „*heißes Eisen*“ (#00:50:15#L1-Selbert-5) handelt und er etwas „*zur Klärung dazu sagen*“ (#00:50:20#L1-Selbert-5) muss. Er gibt den Hinweis, dass dieses Thema die Klasse im weiteren Verlauf des Schuljahres beschäftigen wird. „*Dann geht es richtig um das Eingemachte – mit der Rolle der Frau.*“ (#00:50:30#L1-Selbert-5) Nach seiner Meinung müssen in der angesprochenen Thematik „*erst einmal ein paar Sachen*“ (#00:50:39#L1-Selbert-5) getrennt werden. Er weist darauf hin, dass Petrus verheiratet war. Dieses stehe schon im Markusevangelium. Weiter gibt er den Hinweis, dass die Schülerinnen aufpassen sollen, dass sie nicht etwas verwechseln – „*nämlich die Dan Brown Romane*“ (#00:50:53#L1-Selbert-5) mit der Heiligen Schrift. Im Zuge dessen verweist der Lehrer darauf hin, dass es diverse Verschwörungstheorien gibt. Hierzu führt er aus, dass die Könige von Frankreich eine „*Theorie ins Spiel*“ (#00:51:05#L1-Selbert-5) gebracht haben, dass Jesus Maria Magdalena geliebt hat und mit ihr ein Kind gezeugt hat. Nach dem Tode Jesu wären sie mit dem Schiff nach Frankreich gekommen und seien die Vorfahren der Könige von Frankreich. Die Könige hätten sich damit geschmückt, dass sie die Nachfahren Jesu Christi seien und damit einen Anspruch auf den Thron haben. Im Weiteren geht er auf die Inhalte des Films ein, indem er den Zusammenhang mit dem Bild des letzten Abendmahls erklärt. Der Lehrer stellt klar, dass bspw. die Lücke im Gemälde und die Haltung des Andreas (er beugt sich rüber) eine typische Darstellung der Renaissance sei. Er wertet das Ganze als „*Mutmaßungen*“ (#00:52:03#L1-Selbert-5).

Danach kommt der Lehrer auf die *Rolle der Frauen* zu sprechen. Er weist darauf hin, dass die Bibel auch von Frauen in wichtigen Positionen spricht. Er nennt hier beispielhaft die Kreuzigungserzählung. „*Wer steht am Kreuzweg? Nicht die Männer, die sind alle abgehauen – die Männer. Die Frauen stehen unterm Kreuz. Die Frauen stehen am Kreuzweg, wenn es ernst wird, sind die noch da.*“ (#00:52:09#L1-Selbert-5) Er will mit der Aussage aufzeigen, dass die

Frauen bis zum Ende treu zu Jesus standen. Dann kommt der Lehrer auf die Frage zu sprechen, ob Jesus verliebt war. Er gibt den Hinweis, dass er sich dort kein Urteil anmaßen möchte, jedoch könne er es sich vorstellen, dass Jesus auch verliebt gewesen sei. Die These der Schülerin, dass Jesus auch geliebt haben müsse, um ein ganzer Mensch zu sein, bestätigt er insoweit, dass er die Möglichkeit der Liebe offen lässt. Es könne möglich gewesen sein. Jedoch weist er darauf hin, dass Jesus nicht verheiratet gewesen sei, hier wäre die Heilige Schrift eindeutig. „*Jesus ist als Wanderprediger durch die Gegend gezogen und hatte keine Familie – das ist eine Entscheidung.*“ (#00:52:39#L1-Selbert-5) Er gibt den Hinweis, dass aus der Frage, ob Jesus verheiratet war oder nicht, keine Rückschlüsse zu ziehen seien, welche Rolle die Frau in der katholischen Kirche habe, denn es habe auch viele Apostelinnen gegeben. „*Die hat natürlich die katholische Kirche mit der Zeit gestrichen.*“ (#00:53:06#L1-Selbert-5) Dieses könne man nachweisen und verweist auf eine Professorin, deren Name ihm entfallen ist, die in der Exegese von alten Schriften herausgefunden habe, dass dort aus weiblichen Namen männliche wurden. Hierzu führt er als Beispiel den Namen Junia an, der zu Junias geändert worden sei.

Philipp-Sebastian ruft daraufhin in die Klasse: „*Wurde die exkommuniziert?*“ (#00:53:18#L1-Philipp-Sebastian-5). Herr Selbert verneint das. Um die Rolle und Bedeutung der Männer in der Kirche zu steigern, sei diese geschlechtliche Namenstransformation vollzogen worden. „*Das kann man nachweisen wissenschaftlich.*“ (#00:54:00#L1-Selbert-5) Zur Frage, wie die Rolle der Frauen in der katholischen Kirche gesehen wird, sagt der Lehrer: „*Man muss die katholische Kirche schon mal hinterfragen, inwieweit sie ... mit dem Frauenbild, wo sie da steht. Mehr sag ich dazu nicht, sonst darf ich kein Reliunterricht mehr geben.*“ (#00:54:08#L1-Selbert)

Im Anschluss an seine Aussage fragt Valerie, warum es keine „*Päpstin*en [...] oder *Pfarrerinnen*“ (#00:54:17#L1-Valerie-5) geben darf. Daraufhin sagt der Lehrer, dass er es nicht wüsste und verweist auf Philipp-Sebastian, der es wissen müsste (Dieser hatte sich auch schon gemeldet). Philipp-Sebastian antwortet darauf, dass dieses nicht der „*Apostolische Sukzession*“ (#00:54:32#L1-Philipp-Sebastian-5) entspräche und erklärt, dass der Sendungsauftrag Jesu nur Männern galt. Valerie bezeichnet dieses als „*voll dumm*“ (#00:54:54#L1-Valerie-5) und Tamara es als „*extrem altmodisch, wenn die Kirche sich einfach bei allem nur auf die Bibel und das, was vor 2000 Jahren angeblich passiert ist, bezieht.*“ (#00:55:00#L1-Tamara-5) Man könne an einem Punkt auch mal sagen, dass es jetzt Päpstin

nen gibt. Darauf entgegnet der Lehrer: „*Nein, das ist die Urkunde unseres Glaubens. Das würde ich jetzt nicht so schnell*

verwerfen. Auf die Bibel müssen wir uns beziehen.“ (#00:55:13#L1-Selbert-5) Danach weist er auf die Aussage des Schülers hin, der auf die apostolische Sukzession zu sprechen kam. Der Lehrer stellt der Klasse darauf aufbauend die Frage: „Warum hat Jesus denn Männer genommen?“ (#00:55:26#L1-Selbert-5) Daraufhin antworten einige Schüler_innen, dass Männer früher eine höhere Stellung hatten und ihnen eher zugehört wurde. Darauf meldet sich Valerie wieder und weist darauf hin, dass wir heute in der Gesellschaft viel weiter sind als früher und dementsprechend jetzt auch Frauen in höhere Kirchenämter eingeführt werden können. Der Lehrer gibt darauf keine direkte Antwort, sondern kommt auf den Zölibat zurück: „Der Zölibat, diese Ehelosigkeit ist nicht biblisch. Alle Apostel hatten Frauen dabei.“ (#00:56:57#L1-Selbert-5) Auf die Frage einer Schülerin antwortet der Lehrer, dass der Zölibat historisch bedingt sei und dass er auch wieder revidiert werden könne. Er weist darauf hin, dass es in anderen christlichen Kirchen verheiratete Priester gibt und dass es auch in der katholischen Kirche Ausnahmen gibt, z.B. wenn ein Priester von einer anderen Konfession konvertiert ist und in der katholischen Kirche weiterhin das Priesteramt ausübt. Jedoch sei der Zölibat nicht das Problem. Vielmehr sei die Frage bedeutsam, warum die apostolische Sukzession nur für Männer gelte. Als Gegenbeispiel führt er England an, wo auch Frauen Priesterinnen sein können und sich die Kirche trotzdem auf die apostolische Sukzession beruft. Er weist darauf hin, dass die katholische Kirche der Meinung ist, dass Jesus nur Männer erwählt hat. Dazu sagt er: „Da kann man sich drüber streiten, ob das biblisch so richtig ist.“ (#00:59:26#L1-Selbert-5) Ob Jesus Frauen als Apostelinnen gewählt habe, sei ein strittiger Punkt. Auch im Weiteren lässt die Schüler_innen das Thema *Rolle der Frau in der Kirche* nicht los. Insbesondere die Schülerinnen kritisieren die Haltung der Kirche. Die Lehrkraft äußert sich jedoch hoffnungsvoll, dass sich die Kirche in der Frage weiterbewegt. Summierend am Ende der Stunde weist der Lehrer darauf hin, dass er eigentlich was anderes mit den Schüler_innen besprechen wollte, aber sich entschlossen hat, die Diskussion nicht abubrechen.

11.5.2.2 Zentrale Erkenntnisse der Gesprächsfeinanalyse und religionspädagogische Reflexion

Nach Riegel und Ziebertz sollen die Schüler_innen mit den christlichen Überlieferungen und der kirchlichen Lehre innerhalb des Religionsunterrichts konfrontiert werden, um sie damit zu einer Einlassung zu bewegen (Riegel und Ziebertz 2012, 394). Die beobachtete Unterrichtssequenz zeigt exemplarisch, wie die Bearbeitung eines christlichen Liedtextes aus dem Gesangsbuch dazu führen kann, die Schüler_innen zu einer Stellungnahme zu bewegen, die sich in der

Folge zu einer kontroversen Diskussion über das Geschlechterverhältnis in der Kirche entwickelt. Eingeleitet wird das Unterrichtsgespräch durch eine Frage des Lehrers, der dabei Bezug auf eine vorausgehende Schüleraussage nimmt und ihr jetzt Raum gibt: „*So und jetzt denk ich mal, Philipp-Sebastian, wie kommst du auf Ostern?*“ (#00:47:10#L1-Selbert-5) Die Lehrkraft greift die Aussage von Philipp-Sebastian auf und möchte an dieser Stelle ausführlich darauf eingehen. Hiermit wird die Äußerung des Schülers zum Gesprächsanlass.⁵²⁹ Nach Philipp-Sebastian ist das Osterfest die Festlichkeit, bei der gefeiert würde, dass Gott sich zu den Menschen hinbewegt. Die Lehrkraft stellt jedoch dar, dass sie eigentlich auf Weihnachten hinauswollte; gleichwohl er die Schüleraussage als gehaltvoll deklariert. Der Beitrag von Philipp-Sebastian ist ihm offenbar so wichtig, dass er diesen ausführlich thematisieren will. Somit kann der Schüler mit seiner Aussage als wesentlicher Initiator des Gespräches angesehen werden. Die Lehrkraft schafft durch die Rückfrage den Raum für das Gespräch. Es hat eine starke Dynamik, in der die Schüler_innen aufeinander Bezug nehmen und in ihren Beiträgen kritisch mit den Beiträgen der Mitschüler_innen und der Lehrkraft umgehen. Herr Selbert greift anfänglich lenkend ein, zieht sich jedoch in der Mitte des Gesprächs zurück.⁵³⁰

Nach der Aufforderung der Lehrkraft zu erklären, warum Philipp-Sebastian auf das Osterfest gekommen ist, stellt der betreffende Schüler seine Interpretation der 6. Strophe dar. Nach seiner Auffassung begründe sich dieses in der Auferstehung. Im Zuge dessen fragt der Lehrer Valerie, ob sie etwas ergänzen will, weil Philipp-Sebastian ein „*bisschen abgewichen von dem*“ (#00:47:31#L1-Selbert-5) sei, was der Lehrer eigentlich durch diese Strophe vermitteln will. Die Schülerin hatte sich vorher zu einem anderen Zeitpunkt gemeldet. Nach dem Aufruf teilt diese mit, dass sie keine Antwort auf die Lehrerfrage habe. Vera springt der Schülerin bei und sagt: „*Mensch, um wirklich Mensch zu sein, den Menschen auch nah zu sein, musste er ja auch sterben wie ein Mensch.*“ (#00:47:43#L1-Vera-5) Der Lehrer bestätigt die Aussage, dass zum Mensch-Sein das Sterben dazu gehört. Die Schülerin ergänzt dann, dass das Leiden ebenso dazu gehört. Auch dieses bestätigt der Lehrer. Diese Aussagen von Vera bringen das Gespräch thematisch in eine andere Richtung, denn im Zuge dessen stellt eine Schülerin wenig später die Frage, ob Jesus eine „*Freundin oder so gebraucht*“ (#00:47:58#L1-Tamara-5) haben muss, um ein ganzer Mensch zu sein. Hierdurch stellt eine weitere Schülerin die Anschlussfrage, ob diese

⁵²⁹ Hierbei sei Ingrid Samel in Erinnerung gerufen, die aufgezeigt hat, dass es primär Vertreter des männlichen Geschlechts sind, die das Thema des Gesprächs vorgeben (Samel 2000, 198).

⁵³⁰ Innerhalb der Systematik der Kasseler Gesprächsstudie wurde das Unterrichtsgespräch als echtes Unterrichtsgespräch identifiziert, da es aus einer mindestens dreipoligen, thematisch zusammenhängenden Interaktion zwischen den Schüler_innen besteht (Reese-Schnitker et al. 2022a).

Freundin nicht Maria Magdalena war. Diese Anfragen seitens der Schülerinnen sorgen für eine Verlagerung/einer Fokusänderung des Schwerpunkts.

Gefühle und Beziehungen

Seitens der Schülerinnen der Lerngruppe werden die Themen Liebe und Gefühle in den Fokus des Gesprächs gerückt; da Jesus wahrer Mensch war, muss er nach Auffassungen der Schülerinnen neben Leiden und Sterben auch geliebt haben. Dazu müsse er verschiedene Arten von Liebe erfahren haben, denn „Mutterliebe oder Familienliebe ist ja was anderes als so die ganz große Liebe.“ (#00:47:58#L1-Tamara-5) Die Liebe einer Mutter wird von ihr besonders betont. Alle weitere familiäre Liebe (Liebe des Vaters, Geschwisterliebe etc.) wird von ihr als Familienliebe zusammengefasst, gleichwohl Familienliebe die Mutterliebe beinhaltet. Mutterliebe bzw. Mutterschaft bekommt seitens der Schülerin eine Exklusivität.⁵³¹ Zudem gehört für die Schülerin zum Mensch-Sein die *wahre Liebe* dazu. Es steht dadurch die Frage im Raum: Hat Jesus selbst diese *wahre Liebe* am eigenen Leib erfahren? Jesus wollte den Menschen nahe sein. Nur durch das Sterben oder Geboren-Werden ist er den Menschen – nach der Interpretation der Schülerin – nicht nahe genug. Dazu bedarf es mehr, nämlich die *wahre Liebe*. Die Frage ist, ob hier die Schüler_innen wirklich die Auffassung vertreten, dass Jesus eine Partnerin hatte oder sie nur herausstellen wollen, welches kritische Potenzial sich hinter dieser Fragestellung verbirgt. In dem Unterrichtsgespräch zeigt sich ein heteronormatives Bild von sexualisierter Beziehung, da Jesus eine weibliche Person als Partnerin gehabt haben muss. Andere sexuelle Orientierungen (Homosexualität, Bisexualität etc.) spielen in dem Gedankenkonstrukt innerhalb des Unterrichtsgesprächs keine Rolle.

Es zeigt sich, dass heteronorme Beziehungsformen, die gesamtgesellschaftlich dominant sind, sich auch in der beobachteten Lerngruppe wiederfinden und andere Formen nicht zur Sprache kommen.

Besonders Vera und Tamara führen die Diskussionen auf einer emotionalen Ebene. Zuerst werden die Themen Sterben und Leiden behandelt. Unmittelbar daran anschließend wird *Liebe* zum Thema des Gesprächs. Dabei kann Liebe auch mit Leiden verbunden sein, wenn sie nicht erwi-

⁵³¹ So verweisen u. a. Sarah Speck (2014) und Yvonne Schuetze (1986) auf die Besonderheit der Mutterliebe als geschlechterspezifisches Deutungsmuster (Speck 2019, o.S.). An dieser Stelle sei u.a. auch auf Nancy Chodorow (1990) hingewiesen, die in ihrem Werk *Das Erbe der Mütter* unter dem Begriff *mothering* auf die besondere Rolle der Mütter in der Sozialisation der Kinder hingewiesen hat. So verweist Speck (2019), dass sich diverse aktuelle Forschungsarbeiten mit der Rolle der Mütter in der aktuellen Zeit befassen (Speck 2019, o.S.). Zur Einführung in das Thema *Mutterschaft* sei ihr Artikel im *Gender Glossar* nahegelegt.

dert oder enttäuscht wird. Möglicherweise bringen die Schülerinnen ihre eigenen Erfahrungen in das Unterrichtsgespräch ein, entweder, dass sie es selbst erfahren haben oder anderweitig lebensweltlich Kontakt hatten, sei es durch Bücher, Filme, Bekanntenkreis etc. Es gehört zu einem weit verbreiteten Klischee, dass Mädchen stärker an den Themen Gefühle und Beziehung interessiert sind (Arzt 1999, 120) bzw. dass bei Jungen im zunehmenden Alter „die Wahrnehmung von Gefühlen stärker gehemmt wird.“ (Neumann und Süfke 2004, 26) U. a. Volz und Zulehner (2009) haben aufgezeigt, dass es Männern schwerfällt, offen über Gefühle zu reden; da an (junge) Männer gewisse gesellschaftliche Geschlechterrollenbilder (Männlichkeitsbilder) und Geschlechterstereotype herangetragen werden (*toxische Männlichkeit*), die eher das Bild von Gefühlskälte und Empathielosigkeit zeichnen. So zeigt sich in dieser Sequenz, dass es die Mädchen sind, die offen über die Themen reden können und die Jungen sich bis auf Philipp-Sebastian nicht in das Gespräch einschalten. Philipp-Sebastian äußert sich zudem ablehnend zu den aufgeworfenen Anfragen. So werden in dieser Sequenz Formen des *Doing Gender* sichtbar, in denen die Schüler_innen den tradierten Geschlechterrollenbildern (unbewusst) entsprechen wollen.

Zwischenmenschliche Gefühle, wie die Liebe, haben für die Schülerinnen der Klasse in dem Unterrichtsgespräch eine besondere Bedeutung bzw. haben sie keine Scheu über diese offen zu reden. Hingegen ist das Thema für die Mehrheit der Jungen in der Gruppe innerhalb des Gesprächs nicht anschlussfähig oder sie trauen sich nicht über diese Themen offen zu reden.

Rolle der Lehrkraft und „Grenze des Sagbaren“

Die Lehrkraft gibt den Schüler_innen den Raum, sich auszutauschen und ihr Wissen und ihre Werthaltungen in das Gespräch einzubringen. Dabei zeigt sich, dass in der Klasse ein Klima herrscht, welches den Schüler_innen erlaubt, auch kirchenkritische Meinungen zu äußern. Besonders die Schülerinnen fühlen sich herausgefordert, eine kritische Position zur kirchlichen Lehre einzunehmen. Die Diskussion wird besonders vorangetrieben, da es in der Klasse unterschiedliche Haltungen gibt. Philipp-Sebastian verteidigt die Haltung der Kirche und ergreift Partei für die resiliente reaktionäre Haltung der Kirche, zur Möglichkeit von Frauen in der Kirche höhere Ämter zu bekleiden. Die Schülerinnen reagieren emanzipiert auf die Aussagen des Schülers und zeigen, dass die Exklusion von Frauen keine in Stein gemeißelte Gesetzmäßigkeit ist. Der Lehrer gibt den Schülerinnen (indirekt) Recht, indem er aufzeigt, dass Frauen in der Kirche (bewusst) marginalisiert wurden, weist die Schüler_innen aber auch darauf hin, dass er

534

aufgrund seiner kirchlichen Lehrerlaubnis nicht in allen Bereichen seine Meinung offenlegen kann, wenn diese Kritik an der Institution beinhaltet. Gleichwohl muss an dieser Stelle gesagt werden, dass die kirchlichen Schriften u. a. der aufgeführte Würzburger Synodenschluss⁵³² der Lehrkraft den Raum gibt, über kritische Fragen offen zu reden. Denn von der Lehrkraft wird kein blinder Gehorsam erwartet, sondern „ein waches Bewußtsein für Fehler und Schwächen sowie die Bereitschaft für Veränderungen und Reformen“ (Der Religionsunterricht in der Schule 1985, Art. 2.8.5). Die Lehrkraft kommt auf die vermeintlichen Schwächen der Institution Kirche zu sprechen. So sagt er im Anschluss an das Unterrichtsgespräch: „*Man muss die katholische Kirche schon mal hinterfragen, inwieweit sie ... mit dem Frauenbild, wo sie da steht. Mehr sag ich dazu nicht, sonst darf ich kein Reli-Unterricht mehr geben.*“ (#00:54:08#L1-Selbert-5)

Mit dieser Aussage bestärkt er seine Schüler_innen, die Institution Kirche zu hinterfragen und auf die Schwächen hinzuweisen, insbesondere in Bezug auf das kirchliche Frauenbild. Jedoch weist der Lehrer innerhalb dieses Statements ebenso auf Grenzen hin, die er in der Rolle als katholische Religionslehrkraft sieht. Für ihn gibt es *Grenzen des Sagbaren*, die nicht überschritten werden dürfen, obgleich der Synodenbeschluss es der Lehrkraft erlaubt, situativ auf „kritische Distanz“ (Der Religionsunterricht in der Schule 1985, Art. 2.8.5) zur Kirche zu gehen. An dem Statement der Lehrkraft wird ersichtlich, in welchem inneren Spannungsverhältnis die Religionslehrkräfte stehen können. Es ist offen, ob es an thematischen Unsicherheiten (Kenntnis über Möglichkeiten als Religionslehrkraft, Geschlechter- und Gender-Theorien) liegt oder der Sorge (möglicherweise aufgrund von Erfahrungen⁵³³), dass das unterrichtliche Handeln doch Konsequenzen haben kann. Zum einen existiert ein gesellschaftliches Bild von Gleichberechtigung zwischen den Geschlechtern, auf der anderen Seite sind die Religionslehrkräfte ebenso Repräsentant_innen der Kirche (Ziebertz 2012b, 211), die, wie zuvor gezeigt, in manchen Teilen ein reaktionäres Geschlechterbild aufweist; so gibt die Lehrkraft den Schüler_innen Raum, um sich über diese Fragen auszutauschen. Jedoch verweist sie ebenso darauf, dass es keine Willkür in der Kritik an der katholischen Kirche geben darf. Die Bibel und deren Auslegung spiele die entscheidende Rolle.

⁵³² Siehe Kapitel 7.3.3.1.2 *Kirchliche Stellungnahmen zum Religionsunterricht*.

⁵³³ Herr Selbert befindet sich wenige Jahre vor seiner Pension und hat daher bereits schon viele Jahre bzw. Jahrzehnte Religionsunterricht erteilt. Möglicherweise hat er in den Jahren die Erfahrung gemacht bzw. mitbekommen, dass die Kirche Religionslehrkräfte sanktioniert oder gerügt hat, wenn die Lehrer_innen sich kirchenkritisch im Unterricht geäußert haben und dieses bspw. durch die Eltern oder Schüler_innen an die kirchliche Institution herangetragen wurde.

Für katholische Religionslehrkräfte kann es aufgrund der res mixta zu unterrichtlichen Situationen kommen (bspw. bei Diskussionen zu den Themen Geschlecht und Rolle der Frau (in der Kirche)), in denen es für sie schwierig oder unmöglich ist, ihre eigene Haltung und Meinung zu äußern, wenn diese im Widerspruch zur Haltung und Lehre der Kirche steht und damit eine Kritik an der katholischen Kirche darstellt, die ((kirchen-)rechtliche) Konsequenzen (z.B. Entzug der Missio Canonica) nach sich ziehen kann.

Umgang mit „heißen Eisen“ im Religionsunterricht

Am Ende des Gesprächs weist die Lehrkraft die Schüler_innen darauf hin, dass der Gesprächsinhalt als ein „*heißes Eisen*“ (#00:50:15#L1-Selbert-5) bezeichnet werden kann. U. a. wird während der Sequenz diskutiert, ob der erste Papst verheiratet war. Damit einher geht die Frage des Zölibats. Weiter wird seitens der Schülerinnen die Bedeutung von Maria Magdalena diskutiert: War sie mehr als eine Jüngerin? Daraus folgen die Fragen: Welche Rolle spielten Frauen damals und welche Rückschlüsse und Konsequenzen ergeben sich für die kirchlichen Strukturen heute? Gab es Apostelinnen? Es zeigt sich, dass sich die Schüler_innen auf die Suche nach Antworten gemacht haben und ebenso die bestehenden (kirchlichen/gesellschaftlichen) Strukturen kritisch betrachten.

Philipp-Sebastian vertritt teilweise fundamental die Aussagen der katholischen Kirche. Eine andere Meinung als diese lässt er nicht gelten. Dieses wird an vielen Stellen des Unterrichtsgesprächs deutlich. So argumentiert er mit den Worten „*laut offizieller Erklärung*“ (#00:49:03#L1-Philipp-Sebastian-5) oder „*laut katholischer Kirche nicht*“ (#00:49:51#L1-Philipp-Sebastian-5). Für ihn ist die Bibel entscheidend, alles, was nicht dort steht, sei auch nicht passiert. Sogar als die Lehrkraft von der Professorin berichtet, die zu Apostelinnen geforscht hat und beweisen konnte, dass diese existieren, stellt der Schüler die Frage: „*Wurde die exkommuniziert?*“ (#00:53:18#L1-Philipp-Sebastian-5). Diese Frage offenbart viel über die Haltung des Schülers: Alles, was nicht mit der Kirche im Einklang steht, hat in der Kirche keine Daseinsberechtigung und darf nicht Teil der Glaubensgemeinschaft sein. In dem Unterrichtsgespräch und darüber hinaus beansprucht der Schüler die Rolle des Experten. Dabei zweifelt er offen Aussagen des Lehrers an und widerspricht ihm. Die Beiträge seiner Mitschülerinnen sorgen bei ihm für eine Unruhe und wühlen ihn sichtbar emotional auf. An dem Schüler Philipp-Sebastian zeigt sich:

Es gibt nach wie vor Schüler_innen, die mit dem kyriarchalen Geschlechterverhältnis in der Kirche sympathisieren und es rechtfertigen.

Das zeigt sich in der Unterrichtssequenz an dem Umstand, dass Philipp-Sebastian die Lehrmeinung der katholischen Kirche als gegebene unbestreitbare Tatsache darstellt. Auf gegenteilige Aussagen seiner Mitschüler_innen reagiert er leidenschaftlich. Es entsteht die Frage, ob er nur eine Meinung wiedergibt oder es seine eigene ist. Durch das Engagement und die Emotionalität, mit denen er seine Meinung artikuliert, deutet vieles darauf hin, dass es seine eigene Meinung ist. Dieses wird ebenso seitens seiner Mitschülerinnen so wahrgenommen, denn Tamara fragt explizit: „*Wieso willst du denn unbedingt, dass es keine Frauen da gab?*“ (#00:49:14#L1-Tamara-5) Die Schülerin interpretiert aus den Aussagen und der Art und Weise der Argumentation, dass daran die persönliche Meinung und Haltung von Philipp-Sebastian sichtbar wird.

Bemerkenswert ist an dieser Stelle auch die Position des Jungen in der Sitzordnung. Die Schüler_innen sitzen in einer soziopetalen Sitzordnung zusammen (siehe Sitzordnung der Klasse A unter 11.1.1 Beschreibung der Klasse und Lernumgebung). Philipp-Sebastian sitzt links außen als einziger Junge neben Mädchen. In Rückgriff auf Georg Breidenstein (1997) spiegelt sich in der Sitzordnung das Sozialgefüge der Klasse wider und ist Ausdruck von Sympathie und Antipathie.⁵³⁴ Folgt man dieser These könnte sich an der Sitzposition von Philipp-Sebastian zeigen, dass er mit seinen Geschlechtsgenossen auf Distanz sitzt. Eventuell offenbart sich daraus ein Konflikt mit den anderen Jungen. Das Bemerkenswerte an diesem Schüler ist, dass er, obwohl er in direkter Umgebung zu den Mädchen in der Klasse sitzt keine Scheu besitzt das (*kyriarchale*) Geschlechterverhältnis zu verteidigen. Anfangs beschreibt er, dass „*Frauen damals eine untergeordnete Rolle gespielt haben gegenüber den Männern.*“ (#00:49:26#L1-Philipp-Sebastian-5) Als Valerie die Behauptung aufstellt, dass „*die Bibel Frauen gehasst hat*“ (#00:49:35#L1-Valerie-5) und trotz Gegenrede bei diesem Standpunkt bleibt, äußert sich Philipp-Sebastian: „*Das entspricht, das entspricht wenigstens den damaligen, normalen, geordneten Verhältnissen.*“ (#00:49:42#L1-Philipp-Sebastian-5) An den Worten und der Betonung offenbart sich, dass er offenbar eine positive Einstellung gegenüber der Schöpfungsordnung besitzt. Mit einem aufgeklärten Blick auf die Geschlechtergerechtigkeit ist es irritierend, wie der Junge dazu kommt, dass dieses „*wenigstens den damaligen geordneten Verhältnissen*“

⁵³⁴ Zur Erinnerung: Breidenstein weist darauf hin, dass, wenn Beziehungen zum eigenen Geschlecht festgefahren sind, Individuen neue Chancen suchen, indem sie sich zum jeweils anderen Geschlecht setzen (Breidenstein 1997, 342–344).

(#00:49:42#L1-Philipp-Sebastian-5) entspricht, ohne dieses kritisch einzuordnen. Dass auf diese Aussage des Schülers seitens der Lehrkraft und der Mitschüler_innen nicht eingegangen wird, kann auf Gleichgültigkeit oder Resignation hindeuten. Es hat den Anschein, dass für Philipp-Sebastian die romantische partnerschaftliche Liebe zwischen zwei Menschen möglicherweise nicht die gleiche Bedeutung hat wie für andere Schüler_innen in der Klasse. Es ist denkbar, dass er aufgrund innerer und äußerer Erwartungen nicht offen darüber sprechen kann. Für ihn ist es unvorstellbar, dass Jesus oder die ersten Vertreter_innen der Kirche eine über das Platonische hinausgehende romantische Liebe zum anderen Geschlecht empfunden haben.

Der Lehrer verweist in seinen Beiträgen, u. a. in: *„Ja ja. War der erste Papst verheiratet, frag ich dann immer, nā weißte ja.“* (#00:49:59#L1-Selbert-5), auf den ersten Papst⁵³⁵ hin, der verheiratet gewesen sein soll. Auf die Aussage des Lehrers, dass der erste Papst verheiratet war, mutmaßt Philipp-Sebastian, dass er sich *„getrennt“* (#00:50:06#L1-Philipp-Sebastian-5) haben muss, oder es sich um eine *„Zwangsheirat“* (#00:50:06#L1-Philipp-Sebastian-5) gehandelt haben muss. Der Lehrer und die Klasse kommentieren dieses mit einem lauten Lachen. Damit wird der Zölibat zum Thema und hinsichtlich seiner biblischen Begründung kritisch beleuchtet: *„Der Zölibat, diese Ehelosigkeit ist nicht biblisch. Alle Apostel hatten Frauen dabei.“* (#00:56:57#L1-Selbert-5)⁵³⁶ In seinen Beiträgen weist der Lehrer auch darauf hin, dass es den Zölibat in dieser Form nur in der katholischen Kirche gibt.

Ehelosigkeit/Zölibat kann für die Schüler_innen ein Thema sein, das zu einer kritischen Auseinandersetzung mit der kirchlichen Tradition, den Geschlechterrollen und den

⁵³⁵ Der erste Nachfolger Christi auf Erden war Petrus, der von Jesus erwählt wurde. Im MT 16,18-19 findet sich der Sendungsauftrag, in dem Jesus Petrus zu seinem Sukzessor, der den Schlüssel zum Himmelreich bekommt, macht. Alle ersten Apostel – mit Ausnahme von Paulus – waren verheiratet. Jesus war, wie der Lehrer aufführt, unverheiratet (Küng 2005, 15).

⁵³⁶ Hans Küng (2005) u. a. sieht in der Ehelosigkeit Jesu keineswegs eine Rechtfertigung für den Zölibat, er betont: „Ein Zölibatsgesetz kann sich keinesfalls von Jesus her legitimieren, wie auch die Hebräische Bibel die Ehelosigkeit nirgendwo mit Lob bedenkt.“ (Küng 2005, 15) Nach Franz-Josef Nocke ist die „Frage, ob Verheiratete zu Priestern geweiht werden können, [...] keine dogmatische Frage, sondern eine der Angemessenheit.“ (Nocke 2006, 357) Er verweist darauf, dass die „Koppelung von Zölibat und Priestertum“ (ebd.) sich erst im Laufe der Geschichte zum Regelfall in der katholischen Kirche entwickelte. Dies ist heute keine unumstrittene Angelegenheit. Seitens der Kirche wird als Pro-Argumente für den Zölibat gebracht, dass sich Priester dadurch in Anlehnung an die Ehelosigkeit von Jesu Christi komplett für das kirchliche Leben hingeben können. Die Argumente, den Zölibat als Freiwilligkeit zu sehen, weisen auf den gesellschaftlichen Wandel und anthropologische Gesichtspunkte hin. So können hier „veränderte Bewertung der Sexualität, größere Kompetenz von Verheirateten in Fragen von Ehe und Familie, Bedürfnis nach freier Selbstbestimmung“ (Nocke 2006, 357) als Argumente genannt werden. Daneben spielen ebenso pragmatische Gründe, wie der Priestermangel, eine Rolle (Nocke 2006, 357).

sozialen Stellungen führt. Die Lehrkraft kann in die Situation kommen, hierzu als theologische Expertin mit einer eigenen Positionierung befragt zu werden.

Die Schüler_innen kommen in der beobachteten Sequenz auf Maria Magdalena zu sprechen. So stellt Valerie die Frage: „*Hatte der nicht „angeblich“ Maria Magdalena als Frau?*“ (#00:48:20#L1-Valerie-5). Daraufhin bekommt sie seitens Philipp-Sebastian vehementen Widerspruch. Er spielt die Bedeutung von Maria Magdalena⁵³⁷ als eine Bekannte herunter. Durch die Anfrage von Valerie wird die *Rolle der Frau* zu einem Schwerpunkt in dem Unterrichtsgespräch; neben der Betrachtung der Bedeutung von Frauen zu Zeiten Jesu sind die darauffolgenden Konsequenzen für die Möglichkeit, von Frauen sich heute in der katholischen Kirche in leitender Funktion einzubringen, Thema des Gesprächs. So vertritt Valerie die Meinung, dass die Kirche dafür Sorge, dass Frauen in ihrer Bedeutung marginalisiert werden. In der Diskussion um das Bild des letzten Abendmahls wird in der Klasse diskutiert, ob eine Frau dort anwesend war. In diesem Zusammenhang sagt die Schülerin: „*Deswegen dürfen Frauen auch keine Päpste und sowas sein, deswegen sagen sie, dass das ein Mann ist.*“ (#00:49:09#L1-Valerie-5) Im weiteren Verlauf stellt sie dem Lehrer die Frage, warum es keine Päpstinnen und Priesterinnen gibt. Philipp-Sebastian weist hierzu auf die apostolische Sukzession hin, den Sendungsauftrag der Apostel und deren Nachfolge. Im Gegensatz zur aufgeführten Debatte um die Ehelosigkeit der Priester ist diese Frage der Ordination von Frauen seitens der katholischen Kirche höher aufgeladen.⁵³⁸

Für die Schüler_innen (insbesondere die weiblichen) in der Lerngruppe zeigt sich *die Rolle der Frau in der Kirche* als ein essentielles Thema und damit einhergehend die Frage, ob es

⁵³⁷ Elisabeth Schüssler Fiorenza führt Maria von Magdala als Beispiel an, „wie sehr Schriftauslegung und Rechtfertigung mithilfe der Schrift politischen Zwecken diene.“ (Schüssler Fiorenza 1993, 369) Sie verweist auf die kanonischen Evangelien, die „Frauen wie Maria von Magdala und Salome als Jüngerinnen Jesu“ (ebd.) erwähnen. Gnostische und andere Gruppen hatten darauf aufbauend eine Tradition entwickelt, „um sich auf die Jüngerinnen als apostolische Autoritäten für das Empfangen von Offenbarung und Geheimlehren zu berufen.“ (ebd., 369–370) Hingegen habe das patriarchale Christentum versucht, „die Bedeutung der Jüngerinnen und ihrer Leiterin Maria von Magdala herunterzuspielen.“ (ebd., 370) Deren Fokus liegt auf Paulus und Petrus und dem Zwölferkreis als „apostolische Bezugspersonen.“ (ebd.) Die apokryphischen Texte, wie u. a. das Evangelium Maria, stellen den Konflikt zwischen diesen beiden Strömungen dar, die sich in der Konkurrenz von Maria aus Magdala und Petrus kanalisieren (ebd.).

⁵³⁸ So verweist u. a. Franz-Josef Nocke darauf, dass diese Diskussion im Vergleich zum Zölibat stärker dogmatisch dominiert ist (Nocke 2006, 358). Seitens der Befürworter_innen der Frauenordination werden unterschiedliche biblische Begründungsketten dargestellt: So führt Nocke exemplarisch den Galaterbrief (Gal 3,28) an, wo Paulus erklärt, dass „die durch Jesus Christus erworbene Gotteskindschaft alle sozialen Unterschiede“ (Nocke 2006, 358) aufhebt. Damit sind ebenso die Unterschiede zwischen Mann und Frau gemeint. Nocke stellt hierzu die Anfrage: „Muß diese neue Geschwisterlichkeit sich nicht auf die Dauer auch auf die Amtsstrukturen der christlichen Gemeinde auswirken?“ (ebd.)

Apostelinnen gab.⁵³⁹ Als Valerie sich fragend an den Lehrer wendet: „*Es gab auch Apostelinnen (betont langsam das -innen), oder?*“ (#00:49:47#L1-Valerie-5), reagiert Philipp-Sebastian mit einem konsequenten „*Nein*“. Die Lehrkraft antwortet mit einer Jein-Aussage. Daraufhin schaltet sich Philipp-Sebastian wieder ein und untermauert seine Aussage „*Nein, laut katholischer Kirche nicht.*“ (#00:49:51#L1-Philipp-Sebastian-5) Die Schülerinnen der Lerngruppe nehmen in der gesamten Sequenz eine kritische Haltung zu den diskutierten kirchlichen Geschlechterrollenbildern ein, deren Gehalt und Beständigkeit durch Philipp-Sebastian verteidigt wird.

Die Schülerinnen der untersuchten Lerngruppe haben Probleme, sich mit der kirchlichen Lehre über Geschlechterverhältnisse und Geschlechterrollenbilder zu identifizieren. Dieses zeigen sie mit Vehemenz in der untersuchten unterrichtlichen Interaktion. Hierzu nehmen sie eine hinterfragende, kritische Haltung oder ablehnende Haltung ein. Die kirchliche Tradition reicht ihnen offenkundlich nicht als Begründung aus, warum Frauen nicht mehr Verantwortung und höhere Kirchenämter übernehmen können/sollen.

Religionspädagogischer Umgang mit Geschlechterverhältnissen

Der Lehrer lässt das Gespräch laufen, ohne bei vermeintlich kritischen Stellen zu intervenieren. Entweder traut er der Gruppe zu, diese Stolpersteine selbst zu meistern oder er verfolgt seit Beginn dieses Gespräches den Plan, am Ende die offenen Fragen und falschen Aussagen summiert zu beantworten und damit kritische Bereiche klarzustellen. Am Ende des Unterrichtsgesprächs greift die Lehrkraft zentrale Aussagen und Diskussionspunkte auf und gibt dazu Antworten. Er weist zudem darauf hin, dass das Thema *Rolle der Frau* tiefergehend im weiteren Verlauf des Schuljahres behandelt wird. In Rückgriff auf Wischer und Spiering-Schomborg (2020) zoomt die Lehrkraft sich die Differenzkategorie *Gender* heraus, die zuvor thematisiert und dramatisiert wurde, und gibt zum einen den Schüler_innen den Raum, sich darüber auszutauschen und macht sie zum anderen zum inhaltlichen Thema des (zukünftigen) Unterrichts; so kündigt sie eine weitere Vertiefung an. Der Lehrer zeigt, dass er im Bezug zu *Gender* bzw. *Geschlechterverhältnissen* eine Sensibilität entwickelt hat, u. a. weisen seine Äußerungen darauf hin, dass er sich dezidiert u. a. mit der *Rolle der Frau in der Kirche* befasst und für sich

⁵³⁹ Hans Küng weist darauf hin, dass für die römisch-katholische Kirche das Hauptargument, „warum Frauen in der [...] Kirche keine leitende Funktion übernehmen“ (Küng 2005, 13) ist, dass „Jesus keine Frauen als ›Apostel‹ ausgewählt habe“ (ebd.).

selbst eine Haltung entwickelt hat, die gleichwohl für ihn im Widerspruch zur kirchlichen Lehre zu stehen scheint. Neben *Gender* wird u. a. auch *Sexualität* indirekt zum Thema (Jesus muss eine Freundin haben).

Zooming der Differenzkategorie Gender als religionspädagogische Methodik lässt sich offenbar dann im Religionsunterricht beobachten, wenn die Lehrkraft eine offene interessierte Haltung zu Geschlechterfragen (entwickelt) hat und sie diesem Raum im Religionsunterricht zugesteht.

Beteiligung der Schüler_innen

Mit Blick auf die Unterrichtsbeteiligung in der Sequenz fällt auf, dass sich alle Schülerinnen beteiligen und von den Jungen nimmt nur Philipp-Sebastian an dem Austausch teil. Alle anderen Jungen sind zwar als aktive Zuhörer dabei, jedoch ohne sich direkt durch Beiträge in das Unterrichtsgespräch einzuschalten. Besonders Valerie äußert Kritik an den Aussagen von Philipp-Sebastian und der Haltung der katholischen Kirche. Durch ihre Frage: „*Hatte der nicht angeblich Maria Magdalena als Frau?*“ (#00:48:20#L1-Valerie-5) bringt sie das Streitgespräch mit Philipp-Sebastian in Gang. Während des Gesprächs lassen sich die Schüler_innen und der Lehrer oftmals nicht aussprechen. Dies zeigt, wie emotional bewegend das Gespräch für die Beteiligten war. Da die Schüler_innen auch kein Problem damit haben, der Lehrkraft zu widersprechen, deutet es auf ein Gesprächsklima hin, dass Unterbrechungen zwischen allen Interaktionsteilnehmenden erlaubt und die Lehrkraft – besonders durch Philipp-Sebastian – als gleichwertiger Gesprächsteilnehmer wahrgenommen wird. Die Lehrkraft zieht sich während des Unterrichtsgesprächs immer weiter in ihrer anfänglich dominierenden Art zurück. Seitens der Schüler_innen existiert keine Hürde, der Lehrkraft zu widersprechen. Gleichwohl versucht Valerie, den Lehrer innerhalb der Diskussion als Experte hinzuzuziehen, weil Philipp-Sebastian beharrlich bei seiner Meinung bleibt.

Diskussionen, die durch Schüler_innen in der Lerngruppe rund um das Geschlecht(er)verhältnis angestoßen werden, können für einen hohen Grad an Unterrichtsbeteiligungen – besonders der Schülerinnen – sorgen.

Mit Blick auf die Verwendung geschlechtergerechter Sprechweise sind innerhalb des Unterrichtsgesprächs und darüber hinaus insbesondere zwei Aussagen von Valerie bemerkenswert. Innerhalb des Gespräches sagt sie: „*Deswegen dürfen Frauen auch keine Päpste und sowas sein, deswegen sagen sie, dass das ein Mann ist.*“ (#00:49:09#L1-Valerie-5) Die Schülerin nutzt an dieser Stelle das generische Maskulinum *Papst* im Plural, um auf die Funktion in der Kirche zu sprechen zu kommen. Im Anschluss des Unterrichtsgesprächs ist es die gleiche Schülerin, die den Lehrer im Nachgang seines Lehrervortrags fragt: „*Warum darfes eigentlich keine Päpstinnen geben oder Pfarrerinnen?*“ (#00:54:17#L5-Valerie-5) Hierbei verwendet sie die weiblichen Bezeichnungen „*Päpstinnen*“ und „*Pfarrerinnen*“. Das zeigt, dass sie in ihrem Sprachgebrauch beide Formen kennt und verwendet, so dass die These verworfen werden kann, dass Valerie nur das generische Maskulinum nutzt. Es ist jedoch klärungsbedürftig, warum die Schülerin an der einen Stelle das generische Maskulinum nutzt und an der anderen die weibliche Bezeichnung. Eine Ursache könnte darin liegen, dass die Schülerin innerhalb des Unterrichtsgesprächs das generische Maskulinum bewusst wählt, um zu verdeutlichen, dass es nur Päpste gibt und für sie daher die weibliche Form (*Päpstinnen*) sachlich nicht angemessen erscheint. Eine weitere mögliche Ursache könnte im dynamischen Verlauf des (kontroversen) Unterrichtsgesprächs begründet liegen (die Beiträge der Schüler_innen folgen dicht aufeinander), in der wenig Zeit zum Nachdenken vorhanden ist und daher auf die tradierte maskuline Sprachform zurückgegriffen wird. U. a. leisten sich Valerie und Philipp-Sebastian einen verbalen Schlagabtausch. Der zweite aufgeführte Beitrag von Valerie, in dem sie die geschlechterspezifischen weiblichen Bezeichnungen nutzt, folgt auf den längeren Lehrervortrag im Nachgang des Unterrichtsgesprächs. Die Schülerin formuliert bewusst und langsam die Frage. Hieraus entsteht die Vermutung, dass die Zeit des Nachdenkens Einfluss auf die geschlechterspezifische bzw. geschlechtersensible Verwendung hat (Franzmann 2022).

Die Verwendung von geschlechterspezifischer bzw. geschlechtersensibler Sprache kann abhängig von der Dynamik des Gesprächs und der damit verfügbaren Zeit des Überlegens sein. Zudem kann dabei die routinierte Praxis von geschlechtersensibler Sprache

⁵⁴⁰ Siehe Franzmann, Marcel (2022): Spielt das Geschlecht in Unterrichtsgesprächen eine Rolle? In: Reese-Schnitker, Annegret; Bertram, Daniel; Fröhle, Dominic (Hg.): Gespräche im Religionsunterricht. Einblicke – Einsichten – Potenziale. Stuttgart, 99–113. In dem Beitrag wurden u. a. auf Basis der Gesprächsfeinanalyse „*Jesus und die Frauen*“ erste Überlegungen zur geschlechtergerechten Sprache dargestellt.

ein weiterer beeinflussender Faktor sein, ob diese bewusst genutzt wird.

11.5.3 Zusammenfassender Blick auf die zwei Gesprächsfeinanalysen

Im Folgenden wird ein zusammenfassender Blick auf die beiden sequenziellen Gesprächsfeinanalysen gegeben, in denen zwei Unterrichtsgespräche vertiefend betrachtet wurden. Diese beiden für die Forschungsfragen relevanten Gespräche konnten in der Lerngruppe von Herrn Selbert identifiziert werden. Es zeigt sich, dass Gespräche und Diskussionen über Geschlecht und Geschlechterverhältnisse aus unterschiedlichen Themenfeldern entstehen können.⁵⁴¹

Es wird deutlich, dass die Lehrkraft einen essentiellen Beitrag dazu leisten kann, ein Unterrichtsklima zu schaffen (durch Sprache, Transparenz, Ermunterung, Bestätigung etc.), in denen die Schüler_innen ermuntert werden, sich religions-, sozial-, macht- und kirchenkritisch zu äußern. Es wird zwar sichtbar, dass zwischen Schüler_innen und Lehrkraft Asymmetrien bestehen, bei der die Lehrkraft eine exponierte Rolle und Funktion (Expert_in etc.) einnimmt; gleichwohl müssen diese Disparitäten nicht dazu führen, dass die Schüler_innen abgehalten werden, frei und offen ihre Meinung zu äußern; dieses zeigt sich an mehrere Stellen in den beiden Gesprächen. Ebenso dürfen sie eine gegenteilige Meinung zur Lehrkraft haben und werden durch Herrn Selbert sogar dazu animiert, diese kund zu tun.

Es zeigt sich in den beiden Gesprächen, dass insbesondere von den Schülerinnen der Lerngruppe die tradierten Geschlechterverhältnisse und -rollen in Kirche und Gesellschaft kritisch gesehen werden und sie engagiert Stellung in diesen Fragen beziehen. Die Schüler in der Lerngruppe hingegen sind entweder zurückhaltend oder gehen (in der Person von Philipp-Sebastian) in eine konfrontative, zum Teil fundamentale, Verteidigungsposition.

Herr Selbert legt den Schüler_innen in beiden Gesprächen und dem darauffolgenden Kontext offen, dass es für ihn „heiße Eisen“ im Religionsunterricht, bspw. zu den Geschlechterrollen, gibt, bei denen er seine persönliche Meinung und Auffassung im Konflikt mit der offiziellen kirchlichen Lehrmeinung sieht. Er betont, dass durch seine besondere Rolle als Religionslehrkraft und dem damit verbundenen kirchlichen Lehrauftrag, er sich persönlich in einer Art „Bündnistreue“ mit der Kirche und ihrer Lehre sieht, die ihn von dem lauten Äußern seiner

⁵⁴¹ Beide Gesprächen haben (Hypo-)Thesen zu Tage geführt, die im Kapitel 12 *Relevanz von Geschlecht und Geschlechterverhältnissen bei der Unterrichtsbeteiligung und -thematik* mit den Ergebnissen der qualitativen Inhaltsanalysen zusammengeführt bzw. abgeglichen werden.

persönlichen Haltung abhält bzw. einschränkt. Der Lehrer geht sogar soweit zu betonen, dass es Themen gibt, die disziplinarische Konsequenzen nach sich ziehen können. Möglicherweise hat er aufgrund seiner längeren Berufserfahrung schon die Erfahrung gesammelt, dass Kirche sanktionierend auf die Religionslehrkräfte einwirkt, wenn diese nicht „auf Linie sind“. Diese Aussagen stehen im Widerspruch zu den Würzburger Synodentexten, die u. a. die Religionslehrer_innen vom Grundsatz her auffordern, Kritik in die Kirche hineinzutragen, um am Geist der Zeit zu bleiben und in der Konsequenz sogar innerkirchliche Veränderungen anstoßen.

Zwar äußern die Schüler_innen mehrheitlich eine kritische Haltung zu hierarchischen Geschlechterverhältnissen und der Marginalisierungen von Frauen in Kirche und Gesellschaft, jedoch offenbart sich, dass sie Defizite besitzen, u. a. zu Geschlechterkonzepten und der Historie von Geschlechterverhältnissen. So wird z. B. in der ersten Gesprächsfeinanalyse dichotome Geschlechterhierarchien und geschlechterspezifische Rollenzuweisungen als eine Konstante in der Geschichte dargestellt, ohne dabei auf die geschichtlichen Unterschiede zu sprechen zu kommen.⁵⁴²

Bei der Verwendung von geschlechtergerechter Sprache zeigt sich, dass in den beiden analysierten Gesprächen primär maskuline Personen- und Gottesbezeichnungen genutzt werden. Bemerkenswert zeigt sich das Beispiel von Valerie, die in der Dynamik und Hitzigkeit des Unterrichtsgesprächs das generische Maskulinum *Priester* nutzt, jedoch wenig später, als sie die Ruhe zum Überlegen hat, sie das Femininum nutzt: „*Warum darfst du eigentlich keine Pöpstinnen geben oder Pfarrerinnen?*“ (#00:54:17#L5-Valerie-5) Möglicherweise beeinflusst die Zeit, die für das Nachdenken über die richtige Wortwahl und den routinierten/bewussten Umgang mit (geschlechtergerechter bzw. geschlechtersensibler) Sprache aufgewendet wird, den Sprachgebrauch. Diesbezüglich werden weitere Untersuchungen empfohlen.

Zusammenfassend wird *Gender* in beiden Gesprächen v. a. in zweierlei Hinsicht zum Thema: Zum einen als direktes Thema, in Form einer Diskussion über *Geschlechterverhältnisse* (*Rolle der Geschlechter* insbesondere, die der *Frauen in Kirche und (damaligen) Familie* Gesellschaft); zum anderen sind es v. a. die Schülerinnen, die eine Marginalisierung von Frauen kritisch ansprechen und im Gegenzug ein männlicher Schüler, der die *kyriarchale* Struktur der katholischen Kirche verteidigt und den Status als unveränderbar betrachtet. An mehreren Stellen wird offensichtlich, dass Schülerinnen wie bspw. Valerie und Tamara aus der Position

⁵⁴² Siehe Kapitel 4.2.1 *Geschlecht als soziale Konstruktion oder Strukturkategorie*.

von Frauen argumentieren (sich in die Perspektive der historischen Frauen begeben) und darlegen, welche Ursachen eine Rolle gespielt haben können, dass Frauen marginalisiert bzw. nicht gleichrangig wie Männer angesehen wurden.

Die Thematisierung und Dramatisierung von Geschlecht(erverhältnis) in Unterrichtsgesprächen kann inhaltlich aus verschiedenen Themen/Texten, Schüler_innen- oder Lehrer_innenimpulsen entstehen, die nicht unmittelbar bzw. auf den ersten Blick mit der Differenzkategorie Geschlecht/Gender zusammenhängen müssen. Hierzu bedarf es einer Gesprächsatmosphäre im Unterricht, die die Schüler_innen ermuntert/animiert, kritische Anfragen zu stellen. Ebenso bedarf es einer offenen, positiven, (geschlechter-)interessierten Haltung der Lehrkraft, die den Schüler_innen den Raum für Geschlechterfragen gibt und nicht starr an der eigentlichen Unterrichtsplanung festhält.

Teil C – Zusammenfassung, Diskussion und Ausblick

Die explorative empirische Erhebung hat, wie im Teil B dargelegt, vielfältige Erkenntnisse und (Hypo-)Thesen zu Tage gefördert. Im letzten Teil der Forschungsarbeit werden die Ergebnisse/(Hypo-)Thesen der verschiedenen Zugänge zum Datenmaterial (auf ihre wesentlichen Aspekte begrenzt) zusammengeführt und in einen (kritischen) Dialog miteinander gebracht, um Antworten auf die aufgeworfenen Forschungsfragen zu geben. Ferner findet eine Einordnung der Erkenntnisse in den wissenschaftlichen Diskurs statt. Daran anknüpfend werden einige Impulse für die religionspädagogische Arbeit gegeben, die im Zuge der Auseinandersetzung mit den theoretischen Implikationen und den Ergebnissen der Erhebung entstanden sind. Gleichwohl bereits in der Auseinandersetzung mit den theoretischen Implikationen klar wurde, dass innerhalb der Religionspädagogik bereits Dimensionen und Methodiken definiert wurden, die wirkungsvoll erscheinen, die Schüler_innen für die Wirkkraft von Geschlecht zu sensibilisieren und bspw. Geschlechterstereotype zu demaskieren und zu dekonstruieren. Im Anschluss an die Impulse erfolgt die kritische Bewertung der Studie mit einem Ausblick auf mögliche anknüpfende Fragestellungen. Der Teil C schließt mit einem kurzen Schlusswort.⁵⁴³

12 Relevanz von Geschlecht und Geschlechterverhältnissen bei der Unterrichtsbeteiligung und -thematik

Im Zuge des triangulativen Vorgehens in der Auswertung wurden diverse Erkenntnisse und (Hypo-)Thesen generiert. Diese werden im folgenden Kapitel zusammengefasst und auf die für den Verfasser der Studie wesentlichen Aspekte beschränkt. Hierzu wird die Systematik der vier Forschungs(unter)fragen verwendet, um in der Konsequenz auf die dort gestellten Anfragen, mithilfe eines reduktiven und vertiefenden Blickes auf die, durch den analytischen und interpretativen Zugriff auf das Datenmaterial, entstandenen (Hypo-)Thesen mögliche Antworten zu geben. Am Ende des Kapitels erfolgt ein abschließendes Fazit, indem die zentrale Frage der Arbeit geklärt wird: „Welche Rolle spielt das Geschlechterverhältnis/die Geschlechter bei der Unterrichtsbeteiligung und Unterrichtsthematik?“

⁵⁴³ Erste Erkenntnisse wurden, wie bereits dargelegt, im folgenden Beitrag publiziert: Franzmann, Marcel (2022): Spielt das Geschlecht in Unterrichtsgesprächen eine Rolle? In: Reese-Schnitker, Annegret; Bertram, Daniel; Fröhle, Dominic (Hg.): Gespräche im Religionsunterricht. Einblicke – Einsichten – Potenziale. Stuttgart, 99–113.

12.1 Geschlechterrelevante Themen als „heiße Eisen“?

„Lassen sich in dem beobachteten Religionsunterricht Themen finden, bei denen das Geschlechterverhältnis und die Geschlechtsunterschiede besonders deutlich bzw. dramatisiert werden?“ Diese sehr offen formulierte Frage ließ den Raum sich in den Analysen den vielfältigen geschlechterrelevanten Themen zu öffnen, ohne dabei den Blick zu starr auf wenige Aspekte zu lenken. Dieser Blick war insbesondere daher möglich, weil infolge des qualitativen Vorgehens nur ein begrenzter Datensatz betrachtet wurde, dieser jedoch vertiefend durch verschiedene methodisch-analytische Zugänge. Dabei wurde sichtbar, dass sich in den untersuchten Unterrichtsstunden der drei ausgewählten Unterrichtsreihen Themen mit einer Geschlechterrelevanz auffinden lassen, die mitunter zu einem direkten Austausch über Geschlecht und Geschlechterverhältnisse und deren Wirkkraft führen. Es zeigt sich ferner, dass Religionslehrkräfte in (unterrichtlichen) Situationen eine Schlüsselrolle einnehmen können, indem sie Gespräche zu Geschlechter(verhältnissen) ermöglichen oder behindern können. Zudem können sie als theologische Expert_innen zu vielfältigen und zum Teil herausfordernden Themen (bspw. Rolle der Geschlechter in Kirche und Gesellschaft, Haltung der Kirche zu Frauenordination und Zölibat u.w.) befragt werden. Überdies wird von den untersuchten Religionslehrer_innen neben dem Geben von theoretischem Input, implizit eine eigene Positionierung zu den von den Schüler_innen gestellten Anfragen erwartet. Bezogen auf die geschlechterrelevanten unterrichtlichen Situationen „stellt sich [für die Lehrkräfte; M.F.] die Aufgabe bzw. die Herausforderung, wie sie mit diesen Situationen umgehen sollten und sie pädagogisch nutzbar machen können, ohne durch das Verhalten einen Beitrag zur Fortschreibung der Geschlechterdifferenzen und -stereotype zu leisten. Hierfür bedarf es der Sensibilität und Reflexivität, zu erkennen, wie das *Doing Gender* [Hervorhebung durch den Verf.] durch die Schüler_innen und durch die Lehrperson selbst vorangetrieben wird.“ (Franzmann 2022, 107)

Haltung der Lehrkraft zu geschlechterrelevanten Themen und vermeintlicher Grenzen des Sagbaren

In den (Hypo-)Thesen innerhalb der qualitativen Inhaltsanalyse wurde die Vermutung aufgestellt, dass es von der Religionslehrkraft abhängt, ob die Geschlechterfrage vertiefend im Unterricht behandelt wird. Es zeigt sich deutlich, dass sie aufgrund ihrer Autorität (geschlechterrelevante) Themen zulassen und unterbinden kann. In den theoretischen Implikationen (u.a. Riegel und Ziebertz 2012; Arzt 2011; Kalloch et al. 2014.) wurde darauf hingewiesen, dass die

Haltung der Lehrkraft zu Themen rund um die Geschlechterfrage offenbar einen Einfluss darauf haben kann, ob dieses Themenfeld im Unterricht insbesondere in Unterrichtsgesprächen zu Sprache kommt und welchen zeitlichen Rahmen es einnimmt. In der Erhebung wurden diverse Fundstellen identifiziert, in denen Lehrkräfte Gespräche infolge von Schüler_innenanfragen begünstigen, wie auch behindern. Von den drei untersuchten Unterrichtsreihen zeigt sich eine offene Haltung der Lehrkraft zu Geschlechterfragen und das Zulassen von Gesprächen zu diesem Themenkomplex, insbesondere bei Herrn Selbert. Dieser legt den Schüler_innen transparent offen, dass er sich offenbar mit Geschlechter- bzw. Gender-Theorien auseinandersetzt bzw. auseinandergesetzt hat und für sich selbst eine eigene Haltung entwickelt hat, in der er Geschlecht kirchlich wie gesellschaftlich als eine relevante Größe ansieht, die u. a. zu Marginalisierungen führen kann. Insbesondere die *Rolle der Frau in Gesellschaft und Kirche* präsentiert er als ein für ihn bedeutsames Feld, dabei bekommen die Kirchengeschichte und das Kirchenbild einen thematischen Fokus im Gespräch. In diesem Kontext sei auf Konstantin Lindner (2015a) hingewiesen, der darlegt, dass hinsichtlich des religionsunterrichtlichen Umgangs mit Kirchengeschichte und des Interesses von Schüler_innen am Kirchenbild empirische Desiderate bestehen. Die vorliegende Studie kann hierzu einige Aspekte zu Tage fördern, dass die untersuchten Schüler_innen zwar Interesse zeigen, jedoch das Kirchenbild eher kritisch betrachten (u. a. die *Rolle der Frau in der Kirche*).

Der Lehrer weist die Schüler_innen während seines Unterrichts mehrfach darauf hin, dass er zum einen die Einstellung der Kirche zu den von ihm deklarierten s. g. heißen Eisen (bspw. Stellung der Frau in der Kirche, Geschiedene, Wiederverheiratete, Zölibat etc.) für kritik- bzw. diskussionswürdig hält, zum anderen macht er jedoch ebenso deutlich, dass er sich als Religionslehrkraft in einer besonderen Verbindung zur Kirche sieht, die ihm, seiner Meinung nach, in diesen besagten Themen Grenzen des (im Unterricht) Sagbaren auferlegen, die zu einer Hemmung des Äußerns seiner (persönlichen) Meinung führt. Der Lehrer teilt den Schüler_innen dabei sogar seine Befürchtung von disziplinarischen Konsequenzen mit, die bis zum Entzug der Erlaubnis Religionsunterricht zu erteilen münden könnten. Die Lehrkraft offenbart in ihren Beiträgen, dass sie eine kritische Meinung zur Haltung der Kirche zur Geschlechtergerechtigkeit hat, jedoch ohne dabei zu tief von ihrer persönlichen Haltung – aus den aufgeführten Gründen – preisgeben zu wollen. Ist das nicht Preisgeben der eigenen Meinung eine obligatorische Folge aus dem besonderen (dienstlichen) Verhältnis zwischen katholischer Kirche und Religionslehrkräften? In diesem Kontext muss auf die staatlichen und kirchlichen Anforderungen an Religionslehrkräfte im Sinne der *res mixta* hingewiesen werden, auf die detail-

liert in den theoretischen Implikationen⁵⁴⁴ eingegangen wurde. Dabei wurde u. a. differenziert dargelegt, dass zwar das Grundgesetz den Menschen in Deutschland die positive und negative Religionsfreiheit garantiert (Meyer-Blanck 2013, 160–161; Adam und Lachmann 2013, 149–157; Heger 2021, 144), jedoch, wie Johannes Heger (2021) richtigerweise bemerkt, die Religionslehrer_innen in einer besonderen Konstellation zur Kirche stehen und die Aufgabe haben „den katholischen Glauben, gemäß der kirchlichen Lehre zu vertreten und im Religionsunterricht wiederzugeben.“ (Heger 2021, 145) Gerade bei der Geschlechterfrage zeigt sich, dass Staat, Gesellschaft und Kirche durchaus unterschiedliche Grundprämissen zum Verständnis von Geschlecht und Geschlechtergerechtigkeit haben, die sich mitunter nicht unmittelbar ergänzen, bspw. beim Aufbrechen der Sichtweise von Zweigeschlechtlichkeit oder dem Zugestehen von Frauenrechten. Es wird zudem deutlich, dass Kirche in der Geschlechterfrage nicht mit einer Stimme spricht, sondern sich die Stellungnahmen und der daraus sichtbar werdenden Haltungen von Vertreter_innen von Ortskirche und römischer Kurie unterscheiden, von Offenheit und Toleranz bis hin zu strikter Ablehnung.⁵⁴⁵

Gerade die Aussagen der Lehrkraft (Herr Selbert) in diesem Kontext zeigen, dass sich für die im Religionsunterricht tätigen Lehrkräfte offenbar Fragen und Unsicherheiten ergeben können, ob und wie sie sich im Unterricht zu brisanten Themen (wie bspw. Geschlechterthemen) verhalten und äußern können/dürfen. Dabei kann (wie bereits angesprochen) die berufliche Erfahrung als Religionslehrkraft eine beeinflussende Größe sein. Dieses könnte eine Erklärung für Selberts Äußerungen zu seiner (beschränkten) Meinungsfreiheit sein. Obgleich, wie Heger (2021) bemerkt, Religionslehrkräfte zur kirchlichen Lehre stehen müssen, kann u. a. Rudolf Englert (2006) in Erinnerung gerufen werden, der feststellt, dass die Zielsetzungen von Kirche nicht 1:1 in die religionsunterrichtliche Praxis umzusetzen sind, sondern einer Modifizierung auf die Praxis bedarf (Englert 2006, 57). Der Würzburger Synodentext gibt den Lehrer_innen in Punkto kritische Anfragen einen wichtigen Hinweis auf den Weg: Kirche verlangt nicht einen blinden und unkritischen Gehorsam, sondern „ein waches Bewußtsein für Fehler und Schwächen sowie die Bereitschaft Veränderungen und Reformen“ (Der Religionsunterricht in der Schule 1985, Art. 2.8.5) innerhalb der Kirche anzustoßen, so dass Religionslehrkräfte dazu angehalten sind, bspw. diese Fragen der Schüler_innen z. B. zu (kirchlicher) Geschlechtergerechtigkeit in die Kirche hinein zu spiegeln. Gleichwohl sich gerade in der kirchlich hetero-

⁵⁴⁴ Siehe Kapitel 7.3.3.1 *Staatliche und kirchliche Anforderungen an die Lehrkraft*.

⁵⁴⁵ Siehe Kapitel 7.2 *Kirchliche Haltung zum Gender-Diskurs*.

genen Positionierung zur Geschlechterfrage zeigt⁵⁴⁶, dass die Forderungen nach mehr Geschlechtergerechtigkeit (bspw. Frauenordination) Zündstoff für Kontroversen bieten. Möglicherweise sorgen die vielfältigen und unterschiedlichen Positionierungen seitens der kirchlichen Vertreter_innen für Unklarheiten bei den Lehrkräften, wie sie sich hierzu im Unterricht verhalten sollen. Hierzu sollten Lehrkräfte tiefergehend befragt werden, wie sie ihre Rolle im Verhältnis zur Kirche beurteilen und ob sie möglicherweise zum Teil im Konflikt mit der Kirchenmeinung zu Geschlechtergerechtigkeit stehen und sich hierbei gehemmt sehen, im Unterricht offen ihre eigene Haltung zu kritischen Themen den Schüler_innen zu nennen.

Im Sinne der Würzburger Synode sind Religionslehrkräfte dazu angehalten, die Fragen der Schüler_innen „als Ausdruck gegenwärtiger Welterfahrungen ernst“ (Der Religionsunterricht in der Schule 1985, Art. 2.8.6) zu nehmen, welches Herr Selbert offensichtlich macht, indem er u. a. eine offene Gesprächsatmosphäre schafft, den Schüler_innen dabei den (zeitlichen) Raum gibt, ihre kritischen Anfragen zu stellen und diese vertiefend zu diskutieren. Er kündigt zudem an, dass die *Rolle der Frau* noch im weiteren Verlauf des Schuljahres aufgegriffen wird. Er zoomt damit eine geschlechterrelevante Thematik hervor und stellt sie damit als bedeutsam heraus. Die Schüler_innen in der Klasse A zeigen mehrheitlich in ihren Beiträgen auf, dass sie Kirche als nicht modern und geschlechterungerecht erleben. In ihren Beiträgen zeigt sich eine Sensibilität für das Erkennen der (zum Teil geschlechtlich bedingten) Ungleichverteilung von Macht, sei es historisch oder eben auch im Hier und Jetzt. Gleichwohl es ebenso einen Schüler in der Lerngruppe gibt, der sich vom Grundsatz her hinter das maskuline *kyriarchale* System der Kirche stellt und dieses mit Vehemenz, zum Teil apodiktisch, in der Gruppe rechtfertigt. In dem gleichen Gespräch werden ebenso weitere Themen wie der *Zölibat* in Frage gestellt, die innerhalb von Kirche und Gesellschaft kontrovers diskutiert werden. In dem beobachteten Diskurs rund um die *Rolle der Frau in Kirche und Gesellschaft* wird Geschlecht in dessen Rolle als Differenzkategorie explizit sichtbar und erlebt durch die Lerngruppenteilnehmenden eine Relevanzsetzung. In den Gesprächen wird unterstrichen, dass „die Zugehörigkeit zu einer Geschlechtergruppe [...] zum Nachteil für deren Angehörigen“ (Franzmann 2022, 107) werden kann: Frauen werden aufgrund ihres Geschlechts in ihren Möglichkeiten eingeschränkt bzw. diskriminiert, indem ihnen der Zugang zu höheren geistlichen Ämtern verwehrt wird (z. B. Frauenordination). Dabei kommen in den beobachteten Gesprächen auch die Begründungen für den Status quo bei der Ordination von Frauen zur Sprache, welche sich im Wesentlichen auf

⁵⁴⁶ Siehe Kapitel 7.2 *Kirchliche Haltung zum Gender-Diskurs*.

die tradierte apostolischen Sukzession stützen, die katholischerseits festschreibt, dass nur Männer bspw. als Päpste und Priester berücksichtigt werden können. Die Schüler_innen stellen daran anknüpfend die Grundsatzfrage, ob (kirchliche) Tradition nicht modifizierbar ist und sich auf gesellschaftliche Veränderungen anpassen sollte. U. a. wird hierbei seitens einiger Schüler_innen die Heilige Schrift als Grundlage in Frage gestellt, jedoch seitens des Lehrers hinsichtlich ihrer Relevanz und Bedeutung wiederum unterstrichen. Untermauert wird die Forderung nach der Frauenordination mit Beispielen aus anderen christlichen Konfessionen, in denen Frauen das Priester_innenamt ausüben.

In diversen Fundstellen (in der Klasse A) werden Familien- und Gesellschaftsbilder im historischen Vergleich und die maskulinen Machtstrukturen (kritisch) betrachtet. So wird ebenso das *Patriarchat*⁵⁴⁷ thematisch behandelt und den Schüler_innen der Fachbegriff erklärt und als das Konzept dargestellt, welches die traditionellen gesellschaftlichen Machtstrukturen umschreibt. Gleichwohl geht Herr Selbert innerhalb der beobachteten Gespräche jedoch nicht vertiefend darauf ein, dass die Schüler_innen primär das bürger_innenliche Geschlechterbild/Familienbild der Neuzeit (Rollenverteilung aufgrund des Geschlechts: Männer für Produktions-, Frauen für Reproduktionsebene) anbringen und auf die biblische Zeit bzw. Zeit des alten Roms übertragen. Hierbei ziehen die Lernenden klare Grenzen zwischen Geschlechtern, wobei die gesellschaftliche/familiäre Macht ausschließlich nach der Geschlechtszugehörigkeit verteilt wird. Dabei kanalisiert sich dieses insbesondere auf die Marginalisierung und Benachteiligung von Frauen. Die Verwobenheit und Überschneidung innergeschlechtlicher Hierarchien (*kyriarchale* Strukturen wie auch *hegemoniale Männlichkeiten*)⁵⁴⁸ werden weder von den Schüler_innen, noch von der Lehrkraft thematisiert, historisch-kritisch eingeordnet bzw. dekonstruiert. Es bleibt offen, ob dieses Unterlassen seitens der Lehrkraft möglicherweise eine bewusste Entscheidung ist, um die Schüler_innen nicht zu überfordern, oder der Lehrkraft die Problematik der Vereinfachung von Machtstrukturen u. a. aufgrund Verwendung des Begriffs *Patriarchat* nicht bewusst ist. Dieses führt gleichwohl zum Hinweis, dass Religionslehrkräfte vielfältige Kenntnisse über die Geschlechter- und Gender-Theorien und deren historischen Hintergrund haben sollten, um auf die Schüler_innenaussagen

⁵⁴⁷ Auf das Problem der Vereinfachung des Begriffs *Patriarchat* wurde in Kapitel 4.3 *Geschlechterverhältnisse als Machtverhältnisse* eingegangen. Weshalb der Verfasser der Studie *Kyriarchat* als zweckdienlicher ansieht, da er die Komplexität von Machtverhältnissen trefflicher erfasst.

⁵⁴⁸ Siehe hierzu Kapitel 4.3 *Geschlechterverhältnisse als Machtverhältnisse*.

theologisch bzw. wissenschaftlich fundiert antworten zu können und um falsche Annahmen auszuräumen und Vereinfachungen zu vermeiden.

Trinität/Dreifaltigkeit als geschlechterrelevantes Thema

Alle drei untersuchten Reihen setzen sich thematisch schwerpunktmäßig mit der Gottesfrage und Gottesvorstellungen auseinander. Bemerkenswert an der Klasse A ist der Umstand, dass sich exponierte geschlechterrelevante Diskussionen innerhalb dieses Unterrichtsthemas entwickeln, hingegen bei den zwei weiteren Unterrichtsreihen in dieser Form jedoch nicht zu verzeichnen sind. Offenbar hängt dieses im Wesentlichen von der Lehrkraft ab. Bezogen auf die thematische Auseinandersetzung mit der Gottesfrage zeigt sich, dass es beim zur Sprache kommen von *Trinität/Dreifaltigkeit* zu einer Thematisierung der Kategorie Geschlecht kommen kann. Sabine Pemsel-Maier (2016a) stellt im Bezug auf die Trinitätsfrage fest: „Der Gott, an den Christen glauben, erschließt sich im Verlauf der Heilsgeschichte als dreifaltiger Gott, Im Alten Bund als Vater, im Neuen Bund in seinem Sohn, durch die ganze Geschichte hindurch im Geist.“ (Pemsel-Maier 2016a, o. S.)⁵⁴⁹ Weiter stellt Pemsel-Maier fest: „Es gibt kaum Untersuchungen, die Einblick gewähren, ob und wie Kinder und Jugendliche Trinität konstruieren.“ (ebd.) So kann die vorliegende Erhebung mit zur Erhellung des weitgehenden Desiderats beitragen, wie inhaltlich mit Trinität im Religionsunterricht umgegangen wird.

In der Unterrichtsreihe von Herrn Selbert führt das zur Sprache kommen von Trinität u. a. dazu, dass das *metaphorische Sprachbild der drei „Personen“* als solches dargestellt und hinsichtlich seiner Geschlechterspezifik dekonstruiert wird. Der Lehrer hebt mehrfach hervor, dass das Familienbild metaphorisch zu verstehen sei. Hierzu stellt der Lehrer bspw. die Frage in den Raum, ob nicht ebenso von einem Mutter-Tochter-Bild gesprochen werden könne. Dabei verweist er u. a. darauf, dass das Bild des dreieinigen Gottes bei anderen Religionen oft zu Widersprüchen bzw. Anfragen führt, die es bspw. als Vielgötterei deuten.

In der Klasse 6 bei Frau Marx wird zwar mehrfach über Jesu Verhältnis zu Gott und ebenso über die Dreifaltigkeit als solches gesprochen, jedoch, ohne dass den Schüler_innen durch die

⁵⁴⁹ Siehe weiterführend u. a. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (2006): Der Glaube an den dreieinen Gott. Eine Handreichung der Glaubenskommission der Deutschen Bischofskonferenz zur Trinitätstheologie. Bonn. Online verfügbar unter <https://www.dbk.de/fileadmin/redaktion/veroeffentlichungen/deutsche-bischoefe/DB83.pdf>, zuletzt geprüft am 04.09.2022; Greshake, Gisbert (2014): Hinführung zum Glauben an den drei-einen Gott. 6. Aufl. Freiburg. Ebenso sei verwiesen auf Lindner, Heike (2019): Trinität. In: Rothgangel, Martin; Simojoki, Henrik; Körtner, Ulrich H. J. (Hg.): Theologische Schlüsselbegriffe. Subjektorientiert – biblisch – systematisch – didaktisch. Neuausg. 6., komplett neu erarbeitete Aufl. Göttingen, 440–452.

Lehrkraft die Metaphorik des Familienbildes in diesem Kontext verdeutlicht wird. Dieses Vorgehen von Frau Marx deckt sich mit der Annahme von Pemsel-Maier, die unter Beachtung der gültigen Lehr- und Bildungspläne bemerkt, dass „die ausdrückliche Thematisierung von Trinität [...] sich [...] in der Regel auf die Nennung von Vater, Sohn und Geist [beschränkt; M.F.], ohne dies theologisch weiter zu entfalten.“ (Pemsel-Maier 2016a, o. S.). Möglicherweise spielt dabei seitens der Lehrkraft Marx die Sorge eine Rolle, die Schüler_innen in diesem Alter zu überfordern, weil u. a. vermutet wird, dass die Fähigkeit zu komplementärem Denken noch nicht genügend entwickelt ist. Sicherlich handelt es sich bei *Trinität* um ein herausforderndes Thema. So weist auch Georg Baudler (1981) darauf hin, dass es für viele Schüler_innen „eine Art theologisches Kreuzworträtsel“ (Baudler 1981, 44) darstellt. Ferner führt Pemsel-Maier an, dass „Kinder, Jugendliche und auch Erwachsene [...] in der Erstbegegnung mit dem Thema *Trinität* die Vorstellung von dem einen Gott, der sich als dreifaltiger zeigt, als ein unlösbares Rätsel [empfinden; M.F.], oder, wenn sie stärker an logischem mathematischen Denken orientiert sind, als logischen Widerspruch.“ (Pemsel-Maier 2016a, o. S.) Diese Irritation im Denken der Schüler_innen wird auch in der Erhebung sichtbar, da sie sich u. a. die Frage stellen, wie Gott gleichzeitig Vater und Sohn sein kann. Für die Lernenden ergibt sich somit ein logischer Widerspruch. Dabei lässt sich in Rückgriff auf Pemsel-Maier (2016a) festhalten, dass das Erkennen und Dekonstruieren von logischen Widersprüchen im Wesentlichen von der Fähigkeit zu komplementärem Denken abhängt und es einer Förderung durch die Lehrkräfte bedarf.

Bezogen auf die Frage, ab welchem Alter die Fähigkeit (zu komplementärem Denken) vorhanden ist, sich mit Trinität theologisch auseinanderzusetzen, weisen diverse Autor_innen (u. a. Rainer Oberthür (2004), Fritz Oser und Helmut Reich (2000), Sabine Pemsel-Maier (2016a, 2016b)) darauf hin, dass ein Nachdenken über Trinität bereits gegen Ende der Grundschulzeit/Anfang der Sekundarstufe I keine Überforderung darstellen muss (Pemsel-Maier 2016a, o. S.). Gleichwohl die Zugänge auf das Alter angepasst werden sollten, ohne dabei, wie es Gerhard Büttner (2002) vorschlägt, „auf familiäre Muster als bestimmende Interpretationsmatrix“ (Büttner 2002, 74) zurückzugreifen, da dieses u. a. zum Reproduzieren von Geschlechterstereotype bzw. stereotype Geschlechterrollen führen kann. Für ältere Schüler_innen spricht sich Pemsel-Maier (2016b) für „einen Zugang zu Gott als Beziehungs-Gemeinschaft über die Erfahrungen von Gemeinschaft und Beziehung“ (Pemsel-Maier 2016b, 220) aus. Gleichwohl der Begriff *Gemeinschaft* in Bezug auf das trinitarische Bild nicht als Vielgötterei verstanden werden darf, worauf bereits Gisbert Greshake (2014) in seiner Monografie *Hinführung zum Glauben an den drei-einen Gott* hinweist. Selbiges stellt Herr Selbert in

der Klasse A dar, indem er darauf verweist, dass u. a. seitens anderer Religions- und Glaubensgemeinschaften die Dreifaltigkeit zu Fehlinterpretationen führt.

Zusammenfassend kann mit Blick auf die Ergebnisse dieser Erhebung festgestellt werden, dass *Trinität/Dreifaltigkeit* sehr wohl als Thema im Religionsunterricht zur Sprache kommt. Es zeigt sich zudem, dass die theologische Entfaltung des Themas im Religionsunterricht Anknüpfungspunkte bietet, im Zuge des Dekonstruktionsprozesses des metaphorischen Familienbildes, Geschlecht, Geschlechterbilder und Geschlechterverhältnisse zur Sprache zu bringen und zu dekonstruieren und dabei im ersten Schritt u. a. theologisch und sozial-historisch zu ergründen, wo die Ursache des maskulin bestimmten metaphorischen Sprachbildes zu finden sind; sowie im zweiten Schritt die Genderqueerness Gottes darzulegen.

Gott in seinen geschlechtlichen/genderqueeren Zügen

Nicht nur *Trinität/Dreifaltigkeit* zeigt sich hinsichtlich der Kategorie Geschlecht relevant, sondern der Umgang mit der Gottesfrage im Allgemeinen. Dieses wurde in der qualitativen Inhaltsanalyse wie auch bei den sequenziellen Inhaltsanalysen sichtbar. U. a. kommt das vermeintliche Geschlecht Gottes hinsichtlich der tradierten maskulinen Sicht zur Sprache. In der Klasse A ergründeten die Schüler_innen gemeinsam mit der Lehrkraft die (sozialgeschichtlichen) Ursachen der männlichen Konnotation bzw. Deutung. Gleichwohl sich neben mannbetonter Gottesvorstellungen ebenso die göttliche geschlechtliche Vielschichtigkeit in den Interaktionen zeigte (insbesondere in der Klasse A), bspw. Gott als Mutter. Ferner wird von verschiedenen Schüler_innen in den Unterricht eingebracht, dass das Geschlecht nicht zu definieren sei. In der Klasse C wird zudem die Karikatur von Gott als Ente eingebracht, durch welche das tradierte anthropomorphe Bild von Gott irritiert wird und die Schüler_innen ihre eigenen meist maskulinen (kindlichen) Gottesvorstellungen reflektieren.

In den erhobenen Unterrichtsstunden kommt neben dem Geschlecht Gottes, ebenso dessen Eigenschaften zur Sprache, die mitunter zur Bestimmung des (macht-)relationalen Verhältnisses von Gott zu den Menschen dient (Herrscher etc.). Dabei werden u. a. unterschiedliche biblische Quellen und religiöse Texte zu Hilfe genommen und hinsichtlich der dort vermittelten Gottesbilder befragt (bspw. die *Erzählung vom brennenden Dornbusch* (Ex 3,1)). Hierbei spielt ebenso die kritische Frage nach der Macht (Gottes) eine wichtige Rolle und welche Konsequenzen sich durch die Menschwerdung Gottes ergeben. In der sequenziellen Gesprächsfeinanalyse „*Das Patriarchat und Gottes Wille*“ bringt Herr Selbert den Fachbegriff

des *Patriarchats* mithilfe der Opferungserzählung in die Klasse ein und es ergibt sich hierdurch eine kritische Auseinandersetzung mit Macht und deren Folgen. Dieser Machtdiskurs bleibt hierbei nicht allein auf der metaphysischen Ebene, sondern wird auf die Gesellschaft übertragen. So zeigt die Erhebung, dass durch das Thema *Gottesvorstellungen* Geschlecht, Geschlechterverhältnisse, Geschlechterstereotype, Machtverhältnisse u. v. m. Thema des Religionsunterrichts werden können und mithilfe der Gottesbilder ebenso gesellschaftliche Zustände (kritisch) hinterfragt werden können, gleichwohl hier ebenfalls auf die Steuerungsfunktion der Lehrkraft hinzuweisen ist.

Gefühle, Stärken und Schwächen im Kontext von Geschlechterstereotype

Sowohl die qualitative Inhaltsanalyse wie auch die sequenzielle Gesprächsfeinanalyse zeigen auf, dass in den Unterrichtsreihen *Gefühle, Stärken* und *Schwächen* thematisiert werden. In den theoretischen Implikationen wurde dargelegt, dass Studien (bspw. die Shell-Studie) offengelegt haben, dass Gefühle für junge Frauen und Mädchen einen höheren Stellenwert (bspw. bei Entscheidungen) haben als bei jungen Männern und Jungen (Gensicke 2015, 262–264). Es gehört zu den verbreiteten Stereotypen, dass Frauen/Mädchen emotionale Wesen sind und für Männer/Jungen Gefühle nicht anknüpfungsfähig sind.⁵⁵⁰ Gerade, weil im Religionsunterrichtsunterricht Emotionen und Gefühle einen hohen Stellenwert haben, kann daraus die These entstehen, dass es Jungen schwer haben, eben auch im Unterricht Anknüpfungspunkte zu finden. In der Gesprächsfeinanalyse „*Jesus und die Frauen*“ wurde festgestellt, dass Gefühle, insbesondere Liebe, für die Schülerinnen der Klasse eine besondere Relevanz besitzen und sie keine Scheu haben, über diese offen zu reden. Hingegen ist das Thema für die Mehrheit der Jungen in der Sequenz offenbar nicht anschlussfähig oder sie trauen sich nicht einzubringen, denn nur einer der fünf Schüler beteiligt sich aktiv durch Beiträge, jedoch kritisch. Diese Analyse für sich allein genommen würde die o. g. These untermauern, dass junge Männer und Jungen sich bei (der Äußerung von) Gefühlen und Emotionen eher zurückhalten. Hierbei wären die Ursache zu diskutieren, ob dieses Verhalten z. B. daraus resultiert, dass die Jungen den Geschlechterstereotypen entsprechen wollen. Möglicherweise bietet das Konzept der kontrovers diskutierten „toxischen Maskulinität“ eine zielführende Erklärungsperspektive. Sebastian Tippe stellt bezogen auf *toxische Männlichkeit* fest, dass diese „nicht auf biologische Ursprünge zurückzuführen ist [...]“ (Tippe 2021, 299), sondern ein Resultat der Internalisierung geschlechterstereotyper Rollenbilder ist. Die Schüler_innen wachsen in einer Welt auf, in der von ihnen geschlechter-

⁵⁵⁰ Siehe Kapitel 4.5 *Geschlechtsstereotype*.

stereotypische Verhaltensweisen erwartet werden. Sie werden von Geburt an damit konfrontiert was (stereo-)typisch männlich oder weiblich ist. Dieses beinhaltet ebenso den Umgang mit eigenen Gefühlen. Demzufolge müssen sie im Zuge des *Doing Gender* diesen präskriptiven Verhaltensweisen in ihrer Inszenierung entsprechen, um von den Mitmenschen in einem Geschlecht wahrgenommen zu werden.⁵⁵¹ Aus dieser Annahme resultierend können Veränderungen erwirkt werden, diese Denkmuster aufzubrechen und der männlichen Tendenz zur „Externalisierung, der Abspaltung der eigenen Gefühle,“ (Böhnisch 2012, 27) entgegenzuwirken (Tippe 2021, 299; Böhnisch 2012, 27). Hierzu kann der Religionsunterricht einen Beitrag leisten, indem er darlegt, dass das offene Sprechen über Gefühle keine Frage von Gender ist.

Sind emotionale Themen für Jungen weniger zugänglich? Die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse weisen darauf hin, dass sich die in den drei Reihen untersuchten Schüler durch Beiträge zu Gefühlen (Leid, Liebe etc.) einbringen und dabei auf eigene Erfahrungen zurückgreifen. Dieses zeigt sich über alle untersuchten Klassen hinweg. Gleichwohl sich in der Gesprächsfeinanalyse „*Jesus und die Frauen*“ die Jungen mit Ausnahme eines Schülers bei dem Gespräch über die Liebe Jesu zu Maria Magdalena zurückhalten. In Hinblick auf die Ergebnisse aller Auswertungsmethoden kann festgestellt werden, dass in den untersuchten Gruppen, Jungen über Gefühle bzw. emotionale Themen sprechen. Gleichwohl weitere Studien tiefer ergründen sollten, ob sich die Ergebnisse verallgemeinern lassen und ob es möglicherweise Gefühle gibt, die mehr und minder geschlechterspezifisch anknüpfungsfähig sind und welche Faktoren begünstigend einwirken. Im Sinne der anerkennenden und bestätigten Pädagogik von Annedore Prengel (2012) gilt es, die Schüler_innen in dem Äußern von Gefühlen zu bestärken, egal welches Geschlecht sie haben, bzw. sich selbst zuschreiben. Bezogen auf die Jungen kann so zudem ein Beitrag zu Veränderung der Sichtweise auf Männlichkeit erzielt werden. Sebastian Tippe bemerkt: „Die Beschäftigung mit ihren Gefühlen kann gewinnbringend sein. Für Männer [und Jungen; M.F.], ihre psychische und körperliche Gesundheit, aber auch für ihr soziales Umfeld, kann das sehr positive Auswirkungen haben.“ (Tippe 2021, 152) Das Unterdrücken von Gefühlen kann zu gesundheitlichen Schäden (bspw. psychischen Erkrankungen) führen, bei denen genderspezifische Unterschiede sichtbar werden.⁵⁵² Gleichwohl gerade die Diskussion

⁵⁵¹ Siehe Kapitel 4.5 *Geschlechtsstereotype*.

⁵⁵² Im Rahmen der Diskussion um die Ursachen und Folgen von *toxischer Männlichkeit* wird die These angeführt, dass sich in der Selbstmordrate ein Symptom der toxischen Männlichkeit zeigt und unzureichende Kommunikation über Probleme, Gefühle u. w. als Ursachen eine Rolle spielen (Urwin 2018, 60–61; Tippe 2021, 142–143). Dabei ist zu konstatieren, dass die Suizidrate unter Männern wesentlich höher als bei Frauen ist: Zwei von drei Suiziden werden in Deutschland durch Männer durchgeführt (Stiftung Deutsche Depressions Hilfe 2021, o. S.; Tippe 2021, 142–143).

um psychische Erkrankungen behutsam und ohne Pauschalisierungen geführt werden muss, gilt es jedoch die Erklärungsmuster zu betrachten, welche Einflüsse darauf einwirken, dass diese geschlechterspezifischen Unterschiede so erheblich sind und womöglich das Unterdrücken von Gefühlen ein signifikanter Einflussfaktor ist. Wenn dem so ist, gilt es in der Schule das offene Sprechen über Gefühle vermehrt zu fördern, es vom geschlechterspezifischen Kontext zu lösen und den Schüler_innen bewusst zu machen, dass es keine Frage von Männlichkeit oder Weiblichkeit ist, offen über Gefühle zu reden.

Gleiches gilt ebenso im offenen Umgang mit den eigenen Schwächen. Innerhalb der Reihe von Frau Marx nimmt ebenso das Äußern von Stärken und Schwächen eine relevante Rolle im Unterricht ein. Dieses wird durch die Lehrkraft dahingehend forciert, dass Schüler_innen dazu aufgefordert werden, sich in der Klasse zu äußern, ob ihnen etwas leicht- oder schwergefallen ist. Hier zeigt sich, dass die Mädchen offener und verhältnismäßig mehr über ihre Schwächen sprechen, Jungen proportional mehr über ihre Stärken. Annedore Prengel stellt hierzu fest, dass das Sprechen über das eigene Können eine vertrauensvolle Atmosphäre in der Klasse erfordert (Prengel 2012). In der Reihe von Herrn Selbert geht der Lehrer voran und spricht offen über sich selbst und gibt zu, wenn er etwas nicht weiß und scheut nicht, sich selbst für seine unterrichtliche Performance ein kritisches Feedback zu geben. Damit ist Herr Selbert in zweierlei Aspekten in Anlehnung an Hans Mendl (2015b) als Vorbild zu sehen. Zum einen, bezogen auf die Gesamtklasse, zeigt er in seiner Rolle als Lehrkraft, dass es zur Normalität jedes Menschen gehört, Schwächen zu haben und keine Scheu bestehen sollte, diese zu äußern, egal welche Rolle oder Status man hat. Zum anderen zeigt er in seiner geschlechtlichen Rolle als Mann den Schülern der Klasse auf, dass das Mann-Sein nicht bedeutet, nicht öffentlich zu Schwächen stehen zu können. In den theoretischen Implikationen wurde angeführt, dass es eine Tendenz dazu gibt, dass Menschen andere Menschen des eigenen Geschlechts tendenziell eher als Vorbilder betrachten (Zinnecker et al. 2002). Letztendlich ist es eine Stärke, die eigenen Stärken und Schwächen zu kennen und über diese auch sprechen zu können, egal welchem Geschlecht sich die jeweilige Person zuordnet.

Bezogen auf das inhaltliche Vorkommen von Geschlechterstereotype und Geschlechterrollen im Allgemeinen wird in den Ergebnissen sichtbar, dass diese vielschichtig im Religionsunterricht zum Vorschein treten können (bspw. im Sprechen über die Familie, im darstellerischen Spiel etc.). Sie werden von Lehrer_innen, wie auch Schüler_innen, weitergegeben bzw. reproduziert und ebenso dekonstruiert, bspw. im Hinblick auf die historische Wandelbarkeit.

Insbesondere durch das Thematisieren von Familie, Familien- und Gesellschaftsstrukturen treten situativ immer mal wieder Stereotype bzw. stereotype Rollenbilder auf, in denen u.a. die tradierten Aufgaben von Männern und Frauen angesprochen werden. Um diese als solche zu erkennen, bedarf es neben Sensibilität und Achtsamkeit ebenso die Kenntnis über Stereotype, um diese als solche wahrzunehmen und ggf. durch verschiedene Methodiken zu dekonstruieren.

Vielfalt der Differenzkategorien und ihre Verwobenheit

Infolge der Sensibilität für die Vielfalt von differenzgebenden Kategorien (intersektionaler Ansatz), zeigt sich, dass neben Geschlecht viele weitere Differenzkategorien im Religionsunterricht sichtbar werden können (bspw. *Religion, Soziales Umfeld, Alter, Lookismus, Zeitlicher Kontext* u.w.) und im Sinne des *Doing Difference* (West und Fenstermaker 1995) genutzt werden. In der Analyse des Datenmaterials, insbesondere durch die qualitative Inhaltsanalyse, ließen sich diverse Fundstellen identifizieren, in denen die vielfältigen differenzgebenden Kategorien nicht nur als solche alleinstehend in den Interaktionen vorkommen und als Abgrenzung genutzt werden, sondern diese u.a. zur Entdramatisierung von Geschlecht verwendet werden. Ebenso wurde bei der Analyse der Differenzkategorien deutlich, dass eine Verwobenheit mit Geschlecht bestehen kann, wenn z.B. zur Sprache kommt, dass z. B. in der Geschichte oder auch bei anderen Kulturen, Religionen u.w., das jeweilige Geschlecht mit unterschiedlichen Erwartungshaltungen verbunden ist/war und ebenso Rechte/Pflichten/Chancen/Möglichkeiten variieren. Es lassen sich somit in Anlehnung an die Implikationen Katharina Walgenbach (2012a) innerhalb der Erhebung viele Hinweise finden, die auf die Interdependenz von *Geschlecht* bzw. *Gender* hinweisen, bspw., wenn Geschlecht(erverhältnisse) in seiner/ihrer sozialen, kulturellen, ethnischen und historischen Wandelbarkeit skizziert wird/werden.

In der Vielfalt der zu Vorschein tretenden Differenzkategorien wird erkennbar, dass es Kategorien gibt (wie bspw. Religion, zeitlicher Kontext), die in allen Unterrichtsreihen zu beobachten sind. Daneben gibt es ebenso Kategorien, die in den beobachteten Unterrichtsreihen eine unterschiedlich hohe Relevanz, hinsichtlich des Vorkommens, besitzen. Z.B. spielt in der Klasse B, im Vergleich zu den beiden anderen Unterrichtsreihen, das Thema *Außenseiter_innen-Sein* eine wichtige Rolle. Dieses kommt in der Unterrichtsreihe in verschiedenen Situationen zum Vorschein. Hier greifen die Schüler_innen auf eigene Erfahrungen zurück und bringen das Thema *Außenseiter_innen-Sein* in einen Zusammenhang mit weiteren Kategorien (wie bspw. ethnische/kulturelle/geografische/nationale Herkunft). Das Dazu-gehören scheint offenbar für diese Schüler_innengruppe eine immanente Relevanz zu besitzen,

welches in der Konsequenz zur Annahme führt, dass dieses ebenso Konsequenzen für das Internalisieren und Reproduzieren von Geschlechterrollen und -stereotype besitzt, wenn die Schüler_innen einer Geschlechtergruppe angehören wollen. Die Grenzziehung/Abgrenzung zwischen den unterschiedlichen Religionen und Glaubensrichtungen (Judentum, Islam, Orthodoxie u. w.) wird in allen Klassen erkenntlich. U. a. Ute Eisen et al. (2013) umschreiben dieses als *Doing Religion*. Dabei zeigt sich jedoch auch, dass es zu Vorverurteilungen und Pauschalisierungen kommen kann, insbesondere beim Sprechen über den Islam. Hier wird bspw. Islam und Islamismus von einzelnen Schüler_innen zusammengefasst und als Response von der Lehrkraft wieder ausdifferenziert.

Beim Sprechen über Familie werden ebenso Beziehungsformen bzw. sexuelle Orientierungen angesprochen, gleichwohl tauchen bis auf eine Ausnahme in der Klasse A (biblische Haltung zu Homosexualität) nur heteronormative Beziehungsformen im Unterricht auf und werden ebenso von den Lehrkräften als Texte und Fallbeispiele behandelt. In der sequenziellen Gesprächsfeinanalyse „*Jesus und die Frauen*“ dreht sich das Gespräch u. a. um die Frage, ob Jesus auch amouröse Beziehungen zu Frauen hatte. Offenbar wirkt sich die gesellschaftliche Dominanz in der Darstellung von heteronormativen Beziehungsformen auf das zur Sprache kommen im Religionsunterricht aus. Es wäre wünschenswert, wenn die sexuelle Vielfalt ebenso im Unterricht, bspw. in Materialien und Gesprächen, sichtbar wird. Gleichwohl gehört dieses sicherlich zu den s. g. heißen Eisen, da die Institution Kirche mit dem Thema *Homosexualität* in weiten Teilen Probleme hat, wie es z. B. die Diskussion um die Segnung von homosexuellen Paaren erkennbar werden lässt.

In den untersuchten Unterrichtsstunden zeigt sich, dass neben den gesellschaftlich nominierten Geschlechterbildern ebenso Idealbilder von Äußerlichkeiten zur Sprache kommen, die offensichtlich von den Schüler_innen in ihrer Entwicklung und Prägung internalisiert und im Unterricht reproziert werden. Abweichungen von diesen körperlichen Idealbildern werden zum Teil mit despektierlichen beschreibenden Adjektiven wie bspw. *dick* oder *abgemagert* bezeichnet. Steffen Loick Molina stellt in diesem Kontext heraus: „Menschen anhand ihres Aussehens zu verorten, wird als selbstverständliche, wenn nicht gar legitime Weise verstanden, auf sich und andere zu verweisen.“ (Loick Molina 2017, 25) Durch diverse Medien (Zeitschriften, Fernsehen, Social Media u. w.) werden Menschen in ihrer Wahrnehmung des idealen Körpers beeinflusst. Hierbei spielen ebenso geschlechtliche Faktoren hinein: Zum einen unterscheiden sich männliche und weibliche Idealbilder, zum anderen wird insbesondere Frauen und Mädchen

versucht zu vermitteln, dass sie einem äußerlichen Ideal entsprechen müssen, um der Männerwelt zu gefallen (Diamond et al. 2017, 11–13). So kann der Bogen zu Geschlecht gesponnen werden. Regina Ammicht Quinn (1999) stellt bezogen auf Körper fest: „Der Körper ist kein neutrales Ding, sondern ein grundsätzlich geschlechtlich differenzierter Körper.“ (Ammicht Quinn 1999, 58) Die angedeuteten unterschiedlich geschlechtlich differenzierten Schönheitsideale und deren mediale Ausbreitung haben Auswirkungen auf die Zufriedenheit mit dem eigenen Körper, so sehen prozentual mehr Frauen ihren Körper kritischer als Männer (ebd., 88–89). Die Erhebung gibt Hinweise darauf, dass sich die (geschlechtlich unterschiedlichen) äußerlichen Idealbilder ebenso in unterrichtlichen Interaktionen beobachten lassen. *Lookismus* in seinen unterschiedlichen Ausprägungen scheint offenbar ein Untersuchungsfeld zu sein, auf das die empirische Unterrichtsforschung tiefergehend blicken sollte.

Zusammenfassend zeigt die Erhebung, dass neben Geschlecht diverse Kategorien zur Sprache kommen, bzw. zum Vorschein treten, die mitunter als gegenseitige Abgrenzung und Einordnung/Bewertung genutzt werden. Dieser Umstand verlangt von den Lehrkräften die Sensibilität, die Differenzkategorien im Unterricht zu identifizieren, sowie den theoretischen und methodischen Hintergrund, damit sie auf diese diversen Kategorien adäquat reagieren können, um bspw. Vorurteilen, Diskriminierungs- und Ausgrenzungstendenzen entgegenzuwirken und Stereotype, (gesellschaftliche) Idealbilder aufzubrechen. Gleichsam sollten die vielfältigen Differenzlinien und deren Wirkmächtigkeit mit weiteren Erhebungen untersucht werden.

12.2 Geschlechtergerechte Sprache

Sprache hat, wie in den theoretischen Implikationen dargelegt, vielfältige Funktionen (innerhalb der Gesellschaft und Schule), bspw. „als Medium der Erschließung und Gestaltung von Welt und Wirklichkeit, aber auch als Medium der Suche nach einer gelingenden Gottesbeziehung und des Sprechens zu Gott, über Gott und von Gott“ (Schulte 2018, 7). Es wird zudem deutlich, dass Sprache u. a. eine geschlechtsdefinite, geschlechtsindefinite und neutralisierende Funktion einnehmen kann, die mitunter Auswirkungen auf das Denken und die Wahrnehmung hat.⁵⁵³ Der Verfasser der Studie vertritt die Grundüberzeugung, dass ein geschlechtergerechter Sprachgebrauch einen Beitrag dazu leisten kann, die geschlechtliche Vielfalt der Gesellschaft sichtbar werden zu lassen, die verbreitete dichotome Sicht auf Geschlecht aufzubrechen und der Marginalisierung von Geschlechtern entgegenzuwirken. Dabei stellte sich im Zuge der

⁵⁵³ Siehe Kapitel 6.3 *Sprache und Geschlecht*.

theoretischen Vorüberlegungen die Frage, ob die langjährigen Forderungen, nach einem geschlechtergerechten Sprachgebrauch, im Religionsunterricht einen Impact haben und geschlechtergerechte Sprache somit sichtbar wird. Hierbei standen die Fragen im Fokus: „Welche Sprache wird im Religionsunterricht von den Schüler_innen und Lehrpersonen verwendet? Ist diese geschlechtergerecht? Welche Rolle spielt diese bzw. welchen Einfluss hat diese auf die zu behandelnden Themen (etwa bei der Rede von Gott)?“ Zur Erhellung der in diesem Kontext aufgeworfenen Fragestellungen konnten in der qualitativen Inhaltsanalyse wie auch in der sequenziellen Gesprächsfeinanalyse erkenntnisreiche Aspekte zu Tage gefördert werden, die im Folgenden, bezogen auf die wesentlichen Ergebnisse, vergleichend betrachtet werden.

Dominanz der maskulinen Sprachformen im Unterricht

In der qualitativen Inhaltsanalyse wurde insbesondere auf zwei Punkte geblickt: Wie gehen die Lerngruppenteilnehmenden sprachlich mit Gottes- und Personenbezeichnungen um und welche Sprachformen dominieren im untersuchten Religionsunterricht. Gleichzeitig lieferte ferner die sequenzielle Gesprächsfeinanalyse ergänzende Ergebnisse. Hierdurch kann aufgezeigt werden, dass in den untersuchten Unterrichtsreihen die Interagierenden primär auf maskuline Substantive als geschlechtsdefinite, geschlechtsindefinite und neutralisierende Bezeichnung für Personen und Gott zurückgreifen. Das Gottesbild wird sprachlich primär mit maskulinen Sprachformen beschrieben (wie bspw. das Personalpronomen *Er* oder Substantive wie *Herrscher*, *Vater* u. w.). Um eine Gruppe von Männern und Frauen bzw. Mädchen und Jungen zu betiteln, wie auch einzelnen Personen zu bezeichnen, wird im Wesentlichen auf das generische Maskulinum zurückgegriffen. Dabei kommt es sogar in einer Fundstelle in der Unterrichtsreihe von Frau Marx dazu, dass alle Schüler_innen mit dem maskulinen Substantiv *Mann* im Plural angesprochen werden. Als neutrale Formen werden hauptsächlich das maskuline Substantiv *Mensch* im Singular und Plural genutzt, bzw. weniger vorkommend das feminine Substantiv *Person* im Singular und Plural. *Mensch* als neutrale Bezeichnung ist dabei keineswegs unumstritten. In diesem Kontext verweist Luise F. Pusch (2015) darauf, dass das maskuline Substantiv *Mensch* in seiner geschlechtlichen Bedeutung ambivalent ist und dabei primär männlich konnotiert ist, da es (u. a. biblisch) in der Historie zumeist mit dem Mann-Sein gleichgesetzt wurde (Pusch 2015, 16–19; Kusterle 2011, 54).

In der sequenziellen Gesprächsfeinanalyse „*Jesus und die Frauen*“ wird die These aufgestellt, dass die genutzte (geschlechterspezifische bzw. geschlechterunspezifische) Sprache offenbar mit der Dynamik von Gesprächen zusammenhängen kann und damit wie lange Personen Zeit

haben, sich die Formulierung ihrer Beiträge zu überlegen; möglicherweise spielt hierbei ferner der Faktor eine Rolle, wie bewusst und routiniert mit geschlechtergerechter Sprache umgegangen wird. So greift eine Schülerin (in der Unterrichtsreihe von Herrn Selbert) in dem sehr dynamischen Unterrichtsgespräch auf ein generisches Maskulinum als Personenbezeichnung von Frauen zurück („*Deswegen dürfen Frauen auch keine Päpste und sowas sein, deswegen sagen sie, dass das ein Mann ist.*“ (#00:49:09#L1-Valerie-5)) Hier nutzt sie die maskuline Sprachform, obgleich sie nur Frauen meint. Im weiteren Verlauf der Stunde (nach einem längeren Lehrerbeitrag) nutzt die gleiche Schülerin jedoch feminine Substantive als geschlechtsdefinite Bezeichnung von Frauen („*Warum darf es eigentlich keine Päpstinnen geben oder Pfarrerinnen?*“ (#00:54:17#L5-Valerie-5)). Möglicherweise beeinflusst die Zeit des bewussten Nachdenkens über den zu formulierenden Beitrag, die Nutzung der Worte wie bspw. eine geschlechtersensible Wortwahl. Zudem kann dabei die routinierte Praxis von geschlechter-sensibler Sprache ein weiterer beeinflussender Faktor sein, ob diese in dynamisch verlaufenden Gesprächen zum Vorschein kommt.

Mit der Annäherung an das erhobene Datenmaterial ergab sich die Frage, ob und wenn ja welche geschlechtergerechten Sprachformen sich im Unterricht beobachten lassen. In den theoretischen Implikationen wurde eine Vielzahl von möglichen geschlechtergerechten Varianten skizziert wie bspw. *Gender_Gap*, *Neutralsierungen* oder *Beidnennungen*.⁵⁵⁴ Es zeigt sich in der beobachteten religionsunterrichtlichen Praxis, dass die in der Theorie skizzierten geschlechtergerechten bzw. geschlechtersensiblen alternativen Sprachformen eine untergeordnete Rolle im Sprachgebrauch spielen. Die Beidnennung wird nur in zwei Fundstellen seitens der untersuchten Lehrkräfte und Schüler_innen genutzt. In der Sequenz bei Herr Selbert wird diese jedoch verwendet, um Sprache in ihrer Geschlechterspezifik und zeitlichen Wandlung zu dramatisieren und geschlechtergerechte Sprache im Kontext von Bibeltexten den Schüler_innen darzulegen („*Was ihr den geringsten, hä [Bestätigungspartikel] meiner Brüder getan habt, Brüder und Schwestern würde man heute sagen, das habt ihr mir getan.*“ (#01:06:04#Selbert-5)). Offenbar ist es den Lehrkräften sehr wohl bewusst, dass Sprache eine geschlechterspezifische Wirkung hat. Nichtsdestotrotz werden geschlechtergerechte Alternativen im Sprachgebrauch nicht genutzt. Obwohl auf geschlechtergerechte/geschlechtersensible Sprache seitens eines Lehrers hingewiesen wird, lässt sich zumindest in den untersuchten Unterrichtsreihen konstatieren, dass der maskuline Sprachgebrauch überwiegt. Neutralisierende Formulierungen

⁵⁵⁴ Siehe Kapitel 6.3 *Sprache und Geschlecht*.

(bspw. substantivierte Adjektive) von Personen- und Gottesbezeichnungen werden deutlich weniger gefunden. Alternative Formen wie das Gesprochene *Gap* (z. B. Sprechpause zwischen dem Substantiv und der Endung *innen*) wurde kein einziges Mal identifiziert. Bezogen auf die Religionslehrkräften wäre es aufschlussreich, im Dialog mit ihnen den Ursachen auf den Grund zu gehen, warum geschlechtersensible Sprache tendenziell vermieden wird/wurde. Ebenso sollte die genutzte Sprache im Unterricht und deren Wandelbarkeit in einem stetigen Forschungsprozess begleitet werden, um herauszufinden, ob sich in Bezug auf die Nutzung geschlechtergerechter Sprache Veränderungen ergeben. Möglicherweise bringen jüngere Religionslehrkräfte dahingehend eine andere geschlechtergerechte Sprachnutzung in den Unterricht mit ein. Insbesondere dann, wenn während des Studiums auf die Bedeutung und Auswirkungen von geschlechtergerechter Sprache hingewiesen wurde. Ebenso kann vermutlich eine vermehrte Nutzung durch die Medien zu einer Wandlung in der Sprachnutzung führen.

Sensibilisierung für die geschlechterspezifische Wirkung und Funktion von Sprache

Im Umgang mit den Unterrichtsaufzeichnungen, insbesondere in der Unterrichtsreihe Selbst, wird in mehreren Fundstellen deutlich, dass *Sprache in ihrer metasprachlichen Funktion* zum Thema werden kann (Niehl und Thömmes 2014, 79), bspw. bei der Dekonstruktion des metaphorischen Sprachbildes von Vater und Sohn in Bezug auf Gott und Jesus. Die oben bereits aufgeführte Sequenz („*meiner Brüder getan habt [...]*“ (#01:06:04#Selbert-5)) ist ein weiteres Beispiel, wie mithilfe (biblischer) Texte, welche eine maskuline Sprache nutzen, ein Zugang eröffnet wird, Sprache in ihrer geschlechterspezifischen Form und Wirkung zusammen mit den Schüler_innen zu analysieren. Bspw. kann deren historische Fundierung betrachtet und in der Konsequenz ebenso dekonstruiert werden, mit dem Ziel eine Sensibilität für geschlechtergerechte Sprache zu entwickeln. Wie in den theoretischen Implikationen deutlich wurde⁵⁵⁵, kann Religionsunterricht einen Beitrag „zur Entwicklung allgemeiner Sprachkompetenz“ (Altmeyer 2014, 160) leisten, eben auch das Erlernen von sprachlicher Sichtbarmachung einer geschlechtlichen Diversität. Die Lehrperson kann hierbei eine Schlüsselfunktion einnehmen, dieses zur Sprache zu bringen, es inhaltlich sinnvoll zu füllen und anzuleiten, wenn es nicht durch andere Lerngruppenteilnehmende angesprochen wird. In der Erhebung wird bspw. sichtbar, dass Lehrkräfte Personen- bzw. Gottesbezeichnungen einbringen können, die von den Schüler_innen internalisiert werden und in ihrer eigenen Sprache genutzt werden; so bringt z.B. Frau Marx eigens erstellte Karten mit Gottesbezeichnungen in den Unterricht ein. Die, von der

⁵⁵⁵ Siehe Kapitel 7.3.5.4 *Geschlechtergerechte Sprache und Sprachbildung im Religionsunterricht*.

Lehrkraft formulierten und schriftlich fixierten, geschlechterrelevanten Bezeichnungen werden von den Schüler_innen in ihren Wortbeiträgen im Verlauf der Reihe in ihren eigenen Wortbeiträgen aufgegriffen. Gleichzeitig kann die Lehrkraft ebenso mit ihrem eigenen Sprachgebrauch eine Vorbildfunktion in Bezug auf geschlechtergerechte Sprache einnehmen, wenn diese sich in der Sprache der Lehrkraft wiederfindet, sei es in der verbalisierten wie auch der schriftlich fixierten Sprache (Arbeitsaufträge, Texte etc.). Hier gilt es sicherlich noch weitere Überzeugungsarbeit zu leisten und hierzu u. a. die Befunde zur Beeinflussung des Denkens durch geschlechtergerechte Sprache (z. B. Kusterle (2011)) zur Sensibilisierung hinzuzuziehen.

12.3 Interaktionsverhalten der Lehrkräfte und Schüler_innen

Ein weiterer Blick lag auf dem Interaktionsverhalten der Lehrkräfte und Schüler_innen und möglichen (geschlechtsspezifischen) Mustern die erkennbar werden. Hierzu wurde die Unterfrage aufgestellt: „Welche Verhaltensmuster in Interaktionen lassen sich bei den Lerngruppenteilnehmenden (Lehrer_innen und Schüler_innen) im Religionsunterricht beobachten? Gibt es geschlechterspezifische Unterschiede und Auffälligkeiten?“ Insbesondere durch die qualitative Inhaltsanalyse konnten Interaktionen bzw. Verhaltensweisen der Lerngruppenteilnehmenden über die ganzen Reihen hinweg und komparativ untersucht werden, um u. a. Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszufinden. Das Setting der Studie legt Wert auf eine breite Altersauswahl, so wird eine 6., 9. und 10. Klasse betrachtet; zudem werden Lerngruppen mit unterschiedlichen Geschlechteranteilen ausgewählt. Das niedrig-inferente Rating bringt zu Tage, dass die Sozialform Unterrichtsgespräch eine hohe Relevanz in allen Unterrichtsreihen hat. In den Klassen B und C ist dies die Sozialform, die die meiste Unterrichtszeit in Anspruch nimmt, nur in der Klasse A war der Lehrer_innenvortrag häufiger. Innerhalb der qualitativen Inhaltsanalyse wurden diverse Kategorien an das Datenmaterial herangetragen, die die Interaktionen der Schüler_innen und Lehrkräfte erfassen (unaufgeforderte Beiträge, Aufruf- bzw. Redekette, Vorlesen, Verhalten zu den Mitschüler_innen, Aufrufen der Schüler_innen, Fällt Schüler_innen ins Wort, Lob, Bestätigung, Ermahnung, Gruppen und Partner_innenzusammensetzung).

Beteiligung der Schüler_innen – Religion ein Fach für alle Geschlechter

In den theoretischen Implikationen wurde angeführt, dass Religion u. a. den Ruf besitzt, ein s. g. Mädchenfach zu sein (Jakobs 2011, 128). Hierdurch entstand seitens des Autors der vorliegenden Arbeit u. a. die Anfrage, ob sich beim Beteiligungsverhalten Indizien im Datenmaterial

finden lassen, die diesen geschlechterspezifischen Ruf bestätigen. Im Zuge der theoretischen Vorüberlegungen ergaben sich jedoch ebenso weitere Frage hinsichtlich der geschlechterspezifischen Beteiligungsmuster, so stand u. a. ebenso die Frage im Raum, ob sich seitens der Lehrkräfte Zuwendungen zu einem Geschlecht zeigen, wie es u. a. Marianne Horstkemper (2008) und Wiltrud Thies und Charlotte Röhner (2000) beschrieben haben. Diverse Erhebungen haben offengelegt, dass Lehrkräfte eine Tendenz haben, sich den Jungen im Unterricht zuzuwenden. Daher war die Frage erhellend, ob sich diese Tendenzen auch in dieser Untersuchung zeigen.

Die Beiträge der Schüler_innen wurden für jedes Individuum als eine eigene Kategorie erfasst, nicht als eine intrageschlechtlich homogene Einheit zusammengefasst. Damit konnte jede_r Schüler_in individuell⁵⁵⁶ und zudem in den jeweiligen Geschlechtergruppen betrachtet werden. Im Vergleich dazu haben andere Studien wie bspw. Sigrun Schirner (2013), Annegret Reese-Schnitker et al. (2022b), Heidi Fräsch und Angelika C. Wagner (1982) nicht explizit auf die einzelnen Schüler_innen hinsichtlich ihrer individuellen Beteiligung geschaut, sondern alle Schüler_innen von vornerein in den jeweiligen Geschlechtergruppen (Jungen und Mädchen) kumuliert zusammengefasst. Hierbei kann es u. a. zu Unschärfen kommen, bspw. durch Vielredner_innen in der Klasse, welche den Mittelwert des jeweiligen Geschlechts nach oben verändern könnten. Dieses zeigt sich besonders in den Lerngruppen Selbert und Marx, wo die beiden Schüler Philipp-Sebastian und Konstantin mit Abstand die meisten Beiträge im Vergleich zu ihren Geschlechtsgenossen tätigen und dadurch den Mittelwert der Unterrichtsbeteiligung der Schüler nach oben verändern. Eine Zusammenfassung ohne den Blick auf die einzelnen Schüler_innen hätte das Bild verfälscht. Es wird ferner sichtbar, dass die Vielredner_innen darüber hinaus eine Tendenz dazu haben, ohne Meldung einfach zu sprechen. Insgesamt zeigt sich zudem, dass sich innerhalb der Geschlechtergruppen die Beteiligung sehr heterogen darstellt. So finden sich in den untersuchten Lerngruppen Jungen wie Mädchen, die sich stark oder wenig am Unterricht beteiligen.

Überdies zeigt es sich in den untersuchten Reihen, dass es offenbar eine Tendenz dazu gibt, dass Jungen im Verhältnis zu den Mädchen mehr Beiträge ohne Aufforderung leisten. In den Klassen A und B sind die Vielredner auch diejenigen, die am meisten ohne Meldung sprechen. Einzig in der Klasse C ist es ein Mädchen, das am häufigsten ohne Meldung spricht. Sie ist

⁵⁵⁶ Mithilfe des *Code-Relations-Browsers* konnte zudem auf Überschneidungen mit weiteren (Verhaltens-)Kategorien geschaut werden.

unter den Mädchen auch diejenige mit den innergeschlechtlich meisten Beiträgen. Möglicherweise gibt es bei den Vielredner_innen eine Tendenz dazu, ohne das Wort erteilt zu bekommen, zu reden. Über alle Unterrichtsreihen und alle Schüler_innen hinweg zeigt sich, dass ein durchschnittlicher Schüler_innenbeitrag 8 Sekunden dauert. Dabei zeigen sich Unterschiede zwischen den einzelnen Schüler_innen, jedoch nicht unmittelbar zwischen den Geschlechtern, da bei Jungen und Mädchen der gleiche Mittelwert dokumentiert wurde.

Nimmt man die Beteiligung der Geschlechter in Form von Beiträgen im Unterricht als Maßstab für die Beurteilung, ob ein Unterrichtsfach eher Jungen- oder Mädchenfach ist, so lässt sich anhand der Ergebnisse festhalten, dass die Erkenntnisse nicht eindeutig sind. In allen untersuchten Klassen ist zwar jeweils ein Schüler, derjenige, der bezogen auf alle Schüler_innen der Gruppe die meisten Beiträge leistet. Gleichwohl sich mit Blick auf die Mittelwerte in den unterschiedlichen Klassen, diese sich geschlechterspezifisch sehr unterschiedlich darstellen: Die geschlechterausgeglichene Klasse A hat mehr Mädchenbeiträge im Mittel wie absolut, Klasse B (mit einem nominalen Jungenüberhang) und Klasse C (mit einem leichten Mädchenüberhang) hingegen mehr Jungenbeiträge absolut wie auch im Mittel. Mit Blick auf diese sehr unterschiedliche Ergebnislage in den drei untersuchten Klassen scheint es gehaltvoll, mit weiteren Untersuchungen zum einen mehr Klassen in ihrer geschlechterspezifischen Beteiligung zu untersuchen und zum anderen einen Analysefokus darauf zu legen, wo die Ursachen liegen können, dass sich geschlechterspezifische Beteiligung unterschiedlich darstellen kann. Möglicherweise kann das (Unterrichts-)Thema wie auch die Lehrkraft mit ihren Steuerungsmöglichkeiten auf die geschlechtliche Beteiligung Auswirkungen haben.

Innerhalb der Gesprächsfeinanalyse „*Jesus und die Frauen*“ zeigt sich, dass sich insbesondere die Schülerinnen in der aufkommenden Geschlechterdiskussion einbringen, zudem sind es Schülerinnen, die durch ihre Anfragen den Fokus des Gespräches verändern, obgleich ein Schüler, durch seinen Input Anfangs den Impuls zu dem Unterrichtsgespräch gibt. Im Kapitel 6.3.4 wurde auf einige (ältere) Studien hingewiesen (z. B. Fritjof Werner (1983)), die angemerkt haben, dass Frauen in Gesprächen weniger den Konflikt suchen als Männern und zudem kooperieren. Das analytisch betrachtete Unterrichtsgespräch zeigt im Gegensatz dazu eindrücklich, dass die Schülerinnen keineswegs nachgeben, sondern klar bei ihrer Haltung bleiben. Das Ausdiskutieren des Konfliktes wird von Jungen wie Mädchen dabei nicht gescheut. Möglicherweise kann dieses ein Indiz dafür sein, dass Mädchen selbstsicherer/selbstbewusster

geworden sind. Die Kontroverse mit der daraus resultierenden Dynamik führt dazu, dass Schülerinnen wie Schüler sich gegenseitig nicht ausreden lassen.

Das Vorlesen bzw. die Aufforderung zu diesem wird in den untersuchten Unterrichtsstunden von der Lehrkraft genutzt, um Schüler_innen zur Mitarbeit zu animieren, die sich wenig ins Unterrichtsgeschehen einbringen. Möglicherweise dient dieses Auswählen als Kompensation. Ebenso zeigt sich, dass die Sozialform Schüler_innenvortrag dazu genutzt wird, mangelnde Gesamtbeteiligung bzw. Beteiligung bei Unterrichtsgesprächen auszugleichen. Die Untersuchung blickte zudem darauf, wie sich das Aufrufen mit und ohne Meldung darstellt und ob hierbei geschlechterspezifische Unterschiede zu dokumentieren sind. In zwei der untersuchten Reihen wird zudem die Redekette eingesetzt. Die Kategorisierung des Aufrufverhaltens der Lehrkräfte brachte zu Tage, dass dieses lerngruppenabhängig mit der jeweiligen Beteiligung der Jungen und Mädchen korreliert. Schüler_innen ohne eigenständige Beteiligung werden tendenziell häufiger auch ohne Meldung aufgerufen. Bezogen auf die Aufrufkette wird sichtbar, dass lerngruppenunabhängig Jungen eine Tendenz haben, die eigenen Geschlechtsgenossen aufzurufen und Mädchen tendenziell eher ausgewogen aufrufen. Ebenfalls weisen Uta Enders-Dräggässer und Claudia Fuchs (1989) auf ein solches geschlechterspezifisches Verhalten hin. In der Lerngruppe von Frau Ebert wird das Verhalten der Jungen seitens der Lehrkraft bemerkt und sie interveniert in zwei Fundstellen dahingehend, dass sie das Aufrufen eines Jungens revidiert und die Forderung in den Raum stellt, dass sie ein Mädchen hören möchte. Ein ähnliches Verhalten von Lehrkräften beschreibt bereits Hannelore Faulstich-Wieland (2004, 186). Das Geschlecht der Schüler_innen wird somit in den Fundstellen innerhalb der Lerngruppe von Frau Ebert hinsichtlich der Bedeutung dramatisiert: Zum einen stellt die Lehrkraft fest, dass sie einen Jungenüberhang in den Beiträgen und Meldungen innerhalb der Redekette wahrnimmt und dem gegensteuern will, zum anderen entsteht die Vermutung, dass die Lehrerin einen (inhaltlichen) Unterschied zwischen Mädchen- und Jungenbeiträgen sieht, weil sie das Geschlecht der Schüler_innen explizit betont und *„auch mal eine weibliche Stimme hören“* (#00:09:50#L3-Ebert-3) möchte.

In Hinblick auf das Verhalten der Lehrer_innen wird ein Unterschied zwischen dem Lehrer und seinen Kolleginnen deutlich. Nicht nur, dass die Sozialform Lehrer_innenvortrag in der Lerngruppe Selbst als häufigste Sozialform vorkommt, ebenso zeigt sich dies in der Gesamt-sprechzeit und dem Mittelwert der Beitragslänge. Desgleichen neigt der Lehrer dazu, seine Schüler_innen häufiger zu unterbrechen bzw. ihnen ins Wort zu fallen als seine Kolleginnen.

Ob hier das Geschlecht der Lehrkraft eine Rolle spielt, lässt sich auf Basis der begrenzten Anzahl von untersuchten Lehrkräften nicht sagen. Hierzu bedarf es Studien, die mehr Lehrkräfte betrachten.

Im Sinne der reflexiven Koedukation (Faulstich-Wieland und Horstkemper 1995) kann bei der Bestimmung der personellen Zusammensetzung von kooperativen Arbeitsformen (Gruppen- und Partner_innenarbeit) das Geschlecht eine Bedeutung haben. U. a. nach Ulrich Riegel und Hans-Georg Ziebertz können Lehrkräfte das Geschlecht der Schüler_innen als ein mögliches Gruppierungskriterium anlegen (Riegel und Ziebertz 2000, 250–251). In der vorliegenden Untersuchung wurde dokumentiert, dass Lehrkräfte zum einen die Konstellationen der Arbeitsgruppen bzw. -teams bestimmen und zum anderen geschlechterhomogene und -heterogene Einteilungen vornehmen. Ob Geschlecht ein bewusstes Kriterium ist, lässt sich auf Basis des Forschungsdesigns und der Aufzeichnungen nicht sagen, da die Lehrkräfte nicht hinsichtlich ihrer Unterrichtsplanung und des methodischen Vorgehens befragt wurden und sie zudem den Schüler_innen die Begründung ihrer Auswahl (in den Unterrichtsvideos) nicht transparent machen.

Neben der Zusammensetzung von kooperativen Arbeitsformen konnte zudem ein Blick auf die Sitzordnungen innerhalb der Lerngruppen geworfen werden. Hierbei entstand für die Forschung der glückliche Umstand, dass die Klasse bei Frau Ebert einen Raumwechsel vollzog und sich dadurch neuen Sitzkonstellationen ergaben, auf die die Lehrkraft keinen Einfluss nahm, sondern die Schüler_innen selbstbestimmt ihre Plätze und Sitznachbar_innen auswählten. Die Sitzordnung im Religionsunterricht zeigt sich im Vergleich zu anderen Fächern zudem besonders bedeutsam, da es mitunter zu der Ausgangslage kommt, dass für den konfessionellen Religionsunterricht mehrere Klassen zu einer Lerngruppe zusammengefügt werden, welche nur für diesen speziellen Unterricht in der Konstellation besteht. Neben Faktoren wie Geschlecht, Sympathie, Sanktionen der Lehrkraft u. w. spielt damit eine weitere beeinflussende Größe eine Rolle. Bezogen auf die Kategorie *Geschlecht* wird in der Erhebung sichtbar, dass es offenbar eine Tendenz gibt, dass sich Schüler_innen in geschlechterhomogenen (Klein-)Gruppen zusammensetzen. Damit liegt die Vermutung nahe, dass sich die Feststellung von u. a. Georg Breidenstein (1997) und Hannelore Faulstich-Wieland et al. (2004) zur Relevanz von Geschlecht beim Aushandeln von Sitzordnungen ebenso auf den Religionsunterricht übertragen lässt. Faulstich-Wieland et al. (2004) haben darauf verwiesen, dass bei Neuzusammensetzungen von Lerngruppen entweder die Geschlechtszugehörigkeit oder die neue Konstellation als

beeinflussende Faktoren sich abwechseln (Faulstich-Wieland et al. 2004, 100). Bezogen auf die Ergebnisse der vorliegenden Studie wird sichtbar, dass die Geschlechtszugehörigkeit offenbar eine höhere Gewichtung beim Raumwechsel der Klasse C einnimmt, da im neuen Raum eine Geschlechtertrennung annähernd quer durch die Klasse verläuft. Ebenso können möglicherweise Indizien der von Faulstich-Wieland et al. umschriebene Feststellung gefunden werden, dass Sitzordnungen Ausdruck von Lehrer_innensanktionen sein können (Faulstich-Wieland et al. 2004, 219). Hier zeigt sich die Klasse von Frau Ebert auffällig, da u. a. zwei, durch Störungen auffällige, Jungen im eigentlichen Klassenraum getrennt sitzen, sich in dem anderen Raum, ohne Eingriff der Lehrkraft, zusammensetzen.

Fördern von kritischen Beiträgen in (religions-)unterrichtlichen Interaktionen

Das Vorkommen von kritischen Beiträgen in (religions-)unterrichtlichen Interaktionen scheint mit zunehmendem Alter der Schüler_innen zu steigen, darauf wurde bereits in den theoretischen Implikationen⁵⁵⁷ hingewiesen. Es zeigt sich, dass besonders in den höheren untersuchten Klassen die Schüler_innen eine kritische Haltung besitzen und diese auch kundtun (bspw. Hinterfragen von Religion, Kirche, Elternhaus u. w.). In der Klasse von Herrn Selbert setzen sich v. a. die Mädchen kritisch mit der (historischen) gesellschaftlichen und kirchlichen Marginalisierung von Frauen auseinander. In der qualitativen Inhaltsanalyse wie auch bei der sequenziellen Gesprächsfeinanalyse entstanden (Hypo-)Thesen, die aufzeigen, dass sich die Schüler_innen kritisch mit tradierten Geschlechterverhältnissen auseinandersetzen und diese dekonstruieren. Ebenso kommt kritisches Denken auch in der Klasse 10 zum Vorschein, wo u. a. bezogen auf die Beziehung zu Religion und Gott die Erwartungen der Eltern nicht mehr unhinterfragt übernommen, sondern kritisch betrachtet werden. Es wird sichtbar, dass sich die Schüler_innen in einem Findungsprozess, auf der Suche nach Identifikation, befinden. Wie u. a. Nele Spiering-Schomborg (2017) aufzeigt, wird im Rahmen dieser Arbeit auch sichtbar, dass bei Heranwachsenden die „Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Erwartungen, Traditionen und Verhaltensweisen an Bedeutung“ (Spiering-Schomborg 2017, 51) gewinnt.⁵⁵⁸

⁵⁵⁷ Siehe Kapitel 5.3.2 *Gender in der Sekundarstufe I*.

⁵⁵⁸ Siehe hierzu die vielfältigen entwicklungspsychologischen Erklärungsansätze, die u. a. auf die verschiedenen (altersspezifischen) Entwicklungsphasen Bezug nehmen. Einen guten Überblick liefern: Jahn, Dirk (2012): Kritisches Denken fördern können. Entwicklung eines didaktischen Designs zur Qualifizierung pädagogischer Professionals. Aachen; Mietzel, Gerd (2008): Wege in die Psychologie. 14. Aufl. Stuttgart; Pinquart, Martin; Schwarzer, Gudrun; Zimmermann, Peter (2019): Entwicklungspsychologie – Kindes- und Jugendalter. 2., überarb. Aufl. Göttingen.

Sowohl in der qualitativen Inhaltsanalyse wie auch bei den beiden sequenziellen Gesprächsfeinanalysen wurde Herr Selbert als eine Lehrperson identifiziert, die die Schüler_innen zum kritischen Umgang bspw. mit Macht und Traditionen und deren Beständigkeit ermuntern möchte. Dabei versucht er offenbar sprachlich durch die Nutzung von Umgangssprache und der ersten Person Plural Machtasymmetrien zwischen ihm und den Schüler_innen abzubauen und sich damit auf eine Ebene mit der Klasse zu begeben und gemeinsam nach Antworten zu suchen. Ebenso erlaubt er den Schüler_innen zu reden, ohne sich gemeldet zu haben. In den Lehreraussagen macht Herr Selbert seine Gedanken für die Schüler_innen transparent und offenbart, dass er selbst sich in einem stetigen Erkenntnisprozess in der Rolle als Befragter und Lernender befindet, was wiederum den Versuch darstellte, Status- bzw. Rollenunterscheide abzubauen.

Positives und negatives Feedback auf Beiträge und geschlechterspezifische Verhaltensweisen

Der Soziologe Philip W. Jackson (1990) u. a. haben aufgezeigt, dass *praise* (engl. loben) und Feedback im Allgemeinen wichtige Faktoren in Interaktionen von Lehrkräften und Schüler_innen sind.⁵⁵⁹ Bertram et al. verweisen in diesem Kontext berechtigterweise darauf, dass nicht „um der Atmosphäre willen alle Äußerungen der Schüler_innen hochgelobt werden“ (Bertram et al. 2022, 525) sollten, da nicht jeder Schüler_innenbeitrag „gleich wichtig und richtig“ (ebd.) ist. „In Unterrichtsgesprächen ist die Teilhabe möglichst vieler Schüler_innen erwünscht, gleichzeitig zielen Gespräche auf die Qualifizierung des theologischen Sprach- und Denkvermögens der Beteiligten. Insofern ist ein fachliches Feedback der Lehrperson notwendig und ausdrücklich gefordert, wenngleich dieses sicher wohlwollend und respektvoll zu formulieren ist.“ (ebd.) Diverse vorrausgehende Studien wie bspw. von Heidi Frasch und Angelika C. Wagner (1982) haben in ihren Untersuchungen u. a. auf geschlechterspezifisches Feedback geachtet. Hsiao-Ching She hat dargelegt, dass Lehrkräfte sich hinsichtlich Feedback, Fragen und restriktive Eingriffe auf Jungen konzentrieren (She 2000, 109–110).

Die untersuchten Lehrkräfte in der vorliegenden Studie geben den Schüler_innen ein hohes Maß an Rückmeldungen für die Unterrichtsbeiträge und ihr Handeln. Dieses reicht von Bestätigung und Lob bis hin zu Ermahnungen für Fehlverhalten (bspw. bei Unterrichtsstörungen oder Reden ohne Meldungen). Ca. 1/3 der Beiträge der Schüler_innen bekommen eine Anerkennung durch Lob und Bestätigung, dabei spielt nicht unmittelbar das Geschlecht der Schüler_innen

⁵⁵⁹ Siehe Kapitel 6.1 *Interaktionen* im Schulalltag.

eine Rolle, sondern korreliert mit der Beteiligung. Besonders Frau Marx und Frau Ebert zeigen eine direkte Verbalisierung von Feedback, hingegen bestätigt Herr Selbst die Schüler_innen im Zuge seiner anschließenden Lehrerbeiträge. Geschlechterspezifische Unterschiede zeigen sich bei Ermahnungen. Besonders in den Lerngruppen von Frau Marx und Frau Ebert sind es die Jungen, die ermahnt und getadelt werden, sei es für unaufgeforderte Redebeiträge oder Störungen anderer Art. Insoweit deckt sich dieser Aspekt mit den Erkenntnissen vorheriger Studien, da bezogen auf das Erteilen von Tadel eine Zuwendung zu den Jungen stattfindet, gleichwohl dieses eine Reaktion auf deren Verhalten ist.

Innerhalb der qualitativen Inhaltsanalyse wurde ferner dokumentiert, dass unabhängig vom Geschlechterverhältnis der Klasse, Jungen vermutlich mehr Kommentare und Auslacher der Mitschüler_innen bekommen als Mädchen. Offenbar erhalten zudem Schüler_innen mit viel Unterrichtsbeteiligung mehr Kommentare seitens der Mitschüler_innen als diejenigen mit weniger Beteiligung. Ferner scheinen tendenziell Jungen insgesamt mehr für Lacher zu sorgen als Mädchen. Vermutlich gehört es zur geschlechtlichen Inszenierung als Junge, dem Geschlechterstereotyp zu entsprechen und durch Störungen, Lacher und Kommentare Aufmerksamkeit zu erregen, insbesondere bei weiblichen Lehrkräften. Damit decken sich die Ergebnisse bezogen auf Lacher mit den Erkenntnissen vorheriger internationaler Studien wie bspw. Tuija Huuki et al. (2010) und Paul E. McGhee (1979), die auf das geschlechterspezifische Scherzverhalten geblickt haben und festgestellt haben, dass Jungen mehr zu Scherzen neigen (Kotthoff und Nübling 2018, 240–241). Huuki et al. (2010) haben in ihrer großen Interaktionsstudie an finnischen Primar- und Sekundarschulen herausgefunden, „dass für Jungen riskante verbale und nonverbale Humorformen eine Ressource für die Aushandlung von kultureller Männlichkeit darstellen.“ (Kotthoff und Nübling 2018, 241) Gleichwohl gilt es, wie bei jedem Geschlechterstereotyp, anzumerken, dass diese primär sozialisiert sind und damit auch verändert werden können.⁵⁶⁰ Die von Frasc und Wagner (1982) umschriebene Zuwendung auf ein Geschlecht, bei Lob und Bestätigung kann in dieser Erhebung nicht festgestellt werden. Wenn sich diese Erkenntnis generalisieren lässt, ist diese geschlechterausgewogene Entwicklung bezogen auf das positive Feedback zu begrüßen, da, wie es u. a. Annedore Prengel (2012) und Rolf Dubs (2009) dargelegt haben, bestärkende Rückmeldungen einen positiven Effekt auf das Selbstwertgefühl der Schüler_innen und weiterhin einen essentiellen Einfluss auf das kognitive und soziale Lernen und dessen Erfolg haben.

⁵⁶⁰ Siehe Kapitel 4.5 *Geschlechtsstereotype*.

Innerhalb des Umgangs mit Ermahnungen werden zwischen den drei untersuchten Lehrkräften Unterschiede sichtbar. Der Lehrer (Herr Selbert) verzichtet auf Ermahnungen fast gänzlich. Vielmehr animiert er die Schüler_innen dazu, sich auch ohne Meldung im Unterricht zu beteiligen. Damit geht er im Vergleich zu seinen beiden Kolleginnen einen gänzlichen anderen Weg, die Beiträge ohne Meldung nicht zulassen und als Störung kennzeichnen. Womöglich könnte das Geschlecht der Lehrkraft eine Rolle spielen, dieses müsste jedoch in zukünftigen Erhebungen vertiefend betrachtet werden. In den beiden untersuchten sequenziellen Gesprächsfeinanalysen zeigt sich zudem, dass er durch verschiedene Maßnahmen versucht die Teilnehmenden der Lerngruppe zur Mitarbeit zu animieren, bspw. dadurch, dass er sich sprachlich auf die Ebene der Schüler_innen begibt und oftmals – wie bereits aufgeführt – die erste Person Plural nutzt.

Trotz aller kooperativer Bestrebungen der Lehrkraft werden die Machtasymmetrien zwischen Lehrkraft und Schüler_innen situativ erkennbar. Bspw. erteilen die Lehrkräfte die Sprecherlaubnis und leiten die Wechsel der Sozialformen ein. Die Lehrer_innen zeigen, dass sie auch bereit sind, Macht im Unterricht abzugeben, bspw. dann, wenn sie sich bewusst aus Gesprächen herausziehen oder wenn sie methodisch durch die Aufrufkette den Schüler_innen die Macht geben, Rederecht weiterzugeben bzw. zu erteilen. Hier wird zwar die Verantwortung an die Schüler_innen abgegeben, gleichwohl die Macht der Lehrkraft zu intervenieren, jederzeit besteht und die Lehrkraft das Letztentscheidungsrecht behält. Besonders deutlich wird dies in der bereits beschriebenen Fundstelle in der Lerngruppe bei Frau Ebert, als die Lehrerin entscheidet in die durch Jungen dominierte Redekette einzugreifen und das Aufrufen eines Schülers zugunsten einer Schülerin zu verändern.

12.4 Texte und Material mit geschlechterrelevanter Bedeutung

Der vierte (Frage-)Fokus lag auf dem eingesetzten Unterrichtsmaterial, konkret mit der Anfrage: „Welche Texte und Materialien setzt die Lehrkraft im Unterricht ein? Werden diese unkommentiert bezogen auf das Geschlecht übernommen oder kritisch eingeordnet?“

Obgleich die Erhebung „nur“ drei Unterrichtsreihen untersucht hat, wird jedoch sichtbar, dass auch in diesen überschaubaren Unterrichtsstunden vielfältige Unterrichtsmaterialien eingesetzt werden (z.B. Audiodokumente, Bibel, Religionsbücher, Bilder). Zur Erhellung der o. g. Fragestellung zeigt sich insbesondere die qualitative Inhaltsanalyse aufschlussreich, denn diese hat den weiten Betrachtungsfokus auf alle Reihen. Ebenso fördern die sequenziellen Gesprächs-

feinanalysen durch den engen Betrachtungswinkel auf zwei einzelne Unterrichtsgespräche Erkenntnisse/(Hypo-)Thesen zu Tage, da beide untersuchten Gespräche durch Unterrichtsmaterialien beeinflusst wurden (Bibeltext und Liedtext).

Maskuline Akteure in (biblischen) Texten als Zugang zu Geschlechtergerechtigkeit

Infolge der qualitativen Inhaltsanalyse konnten zwei verschiedene Vorgehen hinsichtlich der untersuchten Lehrkräfte beobachtet werden: Die Bibel spielt in den Reihen Selbert und Marx eine wichtige Rolle, auf diese wird häufig zurückgegriffen, hingegen nutzt Frau Ebert die Bibel nicht, sondern setzt im Gegensatz zu ihren Kolleg_innen ein Religionsbuch ein. Neben diesen Materialien werden Arbeitsblätter, Audiodokumente u. w. genutzt. Im Kontext eines geschlechtergerechten Umgangs mit Unterrichtsmaterial ist der von Annebelle Pithan (2008) dargelegte Fragen-/Kriterienkatalog in Erinnerung zu rufen.⁵⁶¹ In diesem weist die Autorin darauf hin, dass u. a. im verwendeten Material die Geschlechter in ausgewogener Weise vorkommen sollten. Die innerhalb der Lerngruppen Selbert und Marx eingesetzten Bibeltexte haben allesamt primär männliche Akteure (bspw. *Gleichnis vom guten Vater* (Lukas 15,11), *Erzählung vom brennenden Dornbusch* (Ex 3,1), *Gleichnis vom verlorenen Schaf* (Lukas 15,4–7)). Hingegen kommen im eingesetzten Religionsbuch in der Unterrichtsreihe von Frau Ebert Männer/Jungen sowie Mädchen/Frauen vor. Ulrich Riegel und Hans-Georg Ziebertz (2012) weisen richtigerweise darauf hin, dass es nicht alleine damit genüge getan ist, wenn im Material „ebenso viele Frauen auftreten wie Männer“ (Riegel und Ziebertz 2012, 397). Sondern es weitere Kriterien gibt, die es zu beachten gilt (bspw. (Geschlechter-)Rollenbilder im Material, geschlechtlich ausgewogene Autor_innenschaft u. w.). Dabei gilt es infolge dieser Erhebung festzustellen, dass vermeintlich geschlechtergerechte (Bibel-)Texte ebenfalls im Sinne der Geschlechtergerechtigkeit produktiv im Unterricht eingesetzt werden können, wenn diese nicht unkommentiert bleiben, sondern gemeinsam entschlüsselt bzw. dekonstruiert werden. Besonders in der Reihe bei Herrn Selbert wird deutlich, dass Material mit primär Männern dazu führen kann, dass es zu einer Auseinandersetzung mit (Geschlechter-)Stereotype bzw. tradierten (Geschlechter-)Rollenbildern kommen kann und diese kritisch betrachtet werden. In der Klasse A wird dieses von der Lehrkraft wie auch von den Schüler_innen angestoßen: Gemeinsam mit dem Lehrer, als Experte, wird in mehreren Fundstellen besprochen, warum in den Texten sprachlich nur Männer vorkommen und welche Rolle den Geschlechtern historisch

⁵⁶¹ Siehe Kapitel 7.3.6 *Bedeutung der Religionsbücher und weiterer Unterrichtsmaterialien für einen geschlechtergerechten Religionsunterricht.*

zugeschrieben wurde. Dabei werden historische maskuline Machtstrukturen hinterfragt. So kann in Bezug auf den von Annette Pöthner kreierten Kriterienkatalog festgehalten werden, dass dieser eine gute Richtschnur für Lehrkräfte sein kann, um zu erkennen, dass Geschlechtergerechtigkeit ein Fokus in der Auswahl des Materials sein sollte. Lehrkräfte können aber auch tradierte (geschlechter)unausgewogene Texte verwenden, um das Thema *Geschlechtergerechtigkeit* anzusprechen. Hierfür bedarf es jedoch seitens der Religionslehrer_innen einer Sensibilität für Geschlechterfragen und eine Auseinandersetzung mit den (Geschlechter-/Gender-)Theorien. In den Beiträgen von Herrn Selbert wird eben dieses deutlich, dass er ein Interesse für diesen Themenkomplex hat und sich detailliert mit Geschlechterverhältnissen befasst (hat).

Bilder als Teil der geschlechtlichen Inszenierung

In der qualitativen Inhaltsanalyse wurde im Zuge der induktiven Kategorienbildung erkenntlich, dass es gehaltvoll ist, einen besonderen Fokus auf Bilder als Unterrichtsmedium zu legen, da sich ein Zusammenhang mit der (De-)Thematisierung von Geschlecht zeigt.⁵⁶² Hierbei wurde innerhalb der Erhebung nicht darauf geschaut, wie Schüler_innen Bilder produzieren⁵⁶³, sondern wie durch die Lehrkraft eingesetzte Bilder von der Klasse wahrgenommen und interpretiert werden. In diesem Kontext bemerken Claudia Gärtner und Rita Burrichter (2014), dass „je nach Alter, Geschlecht, historischen oder sozio-kulturellen Hintergrund u. v. m. [...] ein und dasselbe Kunstwerk anders betrachtet“ (Burrichter und Gärtner 2014, 56) wird.

Ogleich „das Christentum [...] ursprünglich keine Bildreligion“ (Lange 2010, 247) ist und innerhalb der Kirche Bilder nicht unumstritten waren, bieten sich für den Einsatz dieser im Religionsunterricht viele Chancen (Lange 2010, 247–249). In den Reihen Marx und Ebert kommen diese vielfältig zum Einsatz (z.B. klassische Kunstwerke und Karikaturen) und werden bspw. zur Perturbation als stiller Impuls, als Hinführung zu einer biblischen Erzählung,

⁵⁶² Ferner bekommt das Vincis Bild des letzten Abendmahls eine essentielle Bedeutung in der Fallanalyse „Jesus und die Frauen“. Dieses Bild wird nicht von der Lehrkraft eingebracht, jedoch ist es in den Gedankengängen der Schüler_innen offensichtlich vorhanden. Eine der Figuren wird von Schüler_innen unterschiedlich geschlechtlich zugeordnet.

⁵⁶³ Bezogen auf diese geschlechterspezifischen Unterschiede im ästhetischen Gestalten weisen u.a. Rita Burrichter und Claudia Gärtner darauf hin, dass diese offenbar sozialisationsbedingt und damit wandelbar sind (Burrichter und Gärtner 2014, 57). Die Produktion von Bildern unter einem genderspezifischen Blick wurde bereits in einigen Erhebungen untersucht. Erhebungen zum ästhetischen Gestalten habe u.a. hervorgebracht, dass Mädchen offenbar gerne Motive wie Pferde und Prinzessinnen u. w. zeichnen, dagegen Jungen Motive wie Monster, Fahrzeuge und Dinosaurier (ebd.). Siehe weiterführend u.a. Wiedmaier, Manuela (2008): Wenn sich Mädchen und Jungen Gott und die Welt ausmalen. Feinanalysen filmisch dokumentierter Malprozesse. Berlin; Schuster, Martin (1993): Die Psychologie der Kinderzeichnung. Mit 3 Tabellen. 2., korrigierte Aufl. Berlin.

als Anstoß zu Diskussionen etc. von den Lehrkräften eingesetzt. U. a. Rita Burrichter und Claudia Gärtner (2014) sowie Franz W. Niehl und Arthur Thömmes (2014) weisen darauf hin, dass Bilder im Religionsunterricht vielfältige (Einsatz-)Möglichkeiten bieten. Ebenso zahlreich sind die Methodenbücher, die Hinweise dazu geben, wie mit Bildern in ihren verschiedensten Ausprägungen im Religionsunterricht umzugehen ist.⁵⁶⁴

Nach Niehl und Thömmes seien zwei zentrale Zugänge im religionsunterrichtlichen Umgang zu nennen: „der Dialog zwischen Betrachter und Bild, d. h. die bildimmanente Interpretation, und kontextuelle Auslegungen, d. h. Auslegungssätze, für die man Informationen braucht, die dem Bild selbst nicht entnommen werden können.“ (Niehl und Thömmes 2014, 15) Auf Basis dieser zwei Zugänge, ließen sich primär bildimmanente Interpretationen in den untersuchten Klassen finden. Es bewahrheitete sich zudem, worauf u. a. Burrichter (2015) hinweist, dass Gender auf bzw. durch Bilder eine Relevanz haben kann. So bemerkt Burrichter, dass durch Bilder Geschlechterstereotype übermittelt werden können, die eines religionspädagogischen Aufbrechens bedürfen (Burrichter 2015, o.S.). Burrichter und Gärtner (2014) bemerken: „Gerade zeitgenössische Künstlerinnen und Künstler dekonstruieren vielfach Geschlechtszuschreibungen und können dazu beitragen, Betrachterinnen und Betrachter zu motivieren, Geschlechterstereotype aufzubrechen und individuelle Geschlechtsidentitäten zu entwickeln.“ (Burrichter und Gärtner 2014, 57)

In der vorliegenden Erhebung zeigt sich, dass menschliche bzw. menschenähnliche Darstellungen auf Bildern dazu führen können, dass Geschlecht seitens der Schüler_innen zur Sprache kommt. Hierbei tritt zum Vorschein, dass Schüler_innen offenbar auf internalisierte Geschlechterbilder zurückgreifen, mithilfe derer sie die dargestellten Figuren und Personen auf Basis der optischen Inszenierung als Mann oder Frau identifizieren und umschreiben (*Sex Category*), ohne dass die äußeren Geschlechtsmerkmale sichtbar sind. Möglicherweise spielen u. a. die Kleidung, die Haarlänge und Gesichtszüge der abgebildeten Menschen in der Zuordnung eine wichtige Rolle.⁵⁶⁵ Erving Goffman beschreibt diese Kategorisierung als einen „fortwährenden Sortierungsvorgang“ (Goffman 2001a, 109). Auf Grundlage der Erfahrungen stufen

⁵⁶⁴ Niehl und Thömmes bemerken, dass Religionslehrkräfte oftmals keine kunstpädagogische Ausbildung besitzen, in der sie einen vertiefenden Zugang zu Bildern gelernt haben (Niehl und Thömmes 2014, 15). Es sei zu vermeiden, dass Bilder unter Wert eingesetzt werden bspw. um „nur einen Text [zu; M. F.] illustrieren oder eine These [zu; M. F.] bestätigen.“ (ebd.). Im Zugang zu Bildern im Religionsunterricht ist an dieser Stelle insbesondere auf das Modell *Stufen der Bilderschließung* von Günter Lange (1998); 2010 und die *Strukturelle Bildanalyse* von Alex Stock (1981) hinzuweisen.

⁵⁶⁵ Siehe hierzu Güting (2004b, 32–40).

Menschen ihre Mitmenschen in ein Geschlecht ein, dabei spielen „Idealbilder von Männlichkeit und Weiblichkeit“ (Goffman 2001a, 110) eine wichtige Rolle. Es wird sichtbar, dass im *Doing-Gender*-Prozess optische Inszenierungen zum Thema in Interaktionen werden können. Besonders erkenntnisreich ist in der Unterrichtsreihe von Frau Ebert der Einsatz eines Bildes, welches eine Person darstellt, die geschlechtlich offenbar uneindeutig für die Schüler_innen ist, denn sie nutzen primär geschlechtlich neutralisierende Bezeichnungen zur (Bild-)Beschreibung und (Bild-)Interpretation der Person.

Wie bereits aufgeführt, ist das Gottesbild oftmals mit männlichen Vorstellungen verknüpft (bspw. ein alter Mann mit Bart).⁵⁶⁶ Dieses wird ebenso in einigen Fundstellen in dieser Erhebung deutlich. Bilder können diese maskulinen Vorstellungen reproduzieren, aber auch irritieren und dekonstruieren. Ein passendes Beispiel dafür findet sich in der ersten Unterrichtsstunde der Reihe Ebert wieder. Hier nutzt die Lehrkraft eine Karikatur (auf der Gott als Ente abgebildet ist), die sie per Overheadprojektor an die Wand projiziert, um mit den Schüler_innen über Gottesvorstellungen ins Gespräch zu kommen. Hier zeigt sich beispielhaft, dass Bilder (in konkreten Karikaturen) nachdenklich machen, zu Diskussionen anregen, tradierte religiöse Vorstellungen über Gott hervorbringen und diese, mitunter durch die Lehrkraft angestoßen, entschlüsseln können (Niehl und Thömmes 2014, 15). Gerade Karikaturen bieten vielfältige Einsatzchancen, da die Schüler_innen genau hinschauen müssen, um die Pointe zu erschließen, die seitens der Zeichner_innen beabsichtigt ist. Nach Horst Klaus Berg können Karikaturen u. a. „die Bereitschaft und Fähigkeit der Lernenden verstärken, ihre Umwelt bewusster und kritisch-reflektierend wahrzunehmen.“ (Berg 2010, 267) Dieses wird auch in der aufgezeigten Fundstelle deutlich, da die Schüler_innen zur Sprache bringen, wie sie Gott sehen bzw. gesehen haben. Hierbei spielt das Geschlecht Gottes in seiner tradierten maskulinen Sicht ebenso eine Rolle, die im Zuge des Austausches nicht nur genannt, sondern ferner dekonstruiert wird.

12.5 Fazit

Welche Rolle spielt/spielen das Geschlechterverhältnis/die Geschlechter bei der Unterrichtsbe teiligung und Unterrichtsthematik? Zur Erhellung dieser zentralen Frage der vorliegenden Dissertationsschrift wurde auf Basis diverser theoretischer Implikationen eine empirische Analyse von drei Religionsunterrichtsreihen durchgeführt. Gehaltvolle Ergebnisse/(Hypo-)Thesen wurden dabei generiert. Es zeigt sich: *Geschlecht* und *Geschlechterverhältnisse* können viel-

⁵⁶⁶ Siehe Kapitel 7.3.5.3 *Geschlechtersensibler Umgang mit dem Gottesbild*.

schichtig zu Tage treten, sei es als (direktes) Thema im Unterricht, in der Sprache, in dem (sozialen) Verhalten der Lerngruppenteilnehmenden und in den Unterrichtsmaterialien.

Innerhalb der Analyse des erhobenen Datenmaterials wurde bezogen auf die Sozialform ein Fokus auf Unterrichtsgespräche gelegt. Hierzu wurden zwei Gespräche kriterienbasiert ausgewählt und sequenzanalytisch ausgewertet. In den Ergebnissen zeigt sich, dass thematische Gespräche rund um Geschlechterverhältnisse zu einer hohen Beteiligung von Schüler_innen (insbesondere Schülerinnen) führen können, gerade weil diese u. a. durch Nachfragen der Schüler_innen angestoßen und damit die Themen selbst gesetzt werden. Dabei steht die Frage im Fokus und wird zum Teil an die Lehrkraft adressiert, warum (das) Geschlecht Auswirkungen auf die (Entfaltungs-)Möglichkeiten in Kirche und Gesellschaft hat. Die Lehrkraft in der Klasse A unterbindet den Austausch nicht, sondern entscheidet sich – sichtbar in mehreren Fundstellen – den Anfragen der Schüler_innen zu Geschlecht(er)verhältnissen Raum zu geben. Im Gegensatz dazu wird bei der Lehrkraft in der Klasse B sichtbar, dass sie situativ Schüler_innenanfragen, weniger Raum gibt, vermutlich um bei ihrem geplanten Unterrichtsverlauf zu bleiben.

Die religionspädagogische Unterrichtsforschung hat bereits aufgezeigt, dass Lehrkräfte in Unterrichtsgesprächen verschiedene Rollen einnehmen können und von ihnen vielfältige Kompetenzen verlangt werden, adäquat in den Gesprächen zu interagieren (Bertram und Franzmann 2019; Reese-Schnitker et al. 2022a; Freudenberger-Lötz 2012). Wie bereits durch Annegret Reese-Schnitker et al. (2022a) zu Unterrichtsgesprächen angeführt wurde, zeigt sich ebenso in den beiden sequenziellen Gesprächsfeinanalysen der vorliegenden Untersuchung, dass „Unterrichtsgespräche [...] von einer hohen Dynamik und thematischen Dichte geprägt sein“ (Franzmann 2022, 109) können. Innerhalb kürzester Zeit müssen seitens der Lehrer_innen Abwägungen und Entscheidungen getroffen werden, ob und wie, auf Schüler_innenbeiträge reagiert werden soll. Dabei bedarf es seitens der Lehrer_innen u. a. „eine hohe Aufmerksamkeit, die vielschichtigen geschlechtlichen Herstellungspraktiken in der konkreten [unterrichtlichen; M.F.] Situation zu identifizieren und gleichzeitig abzuwägen, wann der richtige Zeitpunkt ist, die Situation, das Thema und die Differenzierung gemeinsam mit den Schüler_innen zu reflektieren und ggf. zu dekonstruieren.“ (ebd.)

In den theoretischen Implikationen⁵⁶⁷ wurde dargelegt, dass Religionslehrkräften vielfältige Methoden und didaktische Konzepte zur Verfügung stehen, wie sie im Unterricht geschlechtersensibel bzw. geschlechtergerecht agieren können, bzw. auf welche Aspekte zu achten sind, wenn Geschlechtergerechtigkeit als ein wesentliches Leitziel anerkannt wird. U. a. wurde auf das von Mariele Wischer und Nele Spiering-Schomburg dargelegte Werkzeug *Zooming* zurückgegriffen (Wischer und Spiering-Schomburg 2020). Die Studie zeigt auf: *Zooming* der Differenzkategorie *Gender* als religionspädagogische Methodik lässt sich im Religionsunterricht gerade dann beobachten, wenn die Lehrkraft (Herr Selbst) eine offene interessierte Haltung zu Geschlechterfragen zeigt und sie diesen Raum im Religionsunterricht zugesteht, ohne zu apodiktisch an der eigentlichen Unterrichtsplanung festzuhalten. Dabei vertritt der Autor der Studie die Grundüberzeugung, dass Lehrkräfte durch ihr Verhalten ein Vorbild für die Schüler_innen sein können, an welchem sie sich orientieren können. Das betrifft neben dem Verhalten ebenso die genutzte (geschlechtergerechte) Sprache (Franzmann 2022, 110). „Ein wesentlicher Baustein ist hierbei die Selbstreflexion des eigenen Handelns: Welche (geschlechtliche) Rolle nehme ich innerhalb dieser Gesellschaft/des Unterrichts ein? Welche Einstellungen und Vorstellungen beeinflussen mich in dieser Wahrnehmung? Wie Sorge ich durch mein Verhalten dafür, dass andere Geschlechter und die Diversität im Allgemeinen genügend Beachtung finden?“ (Franzmann 2022, 110) Es erfordert somit ein hohes Maß an kritischer Eigenreflexion und Positionierung in der heutigen Gesellschaft. Die Erhebung zeigt, dass im Religionsunterricht viele geschlechterrelevante Themen angesprochen werden und mitunter Geschlecht(er)verhältnisse) thematisiert und deren (Aus-)Wirkungen dramatisiert werden.

Der intersektionale Zugang und der Ansatz *Gender* als interdependente Kategorie zu erfassen, brachte im Umgang mit dem Datenmaterial zum Vorschein, dass diverse Differenzkategorien wie Geschlecht, Alter, ethnische/kulturelle/geografische/nationale Herkunft etc. im Religionsunterricht erkennbar werden, die mitunter miteinander verwoben sein können (Walgenbach et al. 2012; Walgenbach 2017, 2012a). Insoweit decken sich die Ergebnisse mit vorherigen Studien, wie u. a. von Hannelore Faulstich-Wieland et al. (2004) und Jürgen Budde (2005), die auf die Relevanz der Kategorie *Geschlecht/Gender* hingewiesen haben, gleichwohl verwiesen sie darauf, dass ebenso weitere Differenzkategorien im Unterricht bedeutsam sind, die mitunter zu einer Entdramatisierung von Geschlecht führen können bzw. dazu bewusst genutzt werden. Die untersuchten Teilnehmer_innen bringen in ihren Interaktionen eine Vielzahl von Abgrenzungs-

⁵⁶⁷ Siehe hierzu Kapitel 7.3.5 *Handlungsmöglichkeiten bzw. -empfehlungen für eine geschlechtergerechte bzw. geschlechtersensible Religionspädagogik*.

kategorien zum Ausdruck. In den Ergebnissen bzw. (Hypo-)Thesen der Erhebungsmethoden wird dabei sichtbar, dass Geschlecht vielschichtig im Religionsunterricht (de-)thematisiert, (ent-)dramatisiert und neutralisiert werden kann und die Lerngruppenteilnehmenden sich in ihrem sozialen Handeln mitunter geschlechtlich inszenieren (*(Un-)Doing Gender*) und daneben die weiteren Differenzkategorien (Religion, Alter etc.) zur Abgrenzung genutzt werden (*Doing Difference*). Insbesondere die Unterrichtsreihe von Herrn Selbert liefert vielfältige und bemerkenswerte Erkenntnisse und (Hypo-)Thesen, sowohl in der qualitativen Inhaltsanalyse wie auch in den beiden sequenziellen Gesprächsfeinanalysen. Hier nimmt *Geschlecht* bzw. *Gender* eine zentrale thematische Rolle ein. *Geschlecht* ist offenbar „eine Kategorie, die mal mehr, mal weniger in den Vordergrund tritt“ (Franzmann 2022, 110) und dabei vielschichtig (inhaltlich wie formal) in unterrichtlichen Themen, im Verhalten der Teilnehmer_innen, in der Sprache und in den vielfältigen Unterrichtsmaterialien sichtbar werden kann. Gerade im Umgang mit der Heiligen Schrift, den darin angesprochen Gesellschaftsverhältnissen und der kirchlichen Tradition mit ihrer maskulinen Machtstruktur kann das Thema *Geschlechterverhältnisse* erkennbar werden bzw. von den am Unterricht teilnehmenden Personen relevant gemacht und einer kritischen dekonstruktivistischen Betrachtung unterzogen werden. Die Erhebung zeigt hierbei, dass seitens der Schüler_innen nicht nur die Vergangenheit und der Status Quo hinterfragt werden, sondern Fragen zur Zukunft und Reformen, bspw. zur *Rolle der Frauen*, diskutiert werden.

13 Religionspädagogische Überlegungen zur Rolle des Geschlechts und dem Umgang im Religionsunterricht

Zur geschlechter- bzw. gendergerechten Religionspädagogik sind bereits vielfältige hilfreiche Konzepte und Hinweise veröffentlicht worden.⁵⁶⁸ Die vorliegende Arbeit möchte im Folgenden einige Impulse, resultierend aus den Ergebnissen dieser Studie, geben, die sich an die religionspädagogische Praxis und Lehre richten. Der Autor dieser Dissertationsschrift vertritt den normativen Grundsatz, dass es über alle Phasen der Lehrer_innenbildung (Studium, Vorbereitungsdienst und Fort- und Weiterbildungen) hinweg wichtig ist, sich der Wirkkraft von Geschlecht bewusst zu werden, eine eigene Haltung zu entwickeln und sich in Bezug auf Geschlechter- und Gender-Theorien stetig auf dem Laufenden zu halten. (Religions-)Lehrkräfte begleiten die Schüler_innen einen Teil ihres Lebens. Dieses kann je nach Schulform unter-

⁵⁶⁸ Eine Auswahl wurde in den theoretischen Implikationen u. a. im Kapitel 7.3.5 *Handlungsmöglichkeiten bzw. -empfehlungen für eine geschlechtergerechte bzw. geschlechtersensible Religionspädagogik* dargelegt.

schiedlich lang sein, bzw. in unterschiedlichen Phasen des Lebens stattfinden. Durch diesen Umstand besteht die Chance, Kinder und Jugendlichen in ihrer geschlechtlichen Entwicklung und Identifikation zu fördern. Dabei können Werte wie u. a. Toleranz und Respekt vermittelt werden, die beinhalten, andere Menschen nicht wegen ihres Geschlechtes zu marginalisieren bzw. zu diskriminieren. Gerade der Religionsunterricht kann hierzu einen wichtigen Beitrag leisten, da die Vermittlung von Werten zu seinem Wesen gehört. Tradierte Wertvorstellungen und Sichtweisen auf Geschlecht können unter eine kritische Betrachtung gezogen werden, um u. a. geschlechterstereotype Zuschreibungen aufzudecken und einer kritischen Reflexion zu unterziehen (Naurath 2011, 253; Bahr und Templer 2020, 40–44).

Mit Ende der Grundschulzeit und über die Sekundarstufe I hinweg, entwickelt sich bei den jungen Menschen u. a. die Fähigkeit zu komplementärem und kritischem Denken. Die Schüler_innen kommen in eine Phase, in der sie sich (kritisch) mit sich (u. a. ihrer geschlechtlichen Identität) und ihrer Umwelt auseinandersetzen. Dieses erfordert seitens der Lehrkräfte Begleitung und Förderung. Die Kompetenz des komplementären Denkens ermöglicht es den Schüler_innen, verschiedenste Erklärungsansätze (religiöse und naturwissenschaftliche) zu beleuchten, dabei ergänzende wie auch logische Widersprüche herauszufinden und eine eigene Haltung zu entwickeln sowie nach außen zu vertreten (Reich 1987). Gerade im Kontext von Geschlechterverhältnissen bestehen, wie die Arbeit zeigt, verschiedene Erklärungsansätze. In der Auseinandersetzung mit diesen bieten sich vielfältige Möglichkeiten geschlechtliche Vielfalt und ebenso tradierte – kulturell, religiös und historisch gewachsene – Geschlechterordnungen sichtbar werden zu lassen und dabei die maskulin-dominierten Machtstrukturen zu hinterfragen. Gleichwohl muss an dieser Stelle betont werden, dass Schule im Allgemeinen und der Religionsunterricht im Besonderen nur einen Teil des Lebens der Schüler_innen ausmacht: „Familie, Peergroups, Schule und Gesellschaft bedingen sich gegenseitig: Sie können sich unterstützen, ergänzen aber auch (be-)hindern.“ (Franzmann 2022, 111) Die folgenden Impulse orientieren sich in der Struktur an den vier Unterfragen der Dissertation und sollen zum einen Anregungen für die unterrichtliche Praxis geben und sind zum anderen eine Einladung zum diskursiven (wissenschaftlichen) Austausch.

13.1 Impulse zur thematischen Behandlung von Geschlechtergerechtigkeit und Dekonstruktion tradierter Geschlechterverhältnisse

Die Ergebnisse der empirischen Erhebung zeigen, dass Religionslehrkräfte vielfältige Optionen haben, um mit den Schüler_innen situativ die Wirkkraft von Geschlecht im Unterricht zu thematisieren und (ent-)dramatisieren und im Zuge dessen tradierte gesellschaftliche und kirchliche Geschlechterstereotype, -rollen und -verhältnisse zu dekonstruieren. *Geschlecht* bzw. *Gender* kann in einer Vielzahl von Themenbereichen relevant werden und sich aus diesen heraus entwickeln. Insbesondere in der untersuchten Unterrichtsreihe von Herrn Selbert zeigt sich, dass z.B. biblische Texte die Chance bzw. Anknüpfungspunkte bieten, um mit den Schüler_innen Differenzkategorien wie bspw. *Geschlecht/Gender* zu zoomen und gemeinsam im Unterricht zu hinterfragen und zu dekonstruieren (Wischer und Spiering-Schomborg 2020).⁵⁶⁹ Die vielschichtigen Möglichkeiten mit biblischen Texten über Geschlecht, Geschlechterrollen, Geschlechterstereotype etc. mit den Schüler_innen ins Gespräch zu kommen, sind bereits durch verschiedenste Religionspädagog_innen hervorgehoben worden.⁵⁷⁰ Die Arbeit mit (biblischen) Texten bietet den Schüler_innen die Möglichkeit, die eigenen Erfahrungen an die Texte heranzutragen bzw. ebenso die Option, auf einer abstrakten Ebene zu bleiben (als Schutzraum). In der vorliegenden Erhebung wird sichtbar, dass auch maskuline Texte mit primär männlichen Akteuren und/oder maskulinen Machtstrukturen genutzt werden können, um bei den Schüler_innen Prozesse des (kritischen) Nachdenkens, des Hinter- und Nachfragens anzustoßen. Hierbei zeigen sich zudem Anknüpfungsmöglichkeiten, um auf die Vielschichtigkeit von Machtstrukturen zu sprechen zu kommen, u.a. durch die Zuhilfenahme der Konzepte des *Kyriarchats* wie auch der *hegemonialen Männlichkeit*, die auf die Texte über- bzw. herangetragen werden können. Gleichwohl es hier insbesondere auf die Lehrkraft ankommt, im Umgang mit diesen Texten den Schüler_innen einen geschlechtersensiblen Zugang zu eröffnen und Erklärungskonzepte nahe zu bringen, die nicht zu einer Vereinfachung der thematischen Komplexität führen. Dabei ist das Schaffen von einer gesprächs- und vertrauensfördernden Atmosphäre eine zielführende Grundbedingung. Es kann hilfreich sein, dass die Lehrkräfte aufzeigen, dass sie sich selbst in einem stetigen Erkenntnisprozess befinden, der nie abgeschlossen ist. Zudem

⁵⁶⁹ An diese Stelle sei ebenfalls auf den Diskurs rund um den thematischen Umgang mit sexualisierter Gewalt im Religionsunterricht hingewiesen, bei dem Geschlecht(erverhältnisse) ein relevanter zu analysierender Faktor ist/sind (Müllner et al. 2019).

⁵⁷⁰ Siehe Kapitel 7.3.5 *Handlungsmöglichkeiten bzw. -empfehlungen für eine geschlechtergerechte bzw. geschlechtersensible Religionspädagogik*.

verlangt es von den Lehrer_innen einen breiten thematischen Wissensstand. Die Haltung spielt ferner eine wichtige Rolle, in der sich die eigene (geschlechtliche) Rolle innerhalb der Gesellschaft und Kirche bewusst gemacht wird.

Gleichwohl primär in der Unterrichtsreihe von Herrn Selbert auf Geschlecht und dessen Wirkkraft eingegangen wir, zeigt sich jedoch ebenso in den anderen Reihen, dass Geschlecht zu jeder Zeit eine Relevanz in Gesprächen entwickeln kann und sich Möglichkeiten bieten, die Impulse der Schüler_innen zu nutzen, um auf die Geschlechterfrage zu sprechen zu kommen. Bspw. wird in der Reihe Marx u. a. über die Rolle der Maria als junge Frau gesprochen und in der Reihe Ebert wird über die Geschlechtlichkeit Gottes am Rande gesprochen. Dabei kann gerade die Geschlechtlichkeit Gottes wie auch das metaphorische Vater-Sohn-Bild im Sinne der Geschlechterfrage nutzbar gemacht werden.

Im Sinne der Subjektorientierung und der Vernetzung mit der Lebenswelt der Schüler_innen wird sichtbar, dass die Schüler_innen eigene (familiäre) Erfahrungen in die Gespräche einbringen, die mitunter stereotype (Geschlechter-)Rollenbilder beinhalten. Hans Mendl (2015b) u. a. haben aufgezeigt, dass sich mithilfe fremder Biografien (u. a. biblische Figuren, historische Persönlichkeiten, *local heroes*) vielfältige Lernoptionen eröffnen können, jenseits der eigenen Biografie ins Gespräch zu kommen, ohne dabei von sich etwas (intimes) preisgeben zu müssen und gleichwohl eigene Anfragen auf die Figuren bzw. Personen zu übertragen. Dieses gilt ebenso im Kontext von Geschlecht(er)verhältnissen: Neben der Heiligen Schrift können weitere lebensweltliche Beispiele im Unterricht eingesetzt und zur Sensibilisierung für *Geschlecht/Gender* fruchtbar gemacht werden. Beispielsweise kann der Religionsunterricht zur Thematisierung der Vielfalt der geschlechtlichen Identitäten und deren Wandlungsmöglichkeiten z. B. auf die geschilderte *Brandon-Teena-Story* oder den *Moneys Bruce-Fall* zurückgreifen, gleichwohl sie aufgrund ihrer Tragik eine besondere Einbettung bedürfen. Gleiches gilt für die Thematisierung geschlechtlicher Vielfalt jenseits der vorherrschenden Heteronormativität. Möglicherweise bietet dies nicht nur die Chance, die thematische Sensibilität zu erhöhen, sondern auch Impulse für die Weiterentwicklung von Werten wie Toleranz und Respekt zu geben. Die Liebe Gottes zu den Menschen bemisst sich nicht daran, welches Geschlecht wir haben. Dabei zeigt es sich zielführend, stets darauf zu verweisen, dass Gott Männlichkeit und Weiblichkeit in sich vereint, was in der Konsequenz Möglichkeiten bietet, queeren Perspektiven einen (religionsunterrichtlichen) Raum zu geben.

Darüber hinaus erweist sich die *Kirchengeschichte* im Hinblick auf die Geschlechterfrage als wichtiges Unterrichtsthema, indem z. B. die Ursachen der männlichen Dominanz in der Kirche u. a. einer kritischen theologischen Betrachtung unterzogen werden. Konstantin Lindner (2015a, 2007) stellt fest, dass sich Kirchengeschichte innerhalb des Religionsunterrichts weniger Beliebtheit erfreut. So hänge es nicht selten damit zusammen, dass den Schüler_innen „zu wenige Optionen geboten werden, dabei einen Bezug zu eigenen Fragen und damit zu ihrer individuellen Lebensgestaltung herzustellen.“ (Lindner 2015a, o.S.) Die Erhebung zeigt jedoch, dass Kirchengeschichte zu erkenntnisreichen Gesprächen führen kann und Schüler_innen ihre eigenen Fragen einbringen. Hierbei wird ein Interesse der Lernenden sichtbar, den Ursachen/der Geschichte der Geschlechterunterschiede innerhalb der Kirche auf den Grund zu gehen. Dabei stellen die Mädchen u. a. fest, dass ihre persönlichen Entfaltungs- und Entwicklungsmöglichkeiten auf Grund ihres Geschlechts innerhalb der Kirche eingeschränkt sind und zogen damit den Transfer auf ihre eigene Situation. Im Umgang mit Kirchengeschichte innerhalb des Religionsunterrichts kann auf bewährte Methodiken zurückgegriffen werden, worauf u. a. Lindner hinweist wie z. B. Quellenarbeit, Narration, biographisches Lernen oder Dilemmageschichten (Lindner 2015a, o. S.). Sicherlich ließe sich die Geschichte der Kirche mit ihren maskulinen Machtstrukturen ebenso im Geschichtsunterricht behandeln. Hierzu kann ebenso Lindner angeführt werden, da dieser zur Relevanz von Kirchengeschichte im Religionsunterricht richtigerweise feststellt, dass sich dort „erstens große Nähen zu den Lebensfragen und -welten der Lernenden auf tun und zweitens genuine Anknüpfungspunkte für Fragen zur Bedeutung von Religion im eigenen Alltag und Umfeld ergeben.“ (ebd.)

13.2 Impulse zum Umgang mit geschlechtergerechter Sprache im Religionsunterricht

Bereits in den theoretischen Implikationen wurden Möglichkeiten angesprochen, wie im Religionsunterricht mit geschlechtergerechter Sprache verfahren werden kann.⁵⁷¹ Gleichsam wurde ebenso angeführt, dass die Verwendung von geschlechtergerechter Sprache gesellschaftlich zu den kontrovers diskutierten Themen gehört. Die Erkenntnisse dieser empirischen Studie zeigen, dass es vielfältige Möglichkeiten für die Lehrkraft gibt, mit den Schüler_innen zusammen auf die geschlechterspezifische Wirkung von Sprache zu blicken. Dabei hat der Religionsunterricht die Chance, aus dem Umstand Synergieeffekte zu generieren, dass *Sprache* (bspw. religiöse

⁵⁷¹ Siehe Kapitel 7.3.5.4 *Geschlechtergerechte Sprache und Sprachbildung im Religionsunterricht*.

Sprache) per se ein Thema im Religionsunterricht ist (Reese-Schnitker 2021a, u. a.). Wie bereits in den theoretischen Kapiteln aufgezeigt wurde, scheint es weiterführend die sprachsensiblen didaktischen Ansätze ebenso auf die geschlechtergerechte Sprache zu übertragen. Wie Silvia Arzt (2011), Helga Kohler-Spiegel (2017), Renate Wieser (2015) u. w. zu Achtsamkeit in Hinblick auf geschlechtergerechte Sprache geraten haben, gilt es dieses im Lichte der Erkenntnisse der Studie besonders hervorzuheben. In ihrer Rolle als lebensnahe Vorbilder (Kohler-Spiegel 2020, 75; Mendl 2015b, 216–223) können Religionslehrkräfte beispielhaft voran gehen, um die geschlechtergerechte Sprache bei den Schüler_innen zu internalisieren, in dem sie diese selbst verwenden und im Rahmen des Unterrichts situativ auf die Wirkkraft von Sprache, bezogen auf das Marginalisieren von Geschlechtern, hinweisen. Dieses geht einher mit einer (selbst-)reflexiven Betrachtung des eigenen Sprachgebrauchs, sich ihn „bewusst zu machen, ihn zu analysieren und darüber zu reflektieren“ (Lorenzen 2021, 140), um ihn in der Konsequenz gezielt einsetzen zu können (Lorenzen 2021, 140; Tajmel 2021, 153–155). In allen untersuchten Lerngruppen wird deutlich, dass maskuline Sprachformen – insbesondere das generische Maskulinum – dominieren. Die untersuchten Lehrkräfte wie auch die Schüler_innen nutzen allesamt primär diese maskulinen Formen, um Personengruppen jedweder geschlechtlichen Zusammensetzung zu umschreiben. Geschlechtergerechte Sprachformen wurde bis auf wenige Ausnahmen nicht beobachtet.

In den aufgezeichneten Unterrichtsstunden wird aber auch sichtbar, dass sich durch verschiedenste Materialien Möglichkeiten bieten, die Wirkung und Entwicklung von (geschlechtergerechter) Sprache zu thematisieren bzw. zu dramatisieren. Herr Selbert nutzt bspw. in einer Fundstelle die Formulierung „*Brüder*“ (#01:06:04#Selbert-5) in einem Bibeltext, um darauf hinzuweisen, dass Sprache sich temporär weiterentwickelt und in der heutigen Zeit auf eine geschlechtergerechte Sprachnutzung zu achten ist. Gleichwohl muss an dieser Stelle jedoch festgehalten werden, dass der Lehrer in seiner im Unterricht genutzten Sprache selbst diesen geäußerten Anspruch nach geschlechtergerechter Sprachsensibilität nicht erfüllt hat, obgleich er offensichtlich eine positive Haltung dazu besitzt. Neben dieser o. g. Bibelstelle wird *Sprache* beim metaphorischen Familienbild von Gott als Vater und Jesus als Sohn zum Thema. Der Lehrer weist die Schüler_innen darauf hin, dass es sich um ein sprachliches Hilfsmittel handelt. Gerade Bibeltexte oder andere kirchliche Texte (bspw. das Lied auf dem Arbeitsblatt (siehe *Anhang 5.a: Arbeitsblatt „Alles ist anders, alles wird neu“*)) können als Medium zur Thematisierung von (geschlechtergerechter) Sprache genutzt werden, wenn deren Gehalt und Wichtigkeit von den Religionslehrkräften erkannt wird. Es bieten sich zudem Anknüpfungs-

punkte um auf die Umstände zu sprechen zu kommen, die historisch zu einer maskulinen Sprache geführt haben und dabei auf *kyriarchale* zumeist maskulin dominierte Gesellschaftsstrukturen zu blicken, die auch ihren sprachlichen Impact entfaltet haben. In zwei der untersuchten Reihen werden Bibeltexte als Unterrichtsmaterial eingesetzt. Beiden greifen auf die Einheitsübersetzung zurück. In Hinblick auf die Sensibilisierung der Sprachnutzung bietet es sich an ebenso andere Bibelübersetzungen (bspw. die Bibel in gerechter Sprache) hinzuzuziehen und die Schüler_innen mit einer geschlechtsanalytischen Brille auf die Texte schauen zu lassen, um die sprachlichen Unterschiede zur Sprache zu bringen. Gleichwohl an diese Stelle nicht der Eindruck entstehen soll, dass den Lehrkräften wie auch den Schüler_innen eine geschlechtergerechte Sprache auf diktiert werden soll. Vielmehr soll, wie bereits deutlich gemacht wurde, durch verschiedenste Möglichkeiten eine Sensibilität für die Wirkung von Sprache in Bezug auf Marginalisierungen entwickelt werden, die in der Konsequenz womöglich, in einem Entscheidungsprozess des jeweiligen Individuums, zu einer überzeugten Nutzung von geschlechtergerechter Sprache führt.

13.3 Impulse zum geschlechtergerechten Umgang mit Schüler_innen im Religionsunterricht

Im geschlechtergerechten Umgang mit den Schüler_innen hat die Erhebung auf Konzepte, Theorien und Methodiken hingewiesen, die einen geschlechtergerechten Umgang mit Schüler_innen im Fokus haben. Das vorgebrachte Konzept der *Pädagogik der Vielfalt* (Prenzel 2019) bildet eine gute Basis für das (religions-)unterrichtliche Handeln, insbesondere dem Anerkennen der Schüler_innen in ihrer Vielfalt. Die Religionspädagogik hat Prengels Überlegungen adaptiert und daraus, wie dargelegt wurde, u. a. eine (*inklusive*) *Religionspädagogik der Vielfalt* entwickelt und – konkret auf den Religionsunterricht abgestimmt – Konzepte und Methodiken erarbeitet (Pithan et al. 2009; Qualbrink et al. 2011b), wie geschlechtergerecht mit den Schüler_innen gearbeitet werden kann. Dabei hat sie das Paradigma die Schüler_innen in der Individualität wahrzunehmen und ihnen im identitären Findungsprozess Unterstützung zu geben.

Die vorliegende Forschungsarbeit legt dar, dass gerade im Umgang der Schüler_innen präskriptive und deskriptive Stereotype eine nicht zu vernachlässigende Rolle spielen können und sie auf vieler Art und Weise zu Sprache kommen bzw. zu Tage treten. Auf der Basis des Geschlechts der Schüler_innen werden Erwartungen an deren Verhalten geknüpft, bspw. dass

Jungen sich thematisch weniger zu Gefühlen äußern können. Nach dem Konzept der *toxischen Männlichkeit* (Tippe 2021; Urwin 2018; Falkenstein 2017) ist der Mangel, sich zu Gefühlen zu äußern, keine angeborene Schwäche, sondern das Internalisieren von (geschlechter)stereotypem Verhalten im Laufe des Heranwachsens, welches als männlich erachtet wird. Gleiches gilt im Übrigen für alle Geschlechter mit den verschiedenen Geschlechterbildern. So stellt Jack Urwin bezogen auf Männlichkeit fest: „Männlichkeit ist im Kern schlicht ein Spiegel dessen, wie die Mehrheit der Männer agiert, und wenn ein Ereignis einen großen Prozentsatz der männlichen Bevölkerung verändert, verändert sich damit auch das, was wir als männlich erachten.“ (Urwin 2018, 42) Gleichwohl gilt dieses ebenso für Weiblichkeit.

Lehrkräfte sollten sich der Tatsache bewusst sein, dass sie selbst in einem System/einer Gesellschaft aufgewachsen sind bzw. leben, in der mit den Geschlechtern Stereotype und Rollenbilder verbunden werden. Diese den Geschlechtern zugeschriebenen Verhaltensweisen wurden ebenso von Lehrkräften verinnerlicht und werden (un-)bewusst in ihrem Verhalten reproduziert. In einem stetigen reflexiven Prozess müssen Lehrer_innen im unterrichtlichen Alltag, das eigene Handeln, die Diagnose, die Bewertung, das Unterrichtsmaterial, die Sprache u. w. betrachten, inwieweit Stereotype einen Einfluss genommen haben. Lehrer_innen begleiten die Schüler_innen einen Teil ihres Entwicklungsweges. Neben anderen Einflussgruppen (Eltern, Peergroups, Vereine etc.) können Lehrkräfte einen Beitrag dazu leisten, die tradierte Sichtweise auf Geschlecht zu verändern und Geschlechterstereotype und -rollenbilder zu dekonstruieren, um u. a. jedem Kind alle (Entfaltungs-)Möglichkeiten zu offerieren. Lob, Anerkennung und Bestätigung wie auch das Kenntlichmachen der Ursachen (gesellschaftliche Erwartungen, *Doing-Gender*-Prozesse etc.) für bestimmte Verhaltensweisen kann dabei ein Schlüssel sein.

Gott in seiner Genderqueerness vereint alle Verhaltensweisen in sich. Ebenso sind wir Menschen zu allen Verhaltensweisen fähig. Jede_r trägt Weiblichkeit wie Männlichkeit in sich. Jede_r, unabhängig vom Geschlecht, ist von Geburt an fähig zu Gefühlen, Sensibilität, Empathie u. v. w. Es ist dabei keine Frage nach dem Ob, sondern nach dem Wie: Wie schaffen wir es Kinder von Geburt an, über die Schule hinweg, bis zum Erwachsen-Sein, aufzuzeigen, dass nicht die biologischen Geschlechtsmerkmale über den Lebensweg und das Verhalten bestimmen, sondern jedes Individuum für sich selbst. Der Religionsunterricht kann dazu einen wichtigen Beitrag leisten, bspw. indem mit Hilfe von biblischen Texten die Biografien der Figuren betrachtet werden und gemeinsam entschlüsselt wird, warum sich diese Personen in den Texten so verhalten haben. Dabei spielen die Erfahrungen der Schüler_innen eine wichtige Rolle, um

in einem gemeinsamen Erkenntnisprozess dem Sinn und Gehalt des Textes auf die Spur zu kommen, um in der Konsequenz auf das eigene Verhalten einen geschlechtersensiblen Blick zu werfen. Wie auch bei den Lehrkräften ist es ebenso für die Schüler_innen zielführend sich selbst reflektieren zu lernen und sich die Frage zu stellen, inwieweit das eigene Verhalten durch die Umwelt (Gesellschaft, Medien etc.) beeinflusst wird.

13.4 Impulse zu geschlechtergerechtem Unterrichtsmaterial im Religionsunterricht

Zum geschlechtergerechten Umgang mit Unterrichtsmaterial ist bereits vieles gesagt worden. U. a. Annebelle Pithan (2008) hat durch ihren Fragen-/Kriterienkatalog den Religionslehrkräften eine Richtschnur an die Hand gegeben, worauf beim Unterrichtsmaterial zu achten ist, um der Maxime von Geschlechtergerechtigkeit zu entsprechen, bspw. indem das Unterrichtsmaterial die geschlechtliche Vielfalt ausgewogen darlegt. Gleichwohl zeigt diese Erhebung auch, dass sich offenbar ebenso Material im Unterricht eignet, bspw. um auf Geschlechtergerechtigkeit und Geschlechterrollen zu sprechen zu kommen, welches maskulin ausgerichtet ist (z. B. primär männliche Akteure hat), wenn dieses nicht unkommentiert stehen bleibt, sondern v. a. angestoßen durch Lehrer_innenimpulse kritisch eingeordnet wird. Dabei können z. B. folgende Leitfragen eine Rolle spielen: Wann ist der Text entstanden? Wie war das soziale und kulturelle Umfeld? Welche Rolle hatten die Geschlechter inne? Welche Intention verfolgen die Verfasser_innen der Texte? Die Heilige Schrift, als Urkunde unseres Glaubens, kann dabei eine wichtige Rolle einnehmen, denn sie vermittelt neben der Botschaft Gottes auch ein gesellschaftliches Bild, welches in der Entstehungszeit des jeweiligen biblischen Textes bestanden hat.

Die vorliegende Untersuchung zeigt auf, dass Bilder (Fotos, Karikaturen u. v. m.) sich dazu eignen, auf die Kategorie Geschlecht und deren Inszenierungsmuster zu blicken und im Zuge der gemeinsamen Bildinterpretationen auf Geschlechterstereotype hinzuweisen und diese zu dekonstruieren.⁵⁷² Bilder, darauf weist u. a. Rita Burrichter (2015) hin, haben in religiösen Lernprozessen seit langem eine besondere Bedeutung. Auf eine Auswahl der verschiedenen Methodiken des Einsatzes von Bildern im (Religions-)Unterricht wurde bereits zuvor eingegangen. Gleichwohl Bilder in Hinblick auf den Umgang mit Geschlecht eine Bedeutung besitzen, soll

⁵⁷² Rita Burrichter und Claudia Gärtner (2014) führen in ihrer Monografie *Mit Bildern lernen. Eine Bilddidaktik für den Religionsunterricht* das Bild *Supermother* der Künstlerin Elzbieta Jablonska an, welches sich sehr gut eignet, um auf die geschlechterspezifischen Wahrnehmungsmuster und Stereotype zu Sprechen zu kommen und diese im Dialog mit den Schüler_innen zu entschlüsseln (Burrichter und Gärtner 2014, 64–67).

dieses nicht dahinhinführen, dass Bilder allein unter einem funktionalen pädagogisch nutzbaren Aspekt hin betrachtet werden, sondern diese zudem einen religiösen Eigenwert haben. Um den in den Unterricht einzusetzenden Bildern gerecht zu werden, gilt es als Bezugsrahmen die Kunstwissenschaften hinzuzuziehen (Burrichter 2015, o. S.). Die vorliegende Erhebung bringt zum Vorschein, dass in der Beschreibung der Personen auf Bildern das Geschlecht der dargestellten Person thematisiert werden kann. In der Zuschreibung eines Geschlechts für die bildlich dargestellte Person spielen von den Schüler_innen internalisierte Geschlechterbilder offenbar eine beeinflussende Größe. Ebenso zeigt sich ein enger Zusammenhang mit Körperbildern. In den Bildbesprechungen kann situativ zur Sprache gebracht bzw. sichtbar werden, auf welcher Basis die Kinder und Jugendlichen eine Geschlechtszuweisung der dargestellten Personen vollzogen haben. Hierbei bieten sich Ansatzpunkte zur dekonstruktivistischen gemeinsamen Analyse im Plenum, um die tradierte Sicht auf Geschlecht zu hinterfragen.

14 Kritische Einordnung der Studie und weiterer Forschungsbedarf

Im Umgang mit dem untersuchten Datenmaterial wurde versucht, sich von Vorannahmen zu lösen, gleichwohl festzustellen ist, dass man sich als forschender Mensch nie ganz von seinen normativen, zum Teil politischen und ethischen Wertvorstellungen lösen kann. Gerade im Umgang mit Geschlechterverhältnissen und *kyriarchalen* Machtverhältnisse vertritt der Verfasser der Studie einen profeministischen, dekonstruktivistischen Ansatz, der die maskuline Dominanz und Macht in Gesellschaft und ebenso Kirche durchbrechen möchte, hin zu mehr Geschlechtergerechtigkeit in allen Bereichen des Lebens. Dabei steht zudem das Bestreben im Raum, einen Beitrag zu leisten, die tradierten Geschlechterrollen und -stereotype zu überwinden und den Hinweis zugeben, die Schüler_innen in ihrer Individualität zu begreifen, ohne sie passgenau in gesellschaftlich vorgegebene (geschlechtliche) Rollen zu zwingen. Gerade mit Blick auf die Diskussionen über die *toxische Männlichkeit* und neue Geschlechter(rollen)bilder, zeigt sich, dass es die gesellschaftliche Maxime sein sollte, dass bspw. Emotionalität, Sensibilität, Toleranz und Offenheit von allen Menschen, egal welchen Geschlechts, gelebt wird. Beim Lesen der Analysetexte und Interpretationen gilt es dieses Bestreben des Autors immer im Hinterkopf zu behalten.

Es hat sich in der Untersuchung bewährt, dass videobasierte Erhebungsverfahren sehr gehaltvoll sind, um sich vielfältigen Fragestellungen bezogen auf das Unterrichtsgeschehen zu nähern. Der Vorteil hierbei ist, dass mit unterschiedlichen „Brillen“ auf den aufgezeichneten Unterricht geschaut werden kann, da dieser als Aufzeichnung dauerhaft gesichert ist. In dieser Untersuchung wurde mithilfe kategoriengeleiteter und sequenzieller Verfahren analytisch auf die erhobenen Unterrichtsvideos geblickt. Hierdurch konnten die Stärken der Methoden genutzt werden, um die vorhandenen Schwächen zu minimieren. So wurde mithilfe des niedrig-inferenten Ratings die Sichtstruktur der Unterrichtsstunden offengelegt und es half, die zwei Gespräche zu identifizieren, die innerhalb der Gesprächsfeinanalyse sequenzanalytisch untersucht wurden. Das kategoriengeleitete Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse erlaubte alle Stunden zu untersuchen und anschließend die Erkenntnisse der jeweiligen Unterrichtsreihen vergleichend zu betrachten. Gleichwohl zeigte sich, dass es sich um aufwendige Verfahren handelt, die stets unter forschungspragmatischem Blick eingesetzt werden sollten, bspw. welche Kapazitäten und zeitlichen Ressourcen zur Verfügung stehen.

Bezogen auf die Grenzen dieser Studie lässt sich darauf hinweisen, dass hier nur ein begrenzter Datensatz qualitativ untersucht wurde und sich in der Konsequenz immer die Frage stellt, inwieweit sich diese Ergebnisse generalisieren lassen. Das Bestreben der Erhebung war es mithilfe dieses explorativen Vorgehens, neue Erkenntnisse und (Hypo-)Thesen zu Tage zu fördern, die Anknüpfungspunkte/Ideen für Anschlussforschungen zur Überprüfung und Vertiefung bieten sowie möglicherweise weitere Forscher_innen für die Geschlechter- bzw. Gender-Forschung bzw. Intersektionalitätsforschung zu begeistern. Zudem scheint es gehaltvoll in zukünftigen Erhebungen zur Relevanz von Geschlecht den triangulativen Forschungsansatz in der Erhebung von Datenmaterial, wie auch in der Analyse dessen, anzuwenden. Die vorliegende Studie hat aus forschungspragmatischen Gründen zum einen den triangulativen Ansatz rein in der Auswertung gewählt und zum anderen bei der geschlechtlichen Einteilung der zu Untersuchenden auf die durch die Namen gegebene dichotome Einteilung in Jungen und Mädchen zurückgegriffen. So könnte es gehaltvoll sein, die Schüler_innen wie auch die Lehrkräfte im Vorfeld nach ihren eigenen Geschlechterbildern oder der eigenen geschlechtlichen Identität zu befragen und dieses dann im weiteren Schritt mit dem beobachteten Verhalten in Interaktionen abzugleichen, ob sich dort möglicherweise Auffälligkeiten und Abweichungen ergeben.

Mithilfe des vertiefenden Blickes der Erhebung konnte vielfältig und achtsam auf die geschlechterrelevanten (sprachlichen) Besonderheiten geblickt werden. Dabei zeigten sich rele-

vante Aspekte, die jedoch aus forschungspragmatischen Gründen nicht weiterverfolgt wurden. In der Anwendung der qualitativen Inhaltsanalyse wurde testweise auf das Vorhandensein und die Wirkung der diversen Pronomina (Reflexivpronomen, Demonstrativpronomen, Indefinitpronomen, Personalpronomen etc.) geschaut, die von den Interaktionsteilnehmende in ihrer Sprache genutzt werden und dabei situativ eine geschlechtsspezifische Funktion einnehmen können. Exemplarisch sei auf folgende Fundstellen hingewiesen: „*Jeder kann glauben, was er will.*“ (#00:44:07#L1-Selbert-2); „*Jeder interpretiert das Bild auf Grund der Erfahrung oder wie er es sieht, wie er es verbindet.*“ (#00:17:13#L3-Ebert-3). In der Testanalyse zeigte sich, dass u. a. das Indefinitpronomen „jeder“ in seiner geschlechtsspezifisch männlichen Form sehr häufig genutzt wird. In dieser Studie wurde jedoch aus forschungspragmatischen Gründen die Untersuchung des Vorkommens der geschlechtsspezifischen Pronomina in den Unterrichtsreihen nicht weiterverfolgt, sondern sich auf die Personenbezeichnungen fokussiert. Für zukünftige Forschungsvorhaben scheint es jedoch gehaltvoll, die (geschlechtsspezifischen) Pronomina (bspw. *keine_r, jede_r, eine_r*) differenziert zu analysieren und dabei den Blick auf die Wirkung im Denken zu werfen und mögliche Alternativen zu diskutieren; so verweisen u. a. auch Gabriele Diewald und Anja Steinhauer auf das Desiderat bei Pronomina hinsichtlich ihrer geschlechtlichen Funktion in Sprache und Texten (Diewald und Steinhauer 2020, 101).

Um Wirkung und Funktion auf den Grund zu gehen, bieten sich u. a. sequenzanalytische Verfahren an. Bezogen auf die Nutzung der geschlechtergerechten Sprache gilt es, diese regelmäßig in ihrem Vorkommen zu untersuchen, ob sich Änderungen ergeben. Die Reihe von Herrn Selbert hat gezeigt, dass *Sprache* und deren Wirkung/Funktion ein Thema des Religionsunterrichts sein kann. Gerade durch die immer häufiger werdende Nutzung geschlechtergerechter Sprache in den Medien könnten sich Abfärbef-Effekte für den Religionsunterricht ergeben und Lehrkräfte und Schüler_innen sprachsensibler bei diesem Thema werden. Unterrichtsaufnahmen sind immer auch eine Zeitaufnahme, in denen sich ebenso generative Wechsel zeigen können. Bereits Karin Kusterle (2011) hat darauf hingewiesen, dass bezogen auf die Entwicklung von geschlechtergerechter Sprache es kontinuierliche begleitende Forschung bedarf (Kusterle 2011, 201). Es gilt ebenso, bezogen auf diese Studie, zu betonen, dass seit den Aufzeichnungen einige Zeit verstrichen ist⁵⁷³ und womöglich die Sensibilität für geschlechtergerechte Sprache durch diverse Einflüsse (Lehrer_innenausbildung, Medien, Politik u. w.) im Unterricht gestiegen ist.

⁵⁷³ Siehe Kapitel 10.4 *Sampling*.

Die untersuchten Unterrichtsreihen haben sich thematisch im Wesentlichen mit Gottesvorstellungen beschäftigt. Möglicherweise können sich durch die qualitative Untersuchung weiterer zentraler Unterrichtsthemen zusätzliche Bereiche bzw. Themen sichtbar werden, in denen Geschlecht ebenso eine unterrichtsbeeinflussende Relevanz bekommt, bspw. beim Thema *sexualisierter Gewalt* kann *Geschlecht* und die Bedeutung *hegemonialer/kyriarchaler* Machtstrukturen in der Kirche eine essentielle Rolle in Gesprächen spielen. Gleichwohl können aus dieser Erhebung auch für andere Themengebiete Hinweise generiert werden, dahingehend, dass die Religionslehrkräfte der essentielle Schlüssel dazu sind, Gespräche zu geschlechterrelevanten Themen zu ermöglichen bzw. zu (be-)hindern.

In der durchgeführten Studie zeigte sich, dass die Lehrkräfte über die personelle Zusammensetzung bei Gruppen- und Partner_innenarbeitsphasen entscheiden. Dabei wurden geschlechterheterogene und -homogene Gruppen gebildet. Durch die Auswahl der Erhebungsmethodik und die Tatsache, dass die Lehrkraft den Schüler_innen nicht transparent machte, auf welcher Basis die Einteilung erfolgte, konnte nicht abschließend beurteilt werden, ob die geschlechtliche Zusammensetzung eine Rolle gespielt hat, um möglicherweise andere Perspektiven in die Partner_innen- und Gruppengespräche zu bekommen. Hier bieten sich Möglichkeiten der Anknüpfung für weitere empirische Forschung, die einen direkten Blick auf diese Arbeitsformen wirft und die Lehrkräfte hinsichtlich ihrer Auswahl befragt. Wenn Religionslehrkräfte bewusst geschlechterhomogene und -heterogene Gruppen im Unterricht einbauen, wäre es zudem gehaltvoll, einen differenzierten Blick auf die Ergebnisse der unterschiedlichen Gruppen zu werfen, ob sich dort Auffälligkeiten/Unterschiede zeigen.

15 Schlussbemerkung

Die vorliegende Arbeit ist mit dem Anspruch angetreten, einen Beitrag dazu zu leisten, die Relevanz von Geschlecht(erverhältnissen) – inhaltlich wie formal – im Religionsunterricht zu erhellen und gleichzeitig einen Anstoß zu geben, sich kontinuierlich und vertiefend mit der Frage zu befassen, ob, wie und wo Geschlecht(erverhältnisse) eine beeinflussende Größe im Religionsunterricht sind. Hierzu wurde mithilfe der videobasierten Unterrichtsforschung ein Zugang gewählt, der es gestattete, einen Blick auf den real ablaufenden Unterricht zu werfen. Es wurde deutlich, dass einmal erhobenes Datenmaterial (insbesondere videobasierte Unterrichtsaufzeichnungen) ein immenser Schatz für die empirische Forschung ist, auf den mit verschiedenen Fragestellungen geblickt werden kann. Der gewählte intersektionale Zugang erwies

sich als weiterführend, da durch diesen Forschungsansatz sichtbar wurde, dass im Religionsunterricht neben Geschlecht eine Vielzahl von Differenzkategorien zur Sprache kommen bzw. erkennbar werden und diese zudem mit Geschlecht verwoben sein können. In den Interaktionen der untersuchten Personen zeigt sich, dass *Geschlecht* bzw. *Gender* in der Deutung und Auslegung abhängig von sozialen, kulturellen, ethnischen und historischen Einflüssen ist. Als nicht statistische Größe zeigt sich das Verständnis von Geschlecht veränderbar. Die Fragen nach Veränderungen des Status quo werden auch von den Schüler_innen eingebracht.

Es wird ersichtlich, dass Geschlecht und *Doing-Gender*-Prozesse formell wie inhaltlich eine Relevanz im Religionsunterricht besitzen und zudem Geschlechterverhältnisse thematisiert werden, insbesondere dann, wenn die Marginalisierung von Geschlechtern, speziell von Frauen, zur Sprache kommt. In einer untersuchten Unterrichtsreihe wird deutlich, dass kritische Fragen seitens der Schüler_innen entstehen können, u. a. warum die katholische Kirche Frauen nicht die gleichen (Entfaltungs-)Möglichkeiten bietet wie den Männern. Die Frage der Schülerin Valerie: „*Warum darf es eigentlich keine Päpstinchen geben oder Pfarrerinnen?*“ (#00:54:17#L5-Valerie-5) bringt es in diesem Kontext auf den Punkt. Die Reaktionen des Lehrers in der betreffenden Lerngruppe zeigen, dass es offenbar Lehrkräfte gibt, die sich u. a. kritisch mit dem kirchlichen Geschlechterbild auseinandersetzen und dabei feststellen, dass ihre persönliche Meinung nicht mit der Lehrmeinung der Kirche übereinstimmt, sich aber aus Angst vor disziplinarischen Konsequenzen scheuen, diese Meinung offen im Unterricht zu vertreten.

Kirche, insbesondere die römische Kurie, muss sich in dem Kontext die Grundsatzfragen stellen: Wie steht sie zu Reformen der innerkirchlichen Geschlechterverhältnisse? Will sie an tradierten maskulinen Strukturen um jeden Preis festhalten, obgleich es auf Basis der Heiligen Schrift möglicherweise alternative (geschlechtergerechte) Wege gibt, um allen Geschlechtern in der Kirche die gleichen Chancen einzuräumen? Bei einem strikten Festhalten an den maskulinen Strukturen besteht die Gefahr, dass sie die jungen Menschen verliert, für die Geschlechtergerechtigkeit ein wichtiger Aspekt ist, die Geschlechterverhältnisse nicht als gottgegeben betrachten und sich nicht mit der Antwort begnügen, dass Tradition nicht angepasst werden solle. Religionsunterricht und damit folglich die Religionslehrkräfte können einen Beitrag dazu leisten, diese Anfragen der Schüler_innen in die Kirche hineinzutragen und möglicherweise in der Konsequenz zu Reformen animieren. Dabei können die rezierten kirchlichen Lehrtexte zur Rolle der Lehrkraft im Religionsunterricht⁵⁷⁴ für die Lehrer_innen darin bestärkend ange-

⁵⁷⁴ Siehe Kapitel 7.3.3.1.2 *Kirchliche Stellungnahmen zum Religionsunterricht*.

sehen werden, ihre Rolle nicht als unkritische Übermittler_innen kirchlicher Lehrmeinung zu fassen, sondern sich als Bindeglied zwischen Kirche und Gesellschaft zu sehen. Hierbei steht der stetige Dialog im Fokus, der einen Beitrag dazu leisten kann, innerhalb der Gesellschaft und Kirche mehr Geschlechtergerechtigkeit zu erreichen.

Literatur

- #meinGottdiskriminiertnicht (2021): Mein Gott diskriminiert nicht. Meine Kirche schon. Online verfügbar unter <https://www.meingottdiskriminiertnicht.de/ueber-uns>, zuletzt geprüft am 04.09.2022.
- Abele, Andrea E. (2003): The dynamics of masculine-agentive and feminine-communal traits: Findings from a prospective study. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 85 (4), 768–776.
- Abele, Andrea E.; Uchronski, Mirjam; Suitner, Caterina; Wojciszke, Bogdan (2008): Towards an operationalization of the fundamental dimensions of agency and communion: Trait content ratings in five countries considering valence and frequency of word occurrence. In: *European Journal of Social Psychology* 38 (7), 1202–1217.
- Adam, Gottfried (2010): Sozialformen des Unterrichts. In: Adam, Gottfried; Lachmann, Rainer (Hg.): *Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht 1. Basisband*. 5. Aufl. Göttingen, 41–55.
- Adam, Gottfried; Lachmann, Rainer (Hg.) (2010): *Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht 1. Basisband*. 5. Aufl. Göttingen.
- Adam, Gottfried; Lachmann, Rainer (2013): Begründung des schulischen Religionsunterrichts. In: Rothgangel, Martin; Adam, Gottfried; Lachmann, Rainer (Hg.): *Religionspädagogisches Kompendium*. 8. Aufl. Göttingen, 144–159.
- Adorno, Theodor W. (1971): *Erziehung zur Mündigkeit*. Frankfurt.
- Ahrens, Petra-Angela; Lukatis, Ingrid (2002): Religion in der Lebenswelt von Frauen. Eine Annäherung über die Ergebnisse quantitativer Forschung. In: Franke, Edith; Matthiae, Gisela; Sommer, Regina (Hg.): *Frauen, Leben, Religion*. Ein Handbuch empirischer Forschungsmethoden. Stuttgart, 159–212.
- Aigner, Josef Christian; Rohrmann, Tim (Hg.) (2012): *Elementar – Männer in der pädagogischen Arbeit mit Kindern*. Abschlussbericht des FWF-Forschungsprojekts P 20621–G14 „Public fathers“ - Austrian's male workforce in child care (2008 - 2010). Opladen.
- Albrecht, Ruth (1989): Wir gedenken der Frauen, der bekannten wie der namenlosen. Feministische Kirchengeschichtsschreibung. In: Schaumberger, Christine; Maaßen, Monika (Hg.): *Handbuch Feministische Theologie*. 3. Aufl. Münster, 312–322.
- Alexander, Katharina (2018): Wenn Männlichkeit toxisch wird: So leiden Männer unter Geschlechterrollen. Hg. v. ze.tt. Online verfügbar unter <https://ze.tt/wenn-maennlichkeit-toxisch-wird-so-leiden-maenner-unter-geschlechterrollen/>, zuletzt geprüft am 04.09.2022.
- Altmeyer, Stefan (2014): Sprache im Religionsunterricht. In: Michalak, Magdalena (Hg.): *Sprache als Lernmedium im Fachunterricht. Theorien und Modelle für das sprachbewusste Lehren und Lernen*. Baltmannsweiler, 154–174.
- Altmeyer, Stefan (2015): Religionsunterricht, katholisch. In: *Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet* www.wirelex.de. Online verfügbar unter https://doi.org/10.23768/wirelex._katholisch.100104, zuletzt geprüft am 04.09.2022.
- Altmeyer, Stefan; Grümme, Bernhard; Kohler-Spiegel, Helga; Naurath, Elisabeth; Schröder, Bernd; Schweitzer, Friedrich (Hg.) (2021): *Sprachsensibler Religionsunterricht*. Jahrbuch der Religionspädagogik. Göttingen.
- Ammicht Quinn, Regina (1999): *Körper – Religion – Sexualität*. Theologische Reflexionen zur Ethik der Geschlechter. Mainz.
- Ammicht Quinn, Regina (2005): Re-Vision von Wissenschaft und Glaube. Zur Geschlechterdifferenz in der Theologie. In: Bussmann, Hadumod; Hof, Renate (Hg.): *Genus. Geschlechterforschung/Gender Studies in den Kultur- und Sozialwissenschaften*. Ein Handbuch. Stuttgart, 559–597.
- Ammicht Quinn, Regina (2017): Gender. Zur „Grammatik“ der Geschlechterverhältnisse. In: Eckholt, Margit (Hg.): *Gender studieren*. Lernprozess für Theologie und Kirche. Ostfildern, 23–38.
- Andres, Dagmar (1988): Die vergessene Weiblichkeit. Sexistische Einflüsse in Unterrichtswerken für den katholischen Religionsunterricht der Sekundarstufe I. In: *Katechetische Blätter* 113, 904–910.
- Anter, Andreas (2012): *Theorien der Macht zur Einführung*. Hamburg.
- Anzenbacher, Arno (1999): Bildung und Bildungspolitik. In: *Jahrbuch für Christliche Sozialwissenschaften* (40), 12–37.

- Arbeitsstelle für Frauenseelsorge der Deutschen Bischofskonferenz; Kirchliche Arbeitsstelle für Männerseelsorge und Männerarbeit in den deutschen Diözesen e.V. (2015): Geschlechtersensibel: Gender katholisch gelesen. Online verfügbar unter https://www.dbk.de/fileadmin/redaktion/diverse_downloads/presse_2015/2015-187a-Flyer-Gender.pdf, zuletzt geprüft am 04.09.2022.
- Arendt, Hannah (2019): Macht und Gewalt. 27. Aufl. München.
- Argyle, Michael (1979): Non-verbal communication in human social interaction. In: Hinde, Robert A. (Hg.): Non-verbal communication. 4. Aufl. Cambridge, 243–269.
- Argyle, Michael (2013): Körpersprache & Kommunikation. Nonverbaler Ausdruck und soziale Interaktion. 10., überarb. Neuauf. Paderborn.
- Arzt, Silvia (1999): Frauenwiderstand macht Mädchen Mut. Die geschlechtsspezifische Rezeption einer biblischen Erzählung. Innsbruck.
- Arzt, Silvia (2000): Ist Gott eine Frau? In: Bieringer, Ingo; Buchacher, Walter; Forster Edgar J. (Hg.): Männlichkeit und Gewalt. Konzepte für die Jungenarbeit. Opladen, 167–176.
- Arzt, Silvia (2003): Mädchen und Buben, Frauen und Männer in der Schule. In: *christlich-pädagogische Blätter* 116 (2), 70–72.
- Arzt, Silvia (2009): Bibel lesen als Mädchen, als Junge. Gender und Textrezeption. In: Pithan, Annebelle; Arzt, Silvia; Jakobs, Monika; Knauth, Thorsten (Hg.): Gender – Religion – Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt. Gütersloh, 262–272.
- Arzt, Silvia (2011): Geschlechtergerechte Rede von Gott im Religionsunterricht – einige Anregungen. In: Qualbrink, Andrea; Pithan, Annebelle; Wischer, Mariele (Hg.): Geschlechter bilden. Perspektiven für einen genderbewussten Religionsunterricht. Gütersloh, 188–197.
- Arzt, Silvia (2016): Gender als Kategorie empirischer religionspädagogischer Forschung. In: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet www.wirelex.de. Online verfügbar unter https://doi.org/10.23768/wirelex.Gender_als_Kategorie_empirischer_religionspdagogischer_Forschung.100116, zuletzt geprüft am 04.09.2022.
- Arzt, Silvia; Jakobs, Monika; Knauth, Thorsten; Pithan, Annebelle (2009): Gender und Religionspädagogik der Vielfalt. Einleitung. In: Pithan, Annebelle; Arzt, Silvia; Jakobs, Monika; Knauth, Thorsten (Hg.): Gender - Religion - Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt. Gütersloh, 9–29.
- Aschersleben, Karl (1991): Einführung in die Unterrichtsmethodik. 5. Aufl. Stuttgart.
- Athenstaedt, Ursula; Alfermann, Dorothee (2011): Geschlechterrollen und ihre Folgen. Eine sozialpsychologische Betrachtung. Stuttgart.
- Auga, Ulrike (2014): Erfindungen von Sünde und Geschlecht. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte – APuZ* 64 (52), 13–20.
- Aukrust, Vibeke G. (2008): Boys' and girls' conversational participation across four grade levels in Norwegian classrooms: Talking the floor or being given the floor. In: *Gender and Education* 20 (3), 237–252.
- Aulenbacher, Brigitte (2008): Geschlecht als Strukturkategorie: Über den inneren Zusammenhang von moderner Gesellschaft und Geschlechterverhältnis. In: Wilz, Sylvia Marlene (Hg.): Geschlechterdifferenzen - Geschlechterdifferenzierungen. Ein Überblick über gesellschaftliche Entwicklungen und theoretische Positionen. Wiesbaden, 139–166.
- Ayaß, Ruth (2008): Kommunikation und Geschlecht. Eine Einführung. Stuttgart.
- Bahr, Matthias (2020): Das Recht, als Mensch zu seinem Menschsein zu stehen. In: *Katechetische Blätter* 145 (1), 8–14.
- Bahr, Matthias; Templer, Tanja (2020): Das Spiel mit den Geschlechtern!? (M)eine Sprache finden. In: *Katechetische Blätter* 145 (1), 40–44.
- Bail, Ulrike; Crüsemann, Frank; Crüsemann, Marlene; Domay, Erhard; Ebach, Jürgen; Janssen, Claudia et al. (Hg.) (2007a): Bibel in gerechter Sprache. 3. Aufl. Gütersloh.
- Bail, Ulrike; Crüsemann, Frank; Crüsemann, Marlene; Domay, Erhard; Ebach, Jürgen; Janssen, Claudia et al. (2007b): Einleitung. In: Bail, Ulrike; Crüsemann, Frank; Crüsemann, Marlene; Domay, Erhard; Ebach, Jürgen; Janssen, Claudia et al. (Hg.): Bibel in gerechter Sprache. 3. Aufl. Gütersloh, 9–26.
- Bakan, David (1966): The duality of human existence: An essay on psychology and religion. Chicago.
- Baltruschat, Astrid (2018): Didaktische Unterrichtsforschung. Wiesbaden.
- Bambey, Andrea; Gumbinger, Hans-Walter (2017): Neue Väter? Rollenmodelle zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Frankfurt.

- Bandura, Albert (1969): Social-learning theory of identificatory processes. In: Goslin, David A. (Hg.): Handbook of socialization theory and research. Chicago, 213–262.
- Bandura, Albert (1979): Sozial-kognitive Lerntheorie. Stuttgart.
- Bargetz, Brigitte; Leooerhoff, Julia; Ludwig, Gundula; Scheel, Alexandra; Wilde, Alexandra (2017): Geschlechterverhältnisse als Machtverhältnisse. In: *Femina Politica* 26 (1).
- Barische Staatskanzlei (2020): BayEUG: Art. 46 Religionsunterricht. Online verfügbar unter <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayEUG-46?AspxAutoDetectCookieSupport=1>, zuletzt geprüft am 14.01.2021.
- Baudler, Georg (1981): Ideen zu einer symboltheoretischen Interpretation der Trinitätsueberlieferung. In: *Religionsunterricht an höheren Schulen*, 43–49.
- Bauer, Angela (1991): Sexismus. In: Gössmann, Elisabeth; Moltmann-Wendel, Elisabeth; Pissarek-Hudelst, Herlinde; Praetorius, Ina; Schrottroff, Luise; Schüngel-Straumann, Helen (Hg.): Wörterbuch der feministischen Theologie. Gütersloh, 367–370.
- Baumann, Martin (2004): Kirche, Moschee, Synagoge – eine Stadt trägt viele Religionen. In: Jansen, Mechthild M.; Kaval, Susanna (Hg.): Die multireligiöse Stadt. Religion, Migration und urbane Identität. Wiesbaden, 16–30.
- Beckmann, Ulrike (2019): Mehr als Frauengeschichten! Aspekte einer gendersensiblen Bibelhermeneutik am Beispiel 2 Kön 5. In: Laubach, Thomas; Wahl, Stefanie A. (Hg.): Gott schuf den Menschen als Mann und Frau und ...? Gender und Theologie. Berlin, 19–44.
- Beck, Gertrud; Scholz, Gerold (1995): Soziales Lernen – Kinder in der Grundschule. Reinbek bei Hamburg.
- Becker, Ruth; Kortendiek, Beate (Hg.) (2010): Handbuch Frauen – und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. 3., erw. und durchges. Aufl. Wiesbaden.
- Becker, Sybille (1995): ReligionslehrerIn gleich Religionslehrer? Zu den Arbeitsbedingungen von Lehrerinnen im Religionsunterricht. In: Becker, Sybille; Nord, Ilona (Hg.): Religiöse Sozialisation von Mädchen und Frauen. Stuttgart, 55–74.
- Becker, Sybille; Nord, Ilona (Hg.) (1995): Religiöse Sozialisation von Mädchen und Frauen. Stuttgart.
- Becker-Mrotzek, Michael; Vogt, Rüdiger (2001): Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse. Tübingen.
- Becker-Schmidt, Regina (1987): Frauen und Deklassierung, Geschlecht und Klasse. In: Beer, Ursula (Hg.): Klasse Geschlecht. Feministische Gesellschaftsanalyse und Wissenschaftskritik. Bielefeld, 187–235.
- Becker-Schmidt, Regina (2004): Doppelte Vergesellschaftung von Frauen: Divergenzen und Brückenschläge zwischen Privat- und Erwerbsleben. In: Becker, Ruth; Kortendiek, Beate; Budrich, Barbara; Lenz, Ilse (Hg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. Wiesbaden, 62–71.
- Becker-Schmidt, Regina (2011): Frauenforschung, Geschlechterforschung, Geschlechterverhältnisforschung. In: Becker-Schmidt, Regina; Knapp, Gudrun-Axeli (Hg.): Feministische Theorien zur Einführung. 5., erg. Aufl. Hamburg, 14–64.
- Becker-Schmidt, Regina; Knapp, Gudrun-Axeli (Hg.) (2011): Feministische Theorien zur Einführung. 5., erg. Aufl. Hamburg.
- Bederna, Katrin (2021): Didaktik religiöser Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Kropač, Ulrich; Riegel, Ulrich (Hg.): Handbuch Religionsdidaktik. Stuttgart, 325–331.
- Beer, Ursula (1984): Theorien geschlechtlicher Arbeitsteilung. Frankfurt am Main.
- Beier, Stefan; Fröhler, Norbert; Kahmann, Marcus; Rüter, Christian; Süßenbach, Jürgen; Walter, Willi (Hg.) (2001): Kritische Männerforschung. Neue Ansätze in der Geschlechtertheorie. BauSteine Männer. 3. Aufl. Hamburg.
- Bem, Sandra L. (1974): The Measurement of psychological androgyny. In: *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 42 (2), 155–162.
- Benthaus-Apel, Friederike; Eufinger, Veronika (2017): Geschlechterrollenorientierung in Ost- und Westdeutschland und ihre Auswirkungen auf Religiosität und Weltansichten. In: Sammet, Kornelia; Benthaus-Apel, Friederike; Gärtner, Christel (Hg.): Religion und Geschlechterordnungen. Wiesbaden, 237–273.
- Bereswill, Mechthild (2008): Geschlecht. In: Baur, Nina; Korte, Hermann; Löw, Martina; Schroer, Markus (Hg.): Handbuch Soziologie. Wiesbaden, 97–116.
- Berg, Horst Klaus (2010): Arbeiten mit Karikaturen. In: Adam, Gottfried; Lachmann, Rainer (Hg.): Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht 1. Basisband. 5. Aufl. Göttingen, 262–268.

- Bergelt, Daniel (2017): Geschlechternormen zur Erklärung des Gender Gap in der Religiosität: Überlegungen zu einer Erweiterung des Modells einer pfadabhängigen Entwicklung religiöser Unterschiede. In: Sammet, Kornelia; Benthous-Apel, Friederike; Gärtner, Christel (Hg.): Religion und Geschlechterordnungen. Wiesbaden, 217–237.
- Berger, Joseph; Cohen, Bernard P.; Zelditch Jr., Morris (1972): Status Characteristics and Social Interaction. In: *American Sociological Review* 37 (3).
- Bernfeld, Siegfried (1967): Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt am Main.
- Bertram, Daniel (2022): Begriffliche Anmerkungen zum Unterrichtsgespräch in der schulpädagogischen Diskussion. In: Reese-Schnitker, Annegret; Bertram, Daniel; Fröhle, Dominic (Hg.): Gespräche im Religionsunterricht. Einblicke – Einsichten – Potenziale. Stuttgart, 43–52.
- Bertram, Daniel; Franzmann, Marcel (2019): Die Rolle der Lehrkraft in Unterrichtsgesprächen: ModeratorIn – MotivatorIn – AuditorIn. In: *Katechetische Blätter* 144 (2), 117–123.
- Bertram, Daniel; Fröhle, Dominic; Reese-Schnitker, Annegret (2022): Zum Potential von Unterrichtsgesprächen. Zentrale Erkenntnisse der Kasseler Studie. In: Reese-Schnitker, Annegret; Bertram, Daniel; Fröhle, Dominic (Hg.): Gespräche im Religionsunterricht. Einblicke – Einsichten – Potenziale. Stuttgart, 503–528.
- Bertsch, Ludwig; Boonen, Philipp H.; Hammerschmidt, Rudolf; Homeyer, Josef; Kronenberg, Friedrich; Lehman, Karl; Imhof, Paul (Hg.) (1985): Beschlüsse der Vollversammlung. Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. 6. Aufl. Freiburg im Breisgau, Basel, Wien.
- Beuster, Frank (2006): Die Jungenskatastrophe. Das überforderte Geschlecht. Reinbek bei Hamburg.
- Bierhoff, Hans-Werner (2006): Sozialpsychologie. Ein Lehrbuch. 6., überarb. und erw. Aufl. Stuttgart.
- Bilden, Helga (1980): Geschlechtsspezifische Sozialisation. In: Hurrelmann, Klaus; Ulich, Dieter (Hg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim, 777–812.
- Bilden, Helga (1991): Geschlechtsspezifische Sozialisation. In: Hurrelmann, Klaus; Ulich, Dieter (Hg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. 4. völlig neubearbeitete Aufl. Weinheim, Basel, 279–301.
- Bilz, Ludwig (2008): Schule und psychische Gesundheit. Risikobedingungen für emotionale Auffälligkeiten von Schülerinnen und Schülern. Wiesbaden.
- Birke-Bugiel, Franziska (2011): Zwischen Klausuren, Chat und Pausenhof. Gender in der Sekundarstufe I. In: Qualbrink, Andrea; Pithan, Annebelle; Wischer, Mariele (Hg.): Geschlechter bilden. Perspektiven für einen genderbewussten Religionsunterricht. Gütersloh, 113–120.
- Bischof-Köhler, Doris (2006): Von Natur aus anders. Die Psychologie der Geschlechtsunterschiede. 3., überarb. und erw. Aufl. Stuttgart.
- Bistum Hildesheim (2021): Geschlechtersensible Sprache. Handreichung für das Bistum Hildesheim. Online verfügbar unter <https://www.bistum-hildesheim.de/materialboerse/dokument/mb-detail/geschlechtersensible-sprache-handreichung-fuer-das-bistum-hildesheim-3064/>, zuletzt geprüft am 04.09.2022
- Bistum Regensburg (2015): Bischof Voderholzer kommentiert Flyer „Geschlechtersensibel: Gender katholisch gelesen“. Online verfügbar unter <https://www.bistum-regensburg.de/news/bischof-voderholzer-kommentiert-flyer-geschlechtersensibel-gender-katholisch-gelesen-4121/>, zuletzt geprüft am 04.09.2022.
- Bittner, Stefan (2006): Das Unterrichtsgespräch. Formen und Verfahren des dialogischen Lehrens und Lernens. Bad Heilbrunn.
- Blake, Christopher; Klimmt, Christoph (2010): Geschlechtergerechte Formulierung in Nachrichtentexten. In: *Publizistik* (55), 289–304.
- Blank-Mathieu, Margarete (2002): Sozialisation, Selbstkonzept und Entwicklung der Geschlechtsidentität bei Jungen im Vorschulalter. Tübingen. Online verfügbar unter <http://hdl.handle.net/10900/47237>, zuletzt geprüft am 04.09.2022.
- Blaschke, Olaf (2017): Religion ist weiblich. Religion ist männlich. Geschlechtsumwandlungen des Religiösen in historischer Perspektive. In: Sammet, Kornelia; Benthous-Apel, Friederike; Gärtner, Christel (Hg.): Religion und Geschlechterordnungen. Wiesbaden, 79–99.
- BMFSFJ (2016): Strategie „Gender Mainstreaming“. Hg. v. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Online verfügbar unter <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/themen/gleichstellung/gleichstellung-und-teilhabe/strategie-gender-mainstreaming/strategie--gender-mainstreaming-/80436?view=DEFAULT>, zuletzt geprüft am 04.09.2022.
- BMFSFJ (2017): 15. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin.

- Boehl, Christine (2021): Die andere Hälfte der Kirche. Die Frauenfrage in der katholischen Kirche in Deutschland. In: Leimgruber, Ute (Hg.): *Catholic Women. Menschen aus aller Welt für eine gerechtere Kirche*. Würzburg, 35–48.
- Böhnisch, Lothar (2012): Männerforschung: Entwicklung, Themen, Stand der Diskussion. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte – APuZ* 62 (4), 24–30. Online verfügbar unter <https://www.bpb.de/apuz/144853/maennerforschung-entwicklung-themen-stand-der-diskussion>, zuletzt geprüft am 04.09.2022.
- Böhnisch, Lothar (2013): *Männliche Sozialisation. Eine Einführung*. 2., überarb. Aufl. Weinheim, Basel.
- Böhnisch, Lothar (2015): *Pädagogik und Männlichkeit. Eine Einführung*. Weinheim, Basel.
- Böhnisch, Lothar (2018): Familie und Bildung. In: Tippelt, Rudolf; Schmidt-Hertha, Bernhard (Hg.): *Handbuch Bildungsforschung*. 4., überarb. und aktual. Aufl. Wiesbaden, 399–414.
- Böhnisch, Lothar (2019): *Soziale Theorie der Schule*. Bad Heilbrunn.
- Boldt, Uli (2007): Lesemuffel und Störenfriede. In: Popp, Ulrike; Tischler, Kornelia (Hg.): *Fördern und Fordern an Schulen*. München, 156–173.
- Boldt, Uli (2012): <<Baustelle>>Jungenarbeit: Ein Beitrag zur Arbeit mit Jungen im System Schule. In: Theunert, Markus (Hg.): *Männerpolitik. Was Jungen, Männer und Väter stark macht*. Wiesbaden, 215–236.
- Boothe, Brigitte (1990): Zum Frauenbild Sigmund Freuds. In: Dmoch, Walter; Stauber, Manfred; Beck, Lutwin (Hg.): *Psychosomatische Gynäkologie und Geburtshilfe 1989/90*. Berlin, 36–46.
- Bos, Wilfried; Hornberg, Sabine; Arnold, Karl-Heinz; Faust, Gabriele; Fried, Lilian; Lankes, Eva-Maria et al. (Hg.) (2008): *IGLU-E 2006. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich*. Münster.
- Bos, Wilfried; Lankes, Eva-Maria; Prenzel, Manfred; Schwippert, Knut; Walther, Gerd; Valtin, Renate (Hg.) (2003): *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster.
- Bos, Wilfried; Tarelli, Irmela; Bremerich-Vos, Albert; Schwippert, Knut (Hg.) (2012): *IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster, New York, München, Berlin.
- Boschki, Reinhold (2021): Religionsunterricht in römisch-katholischer Perspektive. In: Kropač, Ulrich; Riegel, Ulrich (Hg.): *Handbuch Religionsdidaktik*. Stuttgart, 71–77.
- Bourdieu, Pierre (Hg.) (1997): *Schriften zu Politik & Kultur*. Hamburg.
- Bourdieu, Pierre (2016): *Die männliche Herrschaft*. Unter Mitarbeit von Bolder, Jürgen. 3. Aufl. Frankfurt am Main.
- Brehmer, Ilse (Hg.) (1982a): *Sexismus in der Schule. Der heimliche Lehrplan der Frauendiskriminierung*. Weinheim.
- Brehmer, Ilse (1982b): Über den ganz vulgären Sexismus in der Schule. In: Brehmer, Ilse (Hg.): *Sexismus in der Schule. Der heimliche Lehrplan der Frauendiskriminierung*. Weinheim, 7–22.
- Brehmer, Ilse (1987): *Der widersprüchliche Alltag. Probleme von Frauen im Lehrberuf*. Berlin.
- Breidenstein, Georg (1997): Der Gebrauch der Geschlechterunterscheidung in der Schulklasse. In: *Zeitschrift für Soziologie* 26 (5), 337–351.
- Breidenstein, Georg; Kelle, Helga (1998): *Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur*. Weinheim.
- Breitenbach, Eva (2000): *Mädchenfreundschaften in der Adoleszenz. Eine fallrekonstruktive Untersuchung von Gleichaltrigengruppen*. Opladen.
- Brezinka, Wolfgang (1978): *Metatheorie der Erziehung. Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, die Philosophie der Erziehung und die Praktische Pädagogik*. 4., vollst. neu bearb. Aufl. d. Buches „Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft“. München, Basel.
- Brooten, Bernadette J.; Greinacher, Norbert (Hg.) (1982): *Frauen in der Männerkirche*. München, Mainz.
- Brown, Dan (2004): *Sakrileg*. 32. Aufl. Bergisch Gladbach.
- Bublitz, Hannelore (2016): *Geschlecht*. In: Korte, Hermann; Schäfers, Bernhard (Hg.): *Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie*. 9. Aufl. Wiesbaden, 101–126.
- Bublitz, Hannelore (2019): Diskurstheorie: zur kulturellen Konstruktion der Kategorie Geschlecht. In: Kortendiek, Beate; Riegraf, Birgit; Sabisch, Katja (Hg.): *Handbuch interdisziplinäre Geschlechterforschung*. Wiesbaden, 369–377.

- Büchel-Thalmaier, Sandra (2005): Dekonstruktive und rekonstruktive Perspektiven auf Identität und Geschlecht. Eine feministisch-religionspädagogische Analyse. Münster.
- Büchel-Thalmaier, Sandra (2009): Genderperspektiven zu Identität. In: Pithan, Annebelle; Arzt, Silvia; Jakobs, Monika; Knauth, Thorsten (Hg.): Gender – Religion – Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt. Gütersloh, 95–105.
- Bücker, Jörg (2012): Sprachhandeln und Sprachwissen. Grammatische Konstruktionen im Spannungsfeld von Interaktion und Kognition. Berlin.
- Budde, Jürgen (2005): Männlichkeit und gymnasialer Alltag. Doing Gender im heutigen Bildungssystem. Bielefeld.
- Budde, Jürgen (2006a): Dramatisieren – Differenzieren – Entdramatisieren. Männlichkeitskonstruktionen im Unterricht. In: *Der Deutschunterricht* (1), 86–91.
- Budde, Jürgen (2006b): Wie Lehrkräfte Geschlecht (mit)machen – doing gender als schulischer Aushandlungsprozess. In: Jösting, Sabine; Seemann, Malwine (Hg.): Gender und Schule. Geschlechterverhältnisse in Theorie und schulischer Praxis. Oldenburg, 45–60.
- Budde, Jürgen (2011): Heterogenität und Homogenität aus der Perspektive von Lehrkräften. In: Krüger, Dorothea Christa (Hg.): Genderkompetenz und Schulwelten. Alte Ungleichheiten – neue Hemmnisse. Wiesbaden, 111–129.
- Budde, Jürgen (2017): Heterogenität: Entstehung, Begriff und Abgrenzung. In: Bohl, Thorsten; Budde, Jürgen; Rieger-Ladich, Markus (Hg.): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen. Bad Heilbrunn, 13–26.
- Budde, Jürgen (2018): Differenzierungspraktiken im Unterricht. In: Proske, Matthias; Rabenstein, Kerstin (Hg.): Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren. Kompendium qualitativer Unterrichtsforschung. Bad Heilbrunn, 137–152.
- Bührmann, Andrea (2009): Intersectionality – Ein Forschungsfeld auf dem Weg zum Paradigma? Tendenzen, Herausforderungen und Perspektiven der Forschung über Intersektionalität. In: *Gender. Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft* (2), 28–44.
- Bundesgesetz (18.12.2018): Gesetz zur Änderung der in das Geburtenregister einzutragenden Angaben. Online verfügbar unter https://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?startbk=Bundesanzeiger_BGBI&start=//%5B@attr_id=%27bgbl118s2635.pdf%27%5D/#_bgbl_%2F%2F%5B%40attr_id%3D%27bgbl118s2635.pdf%27%5D_1555056966689, zuletzt geprüft am 04.09.2022.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.) (2013): Jungen und ihre Lebenswelten – Vielfalt als Chance und Herausforderung, Bericht des Beirats Jungenpolitik. Berlin.
- Bundesverfassungsgericht (2017): Personenstandsrecht muss weiteren positiven Geschlechtseintrag zulassen. Pressemitteilung Nr. 95/2017 vom 8. November 2017. Karlsruhe. Online verfügbar unter http://www.bundesverfassungsgericht.de/SharedDocs/Pressemitteilungen/DE/2017/bvg17-095.html;jsessionid=6388E9ACE3B3A9985D2C097EEB4AE198.1_cid383, zuletzt geprüft am 04.09.2022.
- Burbach, Christiane (2006): Gerechtigkeit und Fairness. Dimensionen des Gender Diskurses. In: Burbach, Christiane; Döge, Peter (Hg.): Gender Mainstreaming. Lernprozesse in wissenschaftlichen, kirchlichen und politischen Organisationen. Göttingen, 15–24.
- Burbach, Christiane; Döge, Peter (2006): Vorwort. In: Burbach, Christiane; Döge, Peter (Hg.): Gender Mainstreaming. Lernprozesse in wissenschaftlichen, kirchlichen und politischen Organisationen. Göttingen, 9–14.
- Bürger, Tim (2006): MännerRäume bilden. Männer und die evangelische Kirche in Deutschland im Wandel der Moderne. Berlin.
- Burkart, Roland (2002): Was ist Kommunikation? Was sind Medien? In: Neverla, Irene; Grittmann, Elke; Pater, Monika (Hg.): Grundlagentexte zur Journalistik. Unter Mitarbeit von Roß, Dieter. Konstanz, 52–72.
- Burrichter, Rita (2012a): >>Zeugen bürgten für den Brückenbau<<. In: *Katechetische Blätter* 138 (1), 8–12.
- Burrichter, Rita (2012b): Zwischen Schule und Kirche – Rahmenbedingungen und Selbstverständnis von Religionslehrkräften im Horizont des katholischen und evangelischen Religionsunterrichts. In: Burrichter, Rita; Grümme, Bernhard; Mendl, Hans; Pirner, Manfred L.; Rothgangel, Martin; Schlag, Thomas (Hg.): Professionell Religion unterrichten. Ein Arbeitsbuch. Stuttgart, 52–71.

- Burrichter, Rita (2015): Bilder. In: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet www.wirelex.de. Online verfügbar unter <https://doi.org/10.23768/wirelex.Bilder.100025>, zuletzt geprüft am 04.09.2022.
- Burrichter, Rita; Gärtner, Claudia (2014): Mit Bildern lernen. Eine Bilddidaktik für den Religionsunterricht. München.
- Butler, Judith (2015): Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen. 3. Aufl. Frankfurt am Main.
- Butler, Judith (2016): Das Unbehagen der Geschlechter. 18. Aufl. Frankfurt am Main.
- Butler, Judith (2017): Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts. Unter Mitarbeit von Wördemann, Karin. 9. Aufl. Frankfurt am Main.
- Büttner, Gerhard (2002): „Zwei Personen zur gleichen Zeit an zwei verschiedenen Stellen können nicht ein und dieselbe Person sein, das ist unmöglich“. Annäherungen an das Thema Trinität im Unterrichtskontext. In: *Glauben und Lernen* 12 (1), 68–80.
- Büttner, Gerhard (2015): Rudolf Englert/Elisabeth Hennecke/Markus Kämmerling. Innenansichten des Religionsunterrichts. [Rezension]. In: *Katechetische Blätter* 140 (1), 72–73.
- Chodorow, Nancy (1990): Das Erbe der Mütter. 3. Aufl. München.
- Christmann, Gabriela B. (2011): Inhaltsanalyse. In: Ayaß, Ruth (Hg.): Qualitative Methoden der Medienforschung. Mannheim, 274–292.
- Chrushmann, Penni (2008): So what exactly do you want? What principals mean when they say ‘male role model’. In: *Gender and Education* 20 (2).
- Clausen, Marten; Reusser, Kurt; Klieme, Eckhard (2003): Unterrichtsqualität auf der Basis hoch-inferenter Unterrichtsbeurteilungen. Ein Vergleich zwischen Deutschland und der deutschsprachigen Schweiz. In: *Unterrichtswissenschaft* 31 (2), 122–141.
- Cockburn, Cynthia (1991): In the way of women. Men’s resistance to sex equality in organizations. Ithaca, New York.
- Combahee River Collective (1977): History is a weapon. Online verfügbar unter <http://historyisaweapon.com/defcon1/combrivercoll.html>, zuletzt geprüft am 04.09.2022.
- Comenius-Institut (2014): Zehn Grundsätze für inklusiven Religionsunterricht. Online verfügbar unter https://comenius.de/wp-content/uploads/alte-downloads/themen/Inklusion/Zehn_Grundsätze_für_inklusive_Religionsunterricht_2014.pdf, zuletzt geprüft am 04.09.2022.
- Compasito (2019): Geschlechtergerechtigkeit – Compasito online. Online verfügbar unter <https://www.compasito-zmrb.ch/themen/geschlechtergerechtigkeit/index.html>, zuletzt geprüft am 03.12.2020.
- CONGREGATION FOR CATHOLIC EDUCATION (2019): „MALE AND FEMALE HE CREATED THEM“. TOWARDS A PATH OF DIALOGUE ON THE QUESTION OF GENDER THEORY IN EDUCATION. Vatican city. Online verfügbar unter http://www.educatio.va/content/dam/cec/Documenti/19_0997_INGLESE.pdf, zuletzt geprüft am 04.09.2022.
- Connell, Robert W. (2015): Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten. 4. Aufl. Wiesbaden.
- Cornelißen, Waltraud; Stürzer, Monika; Roisch, Henrike; Hunze, Annette (2003): Dreißig Jahre Forschung zu Geschlechterverhältnissen in der Schule – Versuch einer Bilanz. In: Stürzer, Monika; Roisch, Henrike; Hunze, Annette; Cornelißen, Waltraud (Hg.): Geschlechterverhältnisse in der Schule. Wiesbaden, 217–244.
- Craig, Holly K.; Evans, Julia L. (1991): Turn Exchange Behaviors of Children With Normally Developing Language. In: *Journal of Speech Language and Hearing Research* 34 (4), 866–878.
- Crenshaw, Kimberlé (1989): Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine. Feminist Theory and Antiracist Politics. In: *University of Chicago Legal Forum* (1), 139–167. Online verfügbar unter <https://chicagounbound.uchicago.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1052&context=ucLf>, zuletzt geprüft am 04.09.2022.
- Crenshaw, Kimberlé (2010): Die Intersektion von „Rasse“ und Geschlecht demarginalisieren: Eine Schwarze feministische Kritik am Antidiskriminierungsrecht, der feministischen Theorie und der antirassistischen Politik. In: Lutz, Helma; Herrera Vivar, Maria Teresa; Supik, Linda (Hg.): Fokus Intersektionalität. Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzeptes. Wiesbaden, 33–54.
- Dahrendorf, Ralf (1966): Bildung ist Bürgerrecht. Hamburg.

- Daly, Mary (1988): Jenseits von Gottvater, Sohn & Co. München.
- D'Andrade, Roy G. (1966): Sex differences and cultural institutions. In: Maccoby, Eleanor E. (Hg.): The development of sex differences. S. 1., 174–204.
- Davis, Kathy (2010): Intersektionalität als „Buzzword“: Eine wissenschaftssoziologische Perspektive auf die Frage: „Was macht eine feministische Theorie erfolgreich?“. In: Lutz, Helma; Herrera Vivar, María Teresa; Supik, Linda (Hg.): Fokus Intersektionalität. Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzeptes. Wiesbaden, 55–68.
- de Beauvoir, Simone (2017): Das andere Geschlecht. Sitte und Sexus der Frau. Unter Mitarbeit von Aumüller, Uli; Osterwald, Grete. 16. Aufl. Reinbek bei Hamburg.
- de Vaus, David; McAllister, Ian (1987): Gender Differences in Religion: A Test of the Structural Location Theory. In: *American Sociological Review* 52 (4), 472–481.
- de Vos, J. Cornelis (2006): Herr/Adonaj/Kyrios. In: Das wissenschaftliche Bibellexikon im Internet www.wiblex.de. Online verfügbar unter <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/10865/>, zuletzt geprüft am 04.09.2022.
- Debus, Katharina (2012): Dramatisierung, Entdramatisierung und Nicht-Dramatisierung in der geschlechterreflektierten Bildung. Oder: (Wie kann ich geschlechterreflektiert arbeiten ohne geschlechtsbezogene Stereotype zu verstärken. In: Dissens e.V.; Debus, Katharina; Könnecke, Bernhard; Schwerma, Klaus; Stuve, Olaf (Hg.): Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungenarbeit, Geschlecht und Bildung. Berlin, 149–159.
- Degele, Nina (2008): Gender/Queer Studies. Eine Einführung. Paderborn.
- Degele, Nina (2019): Intersektionalität: Perspektiven der Geschlechterforschung. In: Kortendiek, Beate; Riegraf, Birgit; Sabisch, Katja (Hg.): Handbuch interdisziplinäre Geschlechterforschung. Wiesbaden, 341–348.
- Degele, Nina; Winker, Gabriele (2007): Intersektionalität als Mehrebenenanalyse. Online verfügbar unter <http://www.xn--portal-intersektionalitt-dcc.de/>, zuletzt geprüft am 04.09.2022.
- Delling, Sarah (2022): Unterrichtsgespräche und Themenentwicklung im konfessionellen Religionsunterricht. In: Reese-Schnitker, Annegret; Bertram, Daniel; Fröhle, Dominic (Hg.): Gespräche im Religionsunterricht. Einblicke – Einsichten – Potenziale. Stuttgart, 115–134.
- Denzin, Norman K. (1970): The Research Act. Chicago.
- Denzin, Norman K. (2017): The research act. A theoretical introduction to sociological methods. Abingdon, Oxon.
- Der Religionsunterricht in der Schule (1985). In: Bertsch, Ludwig; Boonen, Philipp H.; Hammerschmidt, Rudolf; Homeyer, Josef; Kronenberg, Friedrich; Lehman, Karl; Imhof, Paul (Hg.): Beschlüsse der Vollversammlung. 6. Aufl. Freiburg im Breisgau, Basel, Wien, 113–152.
- Deurer, Rebecca Gita (2018): Ein Text, zwei Menschen, drei Lesarten. Bad Heilbrunn.
- Deurer, Rebecca Gita (2022): „Ich hab das nicht ganz“ – Auf der Suche nach dem bildenden Moment im offenen Unterrichtsgespräch über einen biblischen Text. In: Reese-Schnitker, Annegret; Bertram, Daniel; Fröhle, Dominic (Hg.): Gespräche im Religionsunterricht. Einblicke – Einsichten – Potenziale. Stuttgart, 135–145.
- Deutsche Welle (2017): Viele Länder kennen drittes Geschlecht | DW | 08.11.2017. Deutsche Welle (www.dw.com). Online verfügbar unter <https://www.dw.com/de/viele-l%C3%A4nder-kennen-drittes-geschlecht/a-41291875>, zuletzt geprüft am 04.09.2022.
- Deutscher Bundestag (Hg.) (2010): Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. Berlin.
- Deutscher Bundestag (2020): Das Grundgesetz. Die Grundrechte. Online verfügbar unter <https://www.bundestag.de/grundgesetz?url=L3BhcmxhbWVudC9ncnVuZGdlc2V0ei9nZy1zZXJpZS0wMilnbnVuZHIJY2h0ZS02MzQ1NDY=>, zuletzt geprüft am 04.09.2022.
- Diamond, Darla; Pflaster, Petra; Schmid, Lea (2017): Wer, wie, was, wieso, weshalb, warum? Eine einführende Auseinandersetzung mit Lookismus und der Normierung von Körpern. In: Diamond, Darla; Pflaster, Petra; Schmid, Lea (Hg.): Lookismus. Normierte Körper: diskriminierende Mechanismen: (Self-)empowerment. Münster, 8–13.
- Diedrich, Jennifer; Schiepe-Tiska, Anja; Ziernwald, Lisa; Tupac-Yupanqui, Ana; Weis, Mirjam; McElvany, Nele; Reiss, Kristina (2019): Lesebezogene Schülermerkmale in PISA 2018: Motivation, Leseverhalten, Selbstkonzept und Lesestrategiewissen. In: Reiss, Kristina; Weis, Mirjam; Klieme, Eckhard; Köller, Olaf (Hg.): PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich. Münster, New York, 81–110.

- Diekmann, Detlef (2012): Männer als Opfer. Gewalt gegen Jungen und Männer in der Genesis. In: Knieling, Reiner; Ruffing, Andreas (Hg.): *Männerspezifische Bibelauslegung. Impulse für Forschung und Praxis*. Göttingen, 39–61.
- Dierk, Heidrun (2013): Was leistet gender als Analysekategorie für die Kirchengeschichte? Ein Beispiel aus der Reformationszeit. In: Pemsel-Maier, Sabine (Hg.): *Blickpunkt Gender Anstöß(ig)e(s) aus Theologie und Religionspädagogik*. Frankfurt am Main, 85–102.
- Diewald, Gabriele; Steinhauer, Anja (2017): *Duden, Richtig gendern. Wie Sie angemessen und verständlich schreiben*. Berlin.
- Diewald, Gabriele; Steinhauer, Anja (2020): *Duden Handbuch geschlechtergerechte Sprache. Wie Sie angemessen und verständlich gendern*. Berlin.
- Ditton, Hartmut; Krüsen, Jan (2006): Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9, 347–372.
- Dörnmann, Holger (2020): Corona – und das Revival der Familienkatechese. In: *Katechetische Blätter* 145 (4), 271–275.
- Dresing, Thorsten; Pehl, Thorsten (2015): *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. 6. Aufl. Marburg.
- Dubs, Rolf (2009): *Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht*. Stuttgart.
- Duffy, Jim; Warren, Kelly; Walsh, Margaret (2001): Classroom interactions: Gender of teacher, gender of student, and classroom subject. In: *Sex Roles: A Journal of Research* 45 (9–10), 579–593.
- Düro, Nicola (2008): *Lehrerin – Lehrer: Welche Rolle spielt das Geschlecht im Schulalltag? Eine Gruppendiskussionsstudie*. Opladen.
- Eagly, Alice E.; Mladinic, Antonio (1989): Gender Stereotypes and Attitudes Toward Women and Men. In: *Personality and Social Psychology Bulletin* 15 (4), 543–558.
- Eagly, Alice H. (1995): The Science and Politics of Comparing Women and Men. In: *American Psychologist* 50 (3), 145–158.
- Eagly, Alice H.; Wood, Wendy (1999): The origins of sex differences in human behavior: Evolved dispositions versus social roles. In: *American Psychologist* 54 (6), 408–423.
- Eberhard, Kurt (1999): *Einführung in die Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie. Geschichte und Praxis der konkurrierenden Erkenntniswege*. 2., durchges. und erw. Aufl. Stuttgart.
- Ebertz, Michael N. (2016): Vormarsch und Rückzug. Frauen in den deutschen Kirchengemeinden. In: *Herder-Korrespondenz / Spezial* (1), 9–12.
- Eckes, Thomas (2001): Ambivalenter Sexismus und die Polarisierung von Geschlechterstereotypen. In: *Zeitschrift für Sozialpsychologie* 32 (4), 235–247.
- Eckes, Thomas (2010): Geschlechterstereotype: Von Rollen, Identitäten und Vorurteilen. In: Becker, Ruth; Kortendiek, Beate (Hg.): *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie*. 3., erw. und durchges. Aufl. Wiesbaden, 178–189.
- Eckes, Thomas; Six-Materna, Iris (1999): Hostilität und Benevolenz: Eine Skala zur Erfassung des ambivalenten Sexismus. In: *Social Psychology* 30 (4), 211–228.
- Eckholt, Margit (2017a): Die Freiheit der „imago Dei“. Anmerkungen zur Gender_Diskussion in theologisch-anthropologischer Perspektive. In: Eckholt, Margit (Hg.): *Gender studieren. Lernprozess für Theologie und Kirche*. Ostfildern, 189–229.
- Eckholt, Margit (Hg.) (2017b): *Gender studieren. Lernprozess für Theologie und Kirche*. Ostfildern.
- Eckholt, Margit (2017c): „Gender studieren“ – Lernprozess für Theologie und Kirche. Eine Einführung. In: Eckholt, Margit (Hg.): *Gender studieren. Lernprozess für Theologie und Kirche*. Ostfildern, 11–22.
- Eckholt, Margit (2020): *Frauen in der Kirche. Zwischen Entmächtigung und Ermächtigung*. Würzburg.
- Eigler, Friederike (2002): *Frauen und Männer im Gespräch. Eine empirische Untersuchung des Kommunikationsverhaltens von nordamerikanischen Studentinnen und Studenten*. Marburg.
- Eisen, Ute E.; Gerber, Christine; Standhartinger, Angela (Hg.) (2013): *Doing Gender – Doing Religion. Fallstudien zur Intersektionalität im frühen Judentum, Christentum und Islam*. Tübingen.
- Elsen, Hilke (2020): *Gender – Sprache – Stereotype. Geschlechtersensibilität in Alltag und Unterricht*. Tübingen.

- Enders-Dragässer, Uta (1995): Mädchen erkunden die Welt der Frauen. Zum Verständnis der alltäglichen sozialen Konstruktion von Geschlecht im Kindesalter. In: Becker, Sybille; Nord, Ilona (Hg.): Religiöse Sozialisation von Mädchen und Frauen. Stuttgart, 13–22.
- Enders-Dragässer, Uta; Beckmann, Siglinde (1993): Wahrnehmung und Realität im Alltag der Geschlechter. In: Käßmann, Margot (Hg.): Die Schule macht's den Mädchen schwer. Anfragen an die Koedukation; [Dokumentation einer Tagung der Evangelischen Akademie Hofgeismar, 25. – 27. September 1992]. Hofgeismar, 29–42.
- Enders-Dragässer, Uta; Fuchs, Claudia (1988): Jungensozialisation in der Schule. Darmstadt.
- Enders-Dragässer, Uta; Fuchs, Claudia (1989): Interaktionen der Geschlechter. Sexismusstrukturen in der Schule. Weinheim.
- Engel, Antke (2002): Wider die Eindeutigkeit. Sexualität und Geschlecht im Fokus queerer Politik der Repräsentation. Frankfurt am Main.
- Englert, Rudolf (2005a): Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen. Ein einführender Kommentar zur neuen bischöflichen Erklärung zum Religionsunterricht. In: *RUheute* 33 (3/4), 14–18.
- Englert, Rudolf (2005b): Die Situation von Religionslehrern und -innen. In: Baumann, Ulrike; Englert, Rudolf; Menzel, Birgit; Meyer-Blanck, Michael; Steinmetz, Agnes (Hg.): Religionsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin, 21–34.
- Englert, Rudolf (2006): Ziele religionspädagogischen Handels. In: Bitter, Gottfried; Englert, Rudolf; Miller, Grabriele; Nipkow, Karl Ernst (Hg.): Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe. 2. Aufl. München, 53–58.
- Englert, Rudolf (2012): Der Religionslehrer – Zeuge des Glaubens oder Experte für Religion. In: *Religionspädagogische Beiträge. Journal for Religion in Education* 68, 77–88.
- Englert, Rudolf (2013): Religion gibt zu denken. Eine Religionsdidaktik in 19 Lehrstücken. München.
- Englert, Rudolf (2018): Cool down! Grundregeln zur Durchführung sequenzieller Unterrichtsanalysen. In: Schambeck, Mirjam; Riegel, Ulrich (Hg.): Was im Religionsunterricht so läuft. Wege und Ergebnisse religionspädagogischer Unterrichtsforschung. Freiburg, Basel, Wien, 123–139.
- Englert, Rudolf; Güth, Ralph (Hg.) (1999): „Kinder zum Nachdenken bringen“. Eine empirische Untersuchung zu Situation und Profil katholischen Religionsunterrichts an Grundschulen; die Essener Umfrage. Forschungsgruppe Religiöses Lernen im Grundschulalter. Stuttgart.
- Englert, Rudolf; Hennecke, Elisabeth; Kämmerling, Markus (2014): Innenansichten des Religionsunterrichts. Fallbeispiele – Analysen – Konsequenzen. München.
- Englert, Rudolf; Porzelt, Burkard; Reese, Annegret; Stams, Elisa (Hg.) (2006): Innenansichten des Referendariats. Wie erleben angehende Religionslehrer/innen an Grundschulen ihren Vorbereitungsdienst? Eine empirische Untersuchung zur Entwicklung (religions)pädagogischer Handlungskompetenz. Berlin.
- Erikson, Erik H. (1973): Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze. Frankfurt am Main.
- Erzbistum Paderborn (2019): Praxisleitfaden für geschlechtergerechte Kommunikation. Online verfügbar unter <https://wir-erzbistum-paderborn.de/arbeits-tools-downloads/geschlechtersensible-sprache/>, zuletzt geprüft am 04.09.2022.
- Espósito, Anita (1979): Sex Differences in Children's Conversation. In: *Language and Speech* 22 (3), 213–220.
- Etzelmeüller, Gregor; Weissenrieder, Annette (Hg.) (2016): Verkörperung als Paradigma theologischer Anthropologie. Berlin, Boston.
- Falkenstein, Tom (2017): Hochsensible Männer. Mit Feingefühl zur eigenen Stärke. Paderborn.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (1995): Geschlecht und Erziehung. Grundlagen des pädagogischen Umgangs mit Mädchen und Jungen. Darmstadt.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2000): Sozialisation von Mädchen und Jungen – Zum Stand der Theorie. In: *Diskurs: Studien zu Kindheit, Jugend, Familie und Gesellschaft* 2 (10), 8–14.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2001): Das Arrangement der Geschlechter im schulischen Feld – jugendliche Akteure und die „institutionelle Reflexivität“ von Sitzordnung. In: Merckens, Hans; Zinnecker, Jürgen (Hg.): *Jahrbuch Jugendforschung*. Wiesbaden, 163–186.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2004): Doing Gender: Konstruktivistische Beiträge. In: Glaser, Edith; Klika, Dorle; Prengel, Annedore (Hg.): *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft*. Bad Heilbrunn, 175–191.

- Faulstich-Wieland, Hannelore (2008): Einleitung: Das Projekt GENUS. In: Faulstich-Wieland, Hannelore; Willems, Katharina; Feltz, Nina; Freese, Ute; Läger, Katrin Luise (Hg.): Genus – geschlechtergerechter naturwissenschaftlicher Unterricht in der Sekundarstufe I. Bad Heilbrunn, 9–16.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2011): Geschlechtergerechtigkeit in der Schule – Geschlechterbrille versus Blick auf Vielfalt. In: Böllert, Karin; Heite, Catrin (Hg.): Sozialpolitik als Geschlechterpolitik. Wiesbaden, 61–80.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2012): Sollten Grundschullehrer vor allem Vorbild für Jungen sein? – Zusammenhänge zwischen Studienmotivation von Lehramtsstudierenden, Diskursen um „mehr Männer in die Grundschule“ und Perspektiven guter (Grund-)Schulen. In: Hastedt, Sabine; Lange, Silvia (Hg.): Männer und Grundschullehramt. Diskurse, Erkenntnisse, Perspektiven. Wiesbaden, 13–30.
- Faulstich-Wieland, Hannelore; Horstkemper, Marianne (1995): „Trennt uns bitte, bitte nicht!“: Koedukation aus Mädchen- und Jungensicht. Wiesbaden.
- Faulstich-Wieland, Hannelore; Weber, Martina; Willems, Katharina; Budde, Jürgen (2004): Doing Gender im heutigen Schulalltag. Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen. Weinheim.
- Fausto-Sterling, Anne (2000): The five sexes, revisited. In: *The Sciences* 40 (4), 18–23.
- Faust-Siehl, Gabriele; Krupka, Bernd; Schweitzer, Friedrich; Nipkow, Karl Ernst (1995): 24 Stunden Religionsunterricht. Tübinger Dokumentation für Forschung und Praxis. Münster.
- Felling, Albert; Peters, Jan; Schreuder, Osmund (1987): Religion im Vergleich: Bundesrepublik Deutschland und Niederlande. Frankfurt am Main.
- Fend, Helmut (2000): Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe. Opladen.
- Fenkart, Gabriele (2014): Geschlechterrollen und Identitätskonstruktion. Literale Praxis im Kontext Schule. In: Hagedorn, Jörg (Hg.): Jugend, Schule und Identität. Selbstwerdung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule. Wiesbaden, 299–316.
- Fiala, Petr; Hanus, Jiri (2004): Die verborgene Kirche. Felix M. Davídek und die Gemeinschaft Koinótés. Paderborn.
- Fingerhut, Jörg; Hufendiek, Rebekka; Wild, Markus (Hg.) (2013): Philosophie der Verkörperung. Grundlagentexte zu einer aktuellen Debatte. Orig.-Ausg. Berlin.
- Fischer, Dietlind (2003): Eine Religionsunterrichts-Stunde – sequenzanalytisch untersucht. In: Fischer, Dietlind; Elsenbast, Volker; Schöll, Albrecht (Hg.): Religionsunterricht erforschen. Beiträge zur empirischen Erkundung von religionsunterrichtlicher Praxis. Münster, 120–142.
- Fischer, Dietlind; Schöll, Albrecht (1998): Lebenspraxis und Religion. Fallanalysen zur subjektiven Religiosität von Jugendlichen. 2., korrigierte Aufl. Gütersloh.
- Fischer, Irntraud (2004): Gender-faire Exegese. Gesammelte Beiträge zur Reflexion des Genderbias und seiner Auswirkungen in der Übersetzung und Auslegung von biblischen Texten. Münster.
- Fishman, Pamela (1997): Macht und Ohnmacht in Paargesprächen. In: Trömel-Plötz, Senta (Hg.): Gewalt durch Sprache. Die Vergewaltigung von Frauen in Gesprächen. Frankfurt am Main, 127–143.
- Fiske, Susan T.; Cuddy, Amy J. C.; Glick, Peter; Xu, Ju (2002): A model of (often mixed) stereotype content: Competence and warmth respectively follow from perceived status and competition. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 82 (6), 878–992.
- Flaake, Karin (2006): Geschlechterverhältnisse – Adoleszenz – Schule. Männlichkeits- und Weiblichkeitsinszenierungen als Rahmenbedingungen für pädagogische Praxis. Benachteiligte Jungen und privilegierte Mädchen? Tendenzen aktueller Debatten. In: Jösting, Sabine; Seemann, Malwine (Hg.): Gender und Schule. Geschlechterverhältnisse in Theorie und schulischer Praxis. Oldenburg, 27–44.
- Flick, Uwe (2007): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. vollst. überarb. und erw. Neuausg. Reinbek bei Hamburg.
- Flick, Uwe (2008): Triangulation. Eine Einführung. 2. Aufl. Wiesbaden.
- Flick, Uwe (2015a): Design und Prozess qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 11. Aufl. Reinbek bei Hamburg, 252–264.
- Flick, Uwe (2015b): Triangulation in der qualitativen Forschung. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 11. Aufl. Reinbek bei Hamburg, 309.

- Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Steinke, Ines (2015): Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 11. Aufl. Reinbek bei Hamburg, 13–29.
- Föllinger, Sabine (2010): „Mas occasionatus“: Die Rezeption der Aristotelischen Auffassung der Geschlechterdifferenz bei Thomas von Aquin. In: Althoff, Jochen; Föllinger, Sabine; Wöhrle, Georg (Hg.): Antike Naturwissenschaft und ihre Rezeption. Trier, 109–119.
- Forster Edgar J. (2000): Einführung: Patriarchale Ordnungen. In: Bieringer, Ingo; Buchacher, Walter; Forster Edgar J. (Hg.): Männlichkeit und Gewalt. Konzepte für die Jungenarbeit. Opladen, 127–129.
- Foucault, Michel (1992): Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit I. 6. Aufl. Frankfurt am Main.
- Foucault, Michel (2019): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. 17. Aufl. Frankfurt am Main.
- Frank, Karsta (1992): Sprachgewalt. Die sprachliche Reproduktion der Geschlechterhierarchie; Elemente einer feministischen Linguistik im Kontext sozialwissenschaftlicher Frauenforschung. Tübingen.
- Franziskus (2015): Generalaudienz vom 15. April 2015. Online verfügbar unter https://w2.vatican.va/content/francesco/de/audiences/2015/documents/papa-francesco_20150415_udienza-generale.html, zuletzt geprüft am 04.09.2022.
- Franziskus (2016): Amoris laetitia: Nachsynodales Apostolisches Schreiben über die Liebe in der Familie (19. März 2016). Online verfügbar unter http://www.vatican.va/content/francesco/de/apost_exhortations/documents/papa-francesco_esortazione-ap_20160319_amoris-laetitia.html, zuletzt geprüft am 04.09.2022.
- Franzmann, Marcel (2019): „Frauen spielten damals eine untergeordnete Rolle“. Eine empirisch-religionspädagogische Studie zu Geschlechterverhältnissen von Schülerinnen und Schülern im Religionsunterricht. In: *Religionspädagogische Beiträge. Journal for Religion in Education* (81), 70–73.
- Franzmann, Marcel (2022): Spielt das Geschlecht in Unterrichtsgesprächen eine Rolle? In: Reese-Schnitker, Annegret; Bertram, Daniel; Fröhle, Dominic (Hg.): Gespräche im Religionsunterricht. Einblicke – Einsichten – Potenziale. Stuttgart, 99–113.
- Franzmann, Marcel; Richwien, Martin (2022): Vorkommen und Dauer von Gesprächen unterschiedlichen Typs. Ergebnisse des niedrig-inferenten Ratings. In: Reese-Schnitker, Annegret; Bertram, Daniel; Fröhle, Dominic (Hg.): Gespräche im Religionsunterricht. Einblicke – Einsichten – Potenziale. Stuttgart, 217–227.
- Frash, Heidi; Wagner, Angelika C. (1982): „Auf Jungen achtet man mehr...“: eine empirische Untersuchung zu geschlechtsspezifischen Unterschieden im Lehrer/innenverhalten gegenüber Jungen und Mädchen in der Grundschule. In: Brehmer, Ilse (Hg.): Sexismus in der Schule. Der heimliche Lehrplan der Frauendiskriminierung. Weinheim, 260–278.
- Freudenberger-Lötz, Petra (2007): Theologische Gespräche mit Kindern. Untersuchungen zur Professionalisierung Studierender und Anstöße zu forschendem Lernen im Religionsunterricht. Stuttgart.
- Freudenberger-Lötz, Petra (2012): Theologische Gespräche mit Jugendlichen. Erfahrungen – Beispiele – Anleitungen; ein Werkstattbuch für die Sekundarstufe. München, Stuttgart.
- Freudenberger-Lötz, Petra (2014): Theologische Gespräche führen. In: Büttner, Gerhard; Freudenberger-Lötz, Petra; Kalloch, Christina; Schreiner, Martin (Hg.): Handbuch Theologisieren mit Kindern. Stuttgart, 69–75.
- Friebertshäuser, Barbara (2004): Kulturtheoretische Perspektiven auf Geschlecht und Geschlechterverhältnisse. In: Glaser, Edith; Klika, Dorle; Prengel, Annedore (Hg.): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn, 215–236.
- Fried, Lilian (1989): Werden Mädchen im Kindergarten anders behandelt als Jungen? Analysen von Stuhlkreisgesprächen zwischen Erzieherinnen und Kindern. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 35 (4), 471–492.
- Fromm, Erich (1997): Geschlecht und Charakter. In: Fromm, Erich: Liebe, Sexualität und Matriarchat. Beiträge zur Geschlechterfrage. Orig.-Ausg., 2. Aufl. Hg. v. Funk, Rainer. München, 111–132.
- Fromm, Martin (1990): Zur Verbindung quantitativer und qualitativer Methoden. In: *Pädagogische Rundschau* 44 (3), 469–481.
- Fuß, Susanne; Karbach, Ute (2014): Grundlagen der Transkription. Eine praktische Einführung. Opladen, Stuttgart.
- Garfinkel, Harold (1967): Studies in Ethnomethodology. Englewood Cliffs.
- Gassmann, Daniela (2017): Scheidungskind. Gehen wir zu Mama oder Papa? Hg. v. FAZ. Frankfurt am Main, Online verfügbar unter <https://www.faz.net/aktuell/gesellschaft/urteil-zum-sorgerecht-sorgt-fuer-mehr-gerechtigkeit-14909329.html>, zuletzt geprüft am 04.09.2022.

- Gause, Ute (2006): Kirchengeschichte und Genderforschung. Eine Einführung in protestantischer Perspektive. Tübingen.
- Gennerich, Carsten (2018): Wegbleiben, Abmelden, Austreten: Religionspädagogische Bewertung und Möglichkeiten des Umgangs mit einem Krisenphänomen. In: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 17 (2), 63–96. Online verfügbar unter <https://doi.org/10.23770/tw0060>, zuletzt geprüft am 04.09.2022.
- Gennerich, Carsten; Riegel, Ulrich (2015): Wissenschaftstheorie. In: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet www.wirelex.de. Online verfügbar unter <https://doi.org/10.23768/wirelex.Wissenschaftstheorie.100001>, zuletzt geprüft am 04.09.2022.
- Gennerich, Carsten; Zimmermann, Mirjam (2016): Abmeldung vom Religionsunterricht. Statistiken, empirische Analysen, didaktische Perspektiven. Leipzig.
- Gensicke, Thomas (2015): Die Werteorientierung der Jugend (2002–2015). In: Shell Deutschland Holding (Hg.): Jugend 2015. Eine pragmatische Generation im Aufbruch. Unter Mitarbeit von Albert, Mathias; Hurrelmann, Klaus; Quenzel, Gudrun. Originalausg. Frankfurt am Main, 237–272.
- Gerhard, Ute (2012): Frauenbewegung und Feminismus. Eine Geschichte seit 1789. Orig.-Ausg., 2. Aufl. München.
- Geulen, Dieter (1991): Die historische Entwicklung sozialisationstheoretischer Ansätze. In: Hurrelmann, Klaus; Ulich, Dieter (Hg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. 4. völlig neu bearbeitete Aufl. Weinheim, Basel, 21–54.
- Giddens, Anthony (1997): Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung. 3. Aufl. Frankfurt am Main.
- Giesecke, Hermann (2001): Was Lehrer leisten. Porträt eines schwierigen Berufes. Weinheim/München.
- Gildemeister, Regine (2008): Soziale Konstruktion von Geschlecht: „Doing Gender“. In: Wilz, Sylvia Marlene (Hg.): Geschlechterdifferenzen – Geschlechterdifferenzierungen. Ein Überblick über gesellschaftliche Entwicklungen und theoretische Positionen. Wiesbaden, 167–198.
- Gildemeister, Regine (2010): Doing Gender: Soziale Praktiken der Geschlechterunterscheidung. In: Becker, Ruth; Kortendiek, Beate (Hg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. 3., erw. und durchges. Aufl. Wiesbaden, 137–145.
- Gildemeister, Regine (2015): Geschlechterforschung (gender studies). In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 11. Aufl. Reinbek bei Hamburg, 213–223.
- Gildemeister, Regine (2019): Doing Gender: eine mikrotheoretische Annäherung an die Kategorie Geschlecht. In: Kortendiek, Beate; Riegraf, Birgit; Sabisch, Katja (Hg.): Handbuch interdisziplinäre Geschlechterforschung. Wiesbaden, 409–417.
- Gildemeister, Regine; Robert, Günther (2008): Geschlechterdifferenzierungen in lebenszeitlicher Perspektive. Interaktion – Institution – Biografie. Wiesbaden.
- Giroux, Henry A. (1988): Teachers as intellectuals. Toward a critical pedagogy of learning. Granby, Massachusetts.
- Girtler, Roland (1984): Methoden der qualitativen Sozialforschung. Anleitung zur Feldarbeit. Wien, Köln, Graz.
- Glaser, Barney G.; Strauss, Anselm L. (1998): Grounded theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern.
- Gläser, Jochen; Laudel, Grit (2010): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. 4. Aufl. Wiesbaden.
- Gleixner, Ulrike; Bergemann, Hans (Hg.) (2007): Gendering tradition. Erinnerungskultur und Geschlecht im Pietismus. Arbeitstagung. Korb.
- Glick, Peter; Lameiras, Maria; Fiske, Susan T.; Eckes, Thomas; Masser, Barbara; Volpato, Chiara et al. (2004): Bad but Bold: Ambivalent Attitudes Toward Men Predict Gender Inequality in 16 Nations. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 86 (5), 713–728.
- Glock, Charles Young (1969): Über die Dimensionen der Religiosität. In: Matthes, Joachim (Hg.): Kirche und Gesellschaft. Einführung in die Religionssoziologie II. Reinbek bei Hamburg, 150–168.
- Goffman, Erving (1973): Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag. 2. Aufl., Hg. v. Lautmann, Rüdiger; Neidhardt, Friedhelm; Sack, Fritz. München.
- Goffman, Erving (1977): The arrangement between the sexes. In: *Theory and Society* (4), 301–331.
- Goffman, Erving (2001a): Das Arrangement der Geschlechter. In: Erving Goffman: Interaktion und Geschlecht. 2. Aufl. Hg. v. Knoblauch, Hubert A. Frankfurt am Main, 105–158.

- Goffman, Erving (2001b): Die Interaktionsordnung. In: Erving Goffman: Interaktion und Geschlecht. 2. Aufl. Hg. v. Knoblauch, Hubert A. Frankfurt am Main, 50–104.
- Goffman, Erving (2001c): Interaktion und Geschlecht. 2. Aufl. Hg. v. Knoblauch, Hubert A. Frankfurt am Main.
- Gottschall, Karin (2000): Soziale Ungleichheit und Geschlecht. Kontinuitäten und Brüche, Sackgassen und Erkenntnispotentiale im deutschen soziologischen Diskurs. Wiesbaden.
- Gottwald, Herbert (1994): 1891, Rerum novarum. Das soziale Gewissen des Heiligen Stuhls. Berlin.
- Gramsci, Antonio (2012): Gefängnishefte. Gesamtausg. in 10 Bänden. Hg. v. Bochmann; Klaus; Fritz, Wolfgang Haug. Hamburg.
- Gräsel, Cornelia; Fußangel, Kathrin; Pröbstel, Christian (2006): Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? In: *Zeitschrift für Pädagogik* 52 (2), 205–219.
- Gräfel, Ulrike (1991): Sprachverhalten und Geschlecht. Eine empirische Studie zu geschlechtsspezifischem Sprachverhalten in Fernsehdiskussionen. Pfaffenweiler.
- Graumann, Carl F. (1972): Interaktion und Kommunikation. In: Graumann, Carl F. (Hg.): Sozialpsychologie. Handbuch der Psychologie. Bd. 7. Göttingen, 1109–1262.
- Greshake, Gisbert (2014): Hinführung zum Glauben an den drei-einen Gott. 6. Aufl. Freiburg.
- Greve, Werner; Wentura, Dirk (1997): Wissenschaftliche Beobachtung. Eine Einführung. Unter Mitarbeit von Gräser, Horst; Schmitz, Ulrich. Weinheim.
- Grümme, Bernhard (2016): Anthropologie. In: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet [www.wirelex.de](https://doi.org/10.23768/wirelex.Anthropologie.100185). Online verfügbar unter <https://doi.org/10.23768/wirelex.Anthropologie.100185>, zuletzt geprüft am 04.09.2022.
- Grümme, Bernhard (2017): Heterogenität in der Religionspädagogik. Grundlagen und konkrete Bausteine. Freiburg, Basel, Wien.
- Grümme, Bernhard (2021): Religiöse Bildung in der Schule und ausgewählte Themen des gesellschaftlich-politischen Diskurses. In: Kropač, Ulrich; Riegel, Ulrich (Hg.): Handbuch Religionsdidaktik. Stuttgart, 51–56.
- Gütting, Damaris (2004a): Die Thematisierung von Geschlechtszugehörigkeit in schulischen Interaktionen – eine Analyse von ethnografischen Beobachtungen. In: Buchen, Sylvia; Helfferich, Cornelia; Maier, Maja S. (Hg.): Gender methodologisch. Empirische Forschung in der Informationsgesellschaft vor neuen Herausforderungen. Wiesbaden, 161–176.
- Gütting, Damaris (2004b): Soziale Konstruktion von Geschlecht im Unterricht. Ethnographische Analysen alltäglicher Inszenierungspraktiken. Bad Heilbrunn.
- Haas, Dieter; Bätz, Kurt (1984): Ratgeber Religionsunterricht. Hilfen zum Aufbau und zur Durchführung. Lahr.
- Habermans, Jürgen (1973): Stichworte zur Theorie der Sozialisation. In: Habermans, Jürgen (Hg.): Kultur und Kritik. Frankfurt am Main, 118–194.
- Habringer-Hagleiter, Silvia (2009): Geschlechtergerechte Religionspädagogik im Kindergarten. Möglichkeiten, Grenzen und Chancen. In: Pithan, Annebelle; Arzt, Silvia; Jakobs, Monika; Knauth, Thorsten (Hg.): Gender – Religion – Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt. Gütersloh, 306–317.
- Hagemann-White, Carol (1984): Sozialisation: weiblich – männlich? Opladen.
- Hagemann-White, Carol (1993): Die Konstrukteure des Geschlechts auf frischer Tat ertappen. Methodische Konsequenzen einer theoretischen Einsicht. In: *Feministische Studien* 12 (2), 68–78.
- Hagemann-White, Carol (2004): Sozialisation – ein veraltetes Konzept in der Geschlechterforschung? In: Glaser, Edith; Klika, Dorle; Prengel, Annedore (Hg.): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn, 146–157.
- Halbfas, Hubertus (2012): Religiöse Sprachlehre. Theorie und Praxis. Ostfildern.
- Halkes, Catharina J. M.; Meyer-Wilmes, Hedwig (1991): Feministische Theologie/Feminismus/Frauenbewegung. I. Im westlichen Kontext. In: Gössmann, Elisabeth; Moltmann-Wendel, Elisabeth; Pissarek-Hudelist, Herlinde; Praetorius, Ina; Schrotttruff, Luise; Schüngel-Straumann, Helen (Hg.): Wörterbuch der feministischen Theologie. Gütersloh, 102–105.
- Hall, Rogers (2012): Videorecording as Theory. In: Kelly, Anthony Edward; Lesh, Richard A. (Hg.): Handbook of Research Design in Mathematics and Science Education. Hoboken, 647–664.
- Hamann, Bruno (2000): Familie und Familienerziehung in Deutschland. Donauwörth.

- Hamilton, Mykol C.; Hunter, Barbara; Stuart-Smith, Shannon (1992): Jury instructions worded in the masculine generic: Can a woman claim self-defense when „he” is threatened? In: Chrisler, Joan C.; Howard, Doris (Hg.): New directions in feminist psychology. Practice, theory, and research. New York, 169–178.
- Hanser, Marion; Reese-Schnitker, Annegret; Betram, Daniel (2022): „Ich hab’ das nicht verstanden!”. Umgang mit Missverständnissen in einem echten Unterrichtsgespräch nach einer bildlichen Präsentation von Schülerinnen zum ontologischen Gottesbeweis in einer 9. Klasse. In: Reese-Schnitker, Annegret; Bertram, Daniel; Fröhle, Dominic (Hg.): Gespräche im Religionsunterricht. Einblicke – Einsichten – Potenziale. Stuttgart, 369–392.
- Harbecke, Heike (2011): Adam im Blick. Überlegungen zu Möglichkeiten eines jungengerechten Religionsunterrichts. In: Qualbrink, Andrea; Pithan, Annebelle; Wischer, Mariele (Hg.): Geschlechter bilden. Perspektiven für einen genderbewussten Religionsunterricht. Gütersloh, 213–227.
- Harding, Sandra G. (1990): Feministische Wissenschaftstheorie. Zum Verhältnis von Wissenschaft und sozialem Geschlecht. Hamburg.
- Hark, Sabine; Villa, Paula-Irene (Hg.) (2015): Anti-Genderismus. Sexualität und Geschlecht als Schauplätze aktueller politischer Auseinandersetzungen. Bielefeld.
- Hasselhorn, Marcus; Gold, Andreas (2009): Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren. 2., durchges. Aufl. Stuttgart.
- Hastedt, Sabine; Lange, Silvia (Hg.) (2012): Männer und Grundschullehramt. Diskurse, Erkenntnisse, Perspektiven. Wiesbaden.
- Hausen, Karin (1976): Die Polarisierung der „Geschlechtercharaktere“. Eine Spiegelung der Dissoziation von Erwerbs- und Familienleben. In: Conze, Werner (Hg.): Sozialgeschichte der Familie in der Neuzeit Europas. Neue Forschungen. Stuttgart, 363–393.
- Hearn, Jeff (2010): Vernachlässigte Intersektionalitäten in der Männerforschung: Alter(n), Virtualität, Transnationalität. In: Lutz, Helma; Herrera Vivar, María Teresa; Supik, Linda (Hg.): Fokus Intersektionalität. Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzeptes. Wiesbaden, 105–124.
- Hee, Katrin; Pohl, Thorsten (2018): Lernbezogene Klassengespräche. Zur Sprache im Unterricht. In: Proske, Matthias; Rabenstein, Kerstin (Hg.): Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren. Kompendium qualitativer Unterrichtsforschung. Bad Heilbrunn, 259–280.
- Heger, Johannes (2021): Lehrpersonen als Vertreterinnen und Vertreter der Kirche. In: Kropač, Ulrich; Riegel, Ulrich (Hg.): Handbuch Religionsdidaktik. Stuttgart, 144–152.
- Heimbach-Steins, Marianne (2016): Vielfalt als Herausforderung. Sozialethische Reflexion auf die Familiensynoden 2014/2015 und das Nachsynodale Schreiben „Amoris laetitia“. In: *Zeitschrift für Pastoraltheologie* 36, 147–152.
- Heimbach-Steins, Marianne (2017a): „... nicht mehr Mann und Frau“ (Gal 3,28). Geschlecht und Geschlechterverhältnisse – Provokation für Kirche und Theologie. In: Laubach, Thomas (Hg.): Gender – Theorie oder Ideologie? Freiburg, 307–330.
- Heimbach-Steins, Marianne (2017b): Die Gender-Debatte. Herausforderung für Theologie und Kirche. In: Eckholt, Margit (Hg.): Gender studieren. Lernprozess für Theologie und Kirche. Ostfildern, 39–54.
- Heimerl, Theresia (2015): Andere Wesen. Frauen in der Kirche. Wien, Graz, Klagenfurt.
- Heintz, Bettina; Nadai, Eva (1998): De-Institutionalisierungsprozesse und geschlechtliche Differenzierung. In: *Zeitschrift für Soziologie* 27 (2), 75–93.
- Heinzl, Friederike (2008): Umgang mit Heterogenität in der Grundschule. In: Ramseger, Jörg; Wagnen, Matthea (Hg.): Chancengleichheit in der Grundschule. Ursachen und Wege aus der Krise. Wiesbaden, 133–138.
- Heise, Else (2000): Sind Frauen mitgemeint? Eine empirische Untersuchung zum Verständnis des generischen Maskulinums. In: *Sprache und Kognition* 172 (19), 3–13.
- Helbig, Marcel (2010): Sind Lehrerinnen für den geringeren Schulerfolg von Jungen verantwortlich? In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 62, 93–111.
- Helmke, Andreas (2009): Unterrichtsqualität und Lehrprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts; Franz Emanuel Weinert gewidmet. Unter Mitarbeit von Weinert, Franz E. Stuttgart, Seelze-Velber.
- Helmke, Andreas; Helmke, Tuyet; Heyne, Nora; Hosefeld, Anette; Schrader, Friedrich-W.; Wagner, Wolfgang (2007): Allgemeine Beobachtungsinstrumente der Unterrichtsstudie „VERA – Gute Unterrichtspraxis“. Universität Koblenz-Landau. Landau. Online verfügbar unter http://andreas-helmke.de/wordpress/wp-content/uploads/2015/01/Beobachtungsinstrumente_VERA_GU.pdf, zuletzt geprüft am 04.09.2022.

- Hemshorn de Sánchez, Britta (2020): Anerkennung. In: Knauth, Thorsten; Möller, Rainer; Pithan, Annebelle (Hg.): *Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt. Konzeptionelle Grundlagen und didaktische Konkretionen*. Münster, New York, 283–292.
- Henningsen, Julia (2022): Repräsentationen des globalen Südens im evangelischen Religionsbuch. Eine Thematische Diskursanalyse vor dem Horizont postkolonialer Theorien. Paderborn.
- Herrenbrück, Sabine (2012): Dem Generalverdacht professionell begegnen. In: Zentrum Bildung der EKHN Fachbereich Kindertagesstätten Projektstelle „Mehr Männer in Kitas“ (Hg.): *Professionalität kennt kein Geschlecht*. Darmstadt, 4–5.
- Herwartz-Emden, Leonie; Schurt, Verena; Waburg, Wiebke (2012): *Mädchen und Jungen in Schule und Unterricht*. Stuttgart.
- Hilger, Georg; Ziebertz, Hans-Georg (2012): Allgemeindidaktische Ansätze einer zeitgerechten Religionsdidaktik. In: Hilger, Georg; Leimgruber, Stephan; Ziebertz, Hans-Georg (Hg.): *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf*. 2. Aufl. München, 106–120.
- Hinz, Andreas (2003): Zeit als Bildungsaufgabe in theologischer Perspektive. Münster.
- Hirschauer, Stefan (1994): Die soziale Fortpflanzung der Zweigeschlechtlichkeit. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 46 (4), 668–692.
- Hirschauer, Stefan (2001): Das Vergessen des Geschlechts. Zur Praelogie einer Kategorie sozialer Ordnung. In: Heintz, Bettina (Hg.): *Geschlechtersoziologie*. Opladen, 208–235.
- Hitzler, Ronald (1991): Dummheit als Methode. In: Garz, Detlef; Kraimer, Klaus (Hg.): *Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen*. Wiesbaden, 295–318.
- Hitzler, Ronald (2001): Künstliche Dummheit: Zur Differenz von alltäglichem und soziologischem Wissen. In: Franz, Heike; Kogge, Werner; Möller, Torger; Wilholt, Torsten (Hg.): *Wissensgesellschaft: Transformationen im Verhältnis von Wissenschaft und Alltag*. Tagung vom 13. – 14. Juli 2000 an der Universität Bielefeld. Bielefeld, 157–169.
- Hoffmann, Berno (1997a): Das sozialisierte Geschlecht. Zur Theorie der Geschlechtersozialisation. Opladen.
- Hoffmann, Berno (1997b): Fehlt Jungen- und Männerforschung? Zur Theorie moderner Geschlechtersozialisation. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 43 (6), 915–928.
- Holmes, Janet (1992): Women’s Talk in Public Contexts. In: *Discourse & Society* (1), 131–150.
- Hopf, Christel (1982): Norm und Interpretation. Einige methodische und theoretische Probleme der Erhebung und Analyse subjektiver Interpretationen in qualitativen Untersuchungen. In: *Zeitschrift für Soziologie* 11 (3), 307–329.
- Höpflinger, Anna-Katharina; Jeffers, Ann; Pezzoli-Olgati, Daria (Hg.) (2008): *Handbuch Gender und Religion*. Göttingen.
- Horstkemper, Marianne (1988): Schule, Geschlecht und Selbstvertrauen. Eine Längsschnittstudie über Mädchensozialisation in der Schule. Weinheim.
- Horstkemper, Marianne (2002): Geschlechtervielfalt in der Grundschule. In: Heinzel, Friederike (Hg.): *Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe. ... Arbeiten, die auf der Jahrestagung der Kommission „Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe“ der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) vom 27. bis 29. September 2001 an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg ...*. Opladen, 70–80.
- Horstkemper, Marianne (2008): Geschlechtsrollenidentität und unterrichtliches Handeln. In: Schweer, Martin K. W. (Hg.): *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge*. 2., vollst. überarb. Aufl. Wiesbaden, 479–498.
- Hugener, Isabelle (2006): Überblick über die Beobachtungsinstrumente. In: Hugener, Isabelle; Pauli, Christine; Reusser, Kurt (Hg.): *Dokumentation der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente zur schweizerisch-deutschen Videostudie. Teil 3: Videoanalysen*. Frankfurt am Main, 45–54.
- Hugener, Isabelle (2008): Inszenierungsmuster im Unterricht und Lernqualität. Sichtstrukturen schweizerischen und deutschen Mathematikunterrichts in ihrer Beziehung zu Schülerwahrnehmung und Lernleistung – eine Videoanalyse. Münster.
- Huonder, Vitus (2013): Gender – Die tiefe Unwahrheit einer Theorie. Online verfügbar unter https://www.bistum-chur.ch/wp-content/uploads/2013/12/Wort_des_Bischofs_VIII_2013.pdf, zuletzt geprüft am 04.09.2022.

- Hurrelmann, Klaus; Schultz, Tanjev (2012): Jungen als Bildungsverlierer – Warum diese Streitschrift. In: Hurrelmann, Klaus; Schultz, Tanjev (Hg.): Jungen als Bildungsverlierer. Brauchen wir eine Männerquote in Kitas und Schulen? Weinheim, 11–17.
- Hussmann, Anke; Wendt, Heike; Bos, Wilfried; Bremerich-Vos, Albert; Kasper, Daniel; Lankes, Eva-Maria et al. (Hg.): (2017): IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster, New York.
- Huuki, Tuija; Manninen, Sari; Sunnari, Vappu (2010): Humour as a resource and strategy for boys to gain status in the field of informal school. In: *Gender and Education* 22 (4), 369–383.
- Hyde, Janet Shibley (1984): children's understanding of sexist language. In: *Developmental Psychology* (20), 697–706.
- Idel, Till-Sebastian; Meseth, Wolfgang (2018): Wie Unterricht verstehen? Zur Methodologie qualitativer Unterrichtsforschung. In: Proske, Matthias; Rabenstein, Kerstin (Hg.): Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren. Kompendium qualitativer Unterrichtsforschung. Bad Heilbrunn, 63–84.
- Inhetteen, Katharina (2008): Macht. In: Baur, Nina; Korte, Hermann; Löw, Martina; Schroer, Markus (Hg.): Handbuch Soziologie. Wiesbaden, 253–272.
- Irigaray, Luce (1979): Das Geschlecht, das nicht eins ist. Berlin.
- Jäckel, Michael (1995): Interaktion. Soziologische Anmerkungen zu einem Begriff. In: *Rundfunk und Fernsehen* 43, 463–476.
- Jäckle, Monika (2009): Schule M(m)acht Geschlechter. Eine Auseinandersetzung mit Schule und Geschlecht unter diskurstheoretischer Perspektive. Wiesbaden.
- Jackson, Philip W. (1990): Life in classrooms. Reissued with a new introd. New York.
- Jahn, Dirk (2012): Kritisches Denken fördern können. Entwicklung eines didaktischen Designs zur Qualifizierung pädagogischer Professionals. Aachen.
- Jakobs, Monika (1993): Frauen auf der Suche nach dem Göttlichen. Die Gottesfrage in der feministischen Theologie. Münster.
- Jakobs, Monika (2003): Feminismus, Geschlechtergerechtigkeit und Gender in der Religionspädagogik. In: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 2 (2), 73–93. Online verfügbar unter <https://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2003-02/>, zuletzt geprüft am 04.09.2022.
- Jakobs, Monika (2011): Genderspezifisch als Desiderat der Ausbildung von Religionslehrer/innen – Theorien, Impulse, Bausteine aus der Praxis. In: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 10 (2), 123–130. Online verfügbar unter <https://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2011-02/14.pdf>, zuletzt geprüft am 04.09.2022.
- Jakobs, Monika (2020): Eine genderbewusste Religionspädagogik der Vielfalt. In: Knauth, Thorsten; Möller, Rainer; Pithan, Annabelle (Hg.): Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt. Konzeptionelle Grundlagen und didaktische Konkretionen. Münster, New York, 213–223.
- James, Deborah; Drakich, Janice (1993): Understanding Gender Differences in Amount of Talk: A Critical Review of Research. In: Tannen, Deborah (Hg.): Gender and conversational interaction. New York, 281–312.
- Janssen, Claudia (2017): Vielfalt stärken. In: Laubach, Thomas (Hg.): Gender – Theorie oder Ideologie? Freiburg, 175–192.
- Jantzen, Anette (2015): Dunkel war's, der Mond schien helle. Sexismus, Gender-Theorien und die katholische Kirche. In: *BDKJ-magazin* 12 (1), 18–19.
- Johnson, Elizabeth A. (1994): Ich bin, die ich bin. Wenn Frauen Gott sagen. Düsseldorf.
- Jong, Theresia Maria de (1995): Eigentlich sind Mädchen stärker. Wie Schule und Gesellschaft aus starken Mädchen das „schwache Geschlecht“ machen. Orig.-Ausg. München.
- Jost, Renate (2014): Feministische Bibelauslegungen. Grundlagen – Forschungsgeschichtliches – Geschlechterstudien. Berlin.
- Jungwirth, Helga (1990): Mädchen und Buben im Mathematikunterricht. Eine Studie über geschlechtsspezifische Modifikationen der Interaktionsstrukturen; Abschlussbericht des Projekts: Die geschlechtliche Dimension der Interaktionsstrukturen im Mathematikunterricht und ihre Folgen. Wien.
- Jungwirth, Helga (2014): Genderkompetenz im Mathematikunterricht. Fachdidaktische Anregungen für Lehrerinnen und Lehrer. 2. Aufl. Klagenfurt.
- Jurczyk, Karin; Keddi, Barbara (Hg.): (2021): Gender und Familie. (Un)klare Verhältnisse. Leverkusen.
- Justiz-online.de (2020): Art. 29 SVerf - Gesetze des Bundes und der Länder. Online verfügbar unter http://www.lexsoft.de/cgi-bin/lexsoft/justizportal_nrw.cgi?t=161064422492259282&sessionID=

- 1053823444462498055&chosenIndex=Dummy_nv_68&templateID=document&source=context&source=context&highlighting=off&id=186228,30, zuletzt geprüft am 14.01.2021.
- Kaiser, Astrid (1992): Das Konzept „Freie Arbeit“ im Spannungsfeld zwischen Materialdifferenzierung und Projektlernen. In: *Die deutsche Schule* 84 (1), 42–49.
- Kaiser, Astrid (2003): Projekt geschlechtergerechte Grundschule. Erfahrungsbericht aus der Praxis. Opladen.
- Kaiser, Astrid (2004): Gender in der Primarstufe des Schulwesens. In: Glaser, Edith; Klika, Dorle; Prenzel, Annedore (Hg.): *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft*. Bad Heilbrunn, 372–388.
- Kalloch, Christina; Leimgruber, Stephan; Schwab, Ulrich (2014): *Lehrbuch der Religionsdidaktik. Für Studium und Praxis in ökumenischer Perspektive*. 3. überarb. Aufl. Freiburg, Basel, Wien.
- Kalverkämper, Hartwig (1979): Die Frauen und die Sprache. In: *Linguistische Berichte* (62), 55–71.
- Kampshoff, Marita (2005): Geschlechterdifferenzen bei den Schulleistungen – empirische Forschungen aus England und Deutschland. In: Casale, Rita; Rendtorff, Barbara; Andresen, Sabine; Moser, Vera; Prenzel, Annedore (Hg.): *Geschlechterforschung in der Kritik*. Opladen, Bloomfield Hills, 143–154.
- Kampshoff, Marita; Wiepcke, Claudia (Hg.) (2012): *Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik*. Wiesbaden.
- Karnowski, Veronika (2008): *Das Mobiltelefon im Spiegel fiktionaler Fernsehserien. Symbolische Modelle der Handyan eignung*. Wiesbaden.
- Karsch, Margret (2016): *Feminismus. Geschichte – Positionen*. Bonn.
- Käßmann, Margot (Hg.) (1993): *Die Schule macht's den Mädchen schwer. Anfragen an die Koedukation; [Dokumentation einer Tagung der Evangelischen Akademie Hofgeismar, 25. – 27. September 1992]. Evangelische Akademie Kurhessen-Waldeck; Tagung, Hofgeismar*.
- Kasüschke, Dagmar (2004): Gender im Kindergarten. In: Glaser, Edith; Klika, Dorle; Prenzel, Annedore (Hg.): *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft*. Bad Heilbrunn, 361–371.
- katholisch.de (2015a): Bischof Voderholzer kritisiert Genderdebatte. Bonn. Online verfügbar unter <https://www.katholisch.de/artikel/6717-bischof-voderholzer-kritisiert-genderdebatte>, zuletzt geprüft am 04.09.2022.
- katholisch.de (2015b): „Gender katholisch gelesen“. Online verfügbar unter <https://www.katholisch.de/artikel/6705-gender-katholisch-gelesen>, zuletzt geprüft am 04.09.2022.
- katholisch.de (2016a): Bischof: „Knall“ bei Debatte über Gender-Papier. Online verfügbar unter <https://www.katholisch.de/artikel/10778-bischof-knall-bei-debatte-ueber-gender-papier>, zuletzt geprüft am 04.09.2022.
- katholisch.de (2016b): Papst: Homo- und Transsexuelle nicht ausgrenzen. Franziskus hält „fliegende Pressekonferenz“ auf Rückreise von Aserbaidshan. Online verfügbar unter <https://www.katholisch.de/artikel/10730-papst-homo-und-transsexuelle-nicht-ausgrenzen>, zuletzt geprüft am 04.09.2022.
- katholisch.de (2018): Vatikan plant kritisches Dokument zur Gender-Theorie. Online verfügbar unter <http://www.katholisch.de/aktuelles/aktuelle-artikel/vatikan-plant-kritisches-dokument-zur-gender-theorie>, zuletzt geprüft am 04.09.2022.
- katholisch.de (2019): Gender-Dokument: Dogmatikerin wirft Vatikan Unkenntnis vor. Online verfügbar unter <https://www.katholisch.de/artikel/21982-gender-dokument-theologin-wirft-vatikan-unkenntnis-vor>, zuletzt geprüft am 04.09.2022.
- katholisch.de (2020): Katholische Studierende Jugend schreibt „Gott*“ jetzt mit Genderstern. Online verfügbar unter <https://www.katholisch.de/artikel/26840-katholische-studierende-jugend-schreibt-gott-jetzt-mit-genderstern>, zuletzt geprüft am 04.09.2022.
- Kauertz, Alexander (2008): *Schwierigkeitserzeugende Merkmale physikalischer Leistungstestaufgaben*. Berlin.
- Kaupp, Angela (2003): Gender Studies und Theologie. In: *Freiburger Frauen Studien: Zeitschrift für interdisziplinäre Frauenforschung* 9 (13), 215–234.
- Kaupp, Angela (2005): Junge Frauen erzählen ihre Glaubensgeschichte. Eine qualitativ-empirische Studie zur Rekonstruktion der narrativen religiösen Identität katholischer junger Frauen. Ostfildern.
- Kaupp, Angela (2015a): Geschlecht. In: Porzelt, Burkard; Schimmel, Alexander (Hg.): *Strukturbegriffe der Religionspädagogik. Festgabe für Werner Simon zum 65. Geburtstag*. Unter Mitarbeit von Simon, Werner. Bad Heilbrunn, 33–37.

- Kaupp, Angela (2015b): Geschlechtersensibilität als unverzichtbare Dimension einer Religionspädagogik der Vielfalt. In: *Religionspädagogische Beiträge. Journal for Religion in Education* (72), 22–30.
- Kelle, Helga (2010): Mädchen: Zur Entwicklung der Mädchenforschung. In: Becker, Ruth; Kortendiek, Beate (Hg.): *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie*. 3., erw. und durchges. Aufl. Wiesbaden, 418–427.
- Kelle, Udo; Kluge, Susann (2010): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. 2., überarb. Aufl. Wiesbaden.
- Keller, Barbara (2014): Arbeits- und Organisationspsychologie. In: Myers, David G. (Hg.): *Psychologie*. 3., vollst. überarb. und erw. Aufl. Berlin, 785–831.
- Kelly, Alison (1988): Gender differences in teacher-pupil interaction. In: *Research in Education* 39 (1), 1–23.
- Kenngott, Eva-Maria (2012): Perspektivenübernahme. Zwischen Moralphilosophie und Moralphädagogik. Wiesbaden.
- Kessels, Ursula (2002): Undoing Gender in der Schule. Eine empirische Studie über Koedukation und Geschlechtsidentität im Physikunterricht. Weinheim.
- Kessler, Hans (2002): Christologie. In: Schneider, Theodor (Hg.): *Handbuch der Dogmatik! Prolegomena, Gotteslehre, Schöpfungslehre, Christologie, Pneumatologie*. 2., erg. u. korr. Aufl. Düsseldorf, 241–444.
- Kessler, Suzanne J.; MacKenna, Wendy (1978): *Gender. An ethnomethodological approach*. Reprint. Chicago.
- Key, Mary Ritchie (1972): LINGUISTIC BEHAVIOR OF MALE AND FEMALE. In: *Linguistics* 10 (88), 15–31. Online verfügbar unter <https://www.degruyter.com/view/journals/ling/10/88/article-p15.xml>, zuletzt geprüft am 04.09.2022.
- Kießling, Klaus; Günter, Andreas; Pruchniewicz, Stephan (Hg.) (2018): *Machen Unterschiede Unterschiede? Konfessioneller Religionsunterricht in gemischten Lerngruppen*. Göttingen.
- Klafki, Wolfgang (1963a): Das Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. Weinheim.
- Klafki, Wolfgang (1963b): *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim.
- Klafki, Wolfgang (1986): Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung. Herwig Blankertz in memoriam. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 32 (4), 455–476.
- Klann-Delius, Gisela (2005): *Sprache und Geschlecht. Eine Einführung*. Stuttgart.
- Klaus, Julia (2019): Drittes Geschlecht: Was sich durch „divers“ ändert. Hg. v. Zeit. Hamburg. Online verfügbar unter <https://www.zeit.de/gesellschaft/2019-01/drittes-geschlecht-identitaet-zuordnung-auswirkungen-gesetz-faq>, zuletzt geprüft am 04.09.2022.
- Klecan-Aker, Joan S. (1986): A Comparison of Language Functions Used by Normal Male and Female Pre-School Children in a Structured Setting. In: *Language and Speech* 29 (3), 221–232.
- Klein, Constatin; Keller, Barbara; Traunmüller, Richard (2017): Sind Frauen tatsächlich grundsätzlich religiöser als Männer? Internationale und interreligiöse Befunde auf Basis des Religionsmonitors 2008. In: Sammet, Kornelia; Benthous-Apel, Friederike; Gärtner, Christel (Hg.): *Religion und Geschlechterordnungen*. Wiesbaden, 99–134.
- Klein, Josef (1988): Benachteiligung der Frau im generischen Maskulinum – eine feministische Schimäre oder psycholinguistische Realität? In: Oellers, Norbert (Hg.): *Germanistik und Deutschunterricht im Zeitalter der Technologie. Selbstbestimmung u. Anpassung; Vorträge d. Germanistentages, Berlin 1987*. Tübingen, 310–319.
- Klemm, Klaus (2010): Jugendliche ohne Hauptschulabschluss. Analysen – Regionale Trends – Reformansätze. Gütersloh.
- Klenk, Cordula (2018): Religiöse Elternbildung. Perspektiven für junge Eltern in der Erwachsenenbildung. Stuttgart.
- Klessmann, Michael; Liebau, Irmhild (Hg.) (1997): „Leiblichkeit ist das Ende der Werke Gottes“. Körper, Leib, Praktische Theologie. Unter Mitarbeit von Stollberg, Dietrich. Göttingen.
- Klöpper, Diana; Schiffner, Kerstin (2004): Gütersloher Erzählbibel. Gütersloh.
- Knapp, Gudrun-Axeli (2011): Konstruktion und Dekonstruktion. In: Becker-Schmidt, Regina; Knapp, Gudrun-Axeli (Hg.): *Feministische Theorien zur Einführung*. 5., erg. Aufl. Hamburg, 65–104.
- Knapp, Gudrun-Axeli (2012): *Im Widerstreit. Feministische Theorie in Bewegung*. Wiesbaden.
- Knauth, Thorsten (2003): *Problemorientierter Religionsunterricht. Eine kritische Rekonstruktion*. Göttingen.

- Knauth, Thorsten (2009): Jungen in der Religionspädagogik. Bestandsaufnahme und Perspektiven. In: Pithan, Annebelle; Arzt, Silvia; Jakobs, Monika; Knauth, Thorsten (Hg.): Gender – Religion – Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt. Gütersloh, 72–94.
- Knauth, Thorsten (2011): Die Geschlechter der Jungen. Überlegungen zur Jungenperspektive in einer Religionspädagogik der Vielfalt. In: Qualbrink, Andrea; Pithan, Annebelle; Wischer, Mariele (Hg.): Geschlechter bilden. Perspektiven für einen genderbewussten Religionsunterricht. Gütersloh, 92–103.
- Knauth, Thorsten (2015): Inklusive Religionspädagogik. Grundlagen und Perspektiven. In: Nord, Ilona (Hg.): Inklusion im Studium Evangelische Theologie. Grundlagen und Perspektiven mit einem Schwerpunkt im Bereich von Sinnesbehinderungen. Leipzig, 49–68.
- Knauth, Thorsten (2017): Erschließung und Ausgrenzungen. Überlegungen zu Bedeutung und Zusammenhang von Geschlecht, Religion und sozialem Status für Religionspädagogik und Theologie. In: Knauth, Thorsten; Jochimsen, Maren A. (Hg.): Einschließungen und Ausgrenzungen. Zur Intersektionalität von Religion, Geschlecht und sozialem Status für religiöse Bildung. Münster, New York, 13–32.
- Knauth, Thorsten (2019): Vielfalt. In: Rothgangel, Martin; Simojoki, Henrik; Körtner, Ulrich H. J. (Hg.): Theologische Schlüsselbegriffe. Subjektorientiert – biblisch – systematisch – didaktisch. Neuausg. 6., komplett neu erarbeitete Aufl. Göttingen, 453–465.
- Knauth, Thorsten (2020): Intersektionalität. in: Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet (www.wirelex.de). Online verfügbar unter <https://doi.org/10.23768/wirelex.Intersektionalitt.100233>, zuletzt geprüft am 04.09.2022.
- Knauth, Thorsten; Jochimsen, Maren A. (Hg.) (2017): Einschließungen und Ausgrenzungen. Zur Intersektionalität von Religion, Geschlecht und sozialem Status für religiöse Bildung. Münster, New York.
- Knauth, Thorsten; Möller, Rainer; Pithan, Annebelle (Hg.) (2020a): Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt. Konzeptionelle Grundlagen und didaktische Konkretionen. Münster, New York.
- Knauth, Thorsten; Möller, Rainer; Pithan, Annebelle (2020b): Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt: Eine Grundlegung. In: Knauth, Thorsten; Möller, Rainer; Pithan, Annebelle (Hg.): Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt. Konzeptionelle Grundlagen und didaktische Konkretionen. Münster, New York, 17–66.
- Knieling, Reiner (2010): Männer und Kirche. Konflikte, Missverständnisse, Annäherungen. Göttingen.
- Knieling, Reiner; Ruffing, Andreas (2012a): Einführung. In: Knieling, Reiner; Ruffing, Andreas (Hg.): Männerspezifische Bibelauslegung. Impulse für Forschung und Praxis. Göttingen, 7–18.
- Knieling, Reiner; Ruffing, Andreas (Hg.) (2012b): Männerspezifische Bibelauslegung. Impulse für Forschung und Praxis. Göttingen.
- Knieling, Reiner; Ruffing, Andreas (Hg.) (2015): Männerbeziehungen. Männerspezifische Bibelauslegung II. Göttingen.
- Knoblauch, Hubert; Schnettler, Bert (2009): Videographie. Erhebung und Analyse qualitativer Videodaten. In: Buber, Renate; Holzmüller, Hartmut H. (Hg.): Qualitative Marktforschung. Konzepte – Methoden – Analysen. 2. überarb. Aufl. Wiesbaden, 583–599.
- Knobloch, Rebecca (2011): Analyse der fachinhaltlichen Qualität von Schüleräußerungen und deren Einfluss auf den Lernerfolg. Eine Videostudie zu kooperativer Kleingruppenarbeit. Berlin.
- Köckeis-Stangl, Eva (1980): Methoden der Sozialisationsforschung. In: Hurrelmann, Klaus; Ulich, Dieter (Hg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim, 321–370.
- Kohlberg, Lawrence (1974): Zur kognitiven Entwicklung des Kindes. Baden-Baden.
- Kohler-Spiegel, Helga (2002): Gender im Religionsunterricht – Mädchen/Jungen im Religionsunterricht. In: Bizer, Christoph (Hg.): Religionsdidaktik. Neukirchen-Vluyn, 157–170.
- Kohler-Spiegel, Helga (2017): Geschlechtergerechtigkeit. In: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet www.wirelex.de. Online verfügbar unter https://doi.org/10.23768/wirelex.Geschlechtergerechtigkeit_.100308, zuletzt geprüft am 04.09.2022.
- Kohler-Spiegel, Helga (2020): „Doing Gender“ lernen. Geschlechtergerechte Bildung im Religionsunterricht. In: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 72 (1), 66–78.
- Kohler-Spiegel, Helga (2020): LGBTIQ – Klärungen und Hilfen. In: *Katechetische Blätter* 145 (1), 32–35.
- Köhler-Walitschek, Angela (2020): Unterrichtsideen zum Thema „Geschlecht“ in der Berufsschule. In: *Katechetische Blätter* 145 (1), 47–49.
- Koller, Hans-Christoph (2017): Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Stuttgart.

- Könemann, Judith (2002): „Ich wünschte, ich wäre gläubig, glaub’ ich.“. Zugänge zu Religion und Religiosität in der Lebensführung der späten Moderne. Wiesbaden.
- Könemann, Judith (2020): Religionsmündigkeit. In: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet www.wirelex.de. Online verfügbar unter <https://doi.org/10.23768/wirelex.Religionsmndigkeit.200756>, zuletzt geprüft am 04.09.2022.
- Könemann, Judith; Wendel, Saskia (2019): Leib und Körper. In: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet www.wirelex.de. Online verfügbar unter https://doi.org/10.23768/wirelex.Leib_und_Krper.100282, zuletzt geprüft am 04.09.2022.
- Kongregation für das Katholische Bildungswesen (2019): Als Mann und Frau schuf er sie. Für einen Weg des Dialogs zur Gender-Frage im Bildungswesen. Online verfügbar unter https://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20190202_maschio-e-femmina_ge.pdf, zuletzt geprüft am 04.09.2022.
- Kongregation für die Glaubenslehre (2004): SCHREIBEN AN DIE BISCHÖFE DER KATHOLISCHEN KIRCHE ÜBER DIE ZUSAMMENARBEIT VON MANN UND FRAU IN DER KIRCHE UND IN DER WELT. Internet Office of the Holy See. Online verfügbar unter https://www.vatican.va/roman_curia/congregations/cfaith/documents/rc_con_cfaith_doc_20040731_collaboration_ge.html, zuletzt geprüft am 04.09.2022.
- König, Hildegard (2017): Gender, Kirche, Gesellschaft. Strategien der Marginalisierung und Exklusion von Frauen in der Darstellung und Deutung kirchlicher Zeitgeschichte. In: Eckholt, Margit (Hg.): Gender studieren. Lernprozess für Theologie und Kirche. Ostfildern, 73–104.
- Konrad, Lisa (2017): Geschlecht und Gender im Geschichtsunterricht. Opladen, Berlin, Toronto.
- Korbiak, Julia (2019): Simone de Beauvoir (1908–1986). Ein Kurzporträt. Hg. v. bpb. Online verfügbar unter <https://www.bpb.de/apuz/302117/simone-de-beauvoir-19081986-ein-kurzportraet>, zuletzt geprüft am 04.09.2022.
- Kortendiek, Beate; Riegraf, Birgit; Sabisch, Katja (Hg.) (2019): Handbuch interdisziplinäre Geschlechterforschung. Wiesbaden.
- Kosnick, Kira (2010): Sexualität und Migrationsforschung: Das Unsichtbare, das Oxymoronische und heteronormatives „Othering“. In: Lutz, Helma; Herrera Vivar, María Teresa; Supik, Linda (Hg.): Fokus Intersektionalität. Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzeptes. Wiesbaden, 145–164.
- Kotthoff, Helga (1992): Die konversationelle Konstruktion von Ungleichheit in Fernsehgesprächen. In: Günthner, Susanne; Kotthoff, Helga (Hg.): Die Geschlechter im Gespräch. Kommunikation in Institutionen. Stuttgart, 251–285.
- Kotthoff, Helga (1993): Kommunikative Stile, Asymmetrie und „Doing Gender“. In: *Feministische Studien* (2), 79–96.
- Kotthoff, Helga (2001): Geschlecht als Interaktionsritual. Nachwort von Helga Kotthoff. In: Goffman, Erving: Interaktion und Geschlecht. 2. Aufl. Hg. v. Knoblauch, Hubert A. Frankfurt am Main, 159–192.
- Kotthoff, Helga; Nübling, Damaris (2018): Genderlinguistik. Eine Einführung in Sprache, Gespräch und Geschlecht. Unter Mitarbeit von Schmidt, Claudia. Tübingen.
- Kracauer, Siegfried (1952): The Challenge of Qualitative Content Analysis. In: *Public Opinion Quarterly* 16 (4), 631–641.
- Kramer, Rolf-Torsten; Helsper, Werner; Thiersch, Sven; Ziems, Carolin (2009): Selektion und Schulkarriere. Kindliche Orientierungsrahmen beim Übergang in die Sekundarstufe I. Wiesbaden.
- Krapp, Kristine M. (2005): Psychologists and their theories for students. Detroit.
- Krebs, Andreas (2008): Jungen erleben Schule. Personenzentrierte Jungenforschung: Methodik, Ergebnisse und Perspektiven für schulische Jungenarbeit. München.
- Kreienbaum, Maria Anna (2011): Wer gewinnt und wer verliert? Jungen und Mädchen im Bildungswesen. Wider simple Antworten auf komplexe Fragen. In: Qualbrink, Andrea; Pithan, Annebelle; Wischer, Mariele (Hg.): Geschlechter bilden. Perspektiven für einen genderbewussten Religionsunterricht. Gütersloh, 39–49.
- Kreienbaum, Maria Anna (2017): Vielfalt und Unbestimmtheit. Mädchen und Jungen im Bildungssystem. In: Knauth, Thorsten; Jochimsen, Maren A. (Hg.): Einschließungen und Ausgrenzungen. Zur Intersektionalität von Religion, Geschlecht und sozialem Status für religiöse Bildung. Münster, New York, 33–44.
- Kreienbaum, Maria Anna; Urbaniak, Tamina (2006): Jungen und Mädchen in der Schule. Konzepte der Koedukation. Berlin.

- Krell, Claudia; Oldemeier, Kerstin (2016): I am what I am? – Erfahrungen von lesbischen, schwulen, bisexuellen, trans* und queeren Jugendlichen in Deutschland. In: *Gender* (2), 46–64.
- Kropač, Ulrich (2012): Wie verstehen Dokumente der evangelischen und katholischen Kirche religiöse Bildung? In: Hilger, Georg; Leimgruber, Stephan; Ziebertz, Hans-Georg (Hg.): *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf*. 2. Aufl. München, 321–330.
- Kropač, Ulrich (2021a): Der Religionsunterricht im Spiegel kirchlicher Leittexte. In: Kropač, Ulrich; Riegel, Ulrich (Hg.): *Handbuch Religionsdidaktik*. Stuttgart, 57–70.
- Kropač, Ulrich (2021): Formen des Religionsunterrichts in Deutschland und Europa. In: Kropač, Ulrich; Riegel, Ulrich (Hg.): *Handbuch Religionsdidaktik*. Stuttgart, 179–190.
- Kropač, Ulrich (2021b): Perspektivübernahme und Perspektivenwechsel. In: Kropač, Ulrich; Riegel, Ulrich (Hg.): *Handbuch Religionsdidaktik*. Stuttgart, 317–325.
- Kropač, Ulrich (2021c): Religiöse Bildung. In: Kropač, Ulrich; Riegel, Ulrich (Hg.): *Handbuch Religionsdidaktik*. Stuttgart, 17–28.
- Kropač, Ulrich; Riegel, Ulrich (Hg.) (2021): *Handbuch Religionsdidaktik*. Stuttgart.
- Kuby, Gabriele (2007): *Die Gender-Revolution. Relativismus in Aktion*. 3. Aufl. Kisslegg.
- Kuckartz, Udo (2010): *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten*. 3., aktual. Aufl. Wiesbaden.
- Kuckartz, Udo (2018): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 4. Aufl. Weinheim, Basel.
- Kuger, Susanne; Klucznik, Katharina; Sechtig, Jutta; Schmidt, Wilfried (2011): Gender im Kindergarten – Empirische Datenlage zu Unterschieden zwischen Mädchen und Jungen. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 56 (2), 269–288.
- Küng, Hans (2005): *Die Frau im Christentum*. 4. Aufl. München.
- Kunstmann, Joachim (2010): *Religionspädagogik. Eine Einführung*. 2., überarb. Aufl. Tübingen.
- Küppers, Carolin (2014): Intersektionalität. In: *Gender Glossar / Gender Glossary* (5 Absätze). Online verfügbar unter <http://gender-glossar.de>, zuletzt geprüft am 04.09.2022.
- Kusterle, Karin (2011): *Die Macht von Sprachformen. Der Zusammenhang von Sprache, Denken und Genderwahrnehmung*. Frankfurt am Main.
- Kutschera, Ulrich (2016): *Das Gender-Paradoxon. Mann und Frau als evolvierte Menschentypen*. Berlin.
- Lachmann, Rainer (2010): Gesprächsmethoden im Religionsunterricht. In: Adam, Gottfried; Lachmann, Rainer (Hg.): *Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht 1. Basisband*. 5. Aufl. Göttingen, 113–136.
- Lachmann, Rainer (2013): Geschichte der Religionspädagogik bis Anfang des 20. Jahrhunderts – didaktische Schlaglichter. In: Rothgangel, Martin; Adam, Gottfried; Lachmann, Rainer (Hg.): *Religionspädagogisches Kompendium*. 8. Aufl. Göttingen, 53–72.
- Lakoff, Robin (1973): Language and Woman's Place. In: *Language in Society* 2 (1), 45–80. Online verfügbar unter <http://www.jstor.org/stable/4166707>, zuletzt geprüft am 04.09.2022.
- Lamnek, Siegfried (2005): *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch*. 4., vollst. überarb. Aufl. Weinheim.
- Lange, Andreas (2003): Theorieentwicklung in der Jugendforschung durch Konzeptimport. Heuristische Perspektiven des Ansatzes „Alltägliche Lebensführung“. In: Mansel, Jürgen; Griese, Hartmut; Scherr, Albert (Hg.): *Theoriedefizite der Jugendforschung. Standortbestimmung und Perspektiven*. Weinheim, 102–118.
- Lange, Günter (1998): Aus Bildern klug werden. In: Müller, Wolfgang Erich; Heumann, Jürgen (Hg.): *Kunst-Positionen. Kunst als Thema evangelischer und katholischer Theologie*. Stuttgart, 149–156.
- Lange, Günter (2010): Umgang mit Kunst. In: Adam, Gottfried; Lachmann, Rainer (Hg.): *Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht 1. Basisband*. 5. Aufl. Göttingen, 247–261.
- Langemeyer, Ines (2009): Antonio Gramsci: Hegemonie, Politik des Kulturellen, geschichtlicher Block. In: Hepp, Andreas; Krotz, Friedrich; Thomas, Tanja (Hg.): *Schlüsselwerke der Cultural Studies*. Wiesbaden, 72–82.
- Langer, Antje (2015): Was ist eigentlich (Ge)schlecht? In: *BDKJ-magazin* 12 (1), 6–7.
- Laqueur, Thomas Walter (1992): *Auf den Leib geschrieben. Die Inszenierung der Geschlechter von der Antike bis Freud*. Frankfurt am Main.
- Lassak, Sandra (2019): (Geschlechter-)Diversität als notwendiger Beitrag zu weltkirchlicher Veränderung. Feministisch-interkulturelle Überlegung aus dem Süden. In: Laubach, Thomas; Wahl, Stefanie A. (Hg.): *Gott schuf den Menschen als Mann und Frau und ...? Gender und Theologie*. Berlin, 145–164.
- Laubach, Thomas (Hg.) (2017a): *Gender – Theorie oder Ideologie?* Freiburg.

- Laubach, Thomas (2017b): Zwischen „Weltkrieg“ und Wirklichkeit. Gender in der Diskussion. In: Laubach, Thomas (Hg.): Gender – Theorie oder Ideologie? Freiburg, 9–26.
- Laubach, Thomas (2019): Transformation des sittlichen Objekts? Genderdiskurse als Herausforderung der Moralthologie. In: Laubach, Thomas; Wahl, Stefanie A. (Hg.): Gott schuf den Menschen als Mann und Frau und ...? Gender und Theologie. Berlin, 107–128.
- Laubach, Thomas; Wahl, Stefanie A. (Hg.) (2019a): Gott schuf den Menschen als Mann und Frau und ...? Gender und Theologie. Berlin.
- Laubach, Thomas; Wahl, Stefanie A. (2019b): Vorwort: Gender, Kirche, Theologie. Eine Hinführung. In: Laubach, Thomas; Wahl, Stefanie A. (Hg.): Gott schuf den Menschen als Mann und Frau und ...? Gender und Theologie. Berlin, 7–18.
- Laufenberg, Mike (2019): Queer Theory: identitäts- und machtkritische Perspektiven auf Sexualität und Geschlecht. In: Kortendiek, Beate; Riegraf, Birgit; Sabisch, Katja (Hg.): Handbuch interdisziplinäre Geschlechterforschung. Wiesbaden, 331–340.
- Legersdorf, Diana (2017): Dimensionen sozialer Ungleichheit. Geschlecht und Männlichkeit. In: Knauth, Thorsten; Jochimsen, Maren A. (Hg.): Einschließungen und Ausgrenzungen. Zur Intersektionalität von Religion, Geschlecht und sozialem Status für religiöse Bildung. Münster, New York, 45–60.
- Lehman, Karl (1989): Mann und Frau als Problem der theologischen Anthropologie. Systematische Erwägungen. In: Schneider, Theodor (Hg.): Mann und Frau – Grundproblem theologischer Anthropologie. Freiburg im Breisgau, 53–72.
- Lehmann, Karl (2017): Anthropologische Perspektiven der Geschlechtergerechtigkeit. In: Laubach, Thomas (Hg.): Gender – Theorie oder Ideologie? Freiburg, 281–306.
- Lehner-Hartmann, Andrea (2010): Geschlechtergerecht (Religion) unterrichten – aber wie? In: Arbeitsgemeinschaft der evangelischen Religionslehrerinnen an Allgemeinbildenden Höheren Schulen in Österreich (Hg.): Protestantische Identität. Gender und Gewalt im Religionsunterricht. Wien, 225–258.
- Lehner-Hartmann, Andrea (2011): Perspektiven und Leitlinien für einen genderbewussten Religionsunterricht. In: Qualbrink, Andrea; Pithan, Annebelle; Wischer, Mariele (Hg.): Geschlechter bilden. Perspektiven für einen genderbewussten Religionsunterricht. Gütersloh, 79–91.
- Lehner-Hartmann, Andrea (2021): Schülerinnen und Schüler in ihrer Identitätsarbeit. In: Kropač, Ulrich; Riegel, Ulrich (Hg.): Handbuch Religionsdidaktik. Stuttgart, 120–126.
- Lehner-Hartmann, Andrea; Lehner, Erich (2009): Geschlechterbewusste Arbeit zu Gottesbildern im Religionsunterricht. In: Pithan, Annebelle; Arzt, Silvia; Jakobs, Monika; Knauth, Thorsten (Hg.): Gender – Religion – Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt. Gütersloh, 194–207.
- Lehr, Ursula (1972): Das Problem der Sozialisation geschlechtsspezifischer Verhaltensweisen. In: Graumann, Carl F.; Kruse, Lenelis; Kroner, B. (Hg.): Sozialpsychologie. 2. Halbband: Forschungsbereiche. Unter Mitarbeit von R. Bastine. Göttingen, 886–954.
- Leigh, Andrew (2010): Disconnected. Sydney.
- Leimgruber, Stephan (2012): Woran wird gelernt? – Medien im Religionsunterricht. In: Hilger, Georg; Leimgruber, Stephan; Ziebertz, Hans-Georg (Hg.): Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf. 2. Aufl. München, 242–253.
- Leimgruber, Ute (Hg.) (2021): Catholic Women. Menschen aus aller Welt für eine gerechtere Kirche. Würzburg.
- Leisen, Josef (2021): Sprachbildung und Bildungssprache. Online verfügbar unter <http://www.sprachsensiblerfachunterricht.de/sprachbildung>, zuletzt geprüft am 04.09.2022.
- Lemmermöhle, Doris; Klika, Dorle; Fischer, Dietlind; Schlüter, Anne (Hg.) (2000): Lesarten des Geschlechts. Zur De-Konstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung. Jahrestagung „Konstruktion und Dekonstruktion von Geschlecht in der Erziehungswissenschaft“ der Sektion Frauen- und Geschlechterforschung in der Evangelischen Akademie. Opladen.
- Lengersdorf, Diana (2017): Dimensionen sozialer Ungleichheit. Geschlecht und Männlichkeiten. 45–60. In: Knauth, Thorsten; Jochimsen, Maren A. (Hg.): Einschließungen und Ausgrenzungen. Zur Intersektionalität von Religion, Geschlecht und sozialem Status für religiöse Bildung. Münster, New York.
- Lenz, Ilse (2014): Von den Dualismen zur Differenzierung der Differenz. In: Löw, Martina (Hg.): Vielfalt und Zusammenhalt. Verhandlungen des 36. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Bochum und Dortmund 2012. Frankfurt am Main, 843–858.

- Lenz, Ilse (2015): Klasse, Geschlecht, Intersektionalität. In: *PERIPHERIE – Politik, Ökonomie, Kultur* 35 (1), 114–116. Online verfügbar unter <https://doi.org/10.3224/peripherie.v35i137.23015>, zuletzt geprüft am 04.09.2022.
- Lenz, Ilse (2017): Geschlechterkonflikte um Gender und Gleichstellung. In: Laubach, Thomas (Hg.): *Gender – Theorie oder Ideologie?* Freiburg, 27–49.
- Lerner, Gerda (1997): *Die Entstehung des Patriarchats*. München.
- Lerner, Gerda (1998): *Die Entstehung des feministischen Bewußtseins. Vom Mittelalter bis zur ersten Frauenbewegung*. München.
- Leven, Ingo; Quenzel, Gudrun; Hurrelmann, Klaus (2015): Familie, Bildung, Beruf, Zukunft: Am liebsten alles. In: Shell Deutschland Holding (Hg.): *Jugend 2015. Eine pragmatische Generation im Aufbruch*. Unter Mitarbeit von Albert, Mathias; Hurrelmann, Klaus; Quenzel, Gudrun. Originalausg. Frankfurt am Main, 47–110.
- Leven, Ingo; Utzmann, Hilde (2015): Jugend im Aufbruch – vieles soll stabil bleiben. In: Shell Deutschland Holding (Hg.): *Jugend 2015. Eine pragmatische Generation im Aufbruch*. Unter Mitarbeit von Albert, Mathias; Hurrelmann, Klaus; Quenzel, Gudrun. Originalausg. Frankfurt am Main, 273–374.
- Lindner, Heike (2019): Trinität. In: Rothgangel, Martin; Simojoki, Henrik; Körtner, Ulrich H. J. (Hg.): *Theologische Schlüsselbegriffe. Subjektorientiert – biblisch – systematisch – didaktisch*. Neuausg. 6., komplett neu erarbeitete Aufl. Göttingen, 440–452.
- Lindner, Konstantin (2007): In Kirchengeschichte verstrickt. Zur Bedeutung biographischer Zugänge für die Thematisierung kirchengeschichtlicher Inhalte im Religionsunterricht. Göttingen.
- Lindner, Konstantin (2015a): Kirchengeschichtsdidaktik. In: *Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet* www.wirelex.de. Online verfügbar unter <https://doi.org/10.23768/wirelex.Kirchengeschichtsdidaktik.100053>, zuletzt geprüft am 04.09.2022.
- Lindner, Konstantin (2015b): Lehrkraft, Rolle. In: *Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet* www.wirelex.de. Online verfügbar unter https://doi.org/10.23768/wirelex.Lehrkraft_Rolle.100088, zuletzt geprüft am 04.09.2022.
- Lindner, Konstantin (2017): Schlaglichter auf das Bischofswort „Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts“. In: *Religionspädagogische Beiträge. Journal for Religion in Education* (77), 5–14.
- Loick Molina, Steffen (2017): Körper/Fett als Konzept lookistischer Diskriminierungsmechanismen. In: Diamond, Darla; Pflaster, Petra; Schmid, Lea (Hg.): *Lookismus. Normierte Körper: diskriminierende Mechanismen: (Self-)empowerment*. Münster, 18–26.
- Lorenzen, Stefanie (2021): Als Religionslehrkraft die eigene Sprache reflektieren. In: Altmeyer, Stefan; Grümme, Bernhard; Kohler-Spiegel, Helga; Naurath, Elisabeth; Schröder, Bernd; Schweitzer, Friedrich (Hg.): *Sprachsensibler Religionsunterricht. Jahrbuch der Religionspädagogik*. Göttingen, 140–150.
- Lotz, Miriam; Gabriel, Katrin; Lipowsky, Frank (2013): Niedrig und hoch inferente Verfahren der Unterrichtsbeobachtung. Analyse zu deren gegenseitiger Validierung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 59 (3), 357–380.
- Löw, Martina (2009): Die Machtfrage im Geschlechterverhältnis. Zur Einführung. In: Löw, Martina (Hg.): *Geschlecht und Macht. Analysen zum Spannungsfeld von Arbeit, Bildung und Familie*. Wiesbaden, 7–15.
- Lübke, Silvia-Iris (1996): *Schule ohne Noten. Lernberichte in der Praxis der Laborschule*. Opladen.
- Lück, Detlev (2009): Der zögernde Abschied vom Patriarchat. Der Wandel von Geschlechterrollen im internationalen Vergleich. Baden-Baden.
- Ludwig, Peter H. (1999): *Imagination. Sich selbst erfüllende Vorstellungen zur Förderung von Lernprozessen*. Wiesbaden.
- Lueger, Manfred; Meyer, Renate E. (2009): Objektive Hermeneutik. In: Buber, Renate; Holzmüller, Hartmut H. (Hg.): *Qualitative Marktforschung. Konzepte – Methoden – Analysen*. 2. überarb. Aufl. Wiesbaden, 173–187.
- Luhmann, Niklas (2012): *Macht*. 4. Aufl. Konstanz, München.
- Lutterbach, Hubertus (2016): „Nicht verzagen oder verbittern!“ Starke Frauen in der Christentumsgeschichte. In: *Herder-Korrespondenz / Spezial* (1), 26–30.
- Lutz, Helma (2001): Differenz als Rechenaufgabe: über die Relevanz der Kategorien Race, Class und Gender. In: Lutz, Helma; Wenning, Norbert (Hg.): *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft*. Opladen, 215–230.

- Lutz, Helma; Herrera Vivar, María Teresa; Supik, Linda (Hg.) (2010a): Fokus Intersektionalität. Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzeptes. Wiesbaden.
- Lutz, Helma; Herrera Vivar, María Teresa; Supik, Linda (2010b): Fokus Intersektionalität – Eine Einleitung. In: Lutz, Helma; Herrera Vivar, María Teresa; Supik, Linda (Hg.): Fokus Intersektionalität. Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzeptes. Wiesbaden, 9–32.
- Maccoby, Eleanor E. (2000): Psychologie der Geschlechter. Sexuelle Identität in den verschiedenen Lebensphasen. Stuttgart.
- Maccoby, Eleanor E.; Jacklin, Carol Nagy (1974): The psychology of sex differences. Stanford, California.
- MacKay, Donald G.; Fulkerson, David C. (1979): On the comprehension and production of pronouns. In: *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* (18), 661–673.
- Marten, Swaantje (2020): Wodurch soll „Rasse“ ersetzt werden? In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 27.11.2020.
- Mattes, Wolfgang (2010): Methoden für den Unterricht. 75 kompakte Übersichten für Lehrende und Lernende. 14. Aufl. Paderborn.
- Matthiae, Gisela (2001): Clownin Gott. Eine feministische Dekonstruktion des Göttlichen. 2. Aufl. Stuttgart.
- Matthiae, Gisela; Jost, Renate; Janssen, Claudia; Mehlhorn, Annette; Röckemann, Antje (Hg.) (2008): Feministische Theologie. Initiativen, Kirchen, Universitäten – eine Erfolgsgeschichte. Gütersloh.
- May, Michael (2010): Hegemoniale Männlichkeit. In: Böllert, Karin; Oelkers, Nina (Hg.): Frauenpolitik in Familienhand? Neue Verhältnisse in Konkurrenz, Autonomie oder Kooperation. Wiesbaden, 129–156.
- Mayring, Philipp (2008): Neuere Entwicklungen in der qualitativen Forschung und der Qualitativen Inhaltsanalyse. In: Mayring, Philipp; Gläser-Zikuda, Michaela (Hg.): Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. Weinheim und Basel, 7–19.
- Mayring, Philipp (2015a): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 11. Aufl. Reinbek bei Hamburg, 468–475.
- Mayring, Philipp (2015b): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12., überarb. Aufl. Weinheim.
- Mayring, Philipp (2016): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 6., überarb. Aufl. Weinheim, Basel.
- Mayring, Philipp; Gläser-Zikuda, Michaela (Hg.) (2008): Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. Weinheim und Basel.
- Mayring, Philipp; Gläser-Zikuda, Michaela; Ziegelbauer, Sascha (2005): Auswertung von Videoaufnahmen mit Hilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse – ein Beispiel aus der Unterrichtsforschung. In: *MedienPädagogik* (9), 1–17. Online verfügbar unter <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssao-3414>, zuletzt geprüft am 04.09.2022.
- McCall, Leslie (2005): The Complexity of Intersectionality. In: *Signs. Journal of Women in Culture and Society* 30 (3), 1771–1800. Online verfügbar unter <http://www.jstor.org/stable/10.1086/426800>, zuletzt geprüft am 04.09.2022.
- McCloskey, Laura A.; Coleman, Lerita M. (1992): Difference without dominance: Children's talk in mixed- and same-sex dyads. In: *Sex Roles: A Journal of Research* 27 (5–6), 241–257.
- McGhee, Paul E. (1979): Humor. Its origin and development. San Francisco.
- Mdr.de (2021): Sachsens Kultusministerium macht Schluss mit Genderstern und Co | MDR.DE. Online verfügbar unter <https://www.mdr.de/nachrichten/sachsen/kultusministerium-gegen-gendersprache-100.html>, zuletzt geprüft am 11.09.2021.
- Mead, Margaret (1960): Mann und Weib. Das Verhältnis der Geschlechter in einer sich wandelnden Welt. 3. Aufl. Reinbek bei Hamburg.
- Mendl, Hans (2015a): Konstruktivistischer Religionsunterricht. In: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet www.wirelex.de. Online verfügbar unter https://doi.org/10.23768/wirelex.Konstruktivistischer_Religionsunterricht.100021, zuletzt geprüft am 04.09.2022.
- Mendl, Hans (2015b): Modelle – Vorbilder – Leitfiguren. Lernen an außergewöhnlichen Biografien. Stuttgart.
- Mendl, Hans (2019): Taschenlexikon Religionsdidaktik. München.
- Merkens, Hans (2015): Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 11. Aufl. Reinbek bei Hamburg, 286–298.
- Merten, Klaus (1995): Inhaltsanalyse. Einführung in Theorie, Methode und Praxis. 2., verbesserte Aufl. Wiesbaden.

- Mette, Norbert (1994): „Zum Selbstverständnis von Religionslehrerinnen und -lehrern heute. In: Schweitzer, Friedrich; Faust-Siehl, Gabriele (Hg.): Religion in der Grundschule. Religiöse und moralische Erziehung. Frankfurt am Main, 65–74.
- Metz-Göckel, Sigrid (2000): Sozialisation der Geschlechter: Von der Geschlechterdifferenz zur Dekonstruktion der Geschlechterdualität. In: Bührmann, Andrea D.; Diezinger, Angelika; Metz-Göckel, Sigrid (Hg.): Arbeit, Sozialisation, Sexualität. Zentrale Felder der Frauen- und Geschlechterforschung. Opladen, 103–192.
- Meuser, Michael (2010): Geschlecht und Männlichkeit. Soziologische Theorie und kulturelle Deutungsmuster. 3. Aufl. Wiesbaden.
- Meuser, Michael (2013): Jungen- und Männlichkeitsforschung. In: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.): Jungen und ihre Lebenswelten – Vielfalt als Chance und Herausforderung, Bericht des Beirats Jungenpolitik. Berlin, 33–57.
- Meuser, Michael (2016): Macht. In: Gugutzer, Robert; Klein, Gabriele; Meuser, Michael (Hg.): Handbuch Körpersoziologie. Band 1: Grundbegriffe und theoretische Perspektiven. Wiesbaden, 67–72.
- Meyer, Hilbert (2009): Leitfaden Unterrichtsvorbereitung. 4. Aufl. Berlin.
- Meyer, Hilbert (2010): Was ist guter Unterricht? 7. Aufl. Berlin.
- Meyer, Hilbert (2011): Unterrichtsmethoden. II: Praxisband. 14. Aufl. Berlin.
- Meyer, Katrin (2017): Theorien der Intersektionalität. zur Einführung. Hamburg.
- Meyer, Ursula I. (2004): Einführung in die feministische Philosophie. 3., überarb. Aufl. Aachen.
- Meyer-Blanck, Michael (2013): Formen des Religionsunterrichts in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. In: Rothgangel, Martin; Adam, Gottfried; Lachmann, Rainer (Hg.): Religionspädagogisches Kompendium. 8. Aufl. Göttingen, 160–174.
- Michalke-Leicht, Wolfgang; Stäbler, Wolfgang; Behle, Elisabeth (Hg.) (2002): Gezählt, gewogen und befunden. Eine Evaluation zum Lehrplan für den Religionsunterricht am Gymnasium in Baden-Württemberg (2000 - 2001). Münster.
- Micus-Loos, Christiane; Schütze, Yvonne (2004): Gender in der Familienerziehung. In: Glaser, Edith; Klika, Dorle; Prengel, Annedore (Hg.): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn, 349–360.
- Mietzel, Gerd (2008): Wege in die Psychologie. 14. Aufl. Stuttgart.
- Ministerium des Innern des Landes Nordrhein-Westfalen, Referat 14: Gesetze und Verordnungen | Landesrecht NRW. Online verfügbar unter https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_bes_detail?sg=0&menu=1&bes_id=7345&anw_nr=2&aufgehoben=N&det_id=463106, zuletzt geprüft am 14.01.2021.
- Mischel, Walter (2015): A social learning view of sex differences in behavior. In: Burr, Vivien (Hg.): Gender and psychology. London, New York, 108–129.
- Mitterauer, Michael (1991): Die Familie als historische Sozialform. In: Mitterauer, Michael; Sieder, Reinhard (Hg.): Vom Patriarchat zur Partnerschaft. Zum Strukturwandel der Familie. Orig.-Ausg., 4. Aufl. München, 21–45.
- Mitterauer, Michael; Sieder, Reinhard (Hg.) (1991): Vom Patriarchat zur Partnerschaft. Zum Strukturwandel der Familie. Orig.-Ausg., 4. Aufl. München.
- Moltmann-Wendel, Elisabeth; Praetorius, Ina (1991): Körper der Frau/Leiblichkeit. In: Gössmann, Elisabeth; Moltmann-Wendel, Elisabeth; Pissarek-Hudelist, Herlinde; Praetorius, Ina; Schrottroff, Luise; Schüngel-Straumann, Helen (Hg.): Wörterbuch der feministischen Theologie. Gütersloh, 219–224.
- Moss Kanter, Rosabeth (1977): Some Effects of Proportions on Group Life: Skewed Sex Ratios and Responses to Token Women. In: *American Journal of Sociology* 82 (5), 965–990.
- Moulton, Janice; Robinson, George M.; Elias, Cherin (1978): Sex bias in language use. „Neutral“ pronouns that aren't. In: *American Psychologist* (33), 1032–1036.
- Mühlmann, Wilhelm E. (1968): Geschichte der Anthropologie. 2., verbesserte und erw. Aufl. Frankfurt am Main, Bonn.
- Müller, Gerhard Ludwig (2010): Katholische Dogmatik. Für Studium und Praxis der Theologie. 3. Aufl. der Sonderausg. 2010 (8. Gesamtaufl.). Freiburg im Breisgau.
- Müller-Bülou, Brigitte (2001): Therapie in der Spätadoleszenz. Eine qualitative Studie über Beratungserfahrungen weiblicher Jugendlicher. Münster.
- Müllner, Ilse; Reese-Schnitker, Annegret; Spiering-Schomborg, Nele (2019): Sprachfähig werden – Thematisierung sexualisierter Gewalt im Religionsunterricht. In: *Katechetische Blätter* 144 (4), 305–311.

- Myers, David G. (2014a): Entwicklung über die Lebensspanne. In: Myers, David G. (Hg.): Psychologie. 3., vollst. überarb. und erw. Aufl. Berlin, 177–232.
- Myers, David G. (Hg.) (2014b): Psychologie. 3., vollst. überarb. und erw. Aufl. Berlin.
- Naurath, Elisabeth (2011): Werte-Bildung bei Mädchen und Jungen – eine genderorientierte Perspektive. In: Qualbrink, Andrea; Pithan, Annebelle; Wischer, Mariele (Hg.): Geschlechter bilden. Perspektiven für einen genderbewussten Religionsunterricht. Gütersloh, 245–255.
- Naurath, Elisabeth (2013): Schüler/in und Religionslehrer/in – Gender. In: Rothgangel, Martin; Adam, Gottfried; Lachmann, Rainer (Hg.): Religionspädagogisches Kompendium. 8. Aufl. Göttingen, 265–276.
- Naurath, Elisabeth (2021): Körper und Bewegung. In: Kropač, Ulrich; Riegel, Ulrich (Hg.): Handbuch Religionsdidaktik. Stuttgart, 413–419.
- Nave-Herz, Rosemarie (1994): Die Geschichte der Frauenbewegung in Deutschland. 4., völlig überarb. und erw. Aufl. Opladen.
- Nerdinger, Friedemann W.; Blickle, Gerhard; Schaper, Niclas (2008): Arbeits- und Organisationspsychologie. Heidelberg.
- Neuberger, Christoph (2007): Interaktivität, Interaktion, Internet. Eine Begriffsanalyse. In: *Publizistik* 52 (1), 33–50.
- Neuenhaus, Petra (1998): Max Weber: Amorphe Macht und Herrschaftsgehäuse. In: Imbusch, Peter (Hg.): Macht und Herrschaft. Sozialwissenschaftliche Konzeptionen und Theorien. Wiesbaden, 77–93.
- Neumann, Wolfgang; Süfke, Björn (2004): Den Mann zur Sprache bringen. Psychotherapie mit Männern. 2. Aufl. Tübingen.
- Niehl, Franz W.; Thömmes, Arthur (2014): 212 Methoden für den Religionsunterricht. 2. Aufl. München.
- Nocke, Franz-Josef (2006): Spezielle Sakramentenlehre. In: Schneider, Theodor (Hg.): Handbuch der DOGMATIK. Gnadenlehre, Ekklesiologie, Mariologie, Sakramentenlehre, Eschatologie, Trinitätslehre. Düsseldorf, 226–376.
- Nord, Ilona (2017): Sexualität. In: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet www.wirelex.de. Online verfügbar unter <https://doi.org/10.23768/wirelex.Sexualitt.100290>, zuletzt geprüft am 04.09.2022.
- Oberthür, Rainer (2004): 1 und 1 und 1 gleich „eins“. In: *Katechetische Blätter* 129 (3), 174–181.
- Obst, Gabriele (2008): Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht. Göttingen.
- Oevermann, Ulrich; Allert, Tilman; Gripp, Helga; Konau, Elisabeth; Krambeck, Jürgen; Schröder et al. (1983): Beobachtungen zur Struktur der sozialisatorischen Interaktion. Theoretische und methodologische Fragen der Sozialisationsforschung. In: Auwärter, Manfred (Hg.): Seminar – Kommunikation, Interaktion, Identität. 3. Aufl. Frankfurt am Main, 371–403.
- Oevermann, Ulrich; Tilman, Albert; Konau, Elisabeth; Krambeck, Jürgen (1979): Die Methodologie einer »objektiven Hermeneutik« und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: Soeffner, Hans-Georg (Hg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart, 352–433.
- Orth, Peter (2019): Unverzichtbar: Das Klassengespräch. In: *Katechetische Blätter* 144 (1), 31–33.
- Orth, Peter (2022): Das Klassengespräch. Grundsätzliche Überlegungen, Gelingensbedingungen und Tipps für unterrichtliches Sprachhandeln. In: Reese-Schnitker, Annegret; Bertram, Daniel; Fröhle, Dominic (Hg.): Gespräche im Religionsunterricht. Einblicke – Einsichten – Potenziale. Stuttgart, 173–188.
- Orth, Stefanie (2017): Mehr Gelassenheit in der Gender-Debatte. Ein Zwischenruf. In: Eckholt, Margit (Hg.): Gender studieren. Lernprozess für Theologie und Kirche. Ostfildern, 257–259.
- Oser, Fritz; Reich, Helmut (2000): Wie Kinder und Jugendliche gegensätzliche Erklärungen miteinander vereinbaren. In: Büttner, Gerhard; Dieterich, Veit-Jakobus (Hg.): Die religiöse Entwicklung des Menschen. Ein Grundkurs. Stuttgart, 216–225.
- Oster, Stefan (2015): Christliches Menschenbild und das Verhältnis von Sex und Gender. Online verfügbar unter <https://stefan-oster.de/christliches-menschenbild-und-das-verhaeltnis-von-sex-und-gender/>, zuletzt geprüft am 04.09.2022.
- Pahnke, Donat (1991): Matriach. In: Gössmann, Elisabeth; Moltmann-Wendel, Elisabeth; Pissarek-Hudelist, Herlinde; Praetorius, Ina; Schrottroff, Luise; Schüngel-Straumann, Helen (Hg.): Wörterbuch der feministischen Theologie. Gütersloh, 283–285.

- Parsons, Talcott (1968): Das Über-Ich und die Theorie der sozialen Systeme. In: Parsons, Talcott (Hg.): Sozialstruktur und Persönlichkeit. Frankfurt am Main, 25–45.
- Parsons, Talcott (2012): Die Schulklassse als soziales System: Einige ihrer Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft. In: Bauer, Ullrich; Bittlingmayer, Uwe H.; Scherr, Albert (Hg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden, 103–124.
- Pauli, Christine (2006a): Aufbereitung der Videodaten. In: Hugener, Isabelle; Pauli, Christine; Reusser, Kurt (Hg.): Dokumentation der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente zur schweizerisch-deutschen Videostudie. Teil 3: Videoanalysen. Frankfurt am Main, 38–44.
- Pauli, Christine (2006b): Klassengespräch. In: Hugener, Isabelle; Pauli, Christine; Reusser, Kurt (Hg.): Dokumentation der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente zur schweizerisch-deutschen Videostudie. Teil 3: Videoanalysen. Frankfurt am Main, 124–147.
- Pauli, Christine; Reusser, Kurt (2006): Von international vergleichenden Video Surveys zur videobasierten Unterrichtsforschung und -entwicklung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 52 (6), 774–798.
- Paulick, Christian (2018): Macht [online]. Hg. v. socialnet Lexikon. socialnet. Bonn. Online verfügbar unter <https://www.socialnet.de/lexikon/Macht>, zuletzt geprüft am 04.09.2022.
- Pemsel-Maier, Sabine (Hg.) (2013a): Blickpunkt Gender Anstöß(ig)e(s) aus Theologie und Religionspädagogik. Frankfurt am Main.
- Pemsel-Maier, Sabine (2013b): Von den Anfängen des Feminismus zur Gender-Forschung: Stationen und Entwicklungen. In: Pemsel-Maier, Sabine (Hg.): Blickpunkt Gender Anstöß(ig)e(s) aus Theologie und Religionspädagogik. Frankfurt am Main, 13–30.
- Pemsel-Maier, Sabine (2016a): Dreifaltigkeit/Trinität. In: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet www.wirelex.de. Online verfügbar unter <https://doi.org/10.23768/wirelex>. Dreifaltigkeit/Trinität. 100168, zuletzt geprüft am 04.09.2022.
- Pemsel-Maier, Sabine (2016b): Gott und Jesus Christus. Orientierungswissen Christologie. Stuttgart.
- Pemsel-Maier, Sabine (2017): „Geschlechter bilden“. Schlaglichter aus religionspädagogischer und bildungswissenschaftlicher Perspektive. In: Eckholt, Margit (Hg.): Gender studieren. Lernprozess für Theologie und Kirche. Ostfildern, 121–138.
- Pemsel-Maier, Sabine (2020): Alles Gender? Genderbewusstsein und Genderresistenz in der Religionspädagogik. In: *Religionspädagogische Beiträge. Journal for Religion in Education* (83), 71–78.
- Pemsel-Maier, Sabine; Schambeck, Mirjam (Hg.) (2014): Inklusion!? Religionspädagogische Einwürfe. Freiburg im Breisgau, Basel, Wien.
- Petko, Dominik (2006): Kameraskript. In: Hugener, Isabelle; Pauli, Christine; Reusser, Kurt (Hg.): Dokumentation der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente zur schweizerisch-deutschen Videostudie. Teil 3: Videoanalysen. Frankfurt am Main, 15–37.
- Petko, Dominik; Waldis, Monika; Pauli, Christine; Reusser, Kurt (2003): Methodologische Überlegungen zur videogestützten Forschung in der Mathematikdidaktik. Ansätze der TIMSS 199 Video Studie und ihre schweizerische Erweiterung. In: *ZDM – Mathematics Education* 35 (6), 265–280.
- Pettersson, Magnus (2011): Geschlechtsübergreifende Personenbezeichnungen. Eine Referenz- und Relevanzanalyse an Texten. Tübingen.
- Pfeiffer, Henrik (2007): Gottesbezeichnungen / Gottesnamen (AT). In: Das wissenschaftliche Bibellexikon im Internet www.wiblex.de. Online verfügbar unter <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/19928/>, zuletzt geprüft am 04.09.2022.
- Pinquart, Martin; Schwarzer, Gudrun; Zimmermann, Peter (2019): Entwicklungspsychologie – Kindes- und Jugendalter. 2., überarb. Aufl. Göttingen.
- Pirker, Viera (2015): Identität. In: Porzelt, Burkard; Schimmel, Alexander (Hg.): Strukturbegriffe der Religionspädagogik. Festgabe für Werner Simon zum 65. Geburtstag. Unter Mitarbeit von Simon, Werner. Bad Heilbrunn, 38–42.
- Pissarek-Hudelst, Herlinde (1991): Gott/Göttin. I. Praktische Theologie. In: Gössmann, Elisabeth; Moltmann-Wendel, Elisabeth; Pissarek-Hudelst, Herlinde; Praetorius, Ina; Schrottroff, Luise; Schüngel-Straumann, Helen (Hg.): Wörterbuch der feministischen Theologie. Gütersloh, 158–163.
- Pithan, Annebelle (2008): Doing Gender in Written Material and Text Books for Religious Education. Hg. v. Comenius-Institut. Online verfügbar unter https://comenius.de/wp-content/uploads/alte-downloads/biblioinfothek/open_access_pdfs/Doing_gender.pdf, zuletzt geprüft am 04.09.2022.

- Pithan, Annebelle (2010): Geschlechtergerechte Religionspädagogik der Vielfalt. In: *Loccumer Pelikan* (2), 53–57.
- Pithan, Annebelle (2011): Wo steht die geschlechterbewusste Religionspädagogik? In: Qualbrink, Andrea; Pithan, Annebelle; Wischer, Mariele (Hg.): *Geschlechter bilden. Perspektiven für einen genderbewussten Religionsunterricht*. Gütersloh, 62–78.
- Pithan, Annebelle; Arzt, Silvia; Jakobs, Monika; Knauth, Thorsten (Hg.) (2009): *Gender – Religion – Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt*. Gütersloh.
- Pohl, Rolf (2012): Männer – das benachteiligte Geschlecht? Weiblichkeitsabwehr und Antifeminismus im Diskurs über die Krise der Männlichkeit. In: *Gruppenpsychotherapie und Gruppen* 48 (3), 296–324.
- Pohl, Thorsten (2016): Die Epistemisierung des Unterrichtsdiskurses – ein Forschungsrahmen. In: Tschirmer, Erwin; Bärenfänger, Olaf; Möhring, Jupp (Hg.): *Deutsch als fremde Bildungssprache. Das Spannungsfeld von Fachwissen, sprachlicher Kompetenz, Diagnostik und Didaktik*. Tübingen, 55–79.
- Popitz, Heinrich (1992): *Phänomene der Macht*. 2., stark erw. Aufl. Tübingen.
- Popp, Thomas (2012): Männer im Johannesevangelium. In: Knieling, Reiner; Ruffing, Andreas (Hg.): *Männerspezifische Bibelauslegung. Impulse für Forschung und Praxis*. Göttingen, 174–195.
- Popp, Ulrike (2016): Bildung der Geschlechter – Geschlechterdifferente Bildung. In: Faulstich-Wieland, Hannelore (Hg.): *Umgang mit Heterogenität und Differenz*. 2. Aufl. Baltmannsweiler, 73–98.
- Porzelt, Burkard (2000): Qualitativ-empirische Methoden in der Religionspädagogik. In: Porzelt, Burkard; Güth, Ralph (Hg.): *Empirische Religionspädagogik. Grundlagen – Zugänge – aktuelle Projekte*. Münster, 63–84.
- Porzelt, Burkard; Schimmel, Alexander (Hg.) (2015): *Strukturbegriffe der Religionspädagogik*. Festgabe für Werner Simon zum 65. Geburtstag. Unter Mitarbeit von Simon, Werner. Bad Heilbrunn.
- Posner, Roland (1985): Nonverbale Zeichen in öffentlicher Kommunikation. Zu Geschichte und Gebrauch der Begriffe »verbal« und »nonverbal«, »Interaktion« und »Kommunikation«, »Publikum« und »Öffentlichkeit«, »Medium«, »Massenmedium« und »multimedial«. In: *Zeitschrift für Semiotik* 7, 235–271.
- Praetorius, Ina; Schrottroff, Luise; Schüngel-Straumann, Helen (1991): Schöpfung/Ökologie. In: Gössmann, Elisabeth; Moltmann-Wendel, Elisabeth; Pissarek-Hudelist, Herlinde; Praetorius, Ina; Schrottroff, Luise; Schüngel-Straumann, Helen (Hg.): *Wörterbuch der feministischen Theologie*. Gütersloh, 354–360.
- Prenzel, Annedore (2005): Heterogenität in der Bildung – Rückblick und Ausblick. In: Bräu, Karin; Schwerdt, Ulrich (Hg.): *Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule*. Münster, 19–36.
- Prenzel, Annedore (2012): Anerkennung in Lehrer-Schüler-Beziehungen als Bedingung sozialen und kognitiven Lernens. In: Sabrina Förster; Fabian Hoya: *Bedingungen des Lehrens und Lernens in der Grundschule. Bilanz und Perspektiven*. Hg. v. Hellmich, Frank. Wiesbaden, 73–76.
- Prenzel, Annedore (2019): *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. 4., um ein aktuelles Vorwort erg. Aufl. Wiesbaden.
- Pröpper, Thomas (2015): *Theologische Anthropologie. Sonderausg.* Freiburg im Breisgau.
- Prose, Matthias; Rabenstein, Kerstin (2018): Stand und Perspektiven qualitativ sinnverstehender Unterrichtsforschung. Eine Einführung in das Kompendium. In: Prose, Matthias; Rabenstein, Kerstin (Hg.): *Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren. Kompendium qualitativer Unterrichtsforschung*. Bad Heilbrunn, 7–26.
- Pusch, Luise F. (2005): *Alle Menschen werden Schwestern. Feministische Sprachkritik*. Frankfurt am Main.
- Pusch, Luise F. (2014): *Gerecht und Geschlecht. Neue sprachkritische Glossen*. Göttingen.
- Pusch, Luise F. (2015): *Das Deutsche als Männersprache. Aufsätze und Glossen zur feministischen Linguistik*. 14. Aufl. Frankfurt am Main.
- Pusch, Luise F. (2016): *Die Sprache der Eroberinnen. Und andere Glossen*. Göttingen.
- Qualbrink, Andrea; Pithan, Annebelle; Wischer, Mariele (2011a): Einleitung. In: Qualbrink, Andrea; Pithan, Annebelle; Wischer, Mariele (Hg.): *Geschlechter bilden. Perspektiven für einen genderbewussten Religionsunterricht*. Gütersloh, 9–19.
- Qualbrink, Andrea; Pithan, Annebelle; Wischer, Mariele (Hg.) (2011b): *Geschlechter bilden. Perspektiven für einen genderbewussten Religionsunterricht*. Gütersloh.
- Radford Ruether, Rosemary (1990): Sexismus und die Rede von Gott. Schritte zu einer anderen Theologie. Dt. Erstausg., 2., durchges. und überarb. Aufl. Gütersloh.

- Rädiker, Stefan; Kuckartz, Udo (2019): Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA. Text, Audio und Video. Wiesbaden.
- Radio Vatikan (2013): Die fliegende Pressekonferenz: Was sagte der Papst wörtlich? Online verfügbar unter http://www.archivioradiovaticana.va/storico/2013/07/31/die_fliegende_pressekonferenz_was_sagte_der_papst_w%C3%B6rtlich/ted-715813, zuletzt geprüft am 04.09.2022.
- Radio Vatikan (2016): Bei Debatte über Gender-Papier hat es „geknallt“. Online verfügbar unter http://www.archivioradiovaticana.va/storico/2016/10/07/dweihbischof_bei_debatte_%C3%BCber_gender-papier_hat_es_geknallt/de-1263477, zuletzt geprüft am 04.09.2022.
- Rafaeli, Sheizaf (1988): Interactivity. From New Media to Communication. In: Hawkins, Robert P.; Wiemann, John M.; Pingree, Suzanne (Hg.): Advancing Communication Science. Merging Mass and Interpersonal Processes. Newbury Park, Beverly Hills, London, New Delhi, 110–134.
- Rahner, Karl; Vorgrimler, Herbert (2008): Kleines Konzilskompodium. Sämtliche Texte des Zweiten Vatikanischen Konzils. Allgemeine Einleitung – 16 spezielle Einführungen – ausführliches Sachregister. 35. Aufl. Freiburg im Breisgau.
- Ramseger, Jörg; Wägener, Matthea (Hg.) (2008): Chancenungleichheit in der Grundschule. Ursachen und Wege aus der Krise. Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft; Jahrestagung der Kommission „Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe“ in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Wiesbaden.
- Reents, Christine (2010): Gruppenunterricht. In: Adam, Gottfried; Lachmann, Rainer (Hg.): Methodisches Kompodium für den Religionsunterricht 1. Basisband. 5. Aufl. Göttingen, 56–71.
- Reese-Schnitker, Annegret (2006): „Ich weiß nicht, wo da Religion anfängt und aufhört“. Eine empirische Studie zum Zusammenhang von Lebenswelt und Religiosität bei Singlefrauen. Gütersloh, Freiburg im Breisgau.
- Reese-Schnitker, Annegret (2012): Zur Aufgabe und Rolle der Frau in Kirche und Gesellschaft aus christlicher Sicht. Eine empirische Studie und Überlegungen zu zentralen Aussagen der lehramtlichen Texte aus religionspädagogischer Perspektive. Göttingen.
- Reese-Schnitker, Annegret (2013): Produktive Unterbrechungen im Unterrichtsgespräch. Typische Muster, Stolpersteine und Lernchancen von Unterrichtsgesprächen – aufgezeigt an einem Fallbeispiel. In: *Katechetische Blätter* 138 (2), 130–137.
- Reese-Schnitker, Annegret (2017): Gelungene Unterrichtsgespräche: Miteinander ins Gespräch kommen. In: Garske, Volker; Nauerth, Thomas; Niermann, Anja (Hg.): Vom Können erzählen. Ein Lesebuch zum Frieden: Festschrift für Egon Spiegel. Unter Mitarbeit von Spiegel, Egon. Berlin, Münster, 163–166.
- Reese-Schnitker, Annegret (2018): Interaktive Lernprozesse im Kontext biblischen Lernens – Eine sequenzielle Gesprächsfeinanalyse. In: Schambeck, Mirjam; Riegel, Ulrich (Hg.): Was im Religionsunterricht so läuft. Wege und Ergebnisse religionspädagogischer Unterrichtsforschung. Freiburg, Basel, Wien, 233–251.
- Reese-Schnitker, Annegret (2021a): Sprache. In: Kropač, Ulrich; Riegel, Ulrich (Hg.): Handbuch Religionsdidaktik. Stuttgart, 406–412.
- Reese-Schnitker, Annegret (2021b): Unterrichtsgespräche im Religionsunterricht. Formen und Gelingensbedingungen. In: Altmeyer, Stefan; Grümm, Bernhard; Kohler-Spiegel, Helga; Naurath, Elisabeth; Schröder, Bernd; Schweitzer, Friedrich (Hg.): Sprachsensibler Religionsunterricht. Jahrbuch der Religionspädagogik. Göttingen, 189–200.
- Reese-Schnitker, Annegret (2022a): Das methodische Vorgehen in der Unterrichtsstudie. In: Reese-Schnitker, Annegret; Bertram, Daniel; Fröhle, Dominic (Hg.): Gespräche im Religionsunterricht. Einblicke – Einsichten – Potenziale. Stuttgart, 191–215.
- Reese-Schnitker, Annegret (2022b): Gespräche im Religionsunterricht. In: Reese-Schnitker, Annegret; Bertram, Daniel; Fröhle, Dominic (Hg.): Gespräche im Religionsunterricht. Einblicke – Einsichten – Potenziale. Stuttgart, 17–41.
- Reese-Schnitker, Annegret; Bertram, Daniel; Fröhle, Dominic (Hg.) (2022a): Gespräche im Religionsunterricht. Einblicke – Einsichten – Potenziale. Stuttgart.
- Reese-Schnitker, Annegret; Bertram, Daniel; Fröhle, Dominic; Franzmann, Marcel (2022b): Was zeichnet Unterrichtsgespräche aus? Merkmale und Charakteristika – Auswertung und Interpretation der Häufigkeiten und Korrelationen. In: Reese-Schnitker, Annegret; Bertram, Daniel; Fröhle, Dominic (Hg.): Gespräche im Religionsunterricht. Einblicke – Einsichten – Potenziale. Stuttgart, 229–285.

- Reese-Schnitker, Annegret; Büchel-Thalmaier, Sandra (2008): Dekonstruktive und rekonstruktive Perspektive auf Identität und Geschlecht. In: *International Journal of Practical Theology* 12 (1), 178–179.
- Reh, Sabine; Idel, Till-Sebastian; Rabenstein, Kerstin; Fritzsche, Bettina (2015): Ganzttagsschulforschung als Transformationsforschung. Theoretische und empirische Erträge des Projekts. In: Reh, Sabine; Fritzsche, Bettina; Idel, Till-Sebastian; Rabenstein, Kerstin (Hg.): Lernkulturen. Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganzttagsschulen. Wiesbaden, 297–336.
- Reich, Helmut (1987): Religiöse und naturwissenschaftliche Weltbilder: Entwicklung einer komplementären Betrachtungsweise in der Adoleszenz. In: *Unterrichtswissenschaft* 15 (3), 332–343.
- Reichertz, Jo (2013): Die Abduktion in der qualitativen Sozialforschung. Über die Entdeckung des Neuen. 2. aktual. und erw. Aufl. Wiesbaden.
- Reichertz, Jo (2015): Abduktion, Deduktion und Induktion in der qualitativen Forschung. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 11. Aufl. Reinbek bei Hamburg, 276–285.
- Reichertz, Jo (2015): Objektive Hermeneutik und hermeneutische Wissenssoziologie. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 11. Aufl. Reinbek bei Hamburg, 514–523.
- Reinhold, Frank; Reiss, Kristina; Diedrich, Jennifer; Hofer, Sarah; Heinze, Aiso (2019): Mathematische Kompetenz in PISA 2018 – aktueller Stand und Entwicklung. In: Reiss, Kristina; Weis, Mirjam; Klieme, Eckhard; Köller, Olaf (Hg.): PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich. Münster, New York, 187–210.
- Reiss, Kristina; Weis, Mirjam; Klieme, Eckhard; Köller, Olaf (Hg.) (2019): PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich. Münster, New York.
- Rendtorff, Barbara (2006): Erziehung und Geschlecht. Eine Einführung. Stuttgart.
- Rendtorff, Barbara (2015): Thematisierung oder Dethematisierung. Wie können wir mit Geschlechteraspekten im Kontext von Schule umgehen? In: Wedl, Juliette; Bartsch, Annette (Hg.): Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung. Bielefeld, 35–46.
- Rendtorff, Barbara; Burekhardt, Svenia (2008): Kurze Einführung in den Themenblock. In: Rendtorff, Barbara; Burekhardt, Svenia (Hg.): Schule, Jugend und Gesellschaft. Ein Studienbuch zur Pädagogik der Sekundarstufe. Stuttgart, 95–99.
- Renner, Alexandra (2013): Identifikation und Geschlecht die Rezeption des Buches Judit als Gegenstand empirischer Bibeldidaktik. Berlin [u.a.].
- Richter-Appelt, Hertha (2012): Geschlechtsidentität und -dyschorie. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte – APuZ* 62 (20–21), 22–28.
- Riegel, Christine (2016): Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen. Bielefeld.
- Riegel, Ulrich (2001): Gottesbild und Geschlechtskonzept. In: *Religionspädagogische Beiträge. Journal for Religion in Education* (46), 127–130.
- Riegel, Ulrich (2004): Gott und Gender. Eine empirisch-religionspädagogische Untersuchung nach Geschlechtsvorstellungen in Gotteskonzepten. Münster.
- Riegel, Ulrich (2011): Höhere Macht und barmherziger Vater. Welchen Mehrwert bietet die Geschlechterperspektive bei jugendlichen Gottesbildern. In: Qualbrink, Andrea; Pithan, Annebelle; Wischer, Mariele (Hg.): Geschlechter bilden. Perspektiven für einen genderbewussten Religionsunterricht. Gütersloh, 178–187.
- Riegel, Ulrich (2015): Männlichkeit(en) – das vergessene Andere der religionsdidaktischen Genderdebatte. In: *Religionspädagogische Beiträge. Journal for Religion in Education* (72), 15–21.
- Riegel, Ulrich (2017): Videoanalyse. In: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet www.wirelex.de. Online verfügbar unter <https://doi.org/10.23768/wirelex.Videoanalyse.100229>, zuletzt geprüft am 04.09.2022.
- Riegel, Ulrich; Leven, Eva (2018): Videobasierte Unterrichtsanalyse am Beispiel kognitiver Aktivierung. In: Schambeck, Mirjam; Riegel, Ulrich (Hg.): Was im Religionsunterricht so läuft. Wege und Ergebnisse religionspädagogischer Unterrichtsforschung. Freiburg, Basel, Wien, 179–198.
- Riegel, Ulrich; Ziebertz, Hans-Georg (2000): Mädchen und Jungen. Geschlechterdifferenz als religionspädagogische Aufgabe. In: *Münchener Theologische Zeitschrift* 51 (3), 241–252.

- Riegel, Ulrich; Ziebertz, Hans-Georg (2012): Geschlechtergerechtes Lernen im Religionsunterricht. In: Hilger, Georg; Leimgruber, Stephan; Ziebertz, Hans-Georg (Hg.): Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf. 2. Aufl. München, 387–399.
- Rieger-Goertz, Stefanie (2008): Geschlechterbilder in der katholischen Erwachsenenbildung. Bielefeld.
- Riegger, Manfred (2019): Handlungsorientierte Religionsdidaktik. Teil 2: Unterrichtsmethoden. Stuttgart.
- Ritter, Martina (2016): Nancy Chodorow: The Reproduction of Mothering. In: Salzborn, Samuel (Hg.): Klassiker der Sozialwissenschaften. 100 Schlüsselwerke im Portrait. 2. Aufl. Wiesbaden, 309–312.
- Rogalla, Marion (2008): Strategien einsetzen. In: Rhyner, Thomas; Zumwald, Bea (Hg.): Coole Mädchen – starke Jungs. Impulse und Praxistipps für eine geschlechterbewusste Schule. Bern, Stuttgart, Wien, 29–40.
- Rogers, Carl R. (1969): Freedom to Learn. Columbus, OH.
- Rohrmann, Tim (2008): Zwei Welten? Geschlechtertrennung in der Kindheit. Forschung und Praxis im Dialog. Opladen.
- Rohrmann, Tim (2009): Gender in Kindertageseinrichtungen. Ein Überblick über den Forschungsstand. München.
- Rohrmann, Tim (2014): Männer in Kitas: Zwischen Idealisierung und Verdächtigung. In: Budde, Jürgen; Thon, Christine; Walgenbach, Katharina (Hg.): Männlichkeiten. Geschlechterkonstruktionen in pädagogischen Institutionen. Opladen, Berlin, Toronto, 67–84.
- Roisch, Henrike (2003a): Die horizontale und Vertikale Verteilung der Geschlechter in der Schule. In: Stürzer, Monika; Roisch, Henrike; Hunze, Annette; Cornelißen, Waltraud (Hg.): Geschlechterverhältnisse in der Schule. Wiesbaden, 21–52.
- Roisch, Henrike (2003b): Geschlechtsspezifische Interessengebiete und Interessenspräferenzen. In: Stürzer, Monika; Roisch, Henrike; Hunze, Annette; Cornelißen, Waltraud (Hg.): Geschlechterverhältnisse in der Schule. Wiesbaden, 123–150.
- Romaine, Suzanne (1999): Communicating gender. Mahwah, N.J.
- Rommelspacher, Birgit (2009): Intersektionalität – über die Wechselwirkung von Machtverhältnissen. In: Kurz-Scherf, Ingrid; Lepperhoff, Julia; Scheele, Alexandra (Hg.): Feminismus: Kritik und Intervention. Münster, 81–97.
- Rösener, Christiane (2010): Religion entdecken – verstehen – gestalten. Ein Lehrwerk für einen geschlechtersensiblen Religionsunterricht. In: *Loccumer Pelikan* (2), 62–66.
- Rosenkrantz, Paul; Vogel, Susan; Bee, Helen; Broverman, Inge; Broverman, Donald M. (1968): Sex-role stereotypes and self-concepts in college students. In: *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 32 (3), 287–295.
- Rost, Detlef H. (2013): Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien. Eine Einführung. 3., vollst. überarb. und erw. Aufl. Bad Heilbrunn.
- Rothgangel, Martin (2013a): Religiöse Kompetenzen und Bildungsstandards Religion. In: Rothgangel, Martin; Adam, Gottfried; Lachmann, Rainer (Hg.): Religionspädagogisches Kompendium. 8. Aufl. Göttingen, 324–337.
- Rothgangel, Martin (2013b): Was ist Religionspädagogik. In: Rothgangel, Martin; Adam, Gottfried; Lachmann, Rainer (Hg.): Religionspädagogisches Kompendium. 8. Aufl. Göttingen, 17–34.
- Rothgangel, Martin (2018): Beobachtungen. In: Pirner, Manfred L.; Rothgangel, Martin (Hg.): Empirisch forschen in der Religionspädagogik. Ein Studienbuch für Studierende und Lehrkräfte. Stuttgart, 57–70.
- Rothman, Lily (2012): A Cultural History of Mansplaining. Online verfügbar unter <https://www.theatlantic.com/saxes/archive/2012/11/a-cultural-history-of-mansplaining/264380/>, zuletzt geprüft am 04.09.2022.
- Rothmund, Jutta; Christmann, Ursula (2002): Auf der Suche nach einem geschlechtergerechten Sprachgebrauch – Führt die Ersetzung des generischen Maskulinums zu einer Beeinträchtigung von Textqualitäten? In: *Muttersprache* 112 (2), 115–136.
- Rothland, Martin; Terhart, Ewald (2010): Forschung zum Lehrerberuf. In: Tippelt, Rudolf; Schmidt-Hertha, Bernhard (Hg.): Handbuch Bildungsforschung. 3., durchges. Aufl. Wiesbaden, 791–812.
- Sajak, Clauß Peter (2015): Bildungsstudien. In: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet www.wirelex.de. Online verfügbar unter <https://doi.org/10.23768/wirelex.Bildungsstudien.100091>, zuletzt geprüft am 04.09.2022.

- Sajak, Clauß Peter; von Eiff, Miriam Sophia (2017): Biografisches Lernen. In: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet www.wirelex.de. Online verfügbar unter https://doi.org/10.23768/wirelex.Biografisches_Lernen.100230, zuletzt geprüft am 04.09.2022.
- Samel, Ingrid (2000): Einführung in die feministische Sprachwissenschaft. 2., überarb. und erw. Aufl. Berlin.
- Sargent, Paul (2005): The Gendering of Men in Early Childhood Education. In: *Sex Roles: A Journal of Research* 52 (3–4), 251–259.
- Sattler, Dorothea; Schneider, Theodor (2002): Schöpfungslehre. In: Schneider, Theodor (Hg.): Handbuch der Dogmatik! Prolegomena, Gotteslehre, Schöpfungslehre, Christologie, Pneumatologie. 2., erg. u. korr. Aufl. Düsseldorf, 120–240.
- Schatz, Klaus (2008): Kirchengeschichte. In vier Bänden. Düsseldorf.
- Schatzman, Leonard; Strauss, Anselm L. (1973): Field research. Strategies for a natural sociology. Englewood Cliffs, NJ.
- Scheepers, Rajah (2004): „Nicht einer Frauen werk.“ – Frauen, Religion und politische Macht“. In: *Yearbook of the European Society of Women in Theological Research* (12), 193–206.
- Schelander, Robert (2015): Bildung. In: Porzelt, Burkard; Schimmel, Alexander (Hg.): Strukturbegriffe der Religionspädagogik. Festgabe für Werner Simon zum 65. Geburtstag. Unter Mitarbeit von Simon, Werner. Bad Heilbrunn, 60–66.
- Schiepe-Tiska, Anja; Rönnebeck, Silke; Neumann, Knut (2019): Naturwissenschaftliche Kompetenz in PISA 2018 – aktueller Stand, Veränderungen und Implikationen für die naturwissenschaftliche Bildung in Deutschland. In: Reiss, Kristina; Weis, Mirjam; Klieme, Eckhard; Köller, Olaf (Hg.): PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich. Münster, New York, 211–240.
- Schiffner, Kerstin (2009): Geschlechtergerechte Bibeln – geschlechtergerechte Bildung. Die Bibel in gerechter Sprache und die Gütersloher Erzählbibel. In: Pithan, Annebelle; Arzt, Silvia; Jakobs, Monika; Knauth, Thorsten (Hg.): Gender – Religion – Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt. Gütersloh, 294–306.
- Schindler, Ludwig; Hahlweg, Kurt; Revenstorf, Dirk (2019): Partnerschaftsprobleme: Diagnose und Therapie. Handbuch für Therapeuten. 3., vollst. überarb. Aufl. Berlin.
- Schirmer, Sigrun (2013): Geschlechtsstereotype Interaktionseffekte. Eine videobasierte Analyse der Schülerbeteiligung. Berlin.
- Schlehahn, Raphael; Franzmann, Marcel (2021): Bibel im Gespräch (BiG). Konzeptionelle Vorstellung der Studienwerkstatt am Institut für Katholische Theologie. In: Bosse, Dorit; Wodzinski, Rita; Griesel, Clemens (Hg.): Lehr-Lern-Labore der Universität Kassel. Forschungsbiografische Verknüpfung von Theorie und Praxis unter dem Aspekt der kognitiven Aktivierung. Kassel, 90–104.
- Schleiermacher, Friedrich (2008): Pädagogik. Die Theorie der Erziehung von 1820/21 in einer Nachschrift. Hg. v. Ehrhardt, Christiane. Berlin.
- Schmid, Hans (2022): Triffst du nur das Zauberwort. Das Gespräch in der Dramaturgie des Unterrichts. In: Reese-Schnitker, Annegret; Bertram, Daniel; Fröhle, Dominic (Hg.): Gespräche im Religionsunterricht. Einblicke – Einsichten – Potenziale. Stuttgart, 163–172.
- Schmidt, Claudia (1988): „Typisch weiblich – typisch männlich“. Geschlechtstypisches Kommunikationsverhalten in studentischen Kleingruppen. Berlin.
- Schmitz, Sigrid (2006): Geschlechtergrenzen. Geschlechtsentwicklung, Intersex und Transsex im Spannungsfeld zwischen biologischer Determination und kultureller Konstruktion. In: Ebeling, Smilla; Schmitz, Sigrid (Hg.): Geschlechterforschung und Naturwissenschaften. Einführung in ein komplexes Wechselspiel. Wiesbaden, 33–56.
- Schmitz, Stefan (2004): Was macht die Kirche in der Schule? Religionsunterricht und Schulpastoral 30 Jahre nach dem Würzburger Synodenbeschluss. Münster.
- Schneekloth, Ulrich (2019): Entwicklungen bei den Werteorientierungen von Jugendlichen. In: Shell Deutschland Holding (Hg.): 18. Shell Jugendstudie. Jugend 2019 – eine Generation meldet sich zu Wort. Unter Mitarbeit von Albert, Mathias; Hurrelmann, Klaus; Quenzel, Gudrun; Kantar. Weinheim, 103–132.
- Schneekloth, Ulrich; Leven, Ingo (2015): Methodik. In: Shell Deutschland Holding (Hg.): Jugend 2015. Eine pragmatische Generation im Aufbruch. Unter Mitarbeit von Albert, Mathias; Hurrelmann, Klaus; Quenzel, Gudrun. Originalausg. Frankfurt am Main, 389–400.

- Schneider, Frank; Draken, Klaus (2020): Unterrichtsgespräche. Gespräche in der Klasse initiieren, moderieren, reflektieren. Berlin.
- Schneider, Theodor (Hg.) (1989): Mann und Frau – Grundproblem theologischer Anthropologie; Tagung der Arbeitsgemeinschaft Deutschsprachiger Katholischer Dogmatiker und Fundamentaltheologen. Freiburg im Breisgau.
- Schneider, Theodor (1989): Mann und Frau – Grundproblem theologischer Anthropologie? Thematische Einführung. In: Schneider, Theodor (Hg.): Mann und Frau – Grundproblem theologischer Anthropologie. Freiburg im Breisgau, 11–24.
- Schöll, Albrecht (1992): Zwischen religiöser Revolte und frommer Anpassung. Die Rolle der Religion in der Adoleszenzkrise. Gütersloh.
- Schönhagen, Philomen (2002): Interaktivität: Charakteristikum computerbasierter Medien bzw. computervermittelter Kommunikation? In: Nawratil, Ute; Schönhagen, Philomen; Starkulla, Heinz W. (Hg.): Medien und Mittler sozialer Kommunikation. Beiträge zu Theorie, Geschichte und Kritik von Journalismus und Publizistik; Festschrift für Hans Wagner. Unter Mitarbeit von Wagner, Hans. Leipzig, 369–396.
- Schottroff, Luise; Schroer, Silvia; Wacker, Marie-Theres (1995): Feministische Exegese. Forschungserträge zur Bibel aus der Perspektive von Frauen. Darmstadt.
- Schottroff, Luise; Wacker, Marie-Theres (Hg.) (2007): Kompendium feministische Bibelauslegung. 3. Aufl., 1. Aufl. der Sonderausg. Gütersloh.
- Schreier, Margrit (2012): Qualitative content analysis in practice. Los Angeles, London, New Dehli, Singapore, Washington DC.
- Schreier, Margrit (2014): Varianten qualitativer Inhaltsanalyse. Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. In: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 15 (1). Online verfügbar unter <https://doi.org/10.17169/fqs-15.1.2043>, zuletzt geprüft am 04.09.2022.
- Schrottroff, Luise; Schaumberger, Christine (1991): Patriarchat. In: Gössmann, Elisabeth; Moltmann-Wendel, Elisabeth; Pissarek-Hudelist, Herlinde; Praetorius, Ina; Schrottroff, Luise; Schüngel-Straumann, Helen (Hg.): Wörterbuch der feministischen Theologie. Gütersloh, 319–321.
- Schuetze, Yvonne (1986): Die gute Mutter. Zur Geschichte des normativen Musters ‚Mutterliebe‘. 2., unveränd. Aufl. Bielefeld.
- Schulte, Andrea (Hg.) (2018): Sprache. Kommunikation. Religionsunterricht. Gegenwärtige Herausforderungen religiöser Sprachbildung und Kommunikation über Religion im Religionsunterricht. Förderverein der Bibliothek des Evangelischen Ministeriums im Augustinerkloster Erfurt; Evangelische Verlagsanstalt; Tagung Sprache. Kommunikation. Religionsunterricht. Leipzig.
- Schulte, Andrea (2018): Sprache. Kommunikation. Religionsunterricht. Gegenwärtige Herausforderungen religiöser Sprachbildung und Kommunikation über Religion im Religionsunterricht – Eine Hinführung. In: Schulte, Andrea (Hg.): Sprache. Kommunikation. Religionsunterricht. Gegenwärtige Herausforderungen religiöser Sprachbildung und Kommunikation über Religion im Religionsunterricht. Leipzig, 7–20.
- Schulte, Andrea (2020): Sprache. In: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet www.wirelex.de. Online verfügbar unter <https://doi.org/10.23768/wirelex.Sprache.200766>, zuletzt geprüft am 04.09.2022.
- Schulte, Andrea (2022): Religiöse Sprachbildung in Unterrichtsgesprächen. In: Reese-Schnitker, Annegret; Bertram, Daniel; Fröhle, Dominic (Hg.): Gespräche im Religionsunterricht. Einblicke – Einsichten – Potenziale. Stuttgart, 53–68.
- Schulz, Alexandra (2011): Experimentierspezifische Qualitätsmerkmale im Chemieunterricht. Eine Videostudie. Berlin.
- Schulz-Flügel, Eva (1996): Tertullian und „das Zweite Geschlecht“. In: *Revue des Études Augustiniennes* (42), 3–19.
- Schümer, Gundel (1992): Unterschiede in der Berufsausübung von Lehrern und Lehrerinnen. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 38 (5), 655–679.
- Schüngel-Straumann, Helen (1989): Mann und Frau in den Schöpfungstexten von Gen 1–3 unter Berücksichtigung der innerbiblischen Wirkungsgeschichte. In: Schneider, Theodor (Hg.): Mann und Frau – Grundproblem theologischer Anthropologie. Freiburg im Breisgau, 142–166.
- Schüngel-Straumann, Helen (1996): Denn Gott bin ich, und kein Mann. Gottesbilder im Ersten Testament – feministisch betrachtet. 2. Aufl. Mainz.

- Schüngel-Straumann, Helen (2017): Korrektur des Eva-Bildes. Anthropologie der ersten drei Kapitel der Bibel. In: Eckholt, Margit (Hg.): Gender studieren. Lernprozess für Theologie und Kirche. Ostfildern, 139–158.
- Schüssler Fiorenza, Elisabeth (1993): Zu ihrem Gedächtnis. Eine feministisch-theologische Rekonstruktion der christlichen Ursprünge. 2. Aufl. Gütersloh.
- Schüssler Fiorenza, Elisabeth (2007): Grenzen überschreiten. Der theoretische Anspruch feministischer Theologie; ausgewählte Aufsätze. 2., überarb. Aufl. Berlin.
- Schüssler Fiorenza, Elisabeth (2015): Zwischen Bewegung und Akademie: Feministische Bibelwissenschaft im 20. Jahrhundert. In: Schüssler Fiorenza, Elisabeth; Jost, Renate (Hg.): Feministische Bibelwissenschaft im 20. Jahrhundert. Stuttgart, 13–32.
- Schüssler Fiorenza, Elisabeth; Jost, Renate (Hg.) (2015): Feministische Bibelwissenschaft im 20. Jahrhundert. Stuttgart.
- Schuster, Martin (1993): Die Psychologie der Kinderzeichnung. Mit 3 Tabellen. 2., korr. Aufl. Berlin.
- Schütze, Fritz (1978): Was ist kommunikative Sozialforschung? Thesen zur Arbeitstagung „Regionale Sozialforschung“. In: Gaertner, Adrian; Hering, Sabine (Hg.): Modellversuch „Soziale Studiengänge“ an der GHK. Materialien 12. Regionale Sozialforschung. Kassel, 117–131.
- Schützeichel, Rainer (2007): „Soziale Repräsentation“. In: Schützeichel, Rainer (Hg.): Handbuch Wissenssoziologie und Wissensforschung. Konstanz, 450–455.
- Schwarz, Susanne (2018): Unterrichtsanalyse anhand von Videoaufnahmen. In: Pirner, Manfred L.; Rothgangel, Martin (Hg.): Empirisch forschen in der Religionspädagogik. Ein Studienbuch für Studierende und Lehrkräfte. Stuttgart, 197–218.
- Schweer, Martin K. W. (2017): Vertrauen im Klassenzimmer. In: Schweer, Martin K.W. (Hg.): Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge. 3., überarb. und aktual. Aufl. Wiesbaden, 523–547.
- Schweitzer, Friedrich (2006): Entwicklung und Identität. In: Bitter, Gottfried; Englert, Rudolf; Miller, Grabriele; Nipkow, Karl Ernst (Hg.): Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe. 2. Aufl. München, 188–193.
- Schweitzer, Friedrich (2006): Religionspädagogik. Gütersloh.
- Schweitzer, Friedrich (2006): Religionspädagogik – Begriff und wissenschaftstheoretische Grundlagen. In: Bitter, Gottfried; Englert, Rudolf; Miller, Grabriele; Nipkow, Karl Ernst (Hg.): Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe. 2. Aufl. München, 46–49.
- Schwippert, Knut; Kasper, Daniel; Köller, Olaf; McElvany, Nele; Selter, Christoph; Steffensky, Mirjam; Wendt, Heike (Hg.) (2020): TIMSS 2019. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster.
- Secretariado para la Familia (2018): DISTINGAMOS: SEXO, GÉNERO E IDEOLOGÍA. Online verfügbar unter <https://www.familiasecnacional.org.ar/distingamos-sexo-genero-e-ideologia/>, zuletzt geprüft am 04.09.2022.
- Seebauer, Renate (2008): „Leistungsmotive“, soziale Erfahrungen“ und „notwendige Eigenschaften von Lehrer/innen/n und Erzieher/innen/n“. Eine empirische Studie in neun europäischen Ländern mit besonderer Berücksichtigung buben- und Mädchenspezifischer Ausprägung. In: Holz, Oliver (Hg.): Jungenpädagogik und Jungenarbeit in Europa. Standortbestimmung – Trends – Untersuchungsergebnisse. Münster, New York, 147–170.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (1996): Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts. Bonn.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (2004): Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5–10/Sekundarstufe I (Mittlerer Schulabschluss). Bonn.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (2005): Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen. Bonn.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (2006): Der Glaube an den dreieinen Gott. Eine Handreichung der Glaubenskommission der Deutschen Bischofskonferenz zur Trinitätstheologie. Bonn. Online verfügbar unter <https://www.dbk.de/fileadmin/redaktion/veroeffentlichungen/deutsche-bischoefe/DB83.pdf>, zuletzt geprüft am 04.09.2022.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (2006): Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule/Primarstufe. Bonn.

- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (2016): Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts. Empfehlungen für die Kooperation des katholischen mit dem evangelischen Religionsunterricht. Bonn.
- She, Hsiao-Ching (2000): The interplay of a biology teacher's beliefs, teaching practices and gender- based student-teacher classroom interaction. In: *Educational Research* 42 (1), 100–111.
- Shell Deutschland Holding (Hg.) (2015): Jugend 2015. Eine pragmatische Generation im Aufbruch. Unter Mitarbeit von Albert, Mathias; Hurrelmann, Klaus; Quenzel, Gudrun. Originalausg. Frankfurt am Main.
- Siegele-Wenschkewitz, Leonore (Hg.) (1988): Verdrängte Vergangenheit, die uns bedrängt. Feministische Theologie in der Verantwortung für die Geschichte. „Feministische Theologie und jüdisch-christliches Gespräch“. München.
- Siller, Hermann Pius (2005): „Die bildende Kraft des Religionsunterrichts“. Eine Erinnerung. In: *RUheute* 33 (3/4), 10–13. Online verfügbar unter <https://bistummainz.de/export/sites/bistum/schule/.galleries/downloads/RU-heute-3-4-2005.pdf>, zuletzt geprüft am 04.09.2022.
- Simon, Werner (2005): Schulischer Religionsunterricht. Der Beschluss „Der RU in der Schule“. In: *RUheute* 33 (3/4), 4–9. Online verfügbar unter <https://bistummainz.de/export/sites/bistum/schule/.galleries/downloads/RU-heute-3-4-2005.pdf>, zuletzt geprüft am 04.09.2022.
- Simon, Werner (2006): Religionsunterricht in staatlichen Schulen. In: Bitter, Gottfried; Englert, Rudolf; Miller, Grabriele; Nipkow, Karl Ernst (Hg.): Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe. 2. Aufl. München, 362–368.
- Smith, Christine A.; Johnston-Robledo, Ingrid; McHugh, Maureen; Chrisler, Joan C. (2010): Words Matter: The Language of Gender. In: Chrisler, Joan C.; McCreary, Donald R. (Hg.): Handbook of gender research in psychology. Volume 1: Gender Research in Central an Experimental Psychology. New York, London, 361–178.
- Sölle, Dorothee (1994): Mutanfälle. Texte zum Umdenken. 3. Aufl. Hamburg.
- Sorge, Elga (1988): Religion und Frau. Weibliche Spiritualität im Christentum. 5. Aufl. Stuttgart.
- Speck, Sarah (2014): Mütter ohne Grenzen. Paradoxien verberuflichter Sorgearbeit am Beispiel der SOS-Kinderdörfer. Wiesbaden.
- Speck, Sarah (2019): Mutterschaft. Hg. v. Gender Glossar. Online verfügbar unter <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:15-qucosa2-337604>, zuletzt geprüft am 04.09.2022.
- Spiering-Schomborg, Nele (2017): „Man kann sich nicht entscheiden, als was man geboren wird“, Exodus 1 im Horizont von Intersektionalität und empirischer Bibeldidaktik. Gütersloh.
- Spieß, Gesine (2008): Gender in Lehre und Didaktik an Universitäten – und die Frage nach einer genderkompetenten Lehre. In: Buchmayr, Maria (Hg.): Geschlecht lernen. Gendersensible Didaktik und Pädagogik. Innsbruck, 33–49.
- Stachel, Günter (1976): Die Religionsstunde, beobachtet und analysiert. Eine Untersuchung zur Praxis des Religionsunterrichts. Zürich.
- Stahlberg, Dagmar; Sczesny, Sabine (2001): Effekte des generischen Maskulinums und alternativer Sprachformen auf den gedanklichen Einbezug von Frauen. In: *Psychologische Rundschau* 52 (3), 131–140.
- statista (2022): Anteil der weiblichen Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland im Schuljahr 2020/2021 nach Schulart. Online verfügbar unter <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1129852/umfrage/frauenanteil-unter-den-lehrkraeften-in-deutschland-nach-schulart>, zuletzt geprüft am 28.06.2022.
- Statistisches Bundesamt (2016): Schulen auf einen Blick. 16. Ausg. Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (2017): Lehrkräfte nach Schularten und Beschäftigungsumfang. Lehrkräfte an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen insgesamt sowie Anteil der weiblichen Lehrkräfte. Hg. v. Statistisches Bundesamt. Wiesbaden. Online verfügbar unter <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/BildungForschungKultur/Schulen/Tabellen/AllgemeinBildendeBeruflicheSchulenLehrkraefte.html>, zuletzt geprüft am 22.12.2019.
- Statistisches Bundesamt (2022a): Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen nach Beschäftigungsumfang und Geschlecht. Wiesbaden. Online verfügbar unter <https://www.statistikportal.de/de/bildung-und-kultur/lehrkraefte-allgemeinbildenden-schulen>, zuletzt geprüft am 28.06.2022.

- Statistisches Bundesamt (2022b): Lehrkräfte an beruflichen Schulen. Lehrkräfte an beruflichen Schulen nach Beschäftigungsumfang und Geschlecht. Wiesbaden. Online verfügbar unter <https://www.statistikportal.de/de/lehrkraefte-beruflichen-schulen>, zuletzt geprüft am 28.06.2022.
- Steigleder, Sandra (2008): Die strukturierende qualitative Inhaltsanalyse im Praxistest. Eine konstruktiv kritische Studie zur Auswertungsmethodik von Philipp Mayring. Marburg.
- Steinke, Ines (2015): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 11. Aufl. Reinbek bei Hamburg, 319–332.
- Stephan, Inge; von Braun, Christina (2006): 1. Einleitung. In: von Braun, Christina; Stephan, Inge (Hg.): Gender-Studien. Eine Einführung. 2., aktual. Aufl. Stuttgart, 3–9.
- Stephenson, Geoffrey M. (1997): Angewandte Sozialpsychologie. In: Stroebe, Wolfgang; Hewstone, Miles; Stephenson, Geoffrey M. (Hg.): Sozialpsychologie. Eine Einführung. 3., erw. und überarb. Aufl. Berlin, Heidelberg, s.l., 579–618.
- Stettberger, Herbert; Leimgruber, Stephan (2012): Was wird gelernt? – Inhaltsbereiche des Religionsunterrichts. In: Hilger, Georg; Leimgruber, Stephan; Ziebertz, Hans-Georg (Hg.): Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf. 2. Aufl. München, 194–205.
- Stiftung Deutsche Depressions Hilfe (2021): Suizidalität. Online verfügbar unter <https://www.deutsche-depressionshilfe.de/depression-infos-und-hilfe/depression-in-verschiedenen-facetten/suizidalitaet>, zuletzt geprüft am 04.09.2022.
- Stinglhammer, Manuel (2017): Wer verknüpft, lernt! Eine qualitativ-empirische Nahaufnahme religiöser Lernprozesse im Religionsunterricht am Beispiel der biblischen Perikope von Jakobs Kampf am Jabbok (Gen 32,23–33). Münster.
- Stinglhammer, Manuel (2019): Lehrervortrag das »hässliche Entlein«. In: *Katechetische Blätter* 144 (1), 34–36.
- Stock, Alex (1981): Strukturelle Bildanalyse. In: Wichelhaus, Manfred; Stock, Alex (Hg.): Bildtheologie und Bilddidaktik. Studien zur religiösen Bildwelt. Düsseldorf, 36–43.
- Stögbauer, Eva (2019): Geschlechtergerechtigkeit als Ziel religiöser Bildung? Religionspädagogische Überlegung zur Gender-Frage. In: Laubach, Thomas; Wahl, Stefanie A. (Hg.): Gott schuf den Menschen als Mann und Frau und ...? Gender und Theologie. Berlin, 165–184.
- Stögbauer-Elsner, Eva (2011): Die Frage nach Gott und dem Leid bei Jugendlichen wahrnehmen. Eine qualitativ-empirische Spurensuche. Bad Heilbrunn.
- Stoller, Robert J. (1968): Sex and Gender. The Development of Masculinity and Femininity. New York.
- Strauss, Anselm L.; Corbin, Juliet M. (1996): Grounded theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim.
- Strube, Angelika (2015): Expertise zur Broschüre: „Gender-Ideologie“. Ein Leitfaden“ aus der Broschürenreihe „Glaubens-Kompass“ herausgegeben von „Kirche in Not“ (KIN). Online verfügbar unter <https://bagkr.de/wp-content/uploads/2018/07/STRUBE-Expertise-zu-Genderismus-Brosch%C3%BCre-Jan-2015-5-7-2016.pdf>, zuletzt geprüft am 04.09.2022.
- Strube, Angelika (2019): Bibelauslegung, feministische. In: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet www.wirelex.de. Online verfügbar unter https://doi.org/10.23768/wirelex.Bibelauslegung_feministische.200583, zuletzt geprüft am 04.09.2022.
- Sturm, Gabriele (2010): Das gesellschaftliche Geschlechterverhältnis als Konfliktfeld. In: Imbusch, Peter; Zoll, Ralf (Hg.): Friedens- und Konfliktforschung. Eine Einführung. 5. Aufl. Wiesbaden, 405–440.
- Sturm, Tanja (2016): Lehrbuch Heterogenität in der Schule. 2., überarb. Aufl. München, Basel.
- Stürzer, Monika (2003a): Geschlechtsspezifische Schulleistungen. In: Stürzer, Monika; Roisch, Henrike; Hunze, Annette; Cornelißen, Waltraud (Hg.): Geschlechterverhältnisse in der Schule. Wiesbaden, 83–122.
- Stürzer, Monika (2003b): Unterrichtsformen und die Interaktion der Geschlechter in der Schule. In: Stürzer, Monika; Roisch, Henrike; Hunze, Annette; Cornelißen, Waltraud (Hg.): Geschlechterverhältnisse in der Schule. Wiesbaden, 151–170.
- Stürzer, Monika (2003c): Zur Debatte um Koedukation, Monoedukation und reflexive Koedukation. In: Stürzer, Monika; Roisch, Henrike; Hunze, Annette; Cornelißen, Waltraud (Hg.): Geschlechterverhältnisse in der Schule. Wiesbaden, 171–186.
- Stürzer, Monika; Roisch, Henrike; Hunze, Annette; Cornelißen, Waltraud (Hg.) (2003): Geschlechterverhältnisse in der Schule. Wiesbaden.

- Süddeutsche.de (2018): BGH: Frauen haben kein Recht auf weibliche Ansprache. Hg. v. Süddeutsche.de. Online verfügbar unter <http://www.sueddeutsche.de/panorama/formular-streit-bgh-frauen-haben-kein-recht-auf-weibliche-ansprache-1.3903724>, zuletzt geprüft am 04.09.2022.
- Tajmel, Tanja (2017): Naturwissenschaftliche Bildung in der Migrationsgesellschaft. Grundzüge einer Reflexiven Psychodidaktik und kritisch-sprachbewussten Praxis. Wiesbaden.
- Tajmel, Tanja (2021): Wie plane ich Unterricht sprachsensibel und sprachbewusst? In: Altmeyer, Stefan; Grümme, Bernhard; Kohler-Spiegel, Helga; Naurath, Elisabeth; Schröder, Bernd; Schweitzer, Friedrich (Hg.): Sprachsensibler Religionsunterricht. Jahrbuch der Religionspädagogik. Göttingen, 151–159.
- Tautz, Monika (2015): Perspektivenwechsel. In: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet www.wirelex.de. Online verfügbar unter <https://doi.org/10.23768/wirelex.Perspektivenwechsel.100074>, zuletzt geprüft am 04.09.2022.
- Terhart, Ewald; Bennewitz, Hedda; Rothland, Martin (Hg.) (2014): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. 2., überarb. und erw. Aufl. Münster, New York.
- Terman, Lewis M.; Miles, Catharine Cox (1936): Sex and personality: Studies in masculinity and femininity. New York.
- Tertullian (1912): Über den weiblichen Putz (De Cultu Feminarum). [Übersetzt von Dr. K. A. Heinrich Kellner]. Online verfügbar unter http://www.tertullian.org/articles/kempten_bkv/bkv07_16_de_cultu_feminarum.htm, zuletzt geprüft am 04.09.2022.
- Theunert, Markus (2012): Männerpolitik(en): ein Rahmenkonzept. In: Theunert, Markus (Hg.): Männerpolitik. Was Jungen, Männer und Väter stark macht. Wiesbaden, 13–48.
- Thiel, Felicitas (2016): Interaktion im Unterricht. Ordnungsmechanismen und Störungsdynamiken. Opladen, Toronto.
- Thies, Wiltrud; Röhner, Charlotte (2000): Erziehungsziel Geschlechterdemokratie. Interaktionsstudie über Reformansätze im Unterricht. Weinheim.
- Thiessen Barbara (2015): Gender Trouble evangelisch. Analyse und Standortbestimmung. In: Hark, Sabine; Villa, Paula-Irene (Hg.): Anti-Genderismus. Sexualität und Geschlecht als Schauplätze aktueller politischer Auseinandersetzungen. Bielefeld, 149–166.
- Thimm, Caja (2000): Alter – Sprache – Geschlecht. Sprach- und kommunikationswissenschaftliche Perspektiven auf das höhere Lebensalter. Frankfurt am Main.
- Thon, Christine (2017): Kategorie Geschlecht. In: Bohl, Thorsten; Budde, Jürgen; Rieger-Ladich, Markus (Hg.): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen. Bad Heilbrunn, 77–92.
- Tiedemann, Joachim (1995): Geschlechtertypische Erwartungen von Lehrkräften im Mathematikunterricht. In: *Zeitschrift für pädagogische Psychologie* 9 (3/4), 153–161.
- Timmermanns, Stefan; Sielert, Uwe (2019): Jungen – Männer. In: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet www.wirelex.de. Online verfügbar unter https://doi.org/10.23768/wirelex.Jungen_Mnner.200601, zuletzt geprüft am 04.09.2022.
- Tippe, Sebastian (2021): Toxische Männlichkeit. Erkennen, reflektieren, verändern. Köln.
- Tippelt, Rudolf; Schmidt-Hertha, Bernhard (Hg.) (2018): Handbuch Bildungsforschung. 4., überarb. und aktual. Aufl. Wiesbaden.
- Trautner, Hanns Martin (2002): Entwicklung der Geschlechtsidentität. In: Oerter, Rolf; Montada, Leo (Hg.): Entwicklungspsychologie. Lehrbuch. 5., vollst. überarb. Aufl. Weinheim, 648–674.
- Trillmich, Stephan (2020): »... Eltern sein dagegen sehr«. In: *Katechetische Blätter* 145 (4), 251–254.
- Trömel-Plötz, Senta (1982a): Frauen und Macht in der Sprache. In: Brehmer, Ilse (Hg.): Sexismus in der Schule. Der heimliche Lehrplan der Frauendiskriminierung. Weinheim, 189–201.
- Trömel-Plötz, Senta (1982b): Frauensprache, Sprache der Veränderung. Frankfurt am Main.
- Trömel-Plötz, Senta (2010): Sprache: Von Frauensprache zu frauengerechter Sprache. In: Becker, Ruth; Kortendiek, Beate (Hg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. 3., erw. und durchges. Aufl. Wiesbaden.
- Ulich, Klaus (2001): Einführung in die Sozialpsychologie der Schule. Weinheim.
- Urwin, Jack (2018): Boys don't cry. Identität, Gefühl und Männlichkeit. 2. Aufl. Hamburg.

- van IJzendoorn, Marinus H. (1982): Ansätze einer kognitionspsychologisch orientierten Bildung. In: Hagemann, Wilhelm, Heidbrink, Horst; Schneider, Myriam M. (Hg.): Kognition und Moralität in politischen Lernprozessen. Theoretische Ansätze Forschungsergebnisse Anwendungsmodelle. Wiesbaden, 59–72.
- Verwecken, Dries; Hannover, Bettina (2015): Yes I Can! Effects of Gender Fair Job Descriptions on Children's Perceptions of Job Status, Job Difficulty, and Vocational Self-Efficacy. In: *Social Psychology* 46 (2), 76–92.
- Vogt, Franziska; Nentwich, Julia; Tennhoff, Wiebke (2015): Doing und Undoing Gender in Kinderkrippen: Eine Videostudie zu den Interaktionen von Kinderbetreuenden mit Kindern. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 37 (2), 227–247.
- Volkman, Angela (2003): „Ebenso...“? Aktuelles Unterrichtsmaterial auf dem Prüfstand der Geschlechtergerechtigkeit. In: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 2 (2), 39–52. Online verfügbar unter <https://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2003-02/>, zuletzt geprüft am 04.09.2022.
- Volkman, Angela (2004): „Eva, wo bist du?“. Die Geschlechterperspektive im Religionsunterricht am Beispiel einer Religionsbuchanalyse zu biblischen Themen. Würzburg.
- Volz, Rainer (2000): Über die Hartnäckigkeit des ‚kleinen‘ Unterschieds – Religiosität und Kirchlichkeit im Vergleich der Geschlechter und ihrer Rollenbilder. In: Lukatis, Ingrid; Sommer, Regina; Wolf, Christof (Hg.): Religion und Geschlechterverhältnisse. Opladen, 115–130.
- Volz, Rainer (2009): Männliche Identität heute. Ergebnisse aus der ökumenische Männerstudien. In: Pithan, Annabelle; Arzt, Silvia; Jakobs, Monika; Knauth, Thorsten (Hg.): Gender – Religion – Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt. Gütersloh, 244–261.
- Volz, Rainer; Zulehner, Paul M. (2009): Männer in Bewegung. Zehn Jahre Männerentwicklung in Deutschland. Ein Forschungsprojekt der Gemeinschaft der Katholischen Männer Deutschlands und der Männerarbeit der Evangelischen Kirche in Deutschland. Baden-Baden.
- von Goethe, Johann Wolfgang (1982): Werke. Hamburger Ausg. in 14 Bänden. Hg. v. Trunz, Erich. München.
- von Humboldt, Wilhelm (1988): Werke III. Schriften zur Sprachphilosophie. 6. Aufl. Darmstadt.
- von Humboldt, Wilhelm (1995): Theorie der Bildung des Menschen. In: Wilhelm von Humboldt: Schriften zur Anthropologie und Geschichte. unveränd. Nachdr. der 3., gegenüber der 2. unveränd. Aufl. Hg. v. Flitner, Andreas; Giel, Klaus. Stuttgart, 234–240.
- von Stuckard, Kocku (2008): Die Schekina von Sohar bis zu Madonna, oder: Die Weiblichkeit Gottes als Ergebnis gesellschaftlicher Organisation. In: Höpflinger, Anna-Katharina; Jeffers, Ann; Pezzoli-Olgati, Daria (Hg.): Handbuch Gender und Religion. Göttingen, 157–166.
- Wacker, Marie-Theres (2017): Genderforschung und biblische Schöpfungsgeschichten. In: Laubach, Thomas (Hg.): Gender – Theorie oder Ideologie? Freiburg, 161–174.
- Walgenbach, Katharina (2010): Postscriptum: Intersektionalität – Offenheit, interne Kontroversen und Komplexität als Ressourcen eines gemeinsamen Orientierungsrahmens. In: Lutz, Helma; Herrera Vivar, Maria Teresa; Supik, Linda (Hg.): Fokus Intersektionalität. Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzeptes. Wiesbaden, 245–256.
- Walgenbach, Katharina (2012a): Gender als interdependente Kategorie. In: Walgenbach, Katharina; Dietze, Gabriele; Hornscheidt, Lann; Palm, Kerstin (Hg.): Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität. 2., durchges. Aufl. Leverkusen-Opladen, 23–64.
- Walgenbach, Katharina (2012b): Intersektionalität – eine Einführung. Online verfügbar unter www.portal-intersektionalitaet.de, zuletzt geprüft am 29.11.2020.
- Walgenbach, Katharina (2017): Doing Difference. Zur Herstellung sozialer Differenzen in Lehrer-Schüler-Interaktionen. In: Schweer, Martin K.W. (Hg.): Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge. 3., überarb. und aktual. Aufl. Wiesbaden, 587–606.
- Walgenbach, Katharina; Dietze, Gabriele; Hornscheidt, Lann; Palm, Kerstin (Hg.) (2012): Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität. 2., durchges. Aufl. Leverkusen-Opladen.
- Walpuski, Maik (2006): Optimierung von experimenteller Kleingruppenarbeit durch Strukturierungshilfen und Feedback. Eine empirische Studie. Berlin.
- Walpuski, Maik; Sumfleth, Elke (2007): Strukturierungshilfen und Feedback zur Unterstützung experimenteller Kleingruppenarbeit im Chemieunterricht. In: *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften* (13), 181–198.
- Walter, Willi (2001): Männer entdecken ihr Geschlecht. Zu Inhalten, Zielen, Fragen und Motiven von kritischer Männerforschung. In: Beier, Stefán; Fröhler, Norbert; Kahmann, Marcus; Rüter, Christian; Süßenbach,

- Jürgen; Walter, Willi (Hg.): Kritische Männerforschung. Neue Ansätze in der Geschlechtertheorie. 3. Aufl. Hamburg, 13–26.
- Walther, Rafael (2008): Religion, Geschlecht und Religionsunterricht. Eine quantitativ-empirische Untersuchung des Verhältnisses von Geschlechterrollen und Religion. In: Höpflinger, Anna-Katharina; Jeffers, Ann; Pezzoli-Oligiati, Daria (Hg.): Handbuch Gender und Religion. Göttingen, 325–338.
- Watt, Helen M.G. (2010): Gender and Occupational Choice. In: Chrisler, Joan C.; McCreary, Donald R. (Hg.): Handbook of gender research in psychology. Volume 2: Gender Research in Social and Applied Psychology. New York, London, 379–400.
- Watzlawick, Paul; Beavin, Janet H.; Jackson, Don D. (2017): Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. 13., unveränd. Aufl. Bern.
- Weatherall, Ann (2002): Gender, language and discourse. Hove.
- Weber, Martina (2003): Heterogenität im Schulalltag. Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede. Wiesbaden, s.l.
- Weber, Max (2010): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie. Frankfurt am Main.
- Wegener, Hildburg (1991): Sprache/Sprachveränderung. In: Gössmann, Elisabeth; Moltmann-Wendel, Elisabeth; Pissarek-Hudelist, Herlinde; Praetorius, Ina; Schrottroff, Luise; Schüngel-Straumann, Helen (Hg.): Wörterbuch der feministischen Theologie. Gütersloh, 378–380.
- Weinbach, Christine (2019): Systemtheorie: geschlechtliche Gleichheit und Diskriminierung in der funktional differenzierten Gesellschaft. In: Kortendiek, Beate; Riegraf, Birgit; Sabisch; Katja (Hg.): Handbuch interdisziplinäre Geschlechterforschung. Wiesbaden, 359–368.
- Weirer, Wolfgang (2021): SchülerInnen und Schüler in ihrer religiös-weltanschaulichen Entwicklung. In: Kropač, Ulrich; Riegel, Ulrich (Hg.): Handbuch Religionsdidaktik. Stuttgart, 109–119.
- Weis, Mirjam; Doroganova, Anastasia; Hahnel, Carolin; Becker-Mrotzek, Michael; Lindauer, Thomas; Artelt, Cordula; Reiss, Kristina (2019): Lesekompetenz in PISA 2018 – Ergebnisse in einer digitalen Welt. In: Reiss, Kristina; Weis, Mirjam; Klieme, Eckhard; Köller, Olaf (Hg.): PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich. Münster, New York, 47–80.
- Weis, Mirjam; Reiss, Kristina (2019): PISA 2018 – Ziele und Inhalte der Studie. In: Reiss, Kristina; Weis, Mirjam, Klieme; Eckhard; Köller, Olaf (Hg.): PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich. Münster, New York, 13–20.
- Wendel, Saskia (2016): Von der Frauenfrage zum Geschlechterdiskurs: eine Standortbestimmung theologischer Gender-Forschung. In: *Herder-Korrespondenz / Spezial* (1), 38–41.
- Werner, Fritjof (1983): Gesprächsverhalten von Frauen und Männern. Frankfurt am Main.
- Wernet, Andreas (2009): Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. 3. Aufl. Wiesbaden.
- West, Candance; Fenstermaker, Sarah (1995): Doing Difference. In: *Gender and Society* 9 (1), 8–37. Online verfügbar unter <http://www.csun.edu/~snk1966/Doing%20Difference.pdf>, zuletzt geprüft am 04.09.2022.
- West, Candance; Zimmermann, Don (1989): Doing Gender. In: *Gender & Society* 1 (2), 125–151.
- West, Candance; Zimmermann, Don (1991): Doing gender. In: Lorber, Judith; Farrell, Susan A. (Hg.): The social construction of gender. Newbury Park, 13–37.
- Wetterer, Angelika (2008): Geschlechterwissen & soziale Praxis. Grundzüge einer wissenssoziologischen Typologie des Geschlechterwissen. In: Wetterer, Angelika (Hg.): Geschlechterwissen und soziale Praxis. Theoretische Zugänge – empirische Erträge. Königstein im Taunus, 39–63.
- Wetterer, Angelika (2010): Konstruktion von Geschlecht: Reproduktionsweisen der Zweigeschlechtlichkeit. In: Becker, Ruth; Kortendiek, Beate (Hg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. 3., erw. und durchges. Aufl. Wiesbaden, 126–136.
- Wiedmaier, Manuela (2008): Wenn sich Mädchen und Jungen Gott und die Welt ausmalen. Feinanalysen filmisch dokumentierter Malprozesse. Berlin.
- Wieser, Renate (2015): Gender. In: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet www.wirelex.de. Online verfügbar unter <https://doi.org/10.23768/wirelex.Gender.100084>, zuletzt geprüft am 04.09.2022.
- Willems, Katharina (2007): Schulische Fachkulturen und Geschlecht. Physik und Deutsch – natürliche Gegenpole? Bielefeld.

- Wimbauer, Christine; Motakef, Mona; Teschlade, Julia (2015): Prekäre Selbstverständlichkeiten. Neun prekarisierungstheoretische Thesen zu Diskursen gegen Gleichstellungspolitik und Geschlechterforschung. In: Hark, Sabine; Villa, Paula-Irene (Hg.): Anti-Genderismus. Sexualität und Geschlecht als Schauplätze aktueller politischer Auseinandersetzungen. Bielefeld, 41–58.
- Winden, Hans-Willi (2006): Richtlinien und Lehrpläne. In: Bitter, Gottfried; Englert, Rudolf; Miller, Gabriele; Nipkow, Karl Ernst (Hg.): Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe. 2. Aufl. München, 463–467.
- Winker, Gabriele; Degele, Nina (2010): Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. 2. Aufl. Bielefeld.
- Wischer, Mariele (2009): Lebens-Texte-genderreflektiert. Befreiende Bibeltexte für Kinder und Jugendliche. In: Pithan, Annebelle; Arzt, Silvia; Jakobs, Monika; Knauth, Thorsten (Hg.): Gender – Religion – Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt. Gütersloh, 273–286.
- Wischer, Mariele (2011): Gendersensible Bibeldidaktik konkret. Schritte eine Unterrichtsvorbereitung zu >>David und Goliath<< (1 Sam 17) mit der >>Genderbrille<<. In: Qualbrink, Andrea; Pithan, Annebelle; Wischer, Mariele (Hg.): Geschlechter bilden. Perspektiven für einen genderbewussten Religionsunterricht. Gütersloh, 198–212.
- Wischer, Mariele; Spiering-Schomborg, Nele (2020): Zooming – ein Werkzeug zum produktiv-verändernden Umgang mit Intersektionalität in religiösen Lernprozessen. In: Knauth, Thorsten; Möller, Rainer; Pithan, Annebelle (Hg.): Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt. Konzeptionelle Grundlagen und didaktische Konkretionen. Münster, New York, 363–375.
- Wobbe, Theresa (2005): Soziologie. Stabilität und Dynamik des Geschlechts in der modernen Gesellschaft: Die soziologische Perspektive. In: Bussmann, Hadumod; Hof, Renate (Hg.): Genus. Geschlechterforschung/Gender Studies in den Kultur- und Sozialwissenschaften. Ein Handbuch. Stuttgart, 444–481.
- Wolf, Christof (2000): Zur Entwicklung der Kirchlichkeit von Männern und Frauen 1953 bis 1992. In: Lukatis, Ingrid; Sommer, Regina; Wolf, Christof (Hg.): Religion und Geschlechterverhältnisse. Opladen, 69–84.
- Wolf, Janine (2020): Körper. In: Knauth, Thorsten; Möller, Rainer; Pithan, Annebelle (Hg.): Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt. Konzeptionelle Grundlagen und didaktische Konkretionen. Münster, New York, 330–339.
- Wolfert, Sabine; Leven, Ingo; Schneekloth, Ulrich (2019): Methodik. In: Shell Deutschland Holding (Hg.): 18. Shell Jugendstudie. Jugend 2019 – eine Generation meldet sich zu Wort. Unter Mitarbeit von Albert, Mathias; Hurrelmann, Klaus; Quenzel, Gudrun; Kantar. Weinheim, 325–338.
- Wolfert, Sabine; Quenzel, Gudrun (2019): Vielfalt jugendlicher Lebenswelten: Familie, Partnerschaft, Religion und Freundschaft. In: Shell Deutschland Holding (Hg.): 18. Shell Jugendstudie. Jugend 2019 – eine Generation meldet sich zu Wort. Unter Mitarbeit von Albert, Mathias; Hurrelmann, Klaus; Quenzel, Gudrun; Kantar. Weinheim, 133–162.
- Wood, Wendy; Eagly, Alice H. (2002): A cross-cultural analysis of the behavior of women and men: Implications for the origins of sex differences. In: *Psychological Bulletin* 128, 699–727.
- Woppowa, Jan (2018): Denkschriften zum Religionsunterricht, katholisch. In: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet www.wirelex.de. Online verfügbar unter https://doi.org/10.23768/wirelex.Denkschriften_zum_Religionsunterricht_katholisch.200390, zuletzt geprüft am 04.09.2022.
- Wulf, Christoph; Zirfas, Jörg (2014): Geschichte. In: Wulf, Christoph; Zirfas, Jörg (Hg.): Handbuch pädagogische Anthropologie. Wiesbaden, 43–54.
- Wulf, Christoph; Zirfas, Jörg (Hg.) (2014): Handbuch pädagogische Anthropologie. Wiesbaden.
- Zentralkomitee der deutschen Katholiken (2021): Geschlechtervielfalt in Wort und Schrift. Online verfügbar unter <https://www.zdk.de/veroeffentlichungen/erklaeungen/detail/Geschlechtervielfalt-in-Wort-und-Schrift-277q/>, zuletzt geprüft am 04.09.2022.
- Ziebertz, Hans-Georg (2000): Methodologische Multiperspektivität angesichts religiöser Umbrüche. In: Porzelt, Burkard; Güth, Ralph (Hg.): Empirische Religionspädagogik. Grundlagen – Zugänge – aktuelle Projekte. Münster, 29–47.
- Ziebertz, Hans-Georg (2012a): Biografisches Lernen. In: Hilger, Georg; Leimgruber, Stephan; Ziebertz, Hans-Georg (Hg.): Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf. 2. Aufl. München, 374–386.

- Ziebertz, Hans-Georg (2012b): Wer initiiert religiöse Lernprozesse? – Rolle und Person der Religionslehrerinnen und -lehrer. In: Hilger, Georg; Leimgruber, Stephan; Ziebertz, Hans-Georg (Hg.): Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf. 2. Aufl. München, 206–226.
- Ziebertz, Hans-Georg; Kalbheim, Boris; Riegel, Ulrich (2003): Religiöse Signaturen heute. Ein religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendforschung. Gütersloh, Freiburg im Breisgau.
- Zimmermann, Don; West, Candance (1975): Sex roles, interruptions and silences in conversation. In: Thorne, Barrie; Henley, Nancy (Hg.): Language and sex. Difference and dominance. Rowley, Mass, 105–129.
- Zimmermann, Mirjam (2021): Sekundarstufe I. In: Kropač, Ulrich; Riegel, Ulrich (Hg.): Handbuch Religionsdidaktik. Stuttgart, 444–451.
- Zinnecker, Jürgen (1978): Emanzipation der Frau und Schulausbildung. Zur schulischen Sozialisation und gesellschaftlichen Position der Frau. Neuausg. Weinheim.
- Zinnecker, Jürgen; Behnken, Imbke; Maschke, Sabine (2002): Null zoff & voll busy. Die erste Jugendgeneration des neuen Jahrhunderts; ein Selbstbild. Opladen.
- Zirfas, Jörg (2004): Pädagogik und Anthropologie. Eine Einführung. Stuttgart.
- Zulehner, Paul M.; Volz, Rainer (1999): Männer im Aufbruch. Wie Deutschlands Männer sich selbst und wie Frauen sie sehen; ein Forschungsbericht. 3. Aufl. Ostfildern.
- Zumwald, Bea; Rhyner, Thomas (2008): Aus Geschlechtersicht auf Schule blicken. In: Rhyner, Thomas; Zumwald, Bea (Hg.): Coole Mädchen – starke Jungs. Impulse und Praxistipps für eine geschlechterbewusste Schule. Bern, Stuttgart, Wien, 13–28.
- Zwergel, Herbert (2006): Der bischöfliche Blick auf den Religionsunterricht. In: *Katechetische Blätter* 131, 202–209.

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Zugehörigkeiten zu Religionsgemeinschaften (Tabelle selektiv übernommen aus: (Wolfert und Quenzel 2019, 151)).....	249
Tabelle 2: Katalog Sozialformen.....	349
Tabelle 3: Ratingverfahren Sozialformen	350
Tabelle 4: Zusammenschau niedrig-inferentes Rating (Klasse A).....	373
Tabelle 5: Geschlechterrelevante Themen (Klasse A)	376
Tabelle 6: Geschlechterspezifische Gottesvorstellung (Klasse A).....	382
Tabelle 7: Thematisierung von Gefühlen und Stärken/Schwächen (Klasse A).....	384
Tabelle 8: Thematisierung/Dramatisierung weiterer Differenzkategorien (Klasse A).....	386
Tabelle 9: Gottesbezeichnungen (Klasse A)	390
Tabelle 10: Personenbezeichnungen (Klasse A).....	391
Tabelle 11: Beteiligung der Schüler_innen bei Herrn Selbert (gesamt).....	393
Tabelle 12: Beteiligung in den Sozialformen (Unterrichtsgespräch und Schüler_innenvortrag) und (durchschnittliche) Beitragslänge der Schüler_innen in der Klasse A	395
Tabelle 13: Beiträge (Herr Selbert).....	398
Tabelle 14: Beteiligung in der Sozialform Unterrichtsgespräch und (durchschnittliche) Beitragslänge (Herr Selbert).....	398
Tabelle 15: Lob, Bestätigung, Ermahnung (Herr Selbert)	401
Tabelle 16: Unterrichtsmaterial (Klasse A).....	402
Tabelle 17: Personen auf Bildern (Klasse A)	404
Tabelle 18: Zusammenschau niedrig-inferentes Rating (Klasse B)	409
Tabelle 19: Geschlechterrelevante Themen (Klasse B)	410
Tabelle 20: Geschlechterspezifische Gottesvorstellung (Klasse B)	412
Tabelle 21: Thematisierung von Gefühlen und Stärken/Schwächen (Klasse B).....	414
Tabelle 22: Thematisierung/Dramatisierung weiterer Differenzkategorien (Klasse B).....	415
Tabelle 23: Gottesbezeichnungen (Klasse B)	417
Tabelle 24: Personenbezeichnungen (Klasse B)	418
Tabelle 25: Beteiligung der Schüler_innen bei Frau Marx (gesamt)	420
Tabelle 26: Beteiligung in den Sozialformen (Unterrichtsgespräch und Schüler_innenvortrag) und (durchschnittliche) Beitragslänge der Schüler_innen in der Klasse B	421
Tabelle 27: Beiträge (Frau Marx).....	424
Tabelle 28: Beteiligung in der Sozialform Unterrichtsgespräch und (durchschnittliche) Beitragslänge (Frau Marx).....	424
Tabelle 29: Lob, Bestätigung, Ermahnung (Frau Marx)	426
Tabelle 30: Unterrichtsmaterial (Klasse B).....	427
Tabelle 31: Personen auf Bildern (Klasse B)	428

Tabelle 32: Zusammenschau niedrig-inferentes Rating (Klasse C)	435
Tabelle 33: Geschlechterrelevante Themen (Klasse C)	436
Tabelle 34: Geschlechterspezifische Gottesvorstellungen (Klasse C)	437
Tabelle 35: Thematisieren von Gefühlen und Stärken/Schwächen (Klasse C)	438
Tabelle 36: Thematisierung/Dramatisierung weiterer Differenzkategorien (Klasse C)	439
Tabelle 37: Gottesbezeichnungen (Klasse C)	441
Tabelle 38: Personenbezeichnungen (Klasse C)	442
Tabelle 39: Beteiligung der Schüler_innen bei Frau Ebert (gesamt)	444
Tabelle 40: Beiträge in den Sozialformen (Unterrichtsgespräch und Schüler_innenvortrag) und (durchschnittliche) Beitragszeit der Schüler_innen in der Klasse C	445
Tabelle 41: Beiträge (Frau Ebert).....	449
Tabelle 42: Beteiligung in der Sozialform Unterrichtsgespräch und (durchschnittliche) Beitragslänge (Frau Ebert).....	449
Tabelle 43: Lob, Bestätigung, Ermahnung (Frau Ebert)	451
Tabelle 44: Unterrichtsmaterial (Klasse C).....	452
Tabelle 45: Personen auf Bildern (Klasse C)	453
Tabelle 46: Gesamtbetrachtung niedrig-inferentes Ratingverfahren (n und %).....	457
Tabelle 47: Mittelwerte der Sozialformen in der Einzel- und Gesamtbetrachtung	458

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Gesamtsample des Forschungsprojektes.....	338
Abbildung 2: Klassenraum mit Aufzeichnungsgeräten.....	343
Abbildung 3: Endfassung Video	345
Abbildung 4: Ablaufschema einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse (Abbildung aus Kuckartz 2018, 100, mit freundlicher Genehmigung von Udo Kuckartz).....	358
Abbildung 5: Sechs Formen einfacher und komplexer Auswertung bei einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse (Abbildung aus Kuckartz 2018, 118, mit freundlicher Genehmigung von Udo Kuckartz)	360
Abbildung 6: Überschneidungen der persönlichen Codes mit der Sozialform Unterrichtsgespräch in der Klasse A als Beispiel (Auszug aus dem Programm MAXQDA Analytics Pro 2020 – Code-Relations-Browser)	361
Abbildung 7: Sitzordnung (Klasse A)	372
Abbildung 8: Aufruf- bzw. Redekette (Klasse A).....	396
Abbildung 9: Verhalten der Schüler_innen (Klasse A).....	397
Abbildung 10: Aufrufen durch Herrn Selbert	399
Abbildung 11: Gruppen- und Partner_innenzusammensetzung (Herr Selbert).....	401
Abbildung 12: Sitzordnung (Klasse B)	408
Abbildung 13: Aufruf- bzw. Redekette (Klasse B)	422
Abbildung 14: Verhalten der Schüler_innen (Klasse B)	423
Abbildung 15: Aufrufen durch Frau Marx	425
Abbildung 16: Gruppen- und Partner_innenzusammensetzung (Frau Marx)	427
Abbildung 17: Sitzordnung Klasse C / Variante A	433
Abbildung 18: Sitzordnung Klasse C / Variante B	434
Abbildung 19: Aufruf- bzw. Redekette (Klasse C)	447
Abbildung 20: Verhalten der Schüler_innen (Klasse C)	447
Abbildung 21: Aufrufen durch Frau Ebert	449
Abbildung 22: Gruppen- und Partner_innenzusammensetzung (Frau Ebert)	452

Anhang

1: Transkriptionsregeln

Alle inhaltlichen und persönlichen Daten werden im Sinne der Anonymität vertraulich behandelt.

1. Das vorhandene Videomaterial wird wörtlich transkribiert und nicht lautsprachlich oder zusammenfassend. Die Dialekte der interagierenden Personen werden nicht unmittelbar erfasst, sondern gegebenenfalls ins Hochdeutsche übersetzt.
2. Die Schüler_innen bekommen einen fiktiven/pseudonymisierten Namen.
3. Die Lehrer_innen erhalten analog zu den Schüler_innen einen fiktiven/pseudonymisierten Namen.
4. Sprechpausen werden als Pause bezeichnet und ggf. mit einer Zeitangabe versehen (Pause 10 Sekunden). Kurze Sprechpausen werden mit ... kenntlich gemacht.
5. Nonverbale Interaktionen oder Gesprächsexterne Ergebnisse, die Auswirkungen auf das Gespräch haben oder im Zusammenhang stehen [weinen, lachen, schreiben etc.] werden in Klammern notiert.
6. Unterrichtliche Störungen, wie bspw. Handyklingeln, werden in Klammern [Handy klingelt etc.] notiert.
7. Unverständliche Aussagen der interagierenden Personen werden als solche in Klammern [???] sichtbar gemacht.
8. Auffällige Stimmveränderungen oder eine Veränderung des Sprechtempos der Personen werden in Klammern kenntlich gemacht [bspw. lautes Sprechen].

2: Niedrig-inferente Ratingtabellen

2.a: Klasse A

Stunde 1:

Nr.	Basiscodierung	Beginn	Dauer
1	Keine Sozialform	0:00:00	0:07:54
2	Lehrer_innenvortrag	0:07:54	0:01:04
3	Lehrer_innenvortrag (Hinweis Forscher_innenteam)	0:08:58	0:03:22
4	Lehrer_innenvortrag	0:12:20	0:02:44
5	Unterrichtsgespräch	0:15:04	0:11:36
6	Lehrer_innenvortrag	0:26:40	0:00:52
7	Unterrichtsgespräch	0:27:32	0:01:26
8	Lehrer_innenvortrag	0:28:58	0:00:40
9	Schüler_innenvortrag	0:29:38	0:00:22
10	Lehrer_innenvortrag	0:30:00	0:05:34
11	Schüler_innenvortrag	0:35:34	0:00:48
12	Lehrer_innenvortrag	0:36:22	0:01:09
13	Partner_innen-/Gruppenarbeit	0:37:31	0:07:19
14	Keine Sozialform	0:44:50	0:05:53
15	Lehrer_innenvortrag	0:50:43	0:00:34
16	Unterrichtsgespräch	0:51:17	0:14:51
17	Lehrer_innenvortrag	1:06:08	0:01:06
18	Unterrichtsgespräch	1:07:14	0:02:26
19	Lehrer_innenvortrag	1:09:40	0:01:44
20	Unterrichtsgespräch	1:11:24	0:02:49
21	Lehrer_innenvortrag	1:14:13	0:02:08
22	Keine Sozialform	1:16:21	0:00:33
		Ende	1:16:54

Stunde 2:

Nr.	Basiscodierung	Beginn	Dauer
1	Keine Sozialform	0:00:00	0:05:45
2	Lehrer_innenvortrag	0:05:45	0:01:23
3	Unterrichtsgespräch	0:07:08	0:03:07
4	Lehrer_innenvortrag	0:10:15	0:01:00
5	Schüler_innenvortrag	0:11:15	0:00:28
6	Lehrer_innenvortrag	0:11:43	0:01:21
7	Unterrichtsgespräch	0:13:04	0:00:49
8	Lehrer_innenvortrag	0:13:53	0:01:57
9	Unterrichtsgespräch	0:15:50	0:02:38
10	Lehrer_innenvortrag	0:18:28	0:01:38
11	Unterrichtsgespräch	0:20:06	0:04:10
12	Lehrer_innenvortrag	0:24:16	0:01:39
13	Unterrichtsgespräch	0:25:55	0:01:42
14	Lehrer_innenvortrag	0:27:37	0:00:41
15	Schüler_innenvortrag	0:28:18	0:00:16
16	Lehrer_innenvortrag	0:28:34	0:03:53
17	Unterrichtsgespräch	0:32:27	0:00:25
18	Lehrer_innenvortrag	0:32:52	0:00:53
19	Unterrichtsgespräch	0:33:45	0:01:02
20	Lehrer_innenvortrag	0:34:47	0:00:33
21	Unterrichtsgespräch	0:35:20	0:01:47
22	Lehrer_innenvortrag	0:37:07	0:00:53
23	Unterrichtsgespräch	0:38:00	0:00:55
24	Lehrer_innenvortrag	0:38:55	0:00:48
25	Unterrichtsgespräch	0:39:43	0:02:27
26	Lehrer_innenvortrag	0:42:10	0:02:52
27	Unterrichtsgespräch	0:45:02	0:01:01
28	Lehrer_innenvortrag	0:46:03	0:00:49
29	Keine Sozialform	0:46:52	0:05:46
30	Lehrer_innenvortrag	0:52:38	0:02:12
31	Partner_innenarbeit	0:54:50	0:14:55
32	Lehrer_innenvortrag	1:09:45	0:00:39
33	Unterrichtsgespräch	1:10:24	0:06:34
34	Lehrer_innenvortrag	1:16:58	0:00:48
35	Unterrichtsgespräch	1:17:46	0:00:47
36	Lehrer_innenvortrag	1:18:33	0:01:12
37	Keine Sozialform	1:19:45	0:00:29
		Ende	1:20:14

Stunde 3:

Nr.	Basiscodierung	Beginn	Dauer
1	Keine Sozialform	0:00:00	0:04:59
2	Lehrer_innenvortrag	0:04:59	0:01:09
3	Keine Sozialform	0:06:08	0:00:33
4	Lehrer_innenvortrag	0:06:41	0:00:34
5	Unterrichtsgespräch	0:07:15	0:01:56
6	Einzelarbeit	0:09:11	0:00:54
7	Unterrichtsgespräch	0:10:05	0:02:59
8	Lehrer_innenvortrag	0:13:04	0:00:34
9	Unterrichtsgespräch	0:13:38	0:00:58
10	Lehrer_innenvortrag	0:14:36	0:00:37
11	Unterrichtsgespräch	0:15:13	0:00:20
12	Lehrer_innenvortrag	0:15:33	0:01:27
13	Unterrichtsgespräch	0:17:00	0:01:17
14	Lehrer_innenvortrag	0:18:17	0:07:11
15	Unterrichtsgespräch	0:25:28	0:00:33
16	Lehrer_innenvortrag	0:26:01	0:00:59
17	Unterrichtsgespräch	0:27:00	0:02:02
18	Lehrer_innenvortrag	0:29:02	0:01:18
19	Schüler_innenvortrag	0:30:20	0:00:30
20	Lehrer_innenvortrag	0:30:50	0:01:17
21	Unterrichtsgespräch	0:32:07	0:00:47
22	Lehrer_innenvortrag	0:32:54	0:04:17
23	Schüler_innenvortrag	0:37:11	0:00:10
24	Lehrer_innenvortrag	0:37:21	0:00:50
25	Schüler_innenvortrag	0:38:11	0:00:14
26	Lehrer_innenvortrag	0:38:25	0:03:20
27	Schüler_innenvortrag	0:41:45	0:00:10
28	Lehrer_innenvortrag	0:41:55	0:03:21
29	Unterrichtsgespräch	0:45:16	0:00:24
30	Lehrer_innenvortrag	0:45:40	0:01:15
31	Schüler_innenvortrag	0:46:55	0:00:10
32	Lehrer_innenvortrag	0:47:05	0:01:15
33	Keine Sozialform	0:48:20	0:07:12
34	Lehrer_innenvortrag	0:55:32	0:01:58
35	Schüler_innenvortrag	0:57:30	0:00:03
36	Lehrer_innenvortrag	0:57:33	0:00:37
37	Einzelarbeit	0:58:10	0:00:41
38	Unterrichtsgespräch	0:58:51	0:03:56
39	Lehrer_innenvortrag	1:02:47	0:03:47
40	Schüler_innenvortrag	1:06:34	0:01:01
41	Unterrichtsgespräch	1:07:35	0:00:55
42	Schüler_innenvortrag	1:08:30	0:00:44
43	Unterrichtsgespräch	1:09:14	0:00:17
44	Lehrer_innenvortrag	1:09:31	0:01:27
45	Unterrichtsgespräch	1:10:58	0:01:32

46	Lehrer_innenvortrag	1:12:30	0:03:40
47	Unterrichtsgespräch	1:16:10	0:00:31
48	Lehrer_innenvortrag	1:16:41	0:03:39
49	Keine Sozialform	1:20:20	0:00:24
		Ende	1:20:44

Stunde 4:

Nr.	Basiscodierung	Beginn	Dauer
1	Keine Sozialform	0:00:00	0:05:40
2	Lehrer_innenvortrag	0:05:40	0:03:08
3	Unterrichtsgespräch	0:08:48	0:01:59
4	Lehrer_innenvortrag	0:10:47	0:00:33
5	Unterrichtsgespräch	0:11:20	0:02:02
6	Lehrer_innenvortrag	0:13:22	0:01:40
7	Unterrichtsgespräch	0:15:02	0:01:22
8	Lehrer_innenvortrag	0:16:24	0:02:57
9	Schüler_innenvortrag	0:19:21	0:00:10
10	Unterrichtsgespräch	0:19:31	0:00:12
11	Lehrer_innenvortrag	0:19:43	0:01:55
12	Einzelarbeit	0:21:38	0:02:03
13	Lehrer_innenvortrag	0:23:41	0:07:27
14	Partner_innenarbeit	0:31:08	0:02:00
15	Unterrichtsgespräch	0:33:08	0:00:39
16	Lehrer_innenvortrag	0:33:47	0:00:42
17	Partner_innenarbeit	0:34:29	0:04:13
18	Unterrichtsgespräch	0:38:42	0:09:29
19	Lehrer_innenvortrag	0:48:11	0:00:47
20	Schüler_innenvortrag	0:48:58	0:00:21
21	Lehrer_innenvortrag	0:49:19	0:00:32
22	Schüler_innenvortrag	0:49:51	0:00:03
23	Lehrer_innenvortrag	0:49:54	0:01:02
24	Schüler_innenvortrag	0:50:56	0:00:14
25	Lehrer_innenvortrag	0:51:10	0:01:51
26	Schüler_innenvortrag	0:53:01	0:00:11
27	Lehrer_innenvortrag	0:53:12	0:01:58
28	Unterrichtsgespräch	0:55:10	0:03:17
29	Lehrer_innenvortrag	0:58:27	0:01:07
30	Unterrichtsgespräch	0:59:34	0:00:25
31	Lehrer_innenvortrag	0:59:59	0:01:15
32	Unterrichtsgespräch	1:01:14	0:01:54
33	Lehrer_innenvortrag	1:03:08	0:01:27
34	Unterrichtsgespräch	1:04:35	0:00:19
35	Lehrer_innenvortrag	1:04:54	0:01:03
36	Unterrichtsgespräch	1:05:57	0:00:43
37	Lehrer_innenvortrag	1:06:40	0:05:24
38	Keine Sozialform	1:12:04	0:00:28
		Ende	1:12:32

Stunde 5:

Nr.	Basiscodierung	Beginn	Dauer
1	Keine Sozialform	0:00:00	0:06:20
2	Lehrer_innenvortrag	0:06:20	0:00:50
3	Unterrichtsgespräch	0:07:10	0:00:47
4	Lehrer_innenvortrag	0:07:57	0:01:08
5	Unterrichtsgespräch	0:09:05	0:00:13
6	Lehrer_innenvortrag	0:09:18	0:01:10
7	Unterrichtsgespräch	0:10:28	0:00:45
8	Lehrer_innenvortrag	0:11:13	0:04:12
9	Schüler_innenvortrag	0:15:25	0:01:13
10	Lehrer_innenvortrag	0:16:38	0:00:38
11	Einzelarbeit/Partner_innenarbeit	0:17:16	0:08:38
12	Unterrichtsgespräch	0:25:54	0:00:14
13	Lehrer_innenvortrag	0:26:08	0:00:44
14	Unterrichtsgespräch	0:26:52	0:00:17
15	Lehrer_innenvortrag	0:27:09	0:01:11
16	Unterrichtsgespräch	0:28:20	0:00:31
17	Lehrer_innenvortrag	0:28:51	0:01:04
18	Unterrichtsgespräch	0:29:55	0:01:58
19	Lehrer_innenvortrag	0:31:53	0:01:23
20	Unterrichtsgespräch	0:33:16	0:04:14
21	Lehrer_innenvortrag	0:37:30	0:01:01
22	Unterrichtsgespräch	0:38:31	0:05:45
23	Lehrer_innenvortrag	0:44:16	0:01:18
24	Unterrichtsgespräch	0:45:34	0:00:16
25	Lehrer_innenvortrag	0:45:50	0:01:25
26	Unterrichtsgespräch	0:47:15	0:02:59
27	Lehrer_innenvortrag	0:50:14	0:03:15
28	Unterrichtsgespräch	0:53:29	0:03:55
29	Lehrer_innenvortrag	0:57:24	0:05:28
30	Unterrichtsgespräch	1:02:52	0:01:41
31	Lehrer_innenvortrag	1:04:33	0:02:11
32	Keine Sozialform	1:06:44	0:03:22
33	Lehrer_innenvortrag	1:10:06	0:03:26
34	Unterrichtsgespräch	1:13:32	0:01:28
35	Lehrer_innenvortrag	1:15:00	0:00:32
36	Schüler_innenvortrag	1:15:32	0:00:16
37	Lehrer_innenvortrag (Hinweis: beinhaltet 18 Sekunden des Forscher_innenteams) ⁵⁷⁵	1:15:48	0:01:38
38	Keine Sozialform	1:17:26	0:00:22
		Ende	1:17:48

⁵⁷⁵ Der 18-Sekunden-Beitrag des Forscher_innenteams wurde mit dem Vortrag des Lehrer zusammengefasst, da dieser von zwei Beiträgen des Lehrers umrahmt ist.

2.b: Klasse B

Stunde 1:

Nr.	Basiscodierung	Beginn	Dauer
1	Lehrer_innenvortrag	0:00:00	0:00:17
2	Lehrer_innenvortrag (Hinweis Forscher_innenteam)	0:00:17	0:01:16
3	Unterrichtsgespräch	0:01:33	0:00:24
4	Lehrer_innenvortrag	0:01:57	0:01:22
5	Einzelarbeit	0:03:19	0:00:46
6	Unterrichtsgespräch	0:04:05	0:12:34
7	Lehrer_innenvortrag	0:16:39	0:01:04
8	Einzelarbeit	0:17:43	0:02:02
9	Unterrichtsgespräch	0:19:45	0:01:00
10	Lehrer_innenvortrag	0:20:45	0:00:43
11	Einzelarbeit	0:21:28	0:03:15
12	Lehrer_innenvortrag	0:24:43	0:00:39
13	Einzelarbeit	0:25:22	0:06:36
14	Lehrer_innenvortrag	0:31:58	0:00:32
15	Einzelarbeit	0:32:30	0:01:06
16	Keine Sozialform	0:33:36	0:01:44
17	Unterrichtsgespräch	0:35:20	0:28:23
18	Einzelarbeit	1:03:43	0:16:26
19	Lehrer_innenvortrag	1:20:09	0:00:47
20	Schüler_innenvortrag	1:20:56	0:06:15
21	Lehrer_innenvortrag	1:27:11	0:00:21
		Ende	1:27:32

Stunde 2:

Nr.	Basiscodierung	Beginn	Dauer
1	Keine Sozialform	0:00:00	0:09:45
2	Lehrer_innenvortrag	0:09:45	0:01:05
3	Keine Sozialform	0:10:50	0:04:31
4	Unterrichtsgespräch	0:15:21	0:13:54
5	Lehrer_innenvortrag	0:29:15	0:01:00
6	Schüler_innenvortrag	0:30:15	0:00:20
7	Einzelarbeit	0:30:35	0:02:18
8	Schüler_innenvortrag	0:32:53	0:04:33
9	Unterrichtsgespräch	0:37:26	0:09:10
10	Lehrer_innenvortrag	0:46:36	0:00:57
11	Unterrichtsgespräch	0:47:33	0:04:52
12	Lehrer_innenvortrag	0:52:25	0:01:00
13	Einzelarbeit	0:53:25	0:07:31
14	Lehrer_innenvortrag	1:00:56	0:01:16
15	Unterrichtsgespräch	1:02:12	0:02:43
16	Einzelarbeit	1:04:55	0:10:29
17	Lehrer_innenvortrag	1:15:24	0:00:56
18	Partner_innenarbeit	1:16:20	0:03:03
19	Unterrichtsgespräch	1:19:23	0:02:46
20	Einzelarbeit	1:22:09	0:04:31
21	Unterrichtsgespräch	1:26:40	0:00:54
22	Lehrer_innenvortrag	1:27:34	0:00:44
23	Einzelarbeit	1:28:18	0:04:26
24	Keine Sozialform	1:32:44	0:00:17
		Ende	1:33:01

Stunde 3:

Nr.	Basiscodierung	Beginn	Dauer
1	Keine Sozialform	0:00:00	0:09:48
2	Lehrer_innenvortrag	0:09:48	0:01:22
3	Unterrichtsgespräch	0:11:10	0:01:06
4	Lehrer_innenvortrag	0:12:16	0:00:44
5	Unterrichtsgespräch	0:13:00	0:02:38
6	Keine Sozialform	0:15:38	0:00:19
7	Unterrichtsgespräch	0:15:57	0:06:23
8	Lehrer_innenvortrag	0:22:20	0:01:09
9	Schüler_innenvortrag	0:23:29	0:00:48
10	Unterrichtsgespräch	0:24:17	0:02:32
11	Lehrer_innenvortrag	0:26:49	0:01:40
12	Gruppenarbeit	0:28:29	0:01:25
13	Unterrichtsgespräch	0:29:54	0:00:39
14	Lehrer_innenvortrag	0:30:33	0:00:51
15	Gruppenarbeit	0:31:24	0:12:47
16	Unterrichtsgespräch	0:44:11	0:00:42
17	Gruppenarbeit	0:44:53	0:02:17
18	Lehrer_innenvortrag	0:47:10	0:00:32
19	Gruppenarbeit	0:47:42	0:09:03
20	Lehrer_innenvortrag	0:56:45	0:01:09
21	Unterrichtsgespräch	0:57:54	0:00:57
22	Schüler_innenvortrag	0:58:51	0:05:15
23	Unterrichtsgespräch	1:04:06	0:02:02
24	Schüler_innenvortrag	1:06:08	0:03:42
25	Unterrichtsgespräch	1:09:50	0:02:39
26	Schüler_innenvortrag	1:12:29	0:01:42
27	Unterrichtsgespräch	1:14:11	0:01:16
28	Schüler_innenvortrag	1:15:27	0:00:20
29	Unterrichtsgespräch	1:15:47	0:02:57
30	Schüler_innenvortrag	1:18:44	0:01:40
31	Unterrichtsgespräch	1:20:24	0:02:26
32	Lehrer_innenvortrag	1:22:50	0:00:34
33	Keine Sozialform	1:23:24	0:06:26
		Ende	1:29:50

Stunde 4:

Nr.	Basiscodierung	Beginn	Dauer
1	Keine Sozialform	0:00:00	0:06:15
2	Lehrer_innenvortrag	0:06:15	0:00:45
3	Unterrichtsgespräch	0:07:00	0:00:33
4	Lehrer_innenvortrag	0:07:33	0:02:40
5	Unterrichtsgespräch	0:10:13	0:05:03
6	Lehrer_innenvortrag	0:15:16	0:00:31
7	Keine Sozialform	0:15:47	0:00:14
8	Unterrichtsgespräch	0:16:01	0:02:25
9	Lehrer_innenvortrag	0:18:26	0:01:55
10	Unterrichtsgespräch	0:20:21	0:01:55
11	Lehrer_innenvortrag	0:22:16	0:00:32
12	Einzelarbeit	0:22:48	0:08:02
13	Lehrer_innenvortrag	0:30:50	0:01:46
14	Unterrichtsgespräch	0:32:36	0:09:13
15	Lehrer_innenvortrag	0:41:49	0:00:44
16	Unterrichtsgespräch	0:42:33	0:02:15
17	Lehrer_innenvortrag	0:44:48	0:02:15
18	Unterrichtsgespräch	0:47:03	0:00:31
19	Einzelarbeit	0:47:34	0:03:07
20	Unterrichtsgespräch	0:50:41	0:04:26
21	Lehrer_innenvortrag	0:55:07	0:01:13
22	Einzelarbeit	0:56:20	0:06:31
23	Lehrer_innenvortrag	1:02:51	0:01:55
24	Gruppenarbeit	1:04:46	0:11:44
25	Unterrichtsgespräch	1:16:30	0:00:53
26	Schüler_innenvortrag	1:17:23	0:00:17
27	Unterrichtsgespräch	1:17:40	0:01:20
28	Schüler_innenvortrag	1:19:00	0:01:02
29	Unterrichtsgespräch	1:20:02	0:00:35
30	Schüler_innenvortrag	1:20:37	0:00:31
31	Unterrichtsgespräch	1:21:08	0:01:09
32	Schüler_innenvortrag	1:22:17	0:00:33
33	Unterrichtsgespräch	1:22:50	0:00:23
34	Schüler_innenvortrag	1:23:13	0:01:19
35	Unterrichtsgespräch	1:24:32	0:00:35
36	Schüler_innenvortrag	1:25:07	0:01:10
37	Unterrichtsgespräch	1:26:17	0:01:43
38	Lehrer_innenvortrag (Hinweis Forscher_innenteam)	1:28:00	0:00:56
39	Keine Sozialform	1:28:56	0:01:24
		Ende	1:30:20

2.c: Klasse C

Stunde 1:

Nr.	Basiscodierung	Beginn	Dauer
1	Keine Sozialform	0:00:00	0:04:49
2	Unterrichtsgespräch	0:04:49	0:01:08
3	Lehrer_innenvortrag (Hinweis Forscher_innenteam)	0:05:57	0:00:42
4	Lehrer_innenvortrag	0:06:39	0:00:44
5	Unterrichtsgespräch	0:07:23	0:05:58
6	Lehrer_innenvortrag	0:13:21	0:00:31
7	Unterrichtsgespräch	0:13:52	0:02:05
8	Lehrer_innenvortrag	0:15:57	0:00:42
9	Unterrichtsgespräch	0:16:39	0:01:33
10	Lehrer_innenvortrag	0:18:12	0:02:58
11	Einzelarbeit	0:21:10	0:02:27
12	Lehrer_innenvortrag	0:23:37	0:01:02
13	Gruppenarbeit	0:24:39	0:11:01
14	Lehrer_innenvortrag	0:35:40	0:00:36
15	Unterrichtsgespräch	0:36:16	0:04:01
16	Lehrer_innenvortrag	0:40:17	0:02:09
17	Schüler_innenvortrag	0:42:26	0:00:20
18	Unterrichtsgespräch	0:42:46	0:00:54
19	Lehrer_innenvortrag	0:43:40	0:00:46
20	Einzelarbeit	0:44:26	0:07:06
21	Keine Sozialform	0:51:32	0:00:27
		Ende	0:51:59

Stunde 2:

Nr.	Basiscodierung	Beginn	Dauer
1	Keine Sozialform	0:00:00	0:03:00
2	Lehrer_innenvortrag	0:03:00	0:00:31
3	Einzelarbeit	0:03:31	0:00:59
4	Lehrer_innenvortrag	0:04:30	0:01:31
5	Keine Sozialform	0:06:01	0:00:14
6	Lehrer_innenvortrag	0:06:15	0:01:13
7	Unterrichtsgespräch	0:07:28	0:02:44
8	Lehrer_innenvortrag	0:10:12	0:00:38
9	Gruppenarbeit	0:10:50	0:01:10
10	Lehrer_innenvortrag	0:12:00	0:01:38
11	Gruppenarbeit	0:13:38	0:23:01
12	Lehrer_innenvortrag	0:36:39	0:01:31
13	Gruppenarbeit	0:38:10	0:02:06
14	Lehrer_innenvortrag	0:40:16	0:01:00
15	Unterrichtsgespräch	0:41:16	0:04:14
16	Lehrer_innenvortrag	0:45:30	0:00:36
17	Unterrichtsgespräch	0:46:06	0:02:28
18	Lehrer_innenvortrag	0:48:34	0:00:56
19	Unterrichtsgespräch	0:49:30	0:01:10
20	Keine Sozialform	0:50:40	0:03:57
		Ende	0:54:37

Stunde 3:

Nr.	Basiscodierung	Beginn	Dauer
1	Keine Sozialform	0:00:00	0:06:24
2	Lehrer_innenvortrag	0:06:24	0:00:48
3	Unterrichtsgespräch	0:07:12	0:00:25
4	Partner_innenarbeit	0:07:37	0:00:35
5	Lehrer_innenvortrag	0:08:12	0:00:46
6	Unterrichtsgespräch	0:08:58	0:08:40
7	Lehrer_innenvortrag	0:17:38	0:01:01
8	Partner_innenarbeit	0:18:39	0:11:02
9	Lehrer_innenvortrag	0:29:41	0:00:43
10	Gruppenarbeit	0:30:24	0:03:26
11	Lehrer_innenvortrag	0:33:50	0:01:33
12	Gruppenarbeit	0:35:23	0:08:32
13	Lehrer_innenvortrag	0:43:55	0:00:31
14	Unterrichtsgespräch	0:44:26	0:02:12
15	Lehrer_innenvortrag	0:46:38	0:00:46
16	Schüler_innenvortrag	0:47:24	0:02:31
17	Unterrichtsgespräch	0:49:55	0:01:13
18	Keine Sozialform	0:51:08	0:00:31
		Ende	0:51:39

Stunde 4:

Nr.	Basiscodierung	Beginn	Dauer
1	Lehrer_innenvortrag	0:00:00	0:00:48
2	Schüler_innenvortrag	0:00:48	0:00:16
3	Unterrichtsgespräch	0:01:04	0:01:23
4	Lehrer_innenvortrag	0:02:27	0:00:58
5	Schüler_innenvortrag	0:03:25	0:01:03
6	Lehrer_innenvortrag	0:04:28	0:01:47
7	Schüler_innenvortrag	0:06:15	0:00:55
8	Lehrer_innenvortrag	0:07:10	0:00:56
9	Schüler_innenvortrag	0:08:06	0:01:00
10	Unterrichtsgespräch	0:09:06	0:01:39
11	Lehrer_innenvortrag	0:10:45	0:00:45
12	Unterrichtsgespräch	0:11:30	0:00:52
13	Partner_innen-/Gruppenarbeit	0:12:22	0:00:56
14	Lehrer_innenvortrag	0:13:18	0:00:40
15	Gruppenarbeit	0:13:58	0:01:58
16	Unterrichtsgespräch	0:15:56	0:02:30
17	Partner_innenarbeit	0:18:26	0:00:41
18	Lehrer_innenvortrag	0:19:07	0:00:31
19	Schüler_innenvortrag	0:19:38	0:01:02
20	Lehrer_innenvortrag	0:20:40	0:00:30
21	Unterrichtsgespräch	0:21:10	0:01:39
22	Lehrer_innenvortrag	0:22:49	0:00:52
23	Einzelarbeit	0:23:41	0:05:55
24	Lehrer_innenvortrag	0:29:36	0:01:56
25	Partner_innen-/Gruppenarbeit	0:31:32	0:10:28
26	Unterrichtsgespräch	0:42:00	0:02:06
27	Lehrer_innenvortrag	0:44:06	0:01:15
28	Keine Sozialform	0:45:21	0:01:32
		Ende	0:46:53

Stunde 5:

Nr.	Basiscodierung	Beginn	Dauer
1	Keine Sozialform	0:00:00	0:03:09
2	Unterrichtsgespräch	0:03:09	0:00:32
3	Lehrer_innenvortrag	0:03:41	0:00:49
4	Unterrichtsgespräch	0:04:30	0:03:24
5	Lehrer_innenvortrag	0:07:54	0:01:01
6	Unterrichtsgespräch	0:08:55	0:00:22
7	Lehrer_innenvortrag	0:09:17	0:01:08
8	Schüler_innenvortrag	0:10:25	0:02:22
9	Unterrichtsgespräch	0:12:47	0:01:05
10	Lehrer_innenvortrag	0:13:52	0:00:37
11	Schüler_innenvortrag	0:14:29	0:02:14
12	Unterrichtsgespräch	0:16:43	0:01:14
13	Lehrer_innenvortrag	0:17:57	0:01:03
14	Partner_innen-/Gruppenarbeit	0:19:00	0:03:55
15	Unterrichtsgespräch	0:22:55	0:02:36
16	Einzelarbeit	0:25:31	0:01:04
17	Lehrer_innenvortrag	0:26:35	0:00:30
18	Einzel-/Partner_innenarbeit	0:27:05	0:09:04
19	Lehrer_innenvortrag	0:36:09	0:00:38
20	Unterrichtsgespräch	0:36:47	0:01:56
21	Lehrer_innenvortrag	0:38:43	0:01:02
22	Einzel-/Partner_innen-/Gruppenarbeit	0:39:45	0:04:31
23	Unterrichtsgespräch	0:44:16	0:02:14
24	Schüler_innenvortrag	0:46:30	0:00:20
25	Lehrer_innenvortrag	0:46:50	0:00:40
26	Keine Sozialform	0:47:30	0:00:32
		Ende	0:48:02

Stunde 6:

Nr.	Basiscodierung	Beginn	Dauer
1	Keine Sozialform	0:00:00	0:10:56
2	Lehrer_innenvortrag	0:10:56	0:02:24
3	Unterrichtsgespräch	0:13:20	0:03:16
4	Lehrer_innenvortrag	0:16:36	0:00:44
5	Einzelarbeit	0:17:20	0:02:43
6	Unterrichtsgespräch	0:20:03	0:02:37
7	Lehrer_innenvortrag	0:22:40	0:00:53
8	Einzelarbeit	0:23:33	0:00:36
9	Gruppenarbeit	0:24:09	0:02:12
10	Lehrer_innenvortrag	0:26:21	0:00:39
11	Schüler_innenvortrag	0:27:00	0:00:41
12	Unterrichtsgespräch	0:27:41	0:01:05
13	Lehrer_innenvortrag	0:28:46	0:00:32
14	Schüler_innenvortrag	0:29:18	0:01:22
15	Lehrer_innenvortrag	0:30:40	0:02:03
16	Einzelarbeit	0:32:43	0:02:02
17	Lehrer_innenvortrag	0:34:45	0:00:35
18	Partner_innen-/Gruppenarbeit	0:35:20	0:03:05
19	Lehrer_innenvortrag	0:38:25	0:00:54
20	Partner_innen-/Gruppenarbeit	0:39:19	0:05:16
21	Unterrichtsgespräch	0:44:35	0:08:45
22	Lehrer_innenvortrag	0:53:20	0:00:31
23	Keine Sozialform	0:53:51	0:03:41
		Ende	0:57:32

Stunde 7:

Nr.	Basiscodierung	Beginn	Dauer
1	Keine Sozialform	0:00:00	0:01:02
2	Lehrer_innenvortrag	0:01:02	0:02:02
3	Unterrichtsgespräch	0:03:04	0:00:29
4	Keine Sozialform	0:03:33	0:00:08
5	Unterrichtsgespräch	0:03:41	0:01:09
6	Lehrer_innenvortrag	0:04:50	0:01:32
7	Schüler_innenvortrag	0:06:22	0:01:14
8	Unterrichtsgespräch	0:07:36	0:01:05
9	Lehrer_innenvortrag	0:08:41	0:00:40
10	Unterrichtsgespräch	0:09:21	0:07:25
11	Lehrer_innenvortrag	0:16:46	0:03:02
12	Einzelarbeit	0:19:48	0:00:52
13	Schüler_innenvortrag	0:20:40	0:00:50
14	Lehrer_innenvortrag	0:21:30	0:01:14
15	Einzelarbeit	0:22:44	0:03:40
16	Partner_innen-/Gruppenarbeit	0:26:24	0:09:51
17	Lehrer_innenvortrag	0:36:15	0:00:35
18	Unterrichtsgespräch	0:36:50	0:01:54
19	Lehrer_innenvortrag	0:38:44	0:00:59
20	Unterrichtsgespräch	0:39:43	0:03:37
21	Lehrer_innenvortrag	0:43:20	0:02:12
22	Keine Sozialform	0:45:32	0:00:41
		Ende	0:46:13

3: Auswertung der einzelnen Stunden (niedrig-inferentes Verfahren)

3.a: Klasse A

Stunde 1:

	Dauer	Anzahl (n)	Prozentualer Anteil (von der reinen Unterrichtszeit)
Gesamtdauer der Aufzeichnung	1:16:54		
Reine Unterrichtszeit	1:02:34		
Unterrichtsgespräch	0:33:08	5	52,96 %
Lehrer_innenvortrag	0:20:57	11	33,48 %
Schüler_innenvortrag	0:01:10	2	1,86 %
Einzelarbeit	0:00:00	0	0,00 %
Partner_innenarbeit	0:00:00	0	0,00 %
Gruppenarbeit	0:00:00	0	0,00 %
Mischformen: Partner_innen-/Gruppenarbeit	0:07:19	1	11,69 %
Keine Sozialform	0:14:20	3	

Stunde 2:

	Dauer	Anzahl (n)	Prozentualer Anteil (von der reinen Unterrichtszeit)
Gesamtdauer der Aufzeichnung	1:20:14		
Reine Unterrichtszeit	1:08:14		
Unterrichtsgespräch	0:27:24	13	40,16 %
Lehrer_innenvortrag	0:25:11	18	36,91 %
Schüler_innenvortrag	0:00:44	2	1,07 %
Einzelarbeit	0:00:00	0	0,00 %
Partner_innenarbeit	0:14:55	1	21,86 %
Gruppenarbeit	0:00:00	0	0,00 %
Keine Sozialform	0:12:00	3	

Stunde 3:

	Dauer	Anzahl (n)	Prozentualer Anteil (von der reinen Unterrichtszeit)
Gesamtdauer der Aufzeichnung	1:20:44		
Reine Unterrichtszeit	1:07:36		
Unterrichtsgespräch	0:18:27	14	27,29 %
Lehrer_innenvortrag	0:44:32	21	65,88 %
Schüler_innenvortrag	0:03:02	8	4,49 %
Einzelarbeit	0:01:35	2	2,34 %
Partner_innenarbeit	0:00:00	0	0,00 %
Gruppenarbeit	0:00:00	0	0,00 %
Keine Sozialform	0:13:08	4	

Stunde 4:

	Dauer	Anzahl (n)	Prozentualer Anteil (von der reinen Unterrichtszeit)
Gesamtdauer der Aufzeichnung	1:12:32		
Reine Unterrichtszeit	1:06:24		
Unterrichtsgespräch	0:22:21	11	33,66 %
Lehrer_innenvortrag	0:34:48	17	52,41 %
Schüler_innenvortrag	0:00:59	5	1,48 %
Einzelarbeit	0:02:03	1	3,09 %
Partner_innenarbeit	0:06:13	2	9,36 %
Gruppenarbeit	0:00:00	0	0,00 %
Keine Sozialform	0:06:08	2	

Stunde 5:

	Dauer	Anzahl (n)	Prozentualer Anteil (von der reinen Unterrichtszeit)
Gesamtdauer der Aufzeichnung	1:17:48		
Reine Unterrichtszeit	1:07:44		
Unterrichtsgespräch	0:25:03	14	36,98 %
Lehrer_innenvortrag	0:32:34	18	48,08 %
Schüler_innenvortrag	0:01:29	2	2,19 %
Einzelarbeit	0:00:00	0	0,00 %
Partner_innenarbeit	0:00:00	0	0,00 %
Gruppenarbeit	0:00:00	0	0,00 %
Mischformen: Einzel-/Partner_innenarbeit	0:08:38	1	12,75 %
Keine Sozialform	0:10:04	3	

3.b: Klasse B

Stunde 1:

	Dauer	Anzahl (n)	Prozentualer Anteil (von der reinen Unterrichtszeit)
Gesamtdauer der Aufzeichnung	1:27:32		
Reine Unterrichtszeit	1:25:48		
Unterrichtsgespräch	0:42:21	4	49,36 %
Lehrer_innenvortrag	0:07:01	9	8,18 %
Schüler_innenvortrag	0:06:15	1	7,28 %
Einzelarbeit	0:30:11	6	35,18 %
Partner_innenarbeit	0:00:00	0	0,00 %
Gruppenarbeit	0:00:00	0	0,00 %
Keine Sozialform	0:01:44	1	

Stunde 2:

	Dauer	Anzahl (n)	Prozentualer Anteil (von der reinen Unterrichtszeit)
Gesamtdauer der Aufzeichnung	1:33:01		
Reine Unterrichtszeit	1:18:28		
Unterrichtsgespräch	0:34:19	6	43,73 %
Lehrer_innenvortrag	0:06:58	7	8,88 %
Schüler_innenvortrag	0:04:53	2	6,22 %
Einzelarbeit	0:29:15	5	37,28 %
Partner_innenarbeit	0:03:03	1	3,89 %
Gruppenarbeit	0:00:00	0	0,00 %
Keine Sozialform	0:14:33	3	

Stunde 3:

	Dauer	Anzahl (n)	Prozentualer Anteil (von der reinen Unterrichtszeit)
Gesamtdauer der Aufzeichnung	1:29:50		
Reine Unterrichtszeit	1:13:17		
Unterrichtsgespräch	0:26:17	12	35,87 %
Lehrer_innenvortrag	0:08:01	8	10,94 %
Schüler_innenvortrag	0:13:27	6	18,35 %
Einzelarbeit	0:00:00	0	0,00 %
Partner_innenarbeit	0:00:00	0	0,00 %
Gruppenarbeit	0:25:32	4	34,84 %
Keine Sozialform	0:16:33	3	

Stunde 4:

	Dauer	Anzahl (n)	Prozentualer Anteil (von der reinen Unterrichtszeit)
Gesamtdauer der Aufzeichnung	1:30:20		
Reine Unterrichtszeit	1:22:27		
Unterrichtsgespräch	0:32:59	15	40,00 %
Lehrer_innenvortrag	0:15:12	11	18,44 %
Schüler_innenvortrag	0:04:52	6	5,90 %
Einzelarbeit	0:17:40	3	21,43 %
Partner_innenarbeit	0:00:00	0	0,00 %
Gruppenarbeit	0:11:44	1	14,23 %
Keine Sozialform	0:07:53	3	

3.c: Klasse C

Stunde 1:

	Dauer	Anzahl (n)	Prozentualer Anteil (von der reinen Unterrichtszeit)
Gesamtdauer der Aufzeichnung	0:51:59		
Reine Unterrichtszeit	0:46:43		
Unterrichtsgespräch	0:15:39	6	33,50 %
Lehrer_innenvortrag	0:10:10	9	21,76 %
Schüler_innenvortrag	0:00:20	1	0,71 %
Einzelarbeit	0:09:33	2	20,44 %
Partner_innenarbeit	0:00:00	0	0,00 %
Gruppenarbeit	0:11:01	1	23,58 %
Keine Sozialform	0:05:16	2	

Stunde 2:

	Dauer	Anzahl (n)	Prozentualer Anteil (von der reinen Unterrichtszeit)
Gesamtdauer der Aufzeichnung	0:54:37		
Reine Unterrichtszeit	0:47:26		
Unterrichtsgespräch	0:10:36	4	22,35 %
Lehrer_innenvortrag	0:09:34	9	20,17 %
Schüler_innenvortrag	0:00:00	0	0,00 %
Einzelarbeit	0:00:59	1	2,07 %
Partner_innenarbeit	0:00:00	0	0,00 %
Gruppenarbeit	0:26:17	3	55,41 %
Keine Sozialform	0:07:11	3	

Stunde 3:

	Dauer	Anzahl (n)	Prozentualer Anteil (von der reinen Unterrichtszeit)
Gesamtdauer der Aufzeichnung	0:51:39		
Reine Unterrichtszeit	0:44:44		
Unterrichtsgespräch	0:12:30	4	27,94 %
Lehrer_innenvortrag	0:06:08	7	13,71 %
Schüler_innenvortrag	0:02:31	1	5,63 %
Einzelarbeit	0:00:00	0	0,00 %
Partner_innenarbeit	0:11:37	2	25,97 %
Gruppenarbeit	0:11:58	2	26,75 %
Keine Sozialform	0:06:55	2	

Stunde 4:

	Dauer	Anzahl (n)	Prozentualer Anteil (von der reinen Unterrichtszeit)
Gesamtdauer der Aufzeichnung	0:46:53		
Reine Unterrichtszeit	0:45:21		
Unterrichtsgespräch	0:10:09	6	22,38 %
Lehrer_innenvortrag	0:10:58	11	24,18 %
Schüler_innenvortrag	0:04:16	5	9,41 %
Einzelarbeit	0:05:55	1	13,05 %
Partner_innenarbeit	0:00:41	1	1,51 %
Gruppenarbeit	0:01:58	1	4,34 %
Mischformen: Partner_innen-/Gruppenarbeit	0:11:24	2	25,14 %
Keine Sozialform	0:01:32	1	

Stunde 5:

	Dauer	Anzahl (n)	Prozentualer Anteil (von der reinen Unterrichtszeit)
Gesamtdauer der Aufzeichnung	0:48:02		
Reine Unterrichtszeit	0:44:21		
Unterrichtsgespräch	0:13:23	8	30,18 %
Lehrer_innenvortrag	0:07:28	9	16,84 %
Schüler_innenvortrag	0:04:56	3	11,12 %
Einzelarbeit	0:01:04	1	2,41 %
Partner_innenarbeit	0:00:00	0	0,00 %
Gruppenarbeit	0:00:00	0	0,00 %
Mischformen: Einzel-/Partner_innenarbeit	0:09:04	1	20,44 %
Partner_innen-/Gruppenarbeit	0:03:55	1	8,83 %
Einzel-/ Partner_innen-/Gruppenarbeit	0:04:31	1	10,18 %
Keine Sozialform	0:03:41	2	

Stunde 6:

	Dauer	Anzahl (n)	Prozentualer Anteil (von der reinen Unterrichtszeit)
Gesamtdauer der Aufzeichnung	0:57:32		
Reine Unterrichtszeit	0:42:55		
Unterrichtsgespräch	0:15:43	4	36,62 %
Lehrer_innenvortrag	0:09:15	9	21,55 %
Schüler_innenvortrag	0:02:03	2	4,78 %
Einzelarbeit	0:05:21	3	12,47 %
Partner_innenarbeit	0:00:00	0	0,00 %
Gruppenarbeit	0:02:12	1	5,13 %
<i>Mischformen:</i> Partner_innen-/Gruppenarbeit	0:08:21	2	19,46 %
Keine Sozialform	0:14:37	2	

Stunde 7:

	Dauer	Anzahl (n)	Prozentualer Anteil (von der reinen Unterrichtszeit)
Gesamtdauer der Aufzeichnung	0:46:13		
Reine Unterrichtszeit	0:44:22		
Unterrichtsgespräch	0:15:39	6	35,27 %
Lehrer_innenvortrag	0:12:16	8	27,65 %
Schüler_innenvortrag	0:02:04	2	4,66 %
Einzelarbeit	0:04:32	2	10,22 %
Partner_innenarbeit	0:00:00	0	0,00 %
Gruppenarbeit	0:00:00	0	0,00 %
<i>Mischformen:</i> Partner_innen-/Gruppenarbeit	0:09:51	1	22,20 %
Keine Sozialform	0:01:51	3	

4: qualitative Inhaltsanalyse

4.a: Codebuch

Codesystem

1 Thematisierung/Dramatisierung und Dethematisierung/Neutralisierung von Geschlecht bzw. geschlechterrelevanter Themen	
1.1 Thematisierung/Dramatisierung geschlechtsrelevanter Themen	
1.1.1 Tochter	8
1.1.2 Sohn	85
1.1.3 Junge und Mädchen	4
1.1.4 Mädchen	6
1.1.5 Junge	6
1.1.6 Männer und Frauen	11
1.1.7 Mann	45
1.1.8 Frau	32
1.1.9 Mutter und Vater bzw. Eltern	22
1.1.10 (Groß-)Mutter	23
1.1.11 (Groß-)Vater	67
1.1.12 Zölibat	3
1.1.13 Geschlechterrollen	20
1.1.14 Familie, Familien- und Gesellschaftsstruktur	162
1.1.15 Frauen in der Kirche	10
1.2 Neutralisierung/Entdramatisierung von Geschlecht	68
2 Geschlechterspezifische Gottesvorstellung	
2.1 Neutrum	4
2.2 Vielfältig	23
2.3 Gott ist „Er“	272
2.4 Gott ist Mutter oder Vater/männlich oder weiblich	3
2.5 (Alter) Mann	5
2.6 Frau	0
2.7 (Groß-)Vater	33
2.8 Mutter	3
2.9 Sohn	28
2.10 Tochter	2
2.11 Vater/Gottes-Sohn-Verhältnis	33
2.12 Mutter-Tochter-Verhältnis	1
3. Thematisierung Gefühle	201
4. Thematisierung Stärken/Schwächen	

4.1 Schwächen	53
4.2 Stärken	25
5 Thematisierung/Dramatisierung weiterer Differenzkategorien	
5.1 Heteronormative Beziehung	21
5.1 Homosexualität	1
5.3 Außenseiter_in	14
5.4 Dis/Ability und Krankheit	16
5.5 Ethnische/kulturelle/geografische/nationale Herkunft	26
5.6 Religion	39
5.7 Soziales Umfeld	26
5.8 Lookismus	3
5.9 Zeitlicher Kontext	58
5.10 Alter	43
6 Geschlechter(un)gerechte Sprache	
6.1 Gottesbezeichnungen/Gottesbegriffe	
6.1.1 Gott/Göttin (Singular/Plural)	
6.1.1.1 Göttinnen (Feminin/Plural)	0
6.1.1.2 Göttin (Feminin/Singular)	1
6.1.1.3 Götter (Maskulin/Plural)	4
6.1.1.4 Gott (Maskulin/Singular) (ohne Artikel)	1294
6.1.1.5 Gott (Maskulin/Singular) (mit Artikel)	18
6.1.2 Neutralisierungsform (Gott)	
6.1.2.1 Substantiv, Femininum (Gott/Neutralisierung)	1
6.1.2.1.1 Person	13
6.1.2.1.2 (göttliche) Kraft	6
6.1.2.1.3 Liebe	3
6.1.2.1.4 Quelle	6
6.1.2.1.5 Sonne	10
6.1.2.1.6 weitere ⁵⁷⁶	4
6.1.2.2 Substantiv, Maskulinum (Gott/Neutralisierung)	
6.1.2.2.1 Geist	3
6.1.2.2.2 Fels	7
6.1.2.2.3 Mensch	38
6.1.2.2.4 Schlüssel	2
6.1.2.2.5 weitere	2
6.1.2.3 Pluralwort (Gott/Neutralisierung)	0
6.1.2.4 Neutrum (Gott/Neutralisierung)	

⁵⁷⁶ Worte der jeweiligen Wortgruppe, die nur einmalig vorkamen, wurden kumuliert in die Kategorie „weitere“ zusammengefasst. Das gilt ebenso für die folgenden Kategorien.

6.1.2.4.1 Kindlein	3
6.1.2.4.2 Baby	2
6.1.2.4.3 Kind	3
6.1.2.4.4 Fernere	3
6.1.2.4.5 Multifunktionstalent	2
6.1.2.4.6 ein Alles	2
6.1.2.4.7 Feuer	11
6.1.2.4.8 Elohim	4
6.1.2.4.9 JHWH	32
6.1.2.4.10 Leben	29
6.1.2.4.11 Licht	9
6.1.2.4.12 Wort	4
6.1.2.4.13 weitere	2
6.1.3 Generisches Femininum (Gott)	0
6.1.4 Generisches Maskulinum (Gott)	
6.1.4.1 Adonai	5
6.1.4.2 Befreier	3
6.1.4.3 Beschützer	12
6.1.4.4 Erlöser	2
6.1.4.5 Freund	2
6.1.4.6 Helfer	3
6.1.4.7 Herr	25
6.1.4.8 Herrscher	4
6.1.4.9 Humanist	4
6.1.4.10 Richter	5
6.1.4.11 Schöpfer	22
6.1.4.12 weitere	5
6.1.5 Substantiv, Maskulinum (Gott)	
6.1.5.1 Knecht	12
6.1.5.2 Mann	3
6.1.5.3 Messias	5
6.1.5.4 Opa	2
6.1.5.5 Sohn (Gottes)	52
6.1.5.6 Superman	2
6.1.5.7 Vater	41
6.1.5.8 weitere	1
6.1.6 Substantiv, Femininum (Gott)	
6.1.6.1 Mutter	4
6.1.6.2 Tochter	2

6.1.7 Substantiviertes Adjektiv (Gott)	
6.1.7.1 Gute	2
6.1.7.2 Unnahbarer	2
6.1.7.3 weitere	3
6.1.8 Beidnennung (Gott)	0
6.2 Personenbezeichnungen	
6.2.1 Neutralisationsform	
6.2.1.1 Substantiv, Femininum	66
6.2.1.2 Substantiv, Maskulinum	441
6.2.1.3 Pluralwort	75
6.2.1.4 Neutrum	116
6.2.4.5 Substantiviertes Adjektiv (Plural)	43
6.2.2 Generisches Femininum	1
6.2.3 Generisches Maskulinum	237
6.2.4 Geschlechtsdefinite Unterbegriffe	
6.2.4.1 Substantiv, Maskulinum (Unterbegriff)	355
6.2.4.2 Substantiv, Femininum (Unterbegriff)	152
6.2.5 Substantiviertes Adjektiv (Singular)	
6.2.5.1 Substantiviertes Adjektiv (Singular/Maskulinum)	10
6.2.5.2 Substantiviertes Adjektiv (Singular/Femininum)	2
6.2.6 Beidnennung	3
6.2.7 Gender_Gap	0
7 Beiträge der Schüler_innen	
7.1 Schüler	
7.1.1 Schüler Selbst	
7.1.1.1 Benedikt	26
7.1.1.2 Florian	33
7.1.1.3 Nico	17
7.1.1.4 Philipp-Sebastian	155
7.1.1.5 Robert	23
7.1.2 Schüler Marx	
7.1.2.1 Schüler gemeinsam	19
7.1.2.2 Benjamin	40
7.1.2.3 Clemens	44
7.1.2.4 Heiko	67
7.1.2.5 Jakob	42
7.1.2.6 Jan	39
7.1.2.7 Johannes	24
7.1.2.8 Julian	72

7.1.2.9 Julius	30
7.1.2.10 Klaus	61
5.1.2.11 Konstantin	127
7.1.2.12 Lukas	22
7.1.2.13 Manuel	33
7.1.2.14 Robert	65
7.1.2.15 Till	47
7.1.3 Schüler Ebert	
7.1.3.1 Schüler gemeinsam	9
7.1.3.2 Anton	17
7.1.3.3 Dennis	7
7.1.3.4 Ilyas	3
7.1.3.5 Jakob	15
7.1.3.6 Jona	55
7.1.3.7 Jonathan	47
7.1.3.8 Jonte	8
7.1.3.9 Linus	21
7.1.3.10 Matteo	14
7.1.3.11 Milo	47
7.1.3.12 Stefan	26
7.2 Schülerinnen	
7.2.1 Schülerinnen Selbert	
7.2.1.1 Hanna	11
7.2.1.2 Jessica	14
7.2.1.3 Tamara	144
7.2.1.4 Valerie	94
7.2.1.5 Vera	90
7.2.2 Schülerinnen Marx	
7.2.2.1 Schülerinnen gemeinsam	19
7.2.2.2 Jana	16
7.2.2.3 Jasmin	33
7.2.2.4 Maja	14
7.2.2.5 Maxi	20
7.2.2.6 Ricarda	36
7.2.2.7 Sandra	14
7.2.3 Schülerinnen Ebert	
7.2.3.1 Schülerinnen gemeinsam	9
7.2.3.2 Alina	9
7.2.3.3 Amelie	10

7.2.3.4 Anna	21
7.2.3.5 Jana	25
7.2.3.6 Karin	22
7.2.3.7 Kira	9
7.2.3.8 Laura	12
7.2.3.9 Lena	10
7.2.3.10 Maddy	22
7.2.3.11 Malou	42
7.2.3.12 Mia	15
7.2.3.13 Sabrina	27
7.2.3.14 Sophie	3
7.2.3.15 Tanja	9
8 (Unterrichts-)Verhalten der Schüler_innen	
8.1 unaufgeforderter Beitrag	
8.1.1 Schülerin	70
8.1.2 Schüler	175
8.2 Aufrufkette bzw. Redekette	
8.2.1 Schülerin ruft Schülerin auf	14
8.2.2 Schülerin ruft Schüler auf	24
8.2.3 Schüler ruft Schüler auf	106
8.2.4 Schüler ruft Schülerin auf	17
8.3 Vorlesen	
8.3.1 Schülerin liest vor	46
8.3.2 Schüler liest vor	52
8.4 Machen einen Kommentar über Mitschüler_innen	
8.4.1 Kommentar zu Mitschülerin	3
8.4.2 Kommentar zu Mitschüler	19
8.5 Lachen mit Mitschüler_innen	
8.5.1 Lachen mit Mitschülerin	7
8.5.2 Lachen mit Mitschüler	27
8.6 Lachen über Mitschüler_innen	
8.6.1 Lachen über Mitschülerin	4
8.6.2 Lachen über Mitschüler	20
9 Beiträge der Lehrkräfte	
9.1 Lehrer Selbst	563
9.2 Lehrerin Marx	607
9.3 Lehrerin Ebert	525
10 (Unterrichts-)Verhalten der Lehrkräfte	
10.1 ruft Schülerin auf	

10.1.1 Schülerin hatte sich nicht gemeldet	55
10.1.2 Schülerin hatte sich gemeldet	259
10.2 ruft Schüler auf	
10.2.1 Schüler hatte sich nicht gemeldet	58
10.2.2 Schüler hatte sich gemeldet	378
10.3 fällt Schüler_in ins Wort	
10.3.1 fällt Schülerin ins Wort	41
10.3.2 fällt Schüler ins Wort	56
10.4 Lob für Schüler_innen	
10.4.1 Lob für Schülerin	60
10.4.2 Lob für Schüler	97
10.4.3 Lob für Schüler_innen	27
10.5 Bestätigung für Schüler_innen	
10.5.1 Bestätigung für Schülerin	243
10.5.2 Bestätigung für Schüler	363
10.5.3 Bestätigung für Schüler_innen	3
10.6 ermahnt Schüler_innen	
10.6.1 ermahnt Schülerin	9
10.6.2 ermahnt Schüler	73
10.6.3 ermahnt Schüler_innen	63
10.7 bestimmt Zusammensetzung von Gruppen- und Partner_innenarbeit	
10.7.1 geschlechterhomogene Gruppen/Paare	13
10.7.2 geschlechterdiverse Gruppen/Paare	17
11 Beitrag Forscher_innenteam	5
12 Unterrichtsmaterial	
12.1 Päckchen mit Gottesbegriffen	1
12.2 Bilder	9
12.3 Zeitung	1
12.4 Overhead-Folie	6
12.5 Audiodokumente	2
12.6 Arbeitsblätter/Blatt von Lehrkraft	11
12.7 Religionsbücher	6
12.8 Bibel	11
13 Personen auf Bildern	
13.1 Thematisierung des Geschlechts	26
13.2 Neutralisierung des Geschlechts	36
14 Sozialform	
14.1 Keine Sozialform	40

14.2 Unterrichtsgespräch	133
14.3 Lehrer_innenvortrag	182
14.4 Schüler_innenvortrag	48
14.5 Einzelarbeit	27
14.6 Partner_innenarbeit	7
14.7 Gruppenarbeit	13
14.8 Mischform: Einzel-/Partner_innen-/Gruppenarbeit	1
14.9 Mischform: Einzel-/Partner_innenarbeit	2
14.10 Mischform: Partner_innen-/Gruppenarbeit	7

1 Thematisierung/Dramatisierung und Dethematisierung/Neutralisierung von Geschlecht bzw. geschlechterrelevanter Themen

Definition:

Die Lerngruppenteilnehmenden (de-)thematisieren bzw. (ent-)dramatisieren und neutralisieren Geschlecht bzw. geschlechterrelevante Themen (Diese Masterkategorie teilt sich in spezifische induktive Subkategorien).

Ankerbeispiele:

- (#00:21:30#L1-Tamara-1): „Also, wenn man jetzt so sagen würde, dass der wirklich existiert, dann müsste man ihn auch definieren können. Und das kann man nicht wirklich. Man kann nicht sagen, er ist weiblich oder männlich oder er ist groß oder klein.“
- (#00:10:18#L3-Jonathan-3): „Die einzelne Frau, die da vor der Steinmauer sitzt.“
- (#00:06:07#L3-Karin-5): „Vielleicht ist die Person total traurig.“

Hinweise zur Codierung:

- Es können einzelne Sätze, ganze Beiträge und ebenso mehrere Beiträge als eine Fundstelle erfasst werden, wenn diese unmittelbar zusammenhängen bzw. aneinander thematisch anschließen.
- deduktive Kategorie

1.1 Thematisierung/Dramatisierung geschlechtsrelevanter Themen

Definition:

Die Lerngruppenteilnehmenden thematisieren bzw. dramatisieren geschlechterrelevante Themen (Diese werden als induktive Subkategorien erfasst).

Ankerbeispiele:

- (#00:55:00#L1-Tamara-5): „Es ist dann eigentlich extrem altmodisch, wenn die Kirche sich einfach bei allem auf die Bibel und auf das was vor 2000 Jahren angeblich passiert ist bezieht. Also, man kann doch einfach mal so sagen, ab jetzt gibt es Päpstinne, dann ist das halt mal so.“
- (#00:58:51#L1-Selbert-5): „Also ihr merkt normalerweise, ihr merkt, das sind juristische Sachen. Ihr merkt. Ich will etwas folgendermaßen sagen, dass der Zölibat. Diese Ehelosigkeit ist nicht biblisch. Alle Apostel hatten Frauen dabei, nur der Paulus nicht. Also das ist, das ist... unser Problem ist weniger, dass die nicht heiraten dürfen, denn was ist das Problem? [Vera meldet sich] Wolltest du darauf abheben oder wolltest du zur Ehe noch was sagen?“ (#00:57:14#L1-Vera-5): „Es war ja doch, der erste Papst war ja sogar verheiratet, wieso dürfen dann katholische Pfarrer dann nicht mal verheiratet sein.“ (#00:57:21#L1-Selbert-5): „Das ist geschichtlich bedingt. Das ist auch revidierbar. Hat er auch gesagt. Es gibt viel, es gibt sogar in der katholischen Kirche orthodoxe, unierte, die zu den Katholiken gehören, die den Papst anerkennen, die alle verheiratet sind. Das ist geschichtlich irgendwann möglich. In der Tschechoslowakei, damalige Tschechoslowakei, heutiges Tschechien, da war das Christentum so stark verfolgt, da haben Pfarrer zur Tarnung heiraten dürfen. Ne und so. Das ist nicht so tief, das ist kein biblisches Gesetz. Hier Tamar, wo du vorher abgehoben hast, wieso haben die was gegen Frauen, das ist das eigentliche Problem. Wieso ist die apostolische Sukzession. Ne ich frag nur. Wieso gilt die nur für Männer [...]“

Hinweise zur Codierung:

- Es können einzelne Sätze, ganze Beiträge und ebenso mehrere Beiträge als eine Fundstelle erfasst werden, wenn diese unmittelbar zusammenhängen bzw. aneinander thematisch anschließen.
- deduktive Kategorie

1.1.1 Tochter

Definition:

Die Lerngruppenteilnehmenden thematisieren/dramatisieren die Tochter (bspw. in ihrer Rolle und Funktion).

Ankerbeispiel:

- (#00:22:00#L2-Konstantin-4): „*Von der verlorenen Tochter*“ [Als Resonanz auf das *Gleichnis vom verlorenen Sohn*, ruft Konstantin rein, dass es sich beim nächsten Thema um das *Gleichnis von der verlorenen Tochter* handeln muss].

Hinweise zur Codierung:

- Es können einzelne Sätze, ganze Beiträge und ebenso mehrere Beiträge als eine Fundstelle erfasst werden, wenn diese unmittelbar zusammenhängen bzw. aneinander thematisch anschließen.
- induktive Kategorie

1.1.2 Sohn

Definition:

Die Lerngruppenteilnehmenden thematisieren/dramatisieren den Sohn (bspw. in seiner Rolle und Funktion).

Ankerbeispiel:

- (#01:07:54#L1-Selbert-1): „*Oh super Gott hat gesagt: Opfer mal deinen Sohn. Klar. Ne. Äh. Da muss... Ein Sohn, das höchste Opfer zu bringen, was es gibt. Da muss es auch ein großes Problem geben, würde ich mal sagen.*“

Hinweise zur Codierung:

- Es können einzelne Sätze, ganze Beiträge und ebenso mehrere Beiträge als eine Fundstelle erfasst werden, wenn diese unmittelbar zusammenhängen bzw. aneinander thematisch anschließen.
- induktive Kategorie

1.1.3 Junge und Mädchen

Definition:

Die Lerngruppenteilnehmenden thematisieren/dramatisieren Jungen und Mädchen (bspw. in ihrer Rolle und Funktion) unmittelbar zusammen.

Ankerbeispiel:

- (01:15:33#L3-Selbert-3): „*Junge, wenn du eine Gottesvorstellung hast, oder Mädchen in dem Fall.*“

Hinweise zur Codierung:

- Es können einzelne Sätze, ganze Beiträge und ebenso mehrere Beiträge als eine Fundstelle erfasst werden, wenn diese unmittelbar zusammenhängen bzw. aneinander thematisch anschließen.
- induktive Kategorie

1.1.4 Mädchen

Definition:

Die Lerngruppenteilnehmenden thematisieren/dramatisieren Mädchen (bspw. in Rolle und Funktion)

Ankerbeispiel:

- (#00:26:34#L2-Marx-3): „*Sie war ein junges Mädchen.*“

Hinweise zur Codierung:

- Es können einzelne Sätze, ganze Beiträge und ebenso mehrere Beiträge als eine Fundstelle erfasst werden, wenn diese unmittelbar zusammenhängen bzw. aneinander thematisch anschließen.
- induktive Kategorie

1.1.5 Junge

Definition:

Die Lerngruppenteilnehmenden thematisieren/dramatisieren Jungen (bspw. in Rolle und Funktion).

Ankerbeispiel:

- (#00:17:59#L2-Konstantin-3): „*Er war wie ein normaler Junge.*“

Hinweise zur Codierung:

- Es können einzelne Sätze, ganze Beiträge und ebenso mehrere Beiträge als eine Fundstelle erfasst werden, wenn diese unmittelbar zusammenhängen bzw. aneinander thematisch anschließen.
- induktive Kategorie

1.1.6 Männer und Frauen

Definition:

Die Lerngruppenteilnehmenden thematisieren/dramatisieren Männer und Frauen (bspw. in deren Rolle, deren Verhältnis und Funktion) unmittelbar zusammen.

Ankerbeispiel:

- (#01:00:16#L1-Selbert-5): „*Warum? Das hast du gesagt. Warum die Männer halt damals nur genommen worden. Frau durfte vor Gericht noch nicht mal aussagen. Frau hatte kein Zeugenrecht. Es ist halt so. Die Stellung der Frau. Wir haben das im Orient zum Teil ja immer noch. Wenn wir die ISIS angucken oder IS jetzt nur noch. Ja die Frauen dürfen dann so einen Kämpfer heiraten, dürfen Kinder kriegen und verschleiert umherlaufen. Ansonsten haben die nichts zu melden.*“

Hinweise zur Codierung:

- Es können einzelne Sätze, ganze Beiträge und ebenso mehrere Beiträge als eine Fundstelle erfasst werden, wenn diese unmittelbar zusammenhängen bzw. aneinander thematisch anschließen.
- induktive Kategorie

1.1.7 Mann

Definition:

Die Lerngruppenteilnehmenden thematisieren/dramatisieren den Mann (bspw. in seiner Rolle und Funktion).

Ankerbeispiel:

- (#00:17:13#L2-Robert-3): „*Ich finde ja dieser Mann, der da ziemlich im Mittelpunkt steht, der glaubt gerade an irgendetwas. Er fasst sich ja so ans Herz.*“

Hinweise zur Codierung:

- „Mann“ kann ebenso implizit zum Thema werden, wenn bspw. Personen als Mann (bzw. männlich) erkannt werden oder wenn die Lerngruppenteilnehmenden (bspw. die Lehrkraft) als Mann bzw. männlich angesprochen werden.
- Es können einzelne Sätze, ganze Beiträge und ebenso mehrere Beiträge als eine Fundstelle erfasst werden, wenn diese unmittelbar zusammenhängen bzw. aneinander thematisch anschließen.
- induktive Kategorie

1.1.8 Frau

Definition:

Die Lerngruppenteilnehmenden thematisieren/dramatisieren die Frau (bspw. in ihrer Rolle und Funktion).

Ankerbeispiel:

- (#00:55:49#L1-Valerie-5): „*Ja das war ja als Jesus auferstanden ist, haben Frauen es als erstes entdeckt, aber die mussten Männer holen, dass die das verbreiten können, weil man Männern mehr geglaubt hat.*“

Hinweise zur Codierung:

- „Frau“ kann ebenso implizit zum Thema werden, wenn bspw. Personen als Frau (bzw. weiblich) erkannt werden oder wenn die Lerngruppenteilnehmenden (bspw. die Lehrkraft) als Frau bzw. weiblich angesprochen werden.
- Es können einzelne Sätze, ganze Beiträge und ebenso mehrere Beiträge als eine Fundstelle erfasst werden, wenn diese unmittelbar zusammenhängen bzw. aneinander thematisch anschließen.
- induktive Kategorie

1.1.9 Mutter und Vater bzw. Eltern

Definition:

Die Lerngruppenteilnehmenden thematisieren beide Eltern bzw. Mutter und Vater (bspw. deren Rolle und Funktion) unmittelbar zusammen.

Ankerbeispiel:

- (#00:50:32#L2-Heiko-2): „*Also zum Beispiel bei den Eltern, da denkt man so das wäre selbstverständlich, aber mache Eltern, die schieben ihre Kinder auch ab und so, dann brauchen die das nicht sagen. Das hört dann einfach so.*“

Hinweise zur Codierung:

- Es können einzelne Sätze, ganze Beiträge und ebenso mehrere Beiträge als eine Fundstelle erfasst werden, wenn diese unmittelbar zusammenhängen bzw. aneinander thematisch anschließen.
- induktive Kategorie

1.1.10 (Groß-)Mutter

Definition:

Die Lerngruppenteilnehmenden thematisieren/dramatisieren die (Groß-)Mutter (bspw. in ihrer Rolle und Funktion).

Ankerbeispiele:

- (#00:42:48#L2-Clemens-4): „Man kann die Spuren auch auf Bildern sehen, wo man früher als kleines Kind bei der Mutter auf dem Arm war.“
- (#00:11:50#L2-Konstantin-3): „Meine Mutter hat jetzt auch immer nicht Lust immer nach der Schule die zu nähern, die Löcher.“

Hinweise zur Codierung:

- Es können einzelne Sätze, ganze Beiträge und ebenso mehrere Beiträge als eine Fundstelle erfasst werden, wenn diese unmittelbar zusammenhängen bzw. aneinander thematisch anschließen.
- induktive Kategorie

1.1.11 (Groß-)Vater

Definition:

Die Lerngruppenteilnehmenden thematisieren/dramatisieren den (Groß-)Vater (bspw. in seiner Rolle und Funktion).

Ankerbeispiel:

- (#00:43:52#L2-Benjamin-4): „Wenn mein Vater jetzt öfters mal im Urlaub ist oder so, oder wenn er in Ski-Urlaub ist, dass er einen auch etwas mitbringt oder so und dass er uns immer anruft.“

Hinweise zur Codierung:

- Es können einzelne Sätze, ganze Beiträge und ebenso mehrere Beiträge als eine Fundstelle erfasst werden, wenn diese unmittelbar zusammenhängen bzw. aneinander thematisch anschließen.
- induktive Kategorie

1.1.12 Zölibat

Definition:

Die Lerngruppenteilnehmenden thematisieren/dramatisieren den Zölibat.

Ankerbeispiel:

- (#00:58:51#L1-Selbert-5): „Also ihr merkt normalerweise, ihr merkt, das sind juristische Sachen. Ihr merkt. Ich will etwas folgendermaßen sagen, dass der Zölibat. Diese Ehelosigkeit ist nicht biblisch. Alle Apostel hatten Frauen dabei, nur der Paulus nicht. Also das ist, das ist... unser Problem ist weniger, dass die nicht heiraten dürfen, den was ist das Problem? [Vera meldet sich] Wolltest du darauf abheben oder wolltest du zur Ehe noch was sagen?“ (#00:57:14#L1-Vera-5): „Es war ja doch, der erste Papst war ja sogar verheiratet, wieso dürfen dann katholische Pfarrer dann nicht mal verheiratet sein.“ (#00:57:21#L1-Selbert-5): „Das ist geschichtlich bedingt. Das ist auch revidierbar. Hat er auch gesagt. Es gibt viel, es gibt sogar in der katholischen Kirche orthodoxe, unierte, die zu den Katholiken gehören, die den Papst anerkennen, die alle verheiratet sind. Das ist geschichtlich irgendwann möglich. In der Tschechoslowakei, damalige Tschechoslowakei, heutiges Tschechien, da war das Christentum so stark verfolgt, da haben Pfarrer zur Tarnung heiraten dürfen. Ne und so. Das ist nicht so tief, das ist kein biblisches Gesetz. Hier Tamar, wo du vorher abgehoben hast, wieso haben die was gegen Frauen, das ist das eigentliche Problem. Wieso ist die apostolische Sukzession. Ne ich frag nur. Wieso gilt die nur für Männer [...]“

Hinweise zur Codierung:

- Es können einzelne Sätze, ganze Beiträge und ebenso mehrere Beiträge als eine Fundstelle erfasst werden, wenn diese unmittelbar zusammenhängen bzw. aneinander thematisch anschließen.
- induktive Kategorie

1.1.13 Geschlechterrollen

Definition:

Die Lerngruppenteilnehmenden thematisieren Geschlechterrollen.

Ankerbeispiel:

- (#01:00:16#L1-Selbert-5): „Warum? Das hast du gesagt. Warum die Männer halt damals nur genommen worden. Frau durfte vor Gericht noch nicht mal aussagen. Frau hatte kein Zeugenrecht. Es ist halt so. Die Stellung der Frau. Wir haben das im Orient zum Teil ja immer noch. Wenn wir die ISIS angucken oder IS jetzt nur noch. Ja die Frauen dürfen dann so einen Kämpfer heiraten, dürfen Kinder kriegen und verschleiert umherlaufen. Ansonsten haben die nichts zu melden.“

Hinweise zur Codierung:

- Es können einzelne Sätze, ganze Beiträge und ebenso mehrere Beiträge als eine Fundstelle erfasst werden, wenn diese unmittelbar zusammenhängen bzw. aneinander thematisch anschließen.
- induktive Kategorie

1.1.14	Familie, Familien- und Gesellschaftsstruktur

Definition:

Die Lerngruppenteilnehmenden thematisieren/dramatisieren Familie, Familien- und Gesellschaftsstruktur.

Ankerbeispiel:

- (#00:55:13#L1-Selbert-5): „Das ist die Urkunde unseres Glaubens, das würde ich nicht so schnell werfen. Das auf... das auf die Bibel müssen wir uns beziehen, da haben wir keine andere Chance. Aber es gibt ein anderes Problem. Er hat eben von apostolischer Sukzession gesagt. Warum hat denn Jesus Männer genommen? Das hat mit der Gesellschaft der Zeit, wir müssen das in der Zeit betrachten, zu tun. Wieso hat Jesus natürlich nur Männer genommen, wo du natürlich recht hast. Nur Apostel erstmal ausgewählt als Repräsentanten ist vollkommen klar.“

Hinweise zur Codierung:

- Hierbei werden Sequenzen erfasst, in denen diese Themen direkt und indirekt angesprochen werden. Ebenso wird das Familienbild genutzt, um die Verbindung zwischen Gott und Jesus und den Menschen metaphorisch darzulegen.
- Es können einzelne Sätze, ganze Beiträge und ebenso mehrere Beiträge als eine Fundstelle erfasst werden, wenn diese unmittelbar zusammenhängen bzw. aneinander thematisch anschließen.
- induktive Kategorie

1.1.15	Frauen in der Kirche

Definition:

Die Lerngruppenteilnehmenden thematisieren/dramatisieren die Rolle der Frau(en) in der Kirche.

Ankerbeispiel:

- (#00:55:00#L1-Tamara-5): „Es ist dann eigentlich extrem altmodisch, wenn die Kirche sich einfach bei allem auf die Bibel und auf das was vor 2000 Jahren angeblich passiert ist bezieht. Also, man kann doch einfach mal so sagen, ab jetzt gibt es Päpstinne, dann ist das halt mal so.“

Hinweise zur Codierung:

- Es können einzelne Sätze, ganze Beiträge und ebenso mehrere Beiträge als eine Fundstelle erfasst werden, wenn diese unmittelbar zusammenhängen bzw. aneinander thematisch anschließen.
- induktive Kategorie

1.2	Neutralisierung/Entdramatisierung von Geschlecht

Definition:

Die Lerngruppenteilnehmenden thematisieren neutralisieren bzw. entdramatisieren Geschlecht, bspw. wenn vorher Geschlecht zum Thema wurde.

Ankerbeispiel:

- (#00:21:30#L1-Tamara-1): „Also, wenn man jetzt so sagen würde, dass der wirklich existiert, dann müsste man ihn auch definieren können. Und das kann man nicht wirklich. Man kann nicht sagen, er ist weiblich oder männlich oder er ist groß oder klein.“

Hinweise zur Codierung:

- Es können einzelne Sätze, ganze Beiträge und ebenso mehrere Beiträge als eine Fundstelle erfasst werden, wenn diese unmittelbar zusammenhängen bzw. aneinander thematisch anschließen.
- deduktive Kategorie

2	Geschlechterspezifische Gottesvorstellung

Definition:

Die Lerngruppenteilnehmenden thematisieren geschlechterspezifische bzw. vielfältige Gottesbilder (Diese Kategorie teilt sich in spezifische Sub-Kategorien auf).

Ankerbeispiel:

- (#00:40:42#L1-Selbert-4): „*Gott, der gute Vater.*“

Hinweise zur Codierung:

- Es können einzelne Sätze, ganze Beiträge und ebenso mehrere Beiträge als eine Fundstelle erfasst werden, wenn diese unmittelbar zusammenhängen bzw. aneinander thematisch anschließen.
- deduktive Kategorie

2.1	Neutrum

Definition:

Die Lerngruppenteilnehmenden thematisieren, dass Gott nicht geschlechtlich definierbar ist.

Ankerbeispiel:

- (#00:21:30#L1-Tamara-1): „*Also, wenn man jetzt so sagen würde, dass der wirklich existiert, dann müsste man ihn auch definieren können. Und das kann man nicht wirklich. Man kann nicht sagen, er ist weiblich oder männlich oder er ist groß oder klein.*“

Hinweise zur Codierung:

- Es können einzelne Sätze, ganze Beiträge und ebenso mehrere Beiträge als eine Fundstelle erfasst werden, wenn diese unmittelbar zusammenhängen bzw. aneinander thematisch anschließen.
- induktive Kategorie

2.2	Vielfältig

Definition:

Die Lerngruppenteilnehmenden thematisieren, dass Gott vielfältig ist.

Ankerbeispiel:

- (#00:17:40#L3-Jona-1): „*Ich finde halt, es hat sich über Jahrmillionen übertragen, ein bestimmtes Bild gibt es von Gott und es wurde immer weitergetragen und alle glauben es so gesehen, aber an sich kann man gar nicht wissen, wie Gott aussieht und es könnte halt, es könnte jegliche, es könnte ne ganz andere Form von Mensch oder sein.*“

Hinweise zur Codierung:

- Es können einzelne Sätze, ganze Beiträge und ebenso mehrere Beiträge als eine Fundstelle erfasst werden, wenn diese unmittelbar zusammenhängen bzw. aneinander thematisch anschließen.
- induktive Kategorie

2.3	Gott ist „Er“

Definition:

Die Lerngruppenteilnehmenden nutzen beim Sprechen über Gott die 3. Person Singular maskulin (*Er*). Durch die Nutzung des maskulinen Personalpronomens kann der Eindruck entstehen, dass es sich bei Gott um eine männliche (menschliche) Person handelt.

Ankerbeispiel:

- (#00:07:53#L2-Mia-3): „*Dass er über alles bestimmt.*“

Hinweise zur Codierung:

- Es können einzelne Sätze, ganze Beiträge und ebenso mehrere Beiträge als eine Fundstelle erfasst werden, wenn diese unmittelbar zusammenhängen bzw. aneinander thematisch anschließen.
- induktive Kategorie

2.4	Gott ist Mutter oder Vater oder weiblich/männlich

Definition:

Die Lerngruppenteilnehmenden thematisieren, dass Gott Mutter oder Vater bzw. weiblich oder männlich ist.

Ankerbeispiel:

- (#00:17:00#L1-Valerie-1): [Der Lehrer fragt nach den Gottesvorstellungen. Darauf meldet sich Valerie und sagt.] „*Mutter oder Vater*“ [Der Lehrer hakt nach und sie erklärt dann das Bild].

Hinweise zur Codierung:

- Es können einzelne Sätze, ganze Beiträge und ebenso mehrere Beiträge als eine Fundstelle erfasst werden, wenn diese unmittelbar zusammenhängen bzw. aneinander thematisch anschließen.
- induktive Kategorie

2.5 (Alter) Mann

Definition:

Die Lerngruppenteilnehmenden thematisieren explizit das geschlechtliche Bild von Gott als (alten) Mann.

Ankerbeispiel:

- (#00:16:40#L3-Malou-1): „Also man sieht da irgendwie, ich weiß nicht, wie auf einen Thron oder vielleicht sowas ähnliches, das sieht aus wie eine Ente [Schülerin lacht]. Davor steht ein etwas dickerer Mann mit Glatze und vielleicht ner Brille oder so und dahinter steht... das sieht aus wie ein Engel und man hat halt so ein bestimmtes Bild von Gott halt, ich glaub halt so von Klein auf, das man halt denkt, das ist ein alter Mann mit grauen Haaren und langem Bart, so, und halt nen weißes Gewand und so Römersandalen, aber man denkt halt [Schülerin lacht wieder] nie so, dass es eine Ente oder so sein soll. Man kann es sich nicht vorstellen.“

Hinweise zur Codierung:

- Hierbei werden nicht die Sequenzen erfasst, in denen von Gott als Vater bzw. Sohn etc. gesprochen wird.
- Es können einzelne Sätze, ganze Beiträge und ebenso mehrere Beiträge als eine Fundstelle erfasst werden, wenn diese unmittelbar zusammenhängen bzw. aneinander thematisch anschließen.
- induktive Kategorie

2.6 Frau

Definition:

Die Lerngruppenteilnehmenden thematisieren explizit das geschlechtliche Bild von Gott als Frau (benennen Gott explizit als Frau).

Ankerbeispiel:

- keine Fundstelle

Hinweise zur Codierung:

- Hierbei werden nicht die Sequenzen erfasst, in denen von Gott als Mutter bzw. Tochter gesprochen wird.
- Es können einzelne Sätze, ganze Beiträge und ebenso mehrere Beiträge als eine Fundstelle erfasst werden, wenn diese unmittelbar zusammenhängen bzw. aneinander thematisch anschließen.
- Diese Kategorie wurde angelegt, als die geschlechterspezifische Gottesvorstellung von Gott als Mann erfasst wurde. Weibliche Umschreibungen, bspw. Gott als Mutter, wurden als eigene Kategorie erfasst.
- deduktive Kategorie

2.7 (Groß-)Vater

Definition:

Die Lerngruppenteilnehmenden thematisieren das Bild von Gott als (Groß-)Vater.

Ankerbeispiel:

- (#00:40:42#L1-Selbert-4): „Gott, der gute Vater.“

Hinweise zur Codierung:

- Es können einzelne Sätze, ganze Beiträge und ebenso mehrere Beiträge als eine Fundstelle erfasst werden, wenn diese unmittelbar zusammenhängen bzw. aneinander thematisch anschließen.
- Hierzu wurden auch die zwei Sequenzen in der Lerngruppe Selbert hinzugerechnet, als über Gott als Opa gesprochen wurde.
- induktive Kategorie

2.8 Mutter

Definition:

Die Lerngruppenteilnehmenden thematisieren das Bild von Gott als Mutter.

Ankerbeispiel:

- (#00:11:08#L1-Selbert-5): „Ja, Vater und Sohn, jetzt würden wir heute sagen Mutter und Tochter, ne, gerade als Mädchen, müssen wir immer mitdenken.“

Hinweise zur Codierung:

- Es können einzelne Sätze, ganze Beiträge und ebenso mehrere Beiträge als eine Fundstelle erfasst werden, wenn diese unmittelbar zusammenhängen bzw. aneinander thematisch anschließen.
- induktive Kategorie

2.9 Sohn

Definition:

Die Lerngruppenteilnehmenden thematisieren das Sohn-Gottes-Bild.

Ankerbeispiel:

- (#00:30:54#L1-Marx-4): „Jesus ist Gottes Sohn. Er zeigt uns in seinen Leben und Taten, wie Gott ist.“

Hinweise zur Codierung:

- Es können einzelne Sätze, ganze Beiträge und ebenso mehrere Beiträge als eine Fundstelle erfasst werden, wenn diese unmittelbar zusammenhängen bzw. aneinander thematisch anschließen.
- induktive Kategorie

2.10 Tochter

Definition:

Die Lerngruppenteilnehmenden thematisieren ein Tochterbild von Gott.

Ankerbeispiel:

- (#00:11:08#L1-Selbert-5): „Ja, Vater und Sohn, jetzt würden wir heute sagen Mutter und Tochter, ne, gerade als Mädchen, müssen wir immer mitdenken.“

Hinweise zur Codierung:

- Es können einzelne Sätze, ganze Beiträge und ebenso mehrere Beiträge als eine Fundstelle erfasst werden, wenn diese unmittelbar zusammenhängen bzw. aneinander thematisch anschließen.
- induktive Kategorie

2.11 Vater/Gottes-Sohn-Verhältnis

Definition:

Die Lerngruppenteilnehmenden thematisieren, dass Verhältnis Vater-Sohn bezogen auf Gott und Jesus.

Ankerbeispiel:

- (#01:19:05#L2-Konstantin-3): „Jesus ist Gottes Sohn und ist wie Gott.“

Hinweise zur Codierung:

- Es können einzelne Sätze, ganze Beiträge und ebenso mehrere Beiträge als eine Fundstelle erfasst werden, wenn diese unmittelbar zusammenhängen bzw. aneinander thematisch anschließen.
- induktive Kategorie

2.12 Mutter-Tochter-Verhältnis

Definition:

Die Lerngruppenteilnehmenden thematisieren, dass Verhältnis Mutter-Tochter bezogen auf das Gottesbild.

Ankerbeispiel:

- (#00:11:08#L1-Selbert-5): „Ja, Vater und Sohn, jetzt würden wir heute sagen Mutter und Tochter, ne, gerade als Mädchen, müssen wir immer mitdenken.“

Hinweise zur Codierung:

- Es können einzelne Sätze, ganze Beiträge und ebenso mehrere Beiträge als eine Fundstelle erfasst werden, wenn diese unmittelbar zusammenhängen bzw. aneinander thematisch anschließen.
- induktive Kategorie

3 Thematisierung Gefühle

Definition:

Die Lerngruppenteilnehmenden thematisieren Gefühle (bspw. Leid, Liebe etc.).

Ankerbeispiel:

- (#00:53:33#L2-Maja-4): „Als sich meine Eltern getrennt haben, da war auch auch ganz schön traurig und dann habe ich an Gott gedacht und der hat mir geholfen, dass ich nicht die ganze Zeit traurig war.“

Hinweis zur Codierung:

- Es können einzelne Sätze, ganze Beiträge und ebenso mehrere Beiträge als eine Fundstelle erfasst werden, wenn diese unmittelbar zusammenhängen bzw. aneinander thematisch anschließen.
- induktive Kategorie

4 Thematisierung Stärken/Schwächen

Definition:

Die Lerngruppenteilnehmenden thematisieren die eigenen Stärken und Schwächen bzw. das Thema im Allgemeinen.

Ankerbeispiel:

- (#00:54:10#L2-Sandra-1): „Also ich fand das auch eher schwer, besonders beim zweiten Mal, weil ich nicht wusste, was ich weg tun soll oder behalten.“

Hinweise zur Codierung:

- Es können einzelne Sätze, ganze Beiträge und ebenso mehrere Beiträge als eine Fundstelle erfasst werden, wenn diese unmittelbar zusammenhängen bzw. aneinander thematisch anschließen.
- induktive Kategorie

4.1 Schwächen

Definition:

Die Lerngruppenteilnehmenden thematisieren die eigenen Schwächen bzw. das Thema im Allgemeinen.

Ankerbeispiel:

- (#00:54:10#L2-Sandra-1): „Also ich fand das auch eher schwer, besonders beim zweiten Mal, weil ich nicht wusste, was ich weg tun soll oder behalten.“

Hinweise zur Codierung:

- Es können einzelne Sätze, ganze Beiträge und ebenso mehrere Beiträge als eine Fundstelle erfasst werden, wenn diese unmittelbar zusammenhängen bzw. aneinander thematisch anschließen.
- induktive Kategorie

4.2 Stärken

Definition:

Die Lerngruppenteilnehmenden thematisieren die eigenen Stärken bzw. das Thema im Allgemeinen.

Ankerbeispiel:

- (#00:12:24#L2-Heiko-1): „Mir ist das eher leicht gefallen.“

Hinweise zur Codierung:

- Es können einzelne Sätze, ganze Beiträge und ebenso mehrere Beiträge als eine Fundstelle erfasst werden, wenn diese unmittelbar zusammenhängen bzw. aneinander thematisch anschließen.
- induktive Kategorie

5 Thematisierung/Dramatisierung weiterer Differenzkategorien

Definition:

Die Lerngruppenteilnehmenden thematisieren/dramatisieren weitere Differenzkategorien (Diese Masterkategorie unterteilt sich in induktive Subkategorien).

Ankerbeispiele:

- (#01:19:17#L2-Konstantin-3): „Zum Beispiel Jesus kümmert sich um die Außenseiter. Gott kümmert sich um die Ausländer am ... da sieht man so ein armes Kind, was wahrscheinlich auch ein Außenseiter ist und ja.“
- (#00:14:59#L2-Konstantin-4): „Oder früher war das so, als die Menschen Krankheiten hatten, dann dachten die, das wäre, weil die Sünden begangen haben und dann dachten die so, ach den mag Gott nicht.“

Hinweise zur Codierung:

- Es können einzelne Sätze, ganze Beiträge und ebenso mehrere Beiträge als eine Fundstelle erfasst werden, wenn diese unmittelbar zusammenhängen bzw. aneinander thematisch anschließen. Ebenso können Fundstellen mehrere Differenzkategorien gleichzeitig ansprechen.
- induktive Kategorie

5.1 Heteronormative Beziehung

Definition:

Die Lerngruppenteilnehmenden thematisieren/dramatisieren heteronormative Beziehungen.

Ankerbeispiel:

- (#00:18:18#L2-Konstantin-3): „*Ich bin ein ganz normaler Junge, habe ne Mutter und nen Vater, ich glaube an Gott, aber ich bin doch nicht Gottes Sohn.* [Konstantin spricht über die Gedanken die womöglich sich Jesus gemacht hat].“

Hinweise zur Codierung:

- Es können einzelne Sätze, ganze Beiträge und ebenso mehrere Beiträge als eine Fundstelle erfasst werden, wenn diese unmittelbar zusammenhängen bzw. aneinander thematisch anschließen.
- induktive Kategorie

5.2 Homosexualität

Definition:

Die Lerngruppenteilnehmenden thematisieren/dramatisieren Homosexualität.

Ankerbeispiel:

- (#00:37:30#L1-Selbert-3): „*Ihr werdet da manchmal schreckliche Sachen erleben. Mit dem Abraham. Und wenn ihr dann in der Bibel lest und Gottes Wille, glaubt ihr nicht, dass es in der Bibel steht. Ne, also Homosexuelle töten alle und so später wieder alles toll.*“

Hinweise zur Codierung:

- Es können einzelne Sätze, ganze Beiträge und ebenso mehrere Beiträge als eine Fundstelle erfasst werden, wenn diese unmittelbar zusammenhängen bzw. aneinander thematisch anschließen.
- induktive Kategorie

5.3 Außenseiter_in

Definition:

Die Lerngruppenteilnehmenden thematisieren/dramatisieren Außenseiter_innen und deren Ausgrenzung.

Ankerbeispiel:

- (#01:19:17#L2-Konstantin-3): „*Zum Beispiel Jesus kümmert sich um die Außenseiter. Gott kümmert sich um die Ausländer am ... da sieht man so ein armes Kind, was wahrscheinlich auch ein Außenseiter ist und ja.*“

Hinweise zur Codierung:

- Es können einzelne Sätze, ganze Beiträge und ebenso mehrere Beiträge als eine Fundstelle erfasst werden, wenn diese unmittelbar zusammenhängen bzw. aneinander thematisch anschließen.
- induktive Kategorie

5.4 Dis/Ability und Krankheit

Definition:

Die Lerngruppenteilnehmenden thematisieren/dramatisieren Krankheit und/oder Dis/Ability (Behinderungen bzw. Beeinträchtigungen).

Ankerbeispiel:

- (#00:14:59#L2-Konstantin-4): „*Oder früher war das so, als die Menschen Krankheiten hatten, dann dachten die, das wäre, weil die Sünden begangen haben und dann dachten die so, ach den mag Gott nicht.*“

Hinweise zur Codierung:

- Es können einzelne Sätze, ganze Beiträge und ebenso mehrere Beiträge als eine Fundstelle erfasst werden, wenn diese unmittelbar zusammenhängen bzw. aneinander thematisch anschließen.
- induktive Kategorie

5.5 Ethnische/kulturelle/geografische/nationale Herkunft

Definition:

Die Lerngruppenteilnehmenden thematisieren/dramatisieren die Unterschiede aufgrund ethnischer, kultureller, geografischer und/oder nationaler Herkunft.

Ankerbeispiel:

- (#01:00:16#L1-Selbert-5): „Warum? Das hast du gesagt. Warum die Männer halt damals nur genommen worden. Frau durfte vor Gericht noch nicht mal aussagen. Frau hatte kein Zeugenrecht. Es ist halt so. Die Stellung der Frau. Wir haben das im Orient zum Teil ja immer noch. Wenn wir die ISIS angucken oder IS jetzt nur noch. Ja die Frauen dürfen dann so einen Kämpfer heiraten, dürfen Kinder kriegen und verschleiert umherlaufen. Ansonsten haben die nichts zu melden.“

Hinweise zur Codierung:

- Es können einzelne Sätze, ganze Beiträge und ebenso mehrere Beiträge als eine Fundstelle erfasst werden, wenn diese unmittelbar zusammenhängen bzw. aneinander thematisch anschließen.
- induktive Kategorie

5.6	Religion

Definition:

Die Lerngruppenteilnehmenden thematisieren/dramatisieren Religion als Differenzkategorie.

Ankerbeispiel:

- (#00:47:01#L2-Marx-2): „Sie warten auf den Messias, auf den Erlöser. Für uns Christen ist der Messias, der Erlöser, mit Jesus gekommen. Neues Testament. Das Judentum, die Juden warten heute noch auf den Messias. Deswegen für die ... äh... für die Juden auch das Neue Testament nicht bindend für den Glauben. Keine Glaubensgeschichten wie für uns Christen. Also das ist erstmal ganz wichtig, dass wir diese Unterscheidung auch einfach bekommen.“

Hinweise zur Codierung:

- Es können einzelne Sätze, ganze Beiträge und ebenso mehrere Beiträge als eine Fundstelle erfasst werden, wenn diese unmittelbar zusammenhängen bzw. aneinander thematisch anschließen.
- induktive Kategorie

5.7	Soziales Umfeld

Definition:

Die Lerngruppenteilnehmenden thematisieren/dramatisieren, dass das soziale Umfeld (bspw. Arm und Reich) zu Differenzen führt.

Ankerbeispiel:

- (#01:19:17#L2-Konstantin-3): „Zum Beispiel Jesus kümmert sich um die Außenseiter. Gott kümmert sich um die Ausländer am ... da sieht man so ein armes Kind, was wahrscheinlich auch ein Außenseiter ist und ja.“

Hinweise zur Codierung:

- Es können einzelne Sätze, ganze Beiträge und ebenso mehrere Beiträge als eine Fundstelle erfasst werden, wenn diese unmittelbar zusammenhängen bzw. aneinander thematisch anschließen.
- induktive Kategorie

5.8	Lookismus

Definition:

Die interagierenden Personen kommen auf die körperlichen Erscheinungsbilder in einer wertenden Form zu sprechen. In den Aussagen zeigt sich, dass die Lerngruppenteilnehmenden offenbar ein Idealbild von Körper(n) im Kopf haben.

Ankerbeispiel:

- (#00:04:52#L3-Milo-5): „Die Person sieht sehr abgemagert aus.“

Hinweise zur Codierung:

- Es können einzelne Sätze, ganze Beiträge und ebenso mehrere Beiträge als eine Fundstelle erfasst werden, wenn diese unmittelbar zusammenhängen bzw. aneinander thematisch anschließen.
- induktive Kategorie

5.9	Zeitlicher Kontext

Definition:

Die Lerngruppenteilnehmenden thematisieren/dramatisieren, dass sich im zeitlichen Kontext Veränderungen ergeben haben bzw. Unterschiede zu Heute bestehen.

Ankerbeispiel:

- (#01:00:16#L1-Selbert-5): „*Warum? Das hast du gesagt. Warum die Männer halt damals nur genommen worden. Frau durfte vor Gericht noch nicht mal aussagen. Frau hatte kein Zeugenrecht.*“

Hinweise zur Codierung:

- Es können einzelne Sätze, ganze Beiträge und ebenso mehrere Beiträge als eine Fundstelle erfasst werden, wenn diese unmittelbar zusammenhängen bzw. aneinander thematisch anschließen.
- induktive Kategorie

5.10 Alter

Definition:

Die Lerngruppenteilnehmenden thematisieren/dramatisieren (Lebens-)Alter als Unterschied.

Ankerbeispiel:

- (#00:14:45#L3-Jonathan-1): „*Jugendliche haben ein ganz anderes Bild von Gott, weil sie schon mehr über die Sache nachdenken, auch über ihren eigenen Glauben, ob sie überhaupt daran noch glauben und die Vorstellung quasi.*“

Hinweise zur Codierung:

- Es können einzelne Sätze, ganze Beiträge und ebenso mehrere Beiträge als eine Fundstelle erfasst werden, wenn diese unmittelbar zusammenhängen bzw. aneinander thematisch anschließen.
- induktive Kategorie

6 Geschlechter(un)gerechte Sprache

Definition:

Die Lerngruppenteilnehmenden nutzen für Personenbezeichnungen und Gottesbezeichnungen/Gottesbegriffe verschiedene Sprachformen (Diese Formen bilden eigenständige Subkategorien).

Ankerbeispiele:

- (#00:48:48#L2-Konstantin): „*Ärzten*“
- (#00:09:17#L1-Selbert-2): „*Person*“

Hinweise zur Codierung:

- Jedes Wort kann nur einer sprachlichen Kategorie zugeordnet werden, bspw. wenn ein Substantiv als generisch erfasst wurde, wird es ausschließlich dieser sprachlichen Kategorie zugeordnet. Ebenso werden Gottesbegriffe/Gottesbezeichnungen nur dort als sprachliche Kategorie erfasst.
- induktive Kategorie

6.1 Gottesbezeichnungen/Gottesbegriffe

Definition:

Die Lerngruppenteilnehmenden nutzen als Gottesbezeichnung/Gottesbegriff verschiedene Sprachformen (Diese Sprachformen bilden eigenständige Subkategorien).

Ankerbeispiele:

- (#00:39:37#L2-Marx-1): „*der Gott*“
- (#01:22:76#L2-Marx-1): „*Gott*“

Hinweise zur Codierung:

- induktive Kategorie
- Jedes Wort kann nur einer sprachlichen Kategorie zugeordnet werden, bspw. wenn ein Substantiv als generisch erfasst wurde, wird es ausschließlich dieser sprachlichen Kategorie zugeordnet.

6.1.1 Gott/Göttin (Singular/Plural)

Definition:

Die Lerngruppenteilnehmenden nutzen die Substantive *Gott* oder *Göttin* im Singular und Plural. Bei der Verwendung der maskulinen Sprachform *Gott* wird zusätzlich differenziert, ob die Bezeichnung mit oder ohne Artikel verwendet wird (Diese Formen bilden eigenständige Subkategorien).

Ankerbeispiele:

- (#00:39:37#L2-Marx-1): „*der Gott*“
- (#01:22:57#L2-Jakob-1): „*Gott*“

Hinweis zur Codierung:

- induktive Kategorie

6.1.1.1 Göttinnen (Feminin/Plural)

Definition:

Die Lerngruppenteilnehmenden nutzen das Substantiv *Göttinnen* (Feminin/Plural) als Gottesbezeichnung.

Ankerbeispiel:

- (keine Fundstelle)

Hinweise zur Codierung:

- wurde angelegt, als Göttin vorgefunden wurde.
- deduktive Kategorie

6.1.1.2 Göttin (Feminin/Singular)

Definition:

Die Lerngruppenteilnehmenden nutzen das Substantiv *Göttin* (Feminin/Singular) als Gottesbezeichnung.

Ankerbeispiel:

- (#00:13:06#L1-Selbert-5): „*Göttin*“

Hinweis zur Codierung:

- induktive Kategorie

6.1.1.3 Götter (Maskulin/Plural)

Definition:

Die Lerngruppenteilnehmenden nutzen das Substantiv *Götter* (Maskulin/Plural) als Gottesbezeichnung.

Ankerbeispiel:

- (#00:13:00#L1-Selbert-5): „*Götter*“

Hinweis zur Codierung:

- induktive Kategorie

6.1.1.4 Gott (Maskulin/Singular) (ohne Artikel)

Definition:

Die Lerngruppenteilnehmenden nutzen das Substantiv *Gott* (Maskulin/Singular) als Gottesbezeichnung ohne Artikel.

Ankerbeispiel:

- (#01:22:54#L2-Konstantin-1): „*Gott*“

Hinweis zur Codierung:

- induktive Kategorie

6.1.1.5 Gott (Maskulin/Singular) (mit Artikel)

Definition:

Die Lerngruppenteilnehmenden nutzen das Substantiv *Gott* (Maskulin/Singular) als Gottesbezeichnung mit Artikel.

Ankerbeispiel:

- (#00:39:37#L2-Jakob-1): „*der Gott*“

Hinweis zur Codierung:

- induktive Kategorie

6.1.2 Neutralisierungsform (Gott)

Definition:

Die Lerngruppenteilnehmenden nutzen Neutralisierungsformen als Gottesbezeichnung/Gottesbegriff (Teilt sich in verschiedene Subkategorien auf).

Ankerbeispiele:

- (#00:41:25#L1-Robert-1): „*Kraft*“
- (#01:00:38#L2-Konstantin-1): „*Person*“
- (#00:05:42#L2-Jasmin-1): „*Schlüssel*“

Hinweis zur Codierung:

- induktive Kategorie

6.1.2.1 Substantiv, Femininum (Gott/Neutralisierung)

Definition:

Die Lerngruppenteilnehmenden nutzen ein feminines Substantiv (Neutralisierungsform) als Gottesbezeichnung/Gottesbegriff (Teilt sich in verschiedene Subkategorien auf).

Ankerbeispiele:

- (#00:41:25#L1-Robert-1): „*Kraft*“
- (#01:00:38#L2-Konstantin-1): „*Person*“

Hinweise zur Codierung:

- induktive Kategorie
- bei mehr als einer Fundstelle des gleichen Wortes wird eine eigene Subkategorie gebildet ansonsten fallen diese unter die Subkategorie „weitere“.

6.1.2.1.1 Person

Definition:

Die Lerngruppenteilnehmenden nutzen das feminine Substantiv (Neutralisierungsform) *Person* als Gottesbezeichnung/Gottesbegriff (u.a. im Kontext Jesus-Sohn-Gottes).

Ankerbeispiel:

- (#01:00:38#L2-Konstantin-1): „*Person*“

Hinweis zur Codierung:

- induktive Kategorie

6.1.2.1.2 (göttliche) Kraft

Definition:

Die Lerngruppenteilnehmenden nutzen das feminine Substantiv (Neutralisierungsform) *Kraft* (bzw. mit der Ergänzung *göttliche*) als Gottesbezeichnung/Gottesbegriff

Ankerbeispiel:

- (#00:41:25#L1-Robert-1): „*Kraft*“
- (#00:44:05#L3-Milo-2): „*göttliche Kraft*“

Hinweis zur Codierung:

- induktive Kategorie

6.1.2.1.3 Liebe

Definition:

Die Lerngruppenteilnehmenden nutzen das feminine Substantiv (Neutralisierungsform) *Liebe* als Gottesbezeichnung/Gottesbegriff.

Ankerbeispiel:

- (#00:40:56#L2-Jan-1): „*Liebe*“

Hinweis zur Codierung:

- induktive Kategorie

6.1.2.1.4 Quelle

Definition:

Die Lerngruppenteilnehmenden nutzen das feminine Substantiv (Neutralisierungsform) *Quelle* als Gottesbezeichnung/Gottesbegriff.

Ankerbeispiel:

- (#01:03:43#L2-Robert-2): „*Quelle*“

Hinweis zur Codierung:

- induktive Kategorie

6.1.2.1.5 Sonne

Definition:

Die Lerngruppenteilnehmenden nutzen das feminine Substantiv (Neutralisierungsform) *Sonne* als Gottesbezeichnung/Gottesbegriff.

Ankerbeispiel:

- (#00:59:17#L2-Manuel-1): „Sonne“

Hinweis zur Codierung:

- induktive Kategorie

6.1.2.1.6	weitere

Definition:

Die Lerngruppenteilnehmenden nutzen weitere (die nur einmalig identifiziert wurden) feminine Substantive (Neutralisierungsform) als Gottesbezeichnung/Gottesbegriff.

Ankerbeispiel:

- (#01:03:49#L2-Marx-2): „Burg“

Hinweis zur Codierung:

- induktive Kategorie

6.1.2.2	Substantiv, Maskulinum (Gott/Neutralisierung)

Definition:

Die Lerngruppenteilnehmenden nutzen ein maskulines Substantiv (Neutralisierungsform) als Gottesbezeichnung/Gottesbegriff (Teilt sich in verschiedene Subkategorien auf).

Ankerbeispiel:

- (#00:05:42#L2-Jasmin-1): „Schlüssel“

Hinweis zur Codierung:

- bei mehr als einer Fundstelle des gleichen Wortes wird eine eigene Subkategorie gebildet, ansonsten fallen diese unter die Subkategorie „weitere“.
- induktive Kategorie

6.1.2.2.1	Geist

Definition:

Die Lerngruppenteilnehmenden nutzen das maskuline Substantiv *Geist* (Neutralisationsform) als Gottesbezeichnung/Gottesbegriff im trinitarischen Verständnis.

Ankerbeispiel:

- (#01:11:58#L1-Selbert-5): „Geist“

Hinweis zur Codierung:

- induktive Kategorie

6.1.2.2.2	Fels

Definition:

Die Lerngruppenteilnehmenden nutzen das maskuline Substantiv (Neutralisierungsform) *Fels* als Gottesbezeichnung/Gottesbegriff.

Ankerbeispiel:

- (#01:04:47#L2-Marx-2): „Fels“

Hinweis zur Codierung:

- induktive Kategorie

6.1.2.2.3	Mensch

Definition:

Die Lerngruppenteilnehmenden nutzen das maskuline Substantiv (Neutralisierungsform) *Mensch* als Gottesbezeichnung/Gottesbegriff (u.a. im Kontext Jesus-Sohn-Gottes).

Ankerbeispiel:

- (#00:08:55#L1-Tamara-2): „Mensch“

Hinweis zur Codierung:

- induktive Kategorie

6.1.2.2.4 Schlüssel

Definition:

Die Lerngruppenteilnehmenden nutzen das maskuline Substantiv (Neutralisierungsform) *Schlüssel* als Gottesbezeichnung/Gottesbegriff.

Ankerbeispiel:

- (#00:05:42#L2-Jasmin-1): „*Schlüssel*“

Hinweis zur Codierung:

- induktive Kategorie

6.1.2.2.5 weitere

Definition:

Die Lerngruppenteilnehmenden nutzen weiter maskuline Substantive (Neutralisierungsform) als Gottesbezeichnung/Gottesbegriff.

Ankerbeispiel:

- (#00:07:12#L2-Till-1): „*Baum*“

Hinweis zur Codierung:

- induktive Kategorie

6.1.2.3 Pluralwort (Gott/Neutralisierung)

Definition:

Die Lerngruppenteilnehmenden nutzen ein Pluralwort (Neutralisierungsform) als Gottesbezeichnung/Gottesbegriff.

Ankerbeispiel:

- (keine Fundstelle)

Hinweis zur Codierung:

- deduktive Kategorie

6.1.2.4 Neutrum (Gott/Neutralisierung)

Definition:

Die Lerngruppenteilnehmenden nutzen ein Neutrum (Neutralisierungsform) als Gottesbezeichnung/Gottesbegriff (Teilt sich in verschiedene Subkategorien auf).

Ankerbeispiele:

- (#00:20:32#L2-Heiko-1): „*Fernere*“
- (#00:48:19#L2-Heiko-1): „*Multifunktionalstent*“

Hinweise zur Codierung:

- Hierunter werden ebenso die Eigennamen *Elohim* und *JHWH* kategorisiert.
- bei mehr als einer Fundstelle des gleichen Wortes wird eine eigene Subkategorie gebildet, ansonsten fallen diese unter die Subkategorie „weitere“.
- induktive Kategorie

6.1.2.4.1 Kindlein

Definition:

Die Lerngruppenteilnehmenden nutzen das Neutrum (Neutralisierungsform) *Kindlein* als Gottesbezeichnung/Gottesbegriff (im Kontext Jesus-Sohn-Gottes).

Ankerbeispiel:

- (#00:31:30#L1-Selbert-5): „*Kindlein*“

Hinweis zur Codierung:

- induktive Kategorie

6.1.2.4.2 Baby

Definition:

Die Lerngruppenteilnehmenden nutzen das Neutrum (Neutralisierungsform) *Baby* als Gottesbezeichnung/Gottesbegriff (im Kontext Jesus-Sohn-Gottes).

Ankerbeispiel:

- (#00:34:59#L1-Selbert-5): „*Baby*“

Hinweis zur Codierung:

- induktive Kategorie

6.1.2.4.3	Kind

Definition:

Die Lerngruppenteilnehmenden nutzen das Neutrum (Neutralisierungsform) *Kind* als Gottesbezeichnung/Gottesbegriff (im Kontext Jesus-Sohn-Gottes).

Ankerbeispiel:

- (#00:18:44#L2-Marx-3): „*Kind*“

Hinweis zur Codierung:

- induktive Kategorie

6.1.2.4.4	Fernere

Definition:

Die Lerngruppenteilnehmenden nutzen das Neutrum (Neutralisierungsform) *Fernere* als Gottesbezeichnung/Gottesbegriff.

Ankerbeispiel:

- (#00:20:32#L2-Heiko-1): „*Fernere*“

Hinweis zur Codierung:

- induktive Kategorie

6.1.2.4.5	Multifunktionalstent

Definition:

Die Lerngruppenteilnehmenden nutzen das Neutrum (Neutralisierungsform) *Multifunktionalstent* als Gottesbezeichnung/Gottesbegriff.

Ankerbeispiel:

- (#00:48:19#L2-Heiko-1): „*Multifunktionalstent*“

Hinweis zur Codierung:

- induktive Kategorie

6.1.2.4.6	ein Alles

Definition:

Die Lerngruppenteilnehmenden nutzen das Neutrum (Neutralisierungsform) *ein Alles* als Gottesbezeichnung/Gottesbegriff.

Ankerbeispiel:

- (#00:11:51#L2-Klaus-1): „*Ein Alles*“

Hinweis zur Codierung:

- induktive Kategorie

6.1.2.4.7	Feuer

Definition:

Die Lerngruppenteilnehmenden nutzen das Neutrum (Neutralisierungsform) *Feuer* als Gottesbezeichnung/Gottesbegriff.

Ankerbeispiel:

- (#00:54:37#L2-Lukas-1): „*Feuer*“

Hinweis zur Codierung:

- induktive Kategorie

6.1.2.4.8	Elohim

Definition:

Die Lerngruppenteilnehmenden nutzen den Eigenamen *Elohim* als Gottesbezeichnung. Dieser wurde als geschlechtliches Neutrum eingeordnet.

Ankerbeispiel:

- (#00:20:49#L1-Selbert-4): „*Elohim*“

Hinweis zur Codierung:

- induktive Kategorie

6.1.2.4.9	JHWH

Definition:

Die Lerngruppenteilnehmenden nutzen den Eigenamen *JHWH* als Gottesbezeichnung/Gottesbegriff. Dieser Eigenname wurde als geschlechtliches Neutrum eingeordnet.

Ankerbeispiel:

- (#00:49:40#L2-Julian-1): „*JHWH*“

Hinweis zur Codierung:

- induktive Kategorie

6.1.2.4.10	Leben

Definition:

Die Lerngruppenteilnehmenden nutzen das Neutrum (Neutralisierungsform) *Leben* als Gottesbezeichnung/Gottesbegriff.

Ankerbeispiel:

- (#00:41:44#L2-Benjamin-1): „*Leben*“

Hinweis zur Codierung:

- induktive Kategorie

6.1.2.4.11	Licht

Definition:

Die Lerngruppenteilnehmenden nutzen das Neutrum (Neutralisierungsform) *Licht* als Gottesbezeichnung/Gottesbegriff.

Ankerbeispiel:

- (#00:59:18#L2-Manuel-1): „*Licht*“

Hinweis zur Codierung:

- induktive Kategorie

6.1.2.4.12	Wort

Definition:

Die Lerngruppenteilnehmenden nutzen das Neutrum (Neutralisierungsform) *Wort* als Gottesbezeichnung/Gottesbegriff.

Ankerbeispiel:

- (#01:00:01#L1-Selbert-4): „*Wort*“

Hinweis zur Codierung:

- induktive Kategorie

6.1.2.4.13	weitere

Definition:

Die Lerngruppenteilnehmenden nutzen weitere Neutra (Neutralisierungsform) als Gottesbezeichnung/Gottesbegriff.

Ankerbeispiel:

- (#00:13:48#L1-Selbert-5): „*Prinzip*“

Hinweis zur Codierung:

- induktive Kategorie

6.1.3	Generisches Femininum (Gott)

Definition:

Die Lerngruppenteilnehmenden nutzen ein feminines Substantiv als generisches Femininum als Gottesbezeichnung/Gottesbegriff.

Ankerbeispiel:

- (keine Fundstelle)

Hinweise zur Codierung:

- induktive Kategorie
- Wenn ein Substantiv als generisch erfasst wurde, wird es ausschließlich dieser sprachlichen Kategorie zugeordnet.

6.1.4	Generisches Maskulinum (Gott)

Definition:

Die Lerngruppenteilnehmenden nutzen ein maskulines Substantiv als generisches Maskulinum als Gottesbezeichnung/Gottesbegriff (Teilt sich in verschiedene Subkategorien auf).

Ankerbeispiele:

- (#00:07:48#L3-Mia-1): „*Herrscher*“
- (#01:12:59#L1-Selbert-3): „*Befreier*“
- (#01:23:38#L2-Johannes-1): „*Beschützer*“

Hinweise zur Codierung:

- bei mehr als einer Fundstelle des gleichen Wortes wird eine eigene Subkategorie gebildet, ansonsten fallen diese unter die Subkategorie „weitere“.
- Maskuline Substantive als Gottesbezeichnung werden im Regelfall als generisches Maskulinum erfasst, wenn bspw. keine geschlechtsdefinierende Intention der sprechenden Person ersichtlich ist, im Kontext klar wird, dass hiermit alle Geschlechter gemeint sein sollen und es zudem das Substantiv durch das Suffix (-in) in eine feminine Sprachform zu ändern ist.
- Wenn ein Substantiv als generisch erfasst wurde, wird es ausschließlich dieser sprachlichen Kategorie zugeordnet.
- induktive Kategorie

6.1.4.1	Adonai

Definition:

Die Lerngruppenteilnehmenden nutzen das hebräische Wort *Adonai* als Gottesbezeichnung.

Ankerbeispiel:

- (#00:20:51#L1-Selbert-4): „*Adonai*“

Hinweise zur Codierung:

- Adonai kann als „Herr“ übersetzt werden, weshalb es in diesem Fall in die Kategorie generisches Maskulinum als Gottesbezeichnung/Gottesbegriff eingeordnet wurde.
- induktive Kategorie

6.1.4.2	Befreier

Definition:

Die Lerngruppenteilnehmenden nutzen das generische Maskulinum *Befreier* als Gottesbezeichnung/Gottesbegriff.

Ankerbeispiel:

- (#01:12:59#L1-Selbert-3): „*Befreier*“

Hinweis zur Codierung:

- induktive Kategorie

6.1.4.3	Beschützer

Definition:

Die Lerngruppenteilnehmenden nutzen das generische Maskulinum *Beschützer* als Gottesbezeichnung/Gottesbegriff.

Ankerbeispiel:

- (#01:23:38#L2-Johannes-1): „*Beschützer*“

Hinweis zur Codierung:

- induktive Kategorie

6.1.4.4	Erlöser

Definition:

Die Lerngruppenteilnehmenden nutzen das generische Maskulinum *Erlöser* als Gottesbezeichnung/Gottesbegriff.

Ankerbeispiel:

- (#00:47:07#L2-Marx-2): „*Erlöser*“

Hinweis zur Codierung:

- induktive Kategorie

6.1.4.5	Freund

Definition:

Die Lerngruppenteilnehmenden nutzen das generische Maskulinum *Freund* als Gottesbezeichnung/Gottesbegriff.

Ankerbeispiel:

- (#00:39:48#L3-Malou-1): „*Freund*“

Hinweis zur Codierung:

- induktive Kategorie

6.1.4.6	Helfer

Definition:

Die Lerngruppenteilnehmenden nutzen das generische Maskulinum *Helfer* als Gottesbezeichnung/Gottesbegriff.

Ankerbeispiel:

- (#01:27:09#L2-Marx-1): „*Helfer*“

Hinweis zur Codierung:

- induktive Kategorie

6.1.4.7	Herr

Definition:

Die Lerngruppenteilnehmenden nutzen das generische Maskulinum *Herr* als Gottesbezeichnung/Gottesbegriff.

Ankerbeispiel:

- (#00:59:01#L2-Julian-1): „*Herr*“

Hinweis zur Codierung:

- induktive Kategorie

6.1.4.8	Herrscher

Definition:

Die Lerngruppenteilnehmenden nutzen das generische Maskulinum *Herrscher* als Gottesbezeichnung/Gottesbegriff.

Ankerbeispiel:

- (#00:07:48#L3-Mia-1): „*Herrscher*“

Hinweis zur Codierung:

- induktive Kategorie

6.1.4.9	Humanist

Definition:

Die Lerngruppenteilnehmenden nutzen das generische Maskulinum *Humanist* als Gottesbezeichnung/Gottesbegriff.

Ankerbeispiel:

- (#00:52:18#L1-Selbert-4): „*Humanist*“

Hinweis zur Codierung:

- induktive Kategorie

6.1.4.10 Richter

Definition:

Die Lerngruppenteilnehmenden nutzen das generische Maskulinum *Richter* als Gottesbezeichnung/Gottesbegriff.

Ankerbeispiel:

- (#01:04:49#L2-Marx-2): „*Richter*“

Hinweis zur Codierung:

- induktive Kategorie

6.1.4.11 Schöpfer

Definition:

Die Lerngruppenteilnehmenden nutzen das generische Maskulinum *Schöpfer* als Gottesbezeichnung/Gottesbegriff.

Ankerbeispiel:

- (#01:03:13#L2-Clemens-1): „*Schöpfer*“

Hinweis zur Codierung:

- induktive Kategorie

6.1.4.12 weitere

Definition:

Die Lerngruppenteilnehmenden nutzen weitere generische Maskulina als Gottesbezeichnung/Gottesbegriff.

Ankerbeispiel:

- (#00:01:18#L3-Ebert-7): „*DJ*“

Hinweis zur Codierung:

- induktive Kategorie

6.1.5 Substantiv, Maskulinum (Gott)

Definition:

Die Lerngruppenteilnehmenden nutzen ein maskulines Substantiv als Gottesbezeichnung/Gottesbegriff (Teilt sich in verschiedene Subkategorien auf).

Ankerbeispiele:

- (#00:59:06#L2-Julian-1): „*Vater*“
- (#00:48:00#L2-Heiko-2): „*Messias*“

Hinweise zur Codierung:

- Die Substantive werden u. a. als maskuline Substantive erfasst, da diese nicht durch das Suffix (-in) in eine feminine Sprachform verändert werden können.
- bei mehr als einer Fundstelle des gleichen Wortes wird eine eigene Subkategorie gebildet ansonsten fallen diese unter die Subkategorie „weitere“.
- induktive Kategorie

6.1.5.1 Knecht

Definition:

Die Lerngruppenteilnehmenden nutzen das maskuline Substantiv *Knecht* als Gottesbezeichnung/Gottesbegriff.

Ankerbeispiel:

- (#00:41:32#L1-Selbert-5): „*Knecht*“

Hinweis zur Codierung:

- induktive Kategorie

6.1.5.2 Mann

Definition:

Die Lerngruppenteilnehmenden nutzen das maskuline Substantiv *Mann* als Gottesbezeichnung/Gottesbegriff.

Ankerbeispiel:

- (#01:08:23#L1-Selbert-2): „*Mann*“

Hinweis zur Codierung:

- induktive Kategorie

6.1.5.3 Messias

Definition:

Die Lerngruppenteilnehmenden nutzen das maskuline Substantiv *Messias* als Gottesbezeichnung/Gottesbegriff.

Ankerbeispiel:

- (#00:48:00#L2-Heiko-2): „*Messias*“

Hinweis zur Codierung:

- induktive Kategorie

6.1.5.4 Opa

Definition:

Die Lerngruppenteilnehmenden nutzen das maskuline Substantiv *Opa* als Gottesbezeichnung/Gottesbegriff.

Ankerbeispiel:

- (#00:18:38#L1-Tamara-1): „*Opa*“

Hinweis zur Codierung:

- induktive Kategorie

6.1.5.5 Sohn (Gottes)

Definition:

Die Lerngruppenteilnehmenden nutzen das maskuline Substantiv *Sohn* bzw. *Sohn-Gottes* als Gottesbezeichnung/Gottesbegriff im trinitarischen Verständnis.

Ankerbeispiel:

- (#00:08:06#L3-Milo-1): „*Sohn Gottes*“

Hinweis zur Codierung:

- induktive Kategorie

6.1.5.6 Superman

Definition:

Die Lerngruppenteilnehmenden nutzen das maskuline Substantiv *Superman* als Gottesbezeichnung/Gottesbegriff.

Ankerbeispiel:

- (#01:01:49#L1-Selbert-4): „*Supermann*“

Hinweis zur Codierung:

- induktive Kategorie

6.1.5.7 Vater

Definition:

Die Lerngruppenteilnehmenden nutzen das maskuline Substantiv *Vater* als Gottesbezeichnung/Gottesbegriff.

Ankerbeispiel:

- (#00:59:06#L2-Julian-1): „*Vater*“

Hinweis zur Codierung:

- induktive Kategorie

6.1.5.8 weitere

Definition:

Die Lerngruppenteilnehmenden nutzen weitere maskuline Substantive als Gottesbezeichnung/Gottesbegriff.

Ankerbeispiel:

- (#01:26:24#L2-Klaus-1): „*Männchen*“

Hinweis zur Codierung:

- induktive Kategorie

6.1.6 Substantiv, Femininum (Gott)

Definition:

Die Lerngruppenteilnehmenden nutzen ein feminines Substantiv als Gottesbezeichnung/Gottesbegriff.

Ankerbeispiel:

- (#00:17:00#L1-Valerie-1): „*Mutter*“

Hinweis zur Codierung:

- induktive Kategorie
- bei mehr als einer Fundstelle des gleichen Wortes wird eine eigene Subkategorie gebildet.

6.1.6.1 Mutter

Definition:

Die Lerngruppenteilnehmenden nutzen das feminine Substantiv *Mutter* als Gottesbezeichnung/Gottesbegriff

Ankerbeispiel:

- (#00:17:00#L1-Valerie-1): „*Mutter*“

Hinweis zur Codierung:

- induktive Kategorie

6.1.6.2 Tochter

Definition:

Die Lerngruppenteilnehmenden nutzen das feminine Substantiv *Tochter* als Gottesbezeichnung/Gottesbegriff

Ankerbeispiel:

- (#00:11:11#L1-Selbert-5): „*Tochter*“

Hinweis zur Codierung:

- induktive Kategorie

6.1.7 Substantiviertes Adjektiv (Gott)

Definition:

Die Lerngruppenteilnehmenden nutzen ein substantiviertes Adjektiv als Gottesbezeichnung/Gottesbegriff.

Ankerbeispiel:

- (#00:22:05#L2-Konstantin-1): „*Unnahbarer*“

Hinweise zur Codierung:

- induktive Kategorie
- bei mehr als einer Fundstelle des gleichen Wortes wird eine eigene Subkategorie gebildet ansonsten fallen diese unter die Subkategorie „weitere“.

6.1.7.1 Gute

Definition:

Die Lerngruppenteilnehmenden nutzen das substantivierte Adjektiv *Gute* als Gottesbezeichnung/Gottesbegriff.

Ankerbeispiel:

- (#00:11:17#L1-Selbert-4): „*Gute*“

Hinweis zur Codierung:

- induktive Kategorie

6.1.7.2 Unnahbarer

Definition:

Die Lerngruppenteilnehmenden nutzen das substantivierte Adjektiv *Unnahbarer* als Gottesbezeichnung/Gottesbegriff.

Ankerbeispiel:

- (#00:22:05#L2-Konstantin-1): „*Unnahbarer*“

Hinweis zur Codierung:

- induktive Kategorie

6.1.7.3 weitere

Definition:

Die Lerngruppenteilnehmenden nutzen weitere substantivierte Adjektive als Gottesbezeichnung/Gottesbegriff.

Ankerbeispiel:

- (#00:47:21#L1-Selbert-3): „*Tollste*“

Hinweis zur Codierung:

- induktive Kategorie

6.1.8 Beidnennung (Gott)

Definition:

Die Lerngruppenteilnehmenden nutzen die Beidnennung als Gottesbezeichnung/Gottesbegriff (zwei Substantive mit der Konjunktion *und* verbunden).

Ankerbeispiel:

- (keine Fundstelle)

Hinweise zur Codierung:

- deduktive Kategorie

6.2 Personenbezeichnungen

Definition:

Die Lerngruppenteilnehmenden nutzen für Personenbezeichnungen verschiedene Sprachformen (Diese bilden eigenständige Subkategorien).

Ankerbeispiele:

- (#00:48:48#L2-Konstantin): „*Ärzten*“
- (#00:09:17#L1-Selbert-2): „*Person*“

Hinweise zur Codierung:

- Jedes Wort kann nur einer sprachlichen Kategorie zugeordnet werden, bspw. wenn ein Substantiv als generisch erfasst wurde, wird es ausschließlich dieser sprachlichen Kategorie zugeordnet.
- induktive Kategorie

6.2.1 Neutralisationsform

Definition:

Die Lerngruppenteilnehmenden nutzen Neutralisierungsformen als Personenbezeichnungen (Teilen sich in verschiedene Subkategorien auf).

Ankerbeispiele:

- (#00:12:15#L3-Maddy-5): „*Leute*“
- (#00:50:39#L2-Heiko-2): „*Eltern*“

Hinweis zur Codierung:

- induktive Kategorie

6.2.1.1 Substantiv, Femininum

Definition:

Die Lerngruppenteilnehmenden nutzen ein feminines Substantiv (Neutralisierungsformen) als Personenbezeichnungen.

Ankerbeispiel:

- (#00:09:17#L1-Selbert-2): „*Person*“

Hinweis zur Codierung:

- induktive Kategorie

6.2.1.2 Substantiv, Maskulinum

Definition:

Die Lerngruppenteilnehmenden nutzen ein maskulines Substantiv (Neutralisierungsformen) als Personenbezeichnungen.

Ankerbeispiel:

- (#00:50:23#L2-Jakob-1): „*Mensch*“

Hinweis zur Codierung:

- induktive Kategorie

6.2.1.3	Pluralwort

Definition:

Die Lerngruppenteilnehmenden nutzen ein Pluralwort (Neutralisierungsform) als Personenbezeichnung.

Ankerbeispiele:

- (#00:12:15#L3-Maddy-5): „*Leute*“
- (#00:50:39#L2-Heiko-2): „*Eltern*“

Hinweis zur Codierung:

- induktive Kategorie

6.2.1.4	Neutrum

Definition:

Die Lerngruppenteilnehmenden nutzen ein Neutrum (Neutralisierungsformen) als Personenbezeichnungen.

Ankerbeispiel:

- (#00:58:05#L1-Valerie-1): „*Kind*“

Hinweis zur Codierung:

- induktive Kategorie

6.2.4.5	Substantiviertes Adjektiv (Plural)

Definition:

Die Lerngruppenteilnehmenden nutzen ein substantiviertes Adjektiv im Plural (Neutralisationsform) als Personenbezeichnungen.

Ankerbeispiel:

- (#00:14:08#L2-Julian-4): „*Schwarzen*“

Hinweis zur Codierung:

- induktive Kategorie

6.2.2	Generisches Femininum

Definition:

Die Lerngruppenteilnehmenden nutzen ein generisches Femininum als Personenbezeichnungen. Durch den Kontext des Redebeitrages ergibt sich die generische Form.

Ankerbeispiel:

- (#00:01:41#L2-Konstantin-1): „*Religionslehrerinnen*“

Hinweise zur Codierung:

- Das Substantiv in der dargelegten Fundstelle wurde als generisches Femininum erfasst, da es nicht klar war, ob der Schüler es als geschlechterdefinite oder -indefinite Form gemeint hat.
- Wenn ein Substantiv als generisch erfasst wurde, wird es ausschließlich dieser sprachlichen Kategorie zugordnet.
- induktive Kategorie

6.2.3	Generisches Maskulinum

Definition:

Die Lerngruppenteilnehmenden nutzen ein generisches Maskulinum als Personenbezeichnungen. Durch den Kontext des Redebeitrages ergibt sich die generische Form.

Ankerbeispiel:

- (#00:48:48#L2-Konstantin): „*Ärzte*“

Hinweise zur Codierung:

- induktive Kategorie
- Wenn ein Substantiv als generisch erfasst wurde, wird es ausschließlich dieser sprachlichen Kategorie zugordnet.

6.2.4 Geschlechtsdefinite Unterbegriffe

Definition:

Die Lerngruppenteilnehmenden nutzen sprachlich geschlechtlich bestimmte Unterbegriffe als Personenbezeichnungen (Teilen sich in zwei Subkategorien auf). Durch den Kontext des Redebeitrages ergibt sich die geschlechtlich bestimmte Form.

Ankerbeispiele:

- (#00:16:28#L3-Linus-4): „*Freund*“
- (#00:48:41#L2-Konstantin-2): „*Frau*“

Hinweis zur Codierung:

- induktive Kategorie

6.2.4.1 Substantiv, Maskulinum (Unterbegriff)

Definition:

Die Lerngruppenteilnehmenden nutzen ein maskulines Substantiv (sprachlich-geschlechtlich bestimmte Unterbegriffe) als Personenbezeichnungen.

Ankerbeispiel:

- (#00:16:28#L3-Linus-4): „*Freund*“

Hinweis zur Codierung:

- induktive Kategorie

6.2.4.2 Substantiv, Femininum (Unterbegriff)

Definition:

Die Lerngruppenteilnehmenden nutzen ein feminines Substantiv (sprachlich-geschlechtlich bestimmte Unterbegriffe) als Personenbezeichnungen.

Ankerbeispiel:

- (#00:48:41#L2-Konstantin-2): „*Frau*“

Hinweis zur Codierung:

- induktive Kategorie

6.2.5 Substantiviertes Adjektiv (Singular)

Definition:

Die Lerngruppenteilnehmenden nutzen ein substantiviertes Adjektiv im Singular als Personenbezeichnungen. (Diese teilen sich in zwei Subkategorien auf).

Ankerbeispiele:

- (#00:18:03#L2-Jana-2): „*der Auferstehende*“
- (#01:27:05#L2-Benjamin-4): „*den Kranken*“
- (#00:04:11#L3-Maddy-4): „*die Überlebende*“

Hinweis zur Codierung:

- induktive Kategorie

6.2.5.1 Substantiviertes Adjektiv (Singular/Maskulinum)

Definition:

Die Lerngruppenteilnehmenden nutzen ein substantiviertes Adjektiv (Maskulin) im Singular als Personenbezeichnungen.

Ankerbeispiel:

- (#01:27:05#L2-Benjamin-4): „*den Kranken*“

Hinweis zur Codierung:

- induktive Kategorie

6.2.5.2 Substantiviertes Adjektiv (Singular/Femininum)

Definition:

Die Lerngruppenteilnehmenden nutzen ein substantiviertes Adjektiv (Feminin) im Singular als Personenbezeichnungen.

Ankerbeispiel:

- (#00:04:11#L3-Maddy-4): „*die Überlebende*“

Hinweis zur Codierung:

- induktive Kategorie

6.2.6	Beidnennung

Definition:

Die Lerngruppenteilnehmenden nutzen die Beidnennung als Personenbezeichnung.

Ankerbeispiele:

- (#01:06:14#L1-Selbert-5): „*Brüder und Schwestern*“
- (#00:01:22#L2-Forscher_innenteam-1): „*Religionslehrerinnen und Religionslehrer*“

Hinweis zur Codierung:

- induktive Kategorie

6.2.7	Gender_Gap

Definition:

Die Lerngruppenteilnehmenden nutzen das *Gender_Gap* (Sprechpause zwischen Substantiv und Suffix) als Personenbezeichnung.

Ankerbeispiele:

- keine Fundstelle

Hinweis zur Codierung:

- deduktive Kategorie

7	Beiträge der Schüler_innen

Definition:

Die Schüler_innen der Lerngruppen leisten einen Redebeitrag. Jede_r Schüler_in hat eine eigene Subkategorie, die in die 3 Lerngruppen aufgeteilt sind.

Ankerbeispiel:

- (#00:38:00#L2-Julius-3): „*Wie heißt den dein Gott oder der Gott von unseren Vätern. Wie sollte der den Namen sagen?*“

Hinweise zur Codierung:

- Hierbei werden verbale Äußerung der Schüler_innen als Beitrag kodiert. Kurze Pausen (bis zu 3 Sekunden), in denen sie überlegen, werden miterfasst.
- Namen sind pseudonymisiert.
- Die Schüler_innen können aufgrund der Sitzpläne und der Stimmen zugeordnet werden.
- Die Namen der Schüler_innen sind alphabetisch sortiert.⁵⁷⁷
- deduktive Kategorie

7.1	Schüler

Definition:

Die Schüler der Lerngruppen leisten einen Redebeitrag. Jeder Schüler hat eine eigene Subkategorie und ist auf die Lerngruppe aufgeteilt.

Ankerbeispiel:

- (#00:39:33#L2-Clemens-2): „*Der war ganz überrascht, dass dieser Dornenbusch mit ihm gesprochen hat.*“

Hinweise zur Codierung:

- Hierbei werden verbale Äußerungen der Schüler als Beitrag kodiert. Kurze Pausen (bis zu 3 Sekunden), in denen sie überlegen, werden miterfasst.
- Namen sind pseudonymisiert.
- Die Schüler können aufgrund der Sitzpläne und der Stimmen zugeordnet werden.
- Die Namen der Schüler sind alphabetisch sortiert.
- deduktive Kategorie

⁵⁷⁷ In der Darstellung im Ergebnisteil wurden die Schüler_innen auf Basis der Häufigkeit der Redebeiträge sortiert.

7.1.1 Schüler Selbert

Definition:

Die Schüler der Lerngruppen Selbert leisten einen Redebeitrag. Jeder Schüler hat eine eigene Subkategorie.

Ankerbeispiel:

- (#00:22:08#L1-Philipp-Sebastian-2): „*Der Vater und der Sohn*“

Hinweise zur Codierung:

- Hierbei werden verbale Äußerungen der Schüler als Beitrag kodiert. Kurze Pausen (bis zu 3 Sekunden), in denen sie überlegen, werden miterfasst.
- Namen sind pseudonymisiert.
- Die Schüler können aufgrund der Sitzpläne und der Stimmen zugeordnet werden.
- Die Namen der Schüler sind alphabetisch sortiert.
- deduktive Kategorie

7.1.1.1 Benedikt

Definition:

Der Schüler (Benedikt) der Lerngruppe Selbert leistet einen Redebeitrag.

Ankerbeispiel:

- (#00:10:12#L1-Benedikt-3): „*Ähm, da wo Abraham seinen Sohn geopfert hat und dann der Engel noch kam und aufgehalten hat. Das war ja so ne Rettung.*“

Hinweise zur Codierung:

- Hierbei werden verbale Äußerungen des Schülers als Beitrag kodiert. Kurze Pausen (bis zu bis zu 3 Sekunden), in denen er überlegt, werden miterfasst.
- Name ist pseudonymisiert.
- Der Schüler kann aufgrund des Sitzplanes und der Stimme zugeordnet werden.
- deduktive Kategorie

7.1.1.2 Florian

Definition:

Der Schüler (Florian) der Lerngruppe Selbert leistet einen Redebeitrag.

Ankerbeispiel:

- (#00:09:28#L1-Florian-4): „*Die Erinnerung an die Rettungserfahrung.*“

Hinweise zur Codierung:

- Hierbei werden verbale Äußerungen des Schülers als Beitrag kodiert. Kurze Pausen (bis zu 3 Sekunden), in denen er überlegt, werden miterfasst.
- Name ist pseudonymisiert.
- Der Schüler kann aufgrund des Sitzplanes und der Stimme zugeordnet werden.
- deduktive Kategorie

7.1.1.3 Nico

Definition:

Der Schüler (Nico) der Lerngruppe Selbert leistet einen Redebeitrag.

Ankerbeispiel:

- (#00:23:07#L1-Nico-2): „*Also, ich kann mir das jetzt nicht so besonders gut vorstellen, dass die so ein gutes Verhältnis haben. Weil der Sohn hört ja einfach so auf ihn, als wär der Vater so sein Herrscher.*“

Hinweise zur Codierung:

- Hierbei werden verbale Äußerungen des Schülers als Beitrag kodiert. Kurze Pausen (bis zu 3 Sekunden), in denen er überlegt, werden miterfasst.
- Name ist pseudonymisiert.
- Der Schüler kann aufgrund des Sitzplanes und der Stimme zugeordnet werden.
- deduktive Kategorie

7.1.1.4 Philipp-Sebastian

Definition:

Der Schüler (Philipp-Sebastian) der Lerngruppe Selbert leistet einen Redebeitrag.

Ankerbeispiel:

- (#00:22:08#L1-Philipp-Sebastian-2): „Der Vater und der Sohn.“

Hinweise zur Codierung:

- Hierbei werden verbale Äußerungen des Schülers als Beitrag kodiert. Kurze Pausen (bis zu 3 Sekunden), in denen er überlegt, werden miterfasst.
- Name ist pseudonymisiert.
- Der Schüler kann aufgrund des Sitzplanes und der Stimme zugeordnet werden.
- deduktive Kategorie

7.1.1.5 Robert

Definition:

Der Schüler (Robert) der Lerngruppe Selbert leistet einen Redebeitrag.

Ankerbeispiel:

- (#00:23:27#L1-Robert-1): „Im Elternhaus erfährt man auch viel darüber, wie Gott aussieht.“

Hinweise zur Codierung:

- Hierbei werden verbale Äußerungen des Schülers als Beitrag kodiert. Kurze Pausen (bis zu 3 Sekunden), in denen er überlegt, werden miterfasst.
- Name ist pseudonymisiert.
- Der Schüler kann aufgrund des Sitzplanes und der Stimme zugeordnet werden.
- deduktive Kategorie

7.1.2 Schüler Marx

Definition:

Die Schüler der Lerngruppe Marx leisten einen Redebeitrag.

Ankerbeispiel:

- (#00:38:00#L2-Julius-3): „Wie heißt denn dein Gott oder der Gott von unseren Vätern. Wie sollte der den Namen sagen?“

Hinweise zur Codierung:

- Hierbei werden verbale Äußerung der Schüler als Beitrag kodiert. Kurze Pausen (bis zu 3 Sekunden), in denen sie überlegen, werden miterfasst. Jeder Schüler hat eine eigene Subkategorie.
- Name ist pseudonymisiert.
- Der Schüler kann aufgrund des Sitzplanes und der Stimme zugeordnet werden.
- deduktive Kategorie

7.1.2.1 Schüler gemeinsam⁵⁷⁸

Definition:

Die Jungen der Lerngruppen Marx leisten gemeinsam bzw. mehrheitlich gemeinsam einen Redebeitrag.

Ankerbeispiel:

- (#00:00:03#L2-Schüler-1): „Guten Morgen Frau Marx“

Hinweis zur Codierung:

- induktive Kategorie

7.1.2.2 Benjamin

Definition:

Der Schüler (Benjamin) der Lerngruppe Marx leistet einen Redebeitrag.

Ankerbeispiel:

- (#01:26:00#L2-Benjamin-2): „Was steht da als vorletztes Wort?“

Hinweise zur Codierung:

- Hierbei werden verbale Äußerungen des Schülers als Beitrag kodiert. Kurze Pausen (bis zu 3 Sekunden), in denen er überlegt, werden miterfasst.
- Name ist pseudonymisiert.
- Der Schüler kann aufgrund des Sitzplanes und der Stimme zugeordnet werden.

⁵⁷⁸ In den Lerngruppen Marx und Ebert kam es, bspw. durch die gemeinsame Begrüßung, zu Sequenzen in den die Schüler_innen gemeinsam einen Beitrag leisteten. Diese wurde als gemeinsame Schüler_innenbeiträge (aufgeteilt in die zwei Geschlechter (männlich und weiblich)) erfasst.

- deduktive Kategorie

7.1.2.3 Clemens

Definition:

Der Schüler (Clemens) der Lerngruppe Marx leistet einen Redebeitrag.

Ankerbeispiel:

- (#00:39:33#L2-Clemens-2): „*Der war ganz überrascht, dass dieser Dornenbusch mit ihm gesprochen hat.*“

Hinweise zur Codierung:

- Hierbei werden verbale Äußerungen des Schülers als Beitrag kodiert. Kurze Pausen (bis zu 3 Sekunden), in denen er überlegt, werden miterfasst.
- Name ist pseudonymisiert.
- Der Schüler kann aufgrund des Sitzplanes und der Stimme zugeordnet werden.
- deduktive Kategorie

7.1.2.4 Heiko

Definition:

Der Schüler (Heiko) der Lerngruppe Marx leistet einen Redebeitrag.

Ankerbeispiel:

- (#00:20:31#L2-Heiko-1): „*Aber das Ferne, was kann das sein?*“

Hinweise zur Codierung:

- Hierbei werden verbale Äußerungen des Schülers als Beitrag kodiert. Kurze Pausen (bis zu 3 Sekunden), in denen er überlegt, werden miterfasst.
- Name ist pseudonymisiert.
- Der Schüler kann aufgrund des Sitzplanes und der Stimme zugeordnet werden.
- deduktive Kategorie

7.1.2.5 Jakob

Definition:

Der Schüler (Jakob) der Lerngruppe Marx leistet einen Redebeitrag.

Ankerbeispiel:

- (#00:50:13#L2-Jakob-2): „*Ja, meine Eltern.*“

Hinweise zur Codierung:

- Hierbei werden verbale Äußerungen des Schülers als Beitrag kodiert. Kurze Pausen (bis zu 3 Sekunden), in denen er überlegt, werden miterfasst.
- Name ist pseudonymisiert.
- Der Schüler kann aufgrund des Sitzplanes und der Stimme zugeordnet werden.
- deduktive Kategorie

7.1.2.6 Jan

Definition:

Der Schüler (Jan) der Lerngruppe Marx leistet einen Redebeitrag.

Ankerbeispiel:

- (#00:11:24#L2-Jan-4): „*Der Mann, der ist Gott und die Schafe, das sind wir.*“

Hinweise zur Codierung:

- Hierbei werden verbale Äußerungen des Schülers als Beitrag kodiert. Kurze Pausen (bis zu 3 Sekunden), in denen er überlegt, werden miterfasst.
- Name ist pseudonymisiert.
- Der Schüler kann aufgrund des Sitzplanes und der Stimme zugeordnet werden.
- deduktive Kategorie

7.1.2.7 Johannes

Definition:

Der Schüler (Johannes) der Lerngruppe Marx leistet einen Redebeitrag.

Ankerbeispiel:

- (#01:24:31#L2-Johannes-1). „Ja klar, aber ich hatte mich schon so hingefläzt.“

Hinweise zur Codierung:

- Hierbei werden verbale Äußerungen des Schülers als Beitrag kodiert. Kurze Pausen (bis zu 3 Sekunden), in denen er überlegt, werden miterfasst.
- Name ist pseudonymisiert.
- Der Schüler kann aufgrund des Sitzplanes und der Stimme zugeordnet werden.
- deduktive Kategorie

7.1.2.8 Julian

Definition:

Der Schüler (Julian) der Lerngruppe Marx leistet einen Redebeitrag.

Ankerbeispiel:

- (#00:26:33#L2-Julian-3): „Also ich glaube, wie schon von Heiko gesagt. Das ist kein brennender Busch. Das ist einfach nur ein Baum im Herbst und oben und nicht im Mittelpunkt der Mensch da drüber. Das ist Gott und er lässt die Sonne strahlen und über den Busch sind so ein paar Schriftzeichen. Und dieser Mann mit den Hasenohren da unten ... äh ... an Gott betet und da oben ist die Antwort über den Busch.“

Hinweise zur Codierung:

- Hierbei werden verbale Äußerungen des Schülers als Beitrag kodiert. Kurze Pausen (bis zu 3 Sekunden), in denen er überlegt, werden miterfasst.
- Name ist pseudonymisiert.
- Der Schüler kann aufgrund des Sitzplanes und der Stimme zugeordnet werden.
- deduktive Kategorie

7.1.2.9 Julius

Definition:

Der Schüler (Julius) der Lerngruppe Marx leistet einen Redebeitrag.

Ankerbeispiel:

- (#01:08:29#L2-Julius-3): „Ich komme nochmal zu den Bildern, hier sieht man den heiligen Vater.“

Hinweise zur Codierung:

- Hierbei werden verbale Äußerungen des Schülers als Beitrag kodiert. Kurze Pausen (bis zu 3 Sekunden), in denen er überlegt, werden miterfasst.
- Name ist pseudonymisiert.
- Der Schüler kann aufgrund des Sitzplanes und der Stimme zugeordnet werden.
- deduktive Kategorie

7.1.2.10 Klaus

Definition:

Der Schüler (Klaus) der Lerngruppe Marx leistet einen Redebeitrag.

Ankerbeispiel:

- (#01:21:11#L2-Klaus-4): „Also da waren drei Jungs und Mädchen, die da gespielt haben und da hat einer den Ball so abgekriegt und hat gesagt. Tut nicht so weh, ist egal. Das man den Schmerz so vergessen soll.“

Hinweise zur Codierung:

- Hierbei werden verbale Äußerungen des Schülers als Beitrag kodiert. Kurze Pausen (bis zu 3 Sekunden), in denen er überlegt, werden miterfasst.
- Name ist pseudonymisiert.
- Der Schüler kann aufgrund des Sitzplanes und der Stimme zugeordnet werden.
- deduktive Kategorie

7.1.2.11 Konstantin

Definition:

Der Schüler (Konstantin) der Lerngruppe Marx leistet einen Redebeitrag.

Ankerbeispiel:

- (#01:19:17#L2-Konstantin-3): „*Zum Beispiel Jesus kümmert sich um die Außenseiter. Gott kümmert sich um die Ausländer am ... da sieht man so ein armes Kind, was wahrscheinlich auch ein Außenseiter ist und ja.*“

Hinweise zur Codierung:

- Hierbei werden verbale Äußerungen des Schülers als Beitrag kodiert. Kurze Pausen (bis zu 3 Sekunden), in denen er überlegt, werden miterfasst.
- Name ist pseudonymisiert.
- Der Schüler kann aufgrund des Sitzplanes und der Stimme zugeordnet werden.
- deduktive Kategorie

7.1.2.12	Lukas

Definition:

Der Schüler (Lukas) der Lerngruppe Marx leistet einen Redebeitrag.

Ankerbeispiel:

- (#00:40:22#L2-Lukas-4): „*Nein, das hinterlässt eine Spur.*“

Hinweise zur Codierung:

- Hierbei werden verbale Äußerungen des Schülers als Beitrag kodiert. Kurze Pausen (bis zu 3 Sekunden), in denen er überlegt, werden miterfasst.
- Name ist pseudonymisiert.
- Der Schüler kann aufgrund des Sitzplanes und der Stimme zugeordnet werden.
- deduktive Kategorie

7.1.2.13	Manuel

Definition:

Der Schüler (Manuel) der Lerngruppe Marx leistet einen Redebeitrag.

Ankerbeispiel:

- (#00:38:10#L2-Manuel-2): „*Warum Gott gerade ihn ausgewählt hat für diese Aufgabe.*“

Hinweise zur Codierung:

- Hierbei werden verbale Äußerungen des Schülers als Beitrag kodiert. Kurze Pausen (bis zu 3 Sekunden), in denen er überlegt, werden miterfasst.
- Name ist pseudonymisiert.
- Der Schüler kann aufgrund des Sitzplanes und der Stimme zugeordnet werden.
- deduktive Kategorie

7.1.2.14	Robert

Definition:

Der Schüler (Robert) der Lerngruppe Marx leistet einen Redebeitrag.

Ankerbeispiel:

- (#00:26:01#L2-Robert-3): „*Vielleicht hat er auf ihre Gefühle gehört, oder so.*“

Hinweise zur Codierung:

- Hierbei werden verbale Äußerungen des Schülers als Beitrag kodiert. Kurze Pausen (bis zu 3 Sekunden), in denen er überlegt, werden miterfasst.
- Name ist pseudonymisiert.
- Der Schüler kann aufgrund des Sitzplanes und der Stimme zugeordnet werden.
- deduktive Kategorie

7.1.2.14	Till

Definition:

Der Schüler (Till) der Lerngruppe Marx leistet einen Redebeitrag.

Ankerbeispiel:

- (#00:30:30#L2-Till-2): „*Das sind Flügel, du Blindfisch!*“

Hinweise zur Codierung:

- Hierbei werden verbale Äußerungen des Schülers als Beitrag kodiert. Kurze Pausen (bis zu 3 Sekunden), in denen er überlegt, werden miterfasst.
- Name ist pseudonymisiert.

- Der Schüler kann aufgrund des Sitzplanes und der Stimme zugeordnet werden.
- deduktive Kategorie

7.1.3 Schüler Ebert

Definition:

Die Schüler der Lerngruppe Ebert leisten einen Redebeitrag. Jeder Schüler hat eine eigene Subkategorie.

Ankerbeispiel:

- (#00:14:45#L3-Jonathan-1): „Jugendliche haben ein ganz anderes Bild von Gott, weil sie schon mehr über die Sache nachdenken, auch über ihren eigenen Glauben, ob sie überhaupt daran noch glauben und die Vorstellung quasi.“

Hinweise zur Codierung:

- Hierbei werden verbale Äußerungen der Schüler als Beitrag kodiert. Kurze Pausen (bis zu 3 Sekunden), in denen sie überlegen, werden miterfasst.
- Namen sind pseudonymisiert.
- Die Schüler können aufgrund der Sitzpläne und der Stimmen zugeordnet werden.
- Die Namen der Schüler sind alphabetisch sortiert.
- deduktive Kategorie

7.1.3.1 Schüler gemeinsam

Definition:

Die Jungen der Lerngruppen Ebert leisten gemeinsam bzw. mehrheitlich gemeinsam einen Redebeitrag.

Ankerbeispiel:

- (#00:00:03#L3-Schüler-1): „Guten Tag“

Hinweise zur Codierung:

- induktive Kategorie

7.1.3.2 Anton

Definition:

Der Schüler (Anton) der Lerngruppe Marx Ebert einen Redebeitrag.

Ankerbeispiel:

- (#00:09:06#L3-Anton-1): „Ne Person, die alles tun lassen kann, was sie will.“

Hinweise zur Codierung:

- Hierbei werden verbale Äußerungen des Schülers als Beitrag kodiert. Kurze Pausen (bis zu 3 Sekunden), in denen er überlegt, werden miterfasst.
- Name ist pseudonymisiert.
- Der Schüler kann aufgrund des Sitzplanes und der Stimme zugeordnet werden.
- deduktive Kategorie

7.1.3.3 Dennis

Definition:

Der Schüler (Dennis) der Lerngruppe Ebert leistet einen Redebeitrag.

Ankerbeispiel:

- (#00:37:37#L3-Dennis-7): „Ähm ich habe geschrieben. Widerstand heißt sich gegen etwas zu wehren, was man nicht möchte.“

Hinweise zur Codierung:

- Hierbei werden verbale Äußerungen des Schülers als Beitrag kodiert. Kurze Pausen (bis zu 3 Sekunden), in denen er überlegt, werden miterfasst.
- Name ist pseudonymisiert.
- Der Schüler kann aufgrund des Sitzplanes und der Stimme zugeordnet werden.
- deduktive Kategorie

7.1.3.4 Ilyas

Definition:

Der Schüler (Ilyas) der Lerngruppe Ebert leistet einen Redebeitrag.

Ankerbeispiel:

- (#00:21:48#L3-Ilyas-6): „*Warum gibt es Rassismus?*“

Hinweise zur Codierung:

- Hierbei werden verbale Äußerungen des Schülers als Beitrag kodiert. Kurze Pausen (bis zu 3 Sekunden), in denen er überlegt, werden miterfasst.
- Name ist pseudonymisiert.
- Der Schüler kann aufgrund des Sitzplanes und der Stimme zugeordnet werden.
- deduktive Kategorie

7.1.3.5 Jakob

Definition:

Der Schüler (Jakob) der Lerngruppe Ebert leistet einen Redebeitrag.

Ankerbeispiel:

- (#00:13:37#L3-Jakob-5): „*Das er Geduld haben muss.*“

Hinweise zur Codierung:

- Hierbei werden verbale Äußerungen des Schülers als Beitrag kodiert. Kurze Pausen (bis zu 3 Sekunden), in denen er überlegt, werden miterfasst.
- Name ist pseudonymisiert.
- Der Schüler kann aufgrund des Sitzplanes und der Stimme zugeordnet werden.
- deduktive Kategorie

7.1.3.6 Jona

Definition:

Der Schüler (Jona) der Lerngruppe Ebert leistet einen Redebeitrag.

Ankerbeispiel:

- (#00:14:26#L3-Jona-3): „*Das ist halt damit zu verbinden, keine Ahnung, dass es drei Geschwister sind. Einer ist halt der große Bruder, passt so gesehen auf die auf. Das könnte man halt so sehen auf die auf. Das könnte man halt so sehen: Gott passt auf seine Schützlinge auf. Dass er der Schäfer von der Herde ist auf seine Brüder aufpasst.*“

Hinweise zur Codierung:

- Hierbei werden verbale Äußerungen des Schülers als Beitrag kodiert. Kurze Pausen (bis zu 3 Sekunden), in denen er überlegt, werden miterfasst.
- Name ist pseudonymisiert.
- Der Schüler kann aufgrund des Sitzplanes und der Stimme zugeordnet werden.
- deduktive Kategorie

7.1.3.7 Jonathan

Definition:

Der Schüler (Jonathan) der Lerngruppe Marx Ebert einen Redebeitrag.

Ankerbeispiel:

- (#00:14:45#L3-Jonathan-1): „*Jugendliche haben ein ganz anderes Bild von Gott, weil sie schon mehr über die Sache nachdenken, auch über ihren eigenen Glauben, ob sie überhaupt daran noch glauben und die Vorstellung quasi.*“

Hinweise zur Codierung:

- Hierbei werden verbale Äußerungen des Schülers als Beitrag kodiert. Kurze Pausen (bis zu 3 Sekunden), in denen er überlegt, werden miterfasst.
- Name ist pseudonymisiert.
- Der Schüler kann aufgrund des Sitzplanes und der Stimme zugeordnet werden.
- deduktive Kategorie

7.1.3.8 Jonte

Definition:

Der Schüler (Jonte) der Lerngruppe Ebert leistet einen Redebeitrag.

Ankerbeispiel:

- (#00:50:53#L3-Jonte-3): „*Gott wohnt da, wo man ihn einlässt.*“

Hinweise zur Codierung:

- Hierbei werden verbale Äußerungen des Schülers als Beitrag kodiert. Kurze Pausen (bis zu 3 Sekunden), in denen er überlegt, werden miterfasst.
- Name ist pseudonymisiert.
- Der Schüler kann aufgrund des Sitzplanes und der Stimme zugeordnet werden.
- deduktive Kategorie

7.1.3.9 Linus

Definition:

Der Schüler (Linus) der Lerngruppe Ebert leistet einen Redebeitrag.

Ankerbeispiel:

- (#00:14:09#L3-Linus-1): „*Dass er vielleicht inner Kirche lebt.*“

Hinweise zur Codierung:

- Hierbei werden verbale Äußerungen des Schülers als Beitrag kodiert. Kurze Pausen (bis zu 3 Sekunden), in denen er überlegt, werden miterfasst.
- Name ist pseudonymisiert.
- Der Schüler kann aufgrund des Sitzplanes und der Stimme zugeordnet werden.
- deduktive Kategorie

7.1.3.10 Matteo

Definition:

Der Schüler Matteo) der Lerngruppe Ebert leistet einen Redebeitrag.

Ankerbeispiel:

- (#00:41:50#L3-Matteo-7): „*Der IS, mit dem kann man nicht verhandeln. Die wollen einfach Krieg.*“

Hinweise zur Codierung:

- Hierbei werden verbale Äußerungen des Schülers als Beitrag kodiert. Kurze Pausen (bis zu 3 Sekunden), in denen er überlegt, werden miterfasst.
- Name ist pseudonymisiert.
- Der Schüler kann aufgrund des Sitzplanes und der Stimme zugeordnet werden.
- deduktive Kategorie

7.1.3.11 Milo

Definition:

Der Schüler (Milo) der Lerngruppe Ebert leistet einen Redebeitrag.

Ankerbeispiel:

- (#00:10:03#L3-Milo-3): „*Ähm, die Eltern, die da in der Mitte streiten. Konflikt.*“

Hinweise zur Codierung:

- Hierbei werden verbale Äußerungen des Schülers als Beitrag kodiert. Kurze Pausen (bis zu 3 Sekunden), in denen er überlegt, werden miterfasst.
- Name ist pseudonymisiert.
- Der Schüler kann aufgrund des Sitzplanes und der Stimme zugeordnet werden.
- deduktive Kategorie

7.1.3.12 Stefan

Definition:

Der Schüler (Stefan) der Lerngruppe Ebert leistet einen Redebeitrag.

Ankerbeispiel:

- (#00:09:48#L3-Stefan-2): „*Das manche da zustimmen und manche nicht und manche es nicht wissen.*“

Hinweise zur Codierung:

- Hierbei werden verbale Äußerungen des Schülers als Beitrag kodiert. Kurze Pausen (bis zu 3 Sekunden), in denen er überlegt, werden miterfasst.
- Name ist pseudonymisiert.
- Der Schüler kann aufgrund des Sitzplanes und der Stimme zugeordnet werden.
- deduktive Kategorie

7.2 Schülerinnen

Definition:

Die Schülerinnen der Lerngruppen leisten einen Redebeitrag. Jede Schülerin hat eine eigene Subkategorie und ist auf die Lerngruppe aufgeteilt.

Ankerbeispiel:

- (#00:22:45#L1-Tamara-2): „*Ja ich glaub, wenn das jetzt eine Tochter gewesen wäre, dann wäre das nicht so. Weil so der Sohn, das wär ja schon das höchste Opfer, was der irgendwie bringen kann. Und bei der Tochter, ja wäre es auch schlimm gewesen, aber halt nicht.*“

Hinweise zur Codierung:

- Hierbei werden verbale Äußerungen der Schülerinnen als Beitrag kodiert. Kurze Pausen (bis zu 3 Sekunden), in denen sie überlegen, werden miterfasst.
- Name ist pseudonymisiert.
- Der Schüler kann aufgrund des Sitzplanes und der Stimme zugeordnet werden.
- deduktive Kategorie

7.2.1 Schülerinnen Selbst

Definition:

Die Schülerinnen der Lerngruppe Selbst leisten einen Redebeitrag. Jede Schülerin hat eine eigene Subkategorie.

Ankerbeispiel:

- (#00:25:52#L1-Jessica-3): „*Vielleicht, dass man niemanden mit in den Tod reißen soll?*“

Hinweise zur Codierung:

- Hierbei werden verbale Äußerungen der Schülerinnen als Beitrag kodiert. Kurze Pausen (bis zu 3 Sekunden), in denen sie überlegen, werden miterfasst.
- Namen sind pseudonymisiert.
- Die Schülerinnen können aufgrund der Sitzpläne und der Stimmen zugeordnet werden.
- Die Namen der Schülerinnen sind alphabetisch sortiert.
- deduktive Kategorie

7.2.1.1 Hanna

Definition:

Die Schülerin (Hanna) der Lerngruppe Selbst leistet einen Redebeitrag.

Ankerbeispiel:

- (#00:48:48#L1-Hanna-5): „*Warst du damals da, wo die...*“

Hinweise zur Codierung:

- Hierbei werden verbale Äußerungen der Schülerin als Beitrag kodiert. Kurze Pausen (bis zu 3 Sekunden), in denen sie überlegt, werden miterfasst.
- Name ist pseudonymisiert.
- Die Schülerin kann aufgrund des Sitzplanes und der Stimme zugeordnet werden.
- deduktive Kategorie

7.2.1.2 Jessica

Definition:

Die Schülerin (Jessica) der Lerngruppe Selbst leistet einen Redebeitrag.

Ankerbeispiel:

- (#00:25:52#L1-Jessica-3): „*Vielleicht, dass man niemanden mit in den Tod reißen soll?*“

Hinweise zur Codierung:

- Hierbei werden verbale Äußerungen der Schülerin als Beitrag kodiert. Kurze Pausen (bis zu 3 Sekunden), in denen sie überlegt, werden miterfasst.
- Name ist pseudonymisiert.
- Die Schülerin kann aufgrund des Sitzplanes und der Stimme zugeordnet werden.
- deduktive Kategorie

7.2.1.3 Tamara

Definition:

Die Schülerin (Tamara) der Lerngruppe Selbst leistet einen Redebeitrag.

Ankerbeispiel:

- (#00:22:45#L1-Tamara-2): „Ja ich glaub, wenn das jetzt eine Tochter gewesen wäre, dann wäre das nicht so. Weil so der Sohn, das wär ja schon das höchste Opfer, was der irgendwie bringen kann. Und bei der Tochter, ja wäre es auch schlimm gewesen, aber halt nicht.“

Hinweise zur Codierung:

- Hierbei werden verbale Äußerungen der Schülerin als Beitrag kodiert. Kurze Pausen (bis zu 3 Sekunden), in denen sie überlegt, werden miterfasst.
- Name ist pseudonymisiert.
- Die Schülerin kann aufgrund des Sitzplanes und der Stimme zugeordnet werden.
- deduktive Kategorie

7.2.1.4	Valerie

Definition:

Die Schülerin (Valerie) der Lerngruppe Selbert leistet einen Redebeitrag.

Ankerbeispiel:

- (#00:49:05#L1-Valerie-5): „Ja, die Kirche sagt das, wenn diiie Frauen nicht mögen.“

Hinweise zur Codierung:

- Hierbei werden verbale Äußerungen der Schülerin als Beitrag kodiert. Kurze Pausen (bis zu 3 Sekunden), in denen sie überlegt, werden miterfasst.
- Name ist pseudonymisiert.
- Die Schülerin kann aufgrund des Sitzplanes und der Stimme zugeordnet werden.
- deduktive Kategorie

7.2.1.5	Vera

Definition:

Die Schülerin (Vera) der Lerngruppe Selbert leistet einen Redebeitrag.

Ankerbeispiel:

- (#00:48:52#L1-Vera-5): „Auch auf- es heißt ja auch, dass auf dem Bild vom letzten Abendmahl Maria zu sehen ist.“

Hinweise zur Codierung:

- Hierbei werden verbale Äußerungen der Schülerin als Beitrag kodiert. Kurze Pausen (bis zu 3 Sekunden), in denen sie überlegt, werden miterfasst.
- Name ist pseudonymisiert.
- Die Schülerin kann aufgrund des Sitzplanes und der Stimme zugeordnet werden.
- deduktive Kategorie

7.2.2	Schülerinnen Marx

Definition:

Die Schülerinnen der Lerngruppe Marx leisten einen Redebeitrag. Jede Schülerin hat eine eigene Subkategorie.

Ankerbeispiel:

- (#00:51:56#L3-Ricarda-4): „Wo ich in der Grundschule war, wo mich alle immer gemobbt haben, war ich auch froh, als ich auf die Schule gekommen bin und dass ich Sandra jetzt als meine einzige Freundin habe.“

Hinweise zur Codierung:

- Hierbei werden verbale Äußerungen der Schülerinnen als Beitrag kodiert. Kurze Pausen (bis zu 3 Sekunden), in denen sie überlegen, werden miterfasst.
- Namen sind pseudonymisiert.
- Die Schülerinnen können aufgrund der Sitzpläne und der Stimmen zugeordnet werden.
- Die Namen der Schülerinnen sind alphabetisch sortiert.
- deduktive Kategorie

7.2.2.1	Schülerinnen gemeinsam

Definition:

Die Mädchen der Lerngruppen Marx leisten gemeinsam einen Redebeitrag.

Ankerbeispiel:

- (#00:00:03#L2-Schülerinnen-1): „Guten Morgen Frau Marx.“

Hinweise zur Codierung:

- induktive Kategorie

7.2.2.2 Jana

Definition:

Die Schülerin (Jana) der Lerngruppe Marx leistet einen Redebeitrag.

Ankerbeispiel:

- (#00:40:11#L2-Jana-2): „*Er fürchtet sich vor Gott.*“

Hinweise zur Codierung:

- Hierbei werden verbale Äußerungen der Schülerin als Beitrag kodiert. Kurze Pausen (bis zu 3 Sekunden), in denen sie überlegt, werden miterfasst.
- Name ist pseudonymisiert.
- Die Schülerin kann aufgrund des Sitzplanes und der Stimme zugeordnet werden.
- deduktive Kategorie

7.2.2.3 Jasmin

Definition:

Die Schülerin (Jasmin) der Lerngruppe Marx leistet einen Redebeitrag.

Ankerbeispiel:

- (#01:02:52#L2-Jasmin-2): „*Das war Leben.*“

Hinweise zur Codierung:

- Hierbei werden verbale Äußerungen der Schülerin als Beitrag kodiert. Kurze Pausen (bis zu 3 Sekunden), in denen sie überlegt, werden miterfasst.
- Name ist pseudonymisiert.
- Die Schülerin kann aufgrund des Sitzplanes und der Stimme zugeordnet werden.
- deduktive Kategorie

7.2.2.4 Maja

Definition:

Die Schülerin (Maja) der Lerngruppe Marx leistet einen Redebeitrag.

Ankerbeispiel:

- (#00:43:40#L2-Maja-1): „*Ich habe Schöpfer genommen.*“

Hinweise zur Codierung:

- Hierbei werden verbale Äußerungen der Schülerin als Beitrag kodiert. Kurze Pausen (bis zu 3 Sekunden), in denen sie überlegt, werden miterfasst.
- Name ist pseudonymisiert.
- Die Schülerin kann aufgrund des Sitzplanes und der Stimme zugeordnet werden.
- deduktive Kategorie

7.2.2.5 Maxi

Definition:

Die Schülerin (Maxi) der Lerngruppe Marx leistet einen Redebeitrag.

Ankerbeispiel:

- (#01:13:16#L2-Maxi-3): „*Jesus heilt auch Menschen. Genauso wie Gott.*“

Hinweise zur Codierung:

- Hierbei werden verbale Äußerungen der Schülerin als Beitrag kodiert. Kurze Pausen (bis zu 3 Sekunden), in denen sie überlegt, werden miterfasst.
- Name ist pseudonymisiert.
- Die Schülerin kann aufgrund des Sitzplanes und der Stimme zugeordnet werden.
- deduktive Kategorie

7.2.2.6 Ricarda

Definition:

Die Schülerin (Ricarda) der Lerngruppe Marx leistet einen Redebeitrag.

Ankerbeispiel:

- (#00:51:56#L3-Ricarda-4): „*Wo ich in der Grundschule war, wo mich alle immer gemobbt haben, war ich auch froh, als ich auf die Schule gekommen bin und dass ich Sandra jetzt als meine einzige Freundin habe.*“

Hinweise zur Codierung:

- Hierbei werden verbale Äußerungen der Schülerin als Beitrag kodiert. Kurze Pausen (bis zu 3 Sekunden), in denen sie überlegt, werden miterfasst.
- Name ist pseudonymisiert.
- Die Schülerin kann aufgrund des Sitzplanes und der Stimme zugeordnet werden.
- deduktive Kategorie

7.2.2.7	Sandra

Definition:

Die Schülerin (Sandra) der Lerngruppe Marx leistet einen Redebeitrag.

Ankerbeispiel:

- (#01:02:28#L2-Sandra-2): „*Soll ich weitermachen?*“

Hinweise zur Codierung:

- Hierbei werden verbale Äußerungen der Schülerin als Beitrag kodiert. Kurze Pausen (bis zu 3 Sekunden), in denen sie überlegt, werden miterfasst.
- Name ist pseudonymisiert.
- Die Schülerin kann aufgrund des Sitzplanes und der Stimme zugeordnet werden.
- deduktive Kategorie

7.2.3	Schülerinnen Ebert

Definition:

Die Schülerinnen der Lerngruppe Ebert leisten einen Redebeitrag. Jede Schülerin hat eine eigene Subkategorie.

Ankerbeispiel:

- (#00:12:02#L3-Malou-1): „*Also in verschiedenen Religionen wird Gott sozusagen ja anders dargestellt, dann heißt es da nicht Gott. Da heißt es ja anders.*“

Hinweise zur Codierung:

- Hierbei werden verbale Äußerungen der Schülerinnen als Beitrag kodiert. Kurze Pausen (bis zu 3 Sekunden), in denen sie überlegen, werden miterfasst.
- Namen sind pseudonymisiert.
- Die Schülerinnen können aufgrund der Sitzpläne und der Stimmen zugeordnet werden.
- Die Namen der Schülerinnen sind alphabetisch sortiert.
- deduktive Kategorie

7.2.3.1	Schülerinnen gemeinsam

Definition:

Die Mädchen der Lerngruppen Ebert leisten gemeinsam bzw. mehrheitlich gemeinsam einen Redebeitrag.

Ankerbeispiel:

- (#00:00:03#L3-Schülerinnen-1): „*Guten Tag.*“

Hinweis zur Codierung:

- induktive Kategorie

7.2.3.2	Alina

Definition:

Die Schülerin (Alina) der Lerngruppe Ebert leistet einen Redebeitrag.

Ankerbeispiel:

- (#00:50:21#L3-Alina-3): „*Das Gott überall sein kann und immer anders aussehen kann.*“

Hinweise zur Codierung:

- Hierbei werden verbale Äußerungen der Schülerin als Beitrag kodiert. Kurze Pausen (bis zu 3 Sekunden), in denen sie überlegt, werden miterfasst.
- Name ist pseudonymisiert.
- Die Schülerin kann aufgrund des Sitzplanes und der Stimme zugeordnet werden.
- deduktive Kategorie

7.2.3.3 Amelie

Definition:

Die Schülerin (Amelie) der Lerngruppe Ebert leistet einen Redebeitrag.

Ankerbeispiel:

- (#00:22:05#L3-Amelie-6): „*Warum tut Gott das, was er da tut?*“

Hinweise zur Codierung:

- Hierbei werden verbale Äußerungen der Schülerin als Beitrag kodiert. Kurze Pausen (bis zu 3 Sekunden), in denen sie überlegt, werden miterfasst.
- Name ist pseudonymisiert.
- Die Schülerin kann aufgrund des Sitzplanes und der Stimme zugeordnet werden.
- deduktive Kategorie

7.2.3.4 Anna

Definition:

Die Schülerin (Anna) der Lerngruppe Ebert leistet einen Redebeitrag.

Ankerbeispiel:

- (#00:11:45#L3-Anna-3): „*Unten rechts das Bild mit der Kirche. Also Kirche allgemein verbindet man mit Gott.*“

Hinweise zur Codierung:

- Hierbei werden verbale Äußerungen der Schülerin als Beitrag kodiert. Kurze Pausen (bis zu 3 Sekunden), in denen sie überlegt, werden miterfasst.
- Name ist pseudonymisiert.
- Die Schülerin kann aufgrund des Sitzplanes und der Stimme zugeordnet werden.
- deduktive Kategorie

7.2.3.5 Jana

Definition:

Die Schülerin (Jana) der Lerngruppe Ebert leistet einen Redebeitrag.

Ankerbeispiel:

- (#00:22:22#L3-Jana-6): „*Warum hast du die Menschen erschaffen?*“

Hinweise zur Codierung:

- Hierbei werden verbale Äußerungen der Schülerin als Beitrag kodiert. Kurze Pausen (bis zu 3 Sekunden), in denen sie überlegt, werden miterfasst.
- Name ist pseudonymisiert.
- Die Schülerin kann aufgrund des Sitzplanes und der Stimme zugeordnet werden.
- deduktive Kategorie

7.2.3.6 Karin

Definition:

Die Schülerin (Karin) der Lerngruppe Ebert leistet einen Redebeitrag.

Ankerbeispiel:

- (#00:04:29#L3-Karin-5): „*Ich sehe eine Person, die da so sitzt und versteckt so quasi, also sein Gesicht versteckt und obenrum keine Klamotten an hat, sondern nur ein Tuch.*“

Hinweise zur Codierung:

- Hierbei werden verbale Äußerungen der Schülerin als Beitrag kodiert. Kurze Pausen (bis zu 3 Sekunden), in denen sie überlegt, werden miterfasst.
- Name ist pseudonymisiert.
- Die Schülerin kann aufgrund des Sitzplanes und der Stimme zugeordnet werden.
- deduktive Kategorie

7.2.3.7 Kira

Definition:

Die Schülerin (Kira) der Lerngruppe Ebert leistet einen Redebeitrag.

Ankerbeispiel:

- (#00:22:18#L3-Kira-6): „*Warum zeigt sich Gott den Menschen?*“

Hinweise zur Codierung:

- Hierbei werden verbale Äußerungen der Schülerin als Beitrag kodiert. Kurze Pausen (bis zu 3 Sekunden), in denen sie überlegt, werden miterfasst.
- Name ist pseudonymisiert.
- Die Schülerin kann aufgrund des Sitzplanes und der Stimme zugeordnet werden.
- deduktive Kategorie

7.2.3.8 Laura

Definition:

Die Schülerin (Laura) der Lerngruppe Ebert leistet einen Redebeitrag.

Ankerbeispiel:

- (#00:22:20#L3-Laura-6): „*Warum musste mein Opa so krank werden.*“

Hinweise zur Codierung:

- Hierbei werden verbale Äußerungen der Schülerin als Beitrag kodiert. Kurze Pausen (bis zu 3 Sekunden), in denen sie überlegt, werden miterfasst.
- Name ist pseudonymisiert.
- Die Schülerin kann aufgrund des Sitzplanes und der Stimme zugeordnet werden.
- deduktive Kategorie

7.2.3.9 Lena

Definition:

Die Schülerin (Lena) der Lerngruppe Ebert leistet einen Redebeitrag.

Ankerbeispiel:

- (#00:23:43#L3-Lena-5): „*Dann Selbstschuld bei dem ersten.*“

Hinweise zur Codierung:

- Hierbei werden verbale Äußerungen der Schülerin als Beitrag kodiert. Kurze Pausen (bis zu 3 Sekunden), in denen sie überlegt, werden miterfasst.
- Name ist pseudonymisiert.
- Die Schülerin kann aufgrund des Sitzplanes und der Stimme zugeordnet werden.
- deduktive Kategorie

7.2.3.10 Maddy

Definition:

Die Schülerin (Maddy) der Lerngruppe Ebert leistet einen Redebeitrag.

Ankerbeispiel:

- (#00:07:59#L3-Maddy-1): „*Zu ihm beten.*“

Hinweise zur Codierung:

- Hierbei werden verbale Äußerungen der Schülerin als Beitrag kodiert. Kurze Pausen (bis zu 3 Sekunden), in denen sie überlegt, werden miterfasst.
- Name ist pseudonymisiert.
- Die Schülerin kann aufgrund des Sitzplanes und der Stimme zugeordnet werden.
- deduktive Kategorie

7.2.3.11 Malou

Definition:

Die Schülerin (Malou) der Lerngruppe Ebert leistet einen Redebeitrag.

Ankerbeispiel:

- (#00:12:02#L3-Malou-1): „*Also in verschiedenen Religionen wird Gott sozusagen ja anders dargestellt, dann heißt es da nicht Gott. Da heißt es ja anders.*“

Hinweise zur Codierung:

- Hierbei werden verbale Äußerungen der Schülerin als Beitrag kodiert. Kurze Pausen (bis zu 3 Sekunden), in denen sie überlegt, werden miterfasst.
- Name ist pseudonymisiert.
- Die Schülerin kann aufgrund des Sitzplanes und der Stimme zugeordnet werden.
- deduktive Kategorie

7.2.3.12 Mia

Definition:

Die Schülerin (Mia) der Lerngruppe Ebert leistet einen Redebeitrag.

Ankerbeispiel:

- (#00:00:49#L3-Mia-4): „*Gegebenes Versprechen sollte man auch halten.*“

Hinweise zur Codierung:

- Hierbei werden verbale Äußerungen der Schülerin als Beitrag kodiert. Kurze Pausen (bis zu 3 Sekunden), in denen sie überlegt, werden miterfasst.
- Name ist pseudonymisiert.
- Die Schülerin kann aufgrund des Sitzplanes und der Stimme zugeordnet werden.
- deduktive Kategorie

7.2.3.13 Sabrina

Definition:

Die Schülerin (Sabrina) der Lerngruppe Ebert leistet einen Redebeitrag.

Ankerbeispiel:

- (#00:22:02#L3-Sabrina-6): „*Warum tut er den Menschen Schlimmes, wenn sie nichts getan haben.*“

Hinweise zur Codierung:

- Hierbei werden verbale Äußerungen der Schülerin als Beitrag kodiert. Kurze Pausen (bis zu 3 Sekunden), in denen sie überlegt, werden miterfasst.
- Name ist pseudonymisiert.
- Die Schülerin kann aufgrund des Sitzplanes und der Stimme zugeordnet werden.
- deduktive Kategorie

7.2.3.14 Sophie

Definition:

Die Schülerin (Sophie) der Lerngruppe Ebert leistet einen Redebeitrag.

Ankerbeispiel:

- (#00:14:17#L3-Sophie-1): „*Dass er über alles wacht.*“

Hinweise zur Codierung:

- Hierbei werden verbale Äußerungen der Schülerin als Beitrag kodiert. Kurze Pausen (bis zu 3 Sekunden), in denen sie überlegt, werden miterfasst.
- Name ist pseudonymisiert.
- Die Schülerin kann aufgrund des Sitzplanes und der Stimme zugeordnet werden.
- deduktive Kategorie

7.2.3.15 Tanja

Definition:

Die Schülerin (Tanja) der Lerngruppe Ebert leistet einen Redebeitrag.

Ankerbeispiel:

- (#00:22:14#L3-Tanja-6): „*Warum gibt es Krieg?*“

Hinweise zur Codierung:

- Hierbei werden verbale Äußerungen der Schülerin als Beitrag kodiert. Kurze Pausen (bis zu 3 Sekunden), in denen sie überlegt, werden miterfasst.
- Name ist pseudonymisiert.
- Die Schülerin kann aufgrund des Sitzplanes und der Stimme zugeordnet werden.
- deduktive Kategorie

8 (Unterrichts-)Verhalten der Schüler_innen

Definition:

Innerhalb dieser Masterkategorie wird das (Unterrichts-)Verhalten der Schüler_innen erfasst (Die Kategorie teilt sich in verschiedene verhaltens- sowie geschlechterspezifische Subkategorien).

Ankerbeispiele:

- (#00:33:16#L2-Maxi-4): Maxi spricht ohne Rederecht.
- (#00:11:10#L2-Jakob-3): Jakob spricht ohne Rederecht.

- (#01:16:54#L2-Robert-3): „Du denkst völlig schief. Das geht gar nicht.“
 - (#01:16:54#L2-Jasmin-3): „Konstantin, ich möchte mal sagen, du hast eine blühende Phantasie hast.“
- Hinweis zur Codierung:
- deduktive Kategorie

8.1 unaufgeforderter Beitrag

Definition:

Ein_e Schüler_in leistet einen Redebeitrag ohne durch Mitschüler_innen oder die Lehrkraft dazu aufgefordert worden zu sein. Hierzu zählen nicht die Antworten auf die Rückfragen der Lehrkraft. Die Kategorie teilt sich in zwei geschlechterspezifische Subkategorien.

Ankerbeispiele:

- (#00:33:16#L2-Maxi-4): Maxi spricht ohne Rederecht.
- (#00:11:10#L2-Jakob-3): Jakob spricht ohne Rederecht.

Hinweis zur Codierung:

- induktive Kategorie

8.1.1 Schülerin

Definition:

Eine Schülerin leistet einen Redebeitrag ohne durch Mitschüler_innen oder die Lehrkraft aufgefordert worden zu sein. Hierzu zählen nicht die Antworten auf die Rückfragen der Lehrkraft.

Ankerbeispiel:

- (#00:33:16#L2-Maxi-4): Maxi spricht ohne Rederecht.

Hinweis zur Codierung:

- induktive Kategorie

8.1.2 Schüler

Definition:

Ein Schüler leistet einen Redebeitrag ohne durch Mitschüler_innen oder die Lehrkraft dazu aufgefordert worden zu sein. Hierzu zählen nicht die Antworten auf die Rückfragen der Lehrkraft.

Ankerbeispiel:

- (#00:11:10#L2-Jakob-3): Jakob spricht ohne Rederecht.

Hinweis zur Codierung:

- induktive Kategorie

8.2 Aufruf- bzw. Redekette

Definition:

Im Unterricht wird die Aufruf- bzw. Redekette genutzt. Bei der Aufrufkette handelt es sich um eine Unterrichtsmethode in der die Beiträge der Schüler_innen aneinander gereiht werden. Eine Aufrufkette zeichnet sich dadurch aus, dass die aktuell sprechende Person darüber bestimmt, welche Person als nächstes an der Reihe ist. Diese Masterkategorie teilt sich in vier Subkategorien auf.

Ankerbeispiel:

- (#00:16:09#L2-Konstantin-1): Konstantin ruft Ricarda auf.
- (#00:43:38#L2-Sandra-1): Sandra ruft Maja auf.

Hinweis zur Codierung:

- deduktive Kategorie

8.2.1 Schülerin ruft Schülerin auf

Definition:

Im Unterricht wird die Aufruf- bzw. Redekette genutzt. Eine Schülerin ruft eine Schülerin auf.

Ankerbeispiel:

- (#00:43:38#L2-Sandra-1): Sandra ruft Maja auf.

Hinweis zur Codierung:

- deduktive Kategorie

8.2.2 Schülerin ruft Schüler auf

Definition:

Im Unterricht wird die Aufruf- bzw. Redekette genutzt. Eine Schülerin ruft einen Schüler auf.

Ankerbeispiel:

- (#00:33:06#L2-Jasmin-4): Jasmin ruft Till auf.

Hinweis zur Codierung:

- deduktive Kategorie

8.2.3 Schüler ruft Schüler auf

Definition:

Im Unterricht wird die Aufruf- bzw. Redekette genutzt. Ein Schüler ruft einen Schüler auf.

Ankerbeispiel:

- (#00:07:36#L3-Jonathan-1): Jonathan ruft Jona auf.

Hinweis zur Codierung:

- deduktive Kategorie

8.2.4 Schüler ruft Schülerin auf

Definition:

Im Unterricht wird die Aufruf- bzw. Redekette genutzt. Ein Schüler ruft eine Schülerin auf.

Ankerbeispiel:

- (#00:16:09#L2-Konstantin-1): Konstantin ruft Ricarda auf.

Hinweis zur Codierung:

- deduktive Kategorie

8.3 Vorlesen

Definition:

Schüler_innen lesen laut vor. Die Kategorie teilt sich in zwei geschlechterspezifische Subkategorien.

Ankerbeispiele:

- (#00:20:51#L3-Linus-7): Linus liest ein Arbeitsblatt laut vor.
- (#00:16:11#L3-Maddy-5): Maddy liest Arbeitsblatt laut vor.

Hinweis zur Codierung:

- deduktive Kategorie

8.3.1 Schülerin liest vor

Definition:

Schülerin liest laut vor.

Ankerbeispiel:

- (#00:16:11#L3-Maddy-5): Maddy liest Arbeitsblatt laut vor.

Hinweis zur Codierung:

- deduktive Kategorie

8.3.2 Schüler liest vor

Definition:

Schüler liest laut vor.

Ankerbeispiel:

- (#00:20:51#L3-Linus-7): Linus liest ein Arbeitsblatt laut vor.

Hinweis zur Codierung:

- deduktive Kategorie

8.4 Machen einen Kommentar über Mitschüler_innen

Definition:

Die Schüler_innen geben Kommentare zu Mitschüler_innen ab (Die Kategorie teilt sich in zwei geschlechterspezifische Subkategorien).

Ankerbeispiele:

- (#01:16:54#L2-Robert-3): „*Du denkst völlig schief. Das geht gar nicht.*“
- (#01:16:54#L2-Jasmin-3): „*Konstantin, ich möchte mal sagen, du hast eine blühende Phantasie.*“

Hinweis zur Codierung:

- induktive Kategorie

8.4.1 Kommentar zu Mitschülerin

Definition:

Die Schüler_innen geben Kommentare zur Mitschülerin ab.

Ankerbeispiel:

- (#00:34:22#L2-Schüler_innen gemeinsam-4): [Ricarda hatte etwas gesagt, was schon vorher gesagt wurde. Die Klasse reagiert darauf im Kanon.] „*Hatten wir schon*“

Hinweis zur Codierung:

- induktive Kategorie

8.4.2 Kommentar zu Mitschüler

Definition:

Die Schüler_innen geben Kommentare zum Mitschüler ab.

Ankerbeispiel:

- (#01:16:54#L2-Robert-3): „*Du denkst völlig schief. Das geht gar nicht.*“

Hinweis zur Codierung:

- induktive Kategorie

8.5 Lachen mit Mitschüler_innen

Definition:

Die Schüler_innen lachen mit einer_einem Mitschüler_in, die_der bspw. etwas Witziges gemacht/gesagt hat und Erheiterung offenbar intendiert war (Die Kategorie teilt sich in zwei geschlechterspezifische Subkategorien).

Ankerbeispiele:

- (#00:45:52#L2-Jasmin-1): Jasmin sagte, dass Gott wohl etwas anderes zu tun hat.
- (#00:54:10#L2-Klaus-1): Klaus macht einen Spaß.

Hinweis zur Codierung:

- induktive Kategorie

8.5.1 Lachen mit Mitschülerin

Definition:

Die Schüler_innen lachen mit einer Mitschülerin, die bspw. etwas Witziges gemacht/gesagt hat und die Erheiterung offenbar intendiert war.

Ankerbeispiel:

- (#00:45:52#L2-Jasmin-1): Jasmin sagte, dass Gott wohl etwas anderes zu tun hat.

Hinweis zur Codierung:

- induktive Kategorie

8.5.2 Lachen mit Mitschüler

Definition:

Die Schüler_innen lachen mit einem Mitschüler, der bspw. etwas Witziges gemacht/gesagt hat und die Erheiterung offenbar intendiert war.

Ankerbeispiel:

- (#00:54:10#L2-Klaus-1): Klaus macht einen Spaß.

Hinweis zur Codierung:

- induktive Kategorie

8.6 Lachen über Mitschüler_innen

Definition:

Die Schüler_innen lachen über eine_n Mitschüler_in. Das Lachen ist als (negatives) Auslachen zu interpretieren (Die Kategorie teilt sich in zwei geschlechterspezifische Subkategorien).

Ankerbeispiel:

- (#00:52:05#L2-Manuel-4): Manuel lacht über Ricardas Aussage, die vorher über eigene Mobbing Erfahrungen gesprochen hat.

Hinweis zur Codierung:

- induktive Kategorie

8.6.1 Lachen über Mitschülerin

Definition:

Die Schüler_innen lachen über eine Mitschülerin. Das Lachen ist als (negatives) Auslachen zu interpretieren.

Ankerbeispiel:

- (#00:52:05#L2-Manuel-4): Manuel lacht über Ricardas Aussage, die vorher über eigene Mobbing Erfahrungen gesprochen hat.

Hinweis zur Codierung:

- induktive Kategorie

8.6.2 Lachen über Mitschüler

Definition:

Die Schüler_innen lachen über einen Mitschüler. Das Lachen ist als (negatives) Auslachen zu interpretieren.

Ankerbeispiel:

- (#00:06:18#L2-Heiko-1): Mitschüler_innen lachen über Heiko, weil der während er spricht vom Stuhl fällt.

Hinweis zur Codierung:

- induktive Kategorie

9 Beiträge der Lehrkräfte

Definition:

Die Lehrkräfte leisten einen Redebeitrag (Diese Kategorie teilt sich in die 3 beobachteten Lehrkräfte auf).

Ankerbeispiel:

- (#00:11:26#L3-Ebert-1): „Kannst du es vielleicht noch ein bisschen genauer formulieren, dass ich es irgendwo hinschreiben. Womit bringst du es in Verbindung? Oder möchtest du es unter Schöpfer vielleicht?“

Hinweise zur Codierung:

- Hierbei werden verbale Äußerung der Lehrkraft als Beitrag kodiert. Kurze Pausen (bis zu 3 Sekunden), in denen sie den Schüler_innen kurz Zeit zum Nachdenken gibt, werden noch als Beitrag kodiert.
- Name ist pseudonymisiert.
- deduktive Kategorie

9.1 Lehrer Selbst

Definition:

Die Lehrkraft Selbst leistet einen Redebeitrag.

Ankerbeispiel:

- (#00:54:33#L3-Selbert-1): „Du weißt ja, was du jetzt für eine große Behauptung aufstellst. Du behauptest jetzt also...das ist eine Geschichte aus der Bibel. Ne, ihr wisst ja, wie es in der Kirche heißt. Das Wort des lebendigen Gottes. Ja ich mein, sagen die Pfarrer ja, wenn sie die Texte vorlesen. Die werde da ja auch vorgelesen.“

Hinweise zur Codierung:

- Hierbei werden verbale Äußerung der Lehrkraft als Beitrag kodiert. Kurze Pausen (bis zu 3 Sekunden), in denen sie den Schüler_innen kurz Zeit zum Nachdenken gibt, werden noch als Beitrag kodiert.
- Name ist pseudonymisiert.
- deduktive Kategorie

9.2 Lehrerin Marx

Definition:

Die Lehrkraft Marx leistet einen Redebeitrag.

Ankerbeispiel:

- (#00:21:16#L2-Marx-3): „Ich würde auch sagen, hier wissen einige ganz schön viel. Woher wisst ihr das denn alles? Konstantin, woher hast du dein Wissen?“

Hinweise zur Codierung:

- Hierbei werden verbale Äußerung der Lehrkraft als Beitrag kodiert. Kurze Pausen (bis zu 3 Sekunden), in denen sie den Schüler_innen kurz Zeit zum Nachdenken gibt, werden noch als Beitrag kodiert.
- Name ist pseudonymisiert.
- deduktive Kategorie

9.3 Lehrerin Ebert

Definition:

Die Lehrkraft Ebert leistet einen Redebeitrag.

Ankerbeispiel:

- (#00:11:26#L3-Ebert-1): „Kannst du es vielleicht noch ein bisschen genauer formulieren, dass ich es irgendwo hinzu schreiben. Womit bringst du es in Verbindung? Oder möchtest du es unter Schöpfer vielleicht?“

Hinweise zur Codierung:

- Hierbei werden verbale Äußerung der Lehrkraft als Beitrag kodiert. Kurze Pausen (bis zu 3 Sekunden), in denen sie den Schüler_innen kurz Zeit zum Nachdenken gibt, werden noch als Beitrag kodiert.
- Name ist pseudonymisiert.
- deduktive Kategorie

10 (Unterrichts-)Verhalten der Lehrkräfte

Definition:

Innerhalb dieser Masterkategorie wird das (Unterrichts-)verhalten der einzelnen Lehrkräfte erfasst. Hierbei handelt es sich um verbale und nonverbale Interaktionen, bspw. wenn die Lehrkraft ermahnt oder Schüler_innen das Rede-recht erteilt.

Ankerbeispiele:

- (#01:20:27#L2- Marx-2): „Hallo, nacheinander und leise.“
- (#00:07:32#L3-Ebert-3): „Ihr seid super, ihr habt schon viel gelernt.“
- (#00:08:11#L1-Selbert-3): [Lehrkraft zeigt auf Schülerin, die sich gemeldet hatte und sagt:] „Du hattest Dich gemeldet?“

Hinweis zur Codierung:

- deduktive Kategorie

10.1 ruft Schülerin auf

Definition:

Die Lehrkraft wählt eine Schülerin per Gestik (bspw. per Handzeichen) oder Nennung des Namens aus, die sich gemeldet hat oder sich nicht gemeldet hat.

Ankerbeispiel:

- (#00:19:04#L1-Selbert-4): Lehrer nennt Namen der Schülerin, die sich nicht gemeldet hat, und fordert sie auf zu lesen.
- (#00:08:11#L1-Selbert-3): [Lehrkraft zeigt auf Schülerin, die sich gemeldet hatte und sagt:] „Du hattest Dich gemeldet?“

Hinweis zur Codierung:

- induktive Kategorie

10.1.1 Schülerin hatte sich nicht gemeldet

Definition:

Die Lehrkraft wählt eine Schülerin per Gestik (bspw. per Handzeichen) oder Nennung des Namens aus, die sich nicht gemeldet hatte.

Ankerbeispiel:

- (#00:19:04#L1-Selbert-4): Lehrer nennt Namen der Schülerin und fordert sie auf zu lesen.

Hinweis zur Codierung:

- induktive Kategorie

10.1.2 Schülerin hatte sich gemeldet

Definition:

Eine Schülerin signalisiert durch Aufzeigen, dass sie gerne einen Unterrichtsbeitrag leisten will. Die Lehrkraft wählt die Schülerin per Gestik (bspw. per Handzeichen) oder Nennung des Namens aus.

Ankerbeispiel:

- (#00:08:11#L1-Selbert-3): [Lehrkraft zeigt auf Schülerin, die sich gemeldet hatte und sagt:] „Du hattest Dich gemeldet?“

Hinweis zur Codierung:

- induktive Kategorie

10.2 ruft Schüler auf

Definition:

Die Lehrkraft wählt einen Schüler per Gestik (bspw. per Handzeichen) oder Nennung des Namens aus, der sich gemeldet oder sich nicht gemeldet hat (Die Kategorie teilt sich in zwei spezifische Subkategorien auf).

Ankerbeispiel:

- (#00:14:42#L3-Ebert-1): Schüler hebt den Arm. Die Lehrkraft wählt den Schüler durch Nennung des Namens aus.
- (#01:06:23#L1-Selbert-1): Lehrer nennt Namen eines Schülers, der sich nicht gemeldet hatte und fordert ihn auf zu lesen.

Hinweis zur Codierung:

- induktive Kategorie

10.2.1 Schüler hatte sich nicht gemeldet

Definition:

Die Lehrkraft wählt einen Schüler per Gestik (bspw. per Handzeichen) oder Nennung des Namens aus, der sich nicht gemeldet hatte.

Ankerbeispiel:

- (#01:06:23#L1-Selbert-1): Lehrer nennt Namen eines Schülers, der sich nicht gemeldet hatte und fordert ihn auf zu lesen.

Hinweis zur Codierung:

- induktive Kategorie

10.2.2 Schüler hatte sich gemeldet

Definition:

Ein Schüler signalisiert durch Aufzeigen, dass er gerne einen Unterrichtsbeitrag leisten will. Die Lehrkraft wählt den Schüler per Nennung des Namens oder per Gestik aus.

Ankerbeispiel:

- (#00:14:42#L3-Ebert-1): Schüler hebt den Arm. Die Lehrkraft wählt den Schüler durch Nennung des Namens aus.

Hinweis zur Codierung:

- induktive Kategorie

10.3 fällt Schüler_in ins Wort

Definition:

Die Lehrkraft fällt der_den jeweils sprechende_n Schüler_in während ihres_seines Beitrags ins Wort (Diese Masterkategorie teilt sich in geschlechterspezifische Subkategorien auf).

Ankerbeispiele:

- (#00:56:17#L1-Selbert-4): Schülerin leistet ihren Redebeitrag. Lehrkraft fällt ihr mit einer inhaltlichen Konkretisierung ins Wort.
- (#00:17:51#L1-Selbert-3): [Schüler leistet seinen Beitrag. Lehrkraft lässt Schüler nicht ausreden und fällt ihm ins Wort.] „Das haben wir schon mal gesagt, das war beliebig.“

Hinweis zur Codierung:

- induktive Kategorie

10.3.1 fällt Schülerin ins Wort

Definition:

Die Lehrkraft fällt einer Schülerin während ihres Beitrages ins Wort.

Ankerbeispiel:

- (#00:56:17#L1-Selbert-4): Schülerin leistet ihren Redebeitrag. Lehrkraft fällt ihr mit einer inhaltlichen Konkretisierung ins Wort.

Hinweis zur Codierung:

- induktive Kategorie

10.3.2 fällt Schüler ins Wort

Definition:

Die Lehrkraft fällt einem Schüler während seines Beitrages ins Wort.

Ankerbeispiel:

- (#00:17:51#L1-Selbert-3): [Schüler leistet seinen Beitrag. Lehrkraft lässt Schüler nicht ausreden und fällt ihm ins Wort:] „Das haben wir schon mal gesagt, das war beliebig“

Hinweis zur Codierung:

- induktive Kategorie

10.4 Lob für Schüler_innen

Definition:

Die Schüler_innen werden von der Lehrkraft gelobt (Diese Masterkategorie unterteilt sich in geschlechter-spezifische Subkategorien und eine gemeinsame).

Ankerbeispiel:

- (#00:07:32#L3-Ebert-3): „Ihr seid super, ihr habt schon viel gelernt.“
- (#00:21:34#L3-Ebert-4): „Gut, gut erklärt.“

Hinweise zur Codierung:

- wenn nach einer Bestätigung direkt ein Lob erfolgt, wird diese Sequenz als Lob codiert.
- induktive Kategorie

10.4.1 Lob für Schülerin

Definition:

Eine Schülerin bzw. mehrere Schülerinnen werden von der Lehrkraft gelobt.

Ankerbeispiel:

- (#00:21:34#L3-Ebert-4): „Gut, gut erklärt.“

Hinweise zur Codierung:

- wenn nach einer Bestätigung direkt ein Lob erfolgt, wird diese Sequenz als Lob codiert.
- induktive Kategorie

10.4.2 Lob für Schüler

Definition:

Ein Schüler bzw. mehrere Schüler werden von der Lehrkraft gelobt.

Ankerbeispiel:

- (#00:08:13#L3-Ebert-2): „Gut, gut beschrieben die Vorgehensweise.“

Hinweise zur Codierung:

- wenn nach einer Bestätigung direkt ein Lob erfolgt, wird diese Sequenz als Lob codiert.
- induktive Kategorie

10.4.3 Lob für Schüler_innen

Definition:

Schüler_innen werden gemeinsam von der Lehrkraft gelobt.

Ankerbeispiel:

- (#00:07:32#L3-Ebert-3): „Ihr seid super, ihr habt schon viel gelernt.“

Hinweise zur Codierung:

- wenn nach einer Bestätigung direkt ein Lob erfolgt, wird diese Sequenz als Lob codiert.
- induktive Kategorie

10.5	Bestätigung für Schüler_innen

Definition:

Die Schüler_innen werden von der Lehrkraft für den Redebeitrag bestätigt. Dieses kann verbal oder nonverbal (bspw. durch Nicken) erfolgen (Diese Masterkategorie unterteilt sich in geschlechterspezifische Subkategorien und eine gemeinsame).

Ankerbeispiele:

- #00:07:39#L3-Ebert-2): „*hmm, genau*“
- (#00:07:18#L2-Marx-1): Manuel leistet einen Redebeitrag und die Lehrkraft nickt ihm beim Sprechen bestätigend zu.

Hinweise zur Codierung:

- wenn nach einer Bestätigung direkt ein Lob erfolgt, wird diese Sequenz als Lob codiert.
- induktive Kategorie

10.5.1	Bestätigung für Schülerin

Definition:

Schülerin wird für den Beitrag durch die Lehrkraft bestätigt. Dieses kann verbal oder nonverbal erfolgen.

Ankerbeispiel:

- (#00:07:39#L3-Ebert-2): „*hmm, genau*“

Hinweise zur Codierung:

- wenn nach einer Bestätigung direkt ein Lob erfolgt, wird diese Sequenz als Lob codiert.
- induktive Kategorie

10.5.2	Bestätigung für Schüler

Definition:

Schüler wird für den Beitrag durch die Lehrkraft bestätigt. Dieses kann verbal oder nonverbal (bspw. durch Nicken) erfolgen.

Ankerbeispiel:

- (#00:07:18#L2-Marx-1): Manuel leistet einen Redebeitrag und die Lehrkraft nickt ihm beim Sprechen bestätigend zu.

Hinweise zur Codierung:

- wenn nach einer Bestätigung direkt ein Lob erfolgt, wird diese Sequenz als Lob codiert.
- induktive Kategorie

10.5.3	Bestätigung für Schüler_innen

Definition:

Schüler_innen werden gemeinsam für Beiträge durch die Lehrkraft bestätigt. Dieses kann verbal oder nonverbal (bspw. durch Nicken) erfolgen.

Ankerbeispiel:

- (#00:41:58#L1-Selbert-2): „*Habt ihr dann schonmal gesagt.*“

Hinweise zur Codierung:

- wenn nach einer Bestätigung direkt ein Lob erfolgt, wird diese Sequenz als Lob codiert.
- induktive Kategorie

10.6	ermahnt Schüler_innen

Definition:

Die Schüler_innen werden von der Lehrkraft ermahnt (Diese Masterkategorie unterteilt sich in geschlechterspezifische Subkategorien und eine gemeinsame).

Ankerbeispiele:

- (#01:20:27#L2- Marx-2): „*Hallo, nacheinander und leise.*“

- (#00:26:23#L3-Ebert-5): „Wenn du mitarbeitest, ja.“

Hinweis zur Codierung:

- induktive Kategorie

10.6.1 ermahnt Schülerin

Definition:

Schülerinnen werden von der Lehrkraft ermahnt.

Ankerbeispiel:

- (#00:12:03#L3-Ebert-2): „Malou, jetzt zuhören bitte.“

Hinweis zur Codierung:

- induktive Kategorie

10.6.2 ermahnt Schüler

Definition:

Schüler werden von der Lehrkraft ermahnt.

Ankerbeispiel:

- (#00:26:23#L3-Ebert-5): „Wenn du mitarbeitest, ja.“

Hinweis zur Codierung:

- induktive Kategorie

10.6.3 ermahnt Schüler_innen

Definition:

Die Schüler_innen werden von der Lehrkraft gemeinsam ermahnt.

Ankerbeispiel:

- (#01:20:27# L2- Marx-2): „Hallo, nacheinander und leise.“

Hinweis zur Codierung:

- induktive Kategorie

10.7 bestimmt Zusammensetzung von Gruppen- und Partnerarbeit

Definition:

Die Lehrkraft bestimmt über die personelle Zusammensetzung von Gruppen- und Partner_innenarbeiten (Diese Masterkategorie teilt sich in die Subkategorien geschlechterdiverse und -homogene Gruppen/Paare).

Ankerbeispiele:

- (#00:24:08#L3-Ebert-1): Teilt die Gruppen/Paare namentlich geschlechterdivers ein.
- (#01:16:03#L2-Marx-2): Teilt die Gruppen/Paare namentlich geschlechterhomogen ein.

Hinweis zur Codierung:

- induktive Kategorie

10.7.1 geschlechterhomogene Gruppen/Paare

Definition:

Die Lehrkraft bestimmt über die personelle Zusammensetzung von Gruppen- und Partner_innenarbeiten und teilt sie in geschlechterdiverse Gruppen/Paare.

Ankerbeispiel:

- (#01:16:03#L2-Marx-2): Teilt Gruppen namentlich geschlechterhomogen ein.

Hinweis zur Codierung:

- induktive Kategorie

10.7.2 geschlechterdiverse Gruppen/Paare

Definition:

Die Lehrkraft bestimmt über die personelle Zusammensetzung von Gruppen- und Partner_innenarbeiten und teilt sie in geschlechterdiverse Gruppen/Paare.

Ankerbeispiel:

- (#00:24:08#L3-Ebert-1): Teilt die Gruppen namentlich geschlechterdivers ein.

Hinweis zur Codierung:

- induktive Kategorie

11	Beitrag Forscher_innenteam

Definition:

Das Forscher_innenteam führt kurz in das Projekt ein bzw. beschließt das Projekt am Ende.

Ankerbeispiel:

- (#00:05:57#L3-Forscher_innen-1): Das Projekt und die Akteure werden durch das Team vorgestellt.

Hinweise zur Codierung:

- Forscher_innenteam wurde nicht geschlechtlich differenziert
- deduktive Kategorie

12	Unterrichtsmaterial

Definition:

Die Lehrkraft setzt Unterrichtsmaterial ein. Dieses können Bilder, Arbeitsblätter, Bibeltexte u.w. sein (Diese Masterkategorie wird in eigenständige Subkategorien aufgeteilt).

Ankerbeispiele:

- (#00:01:56#L2-Marx-1): Die Lehrkraft setzt Bilder ein, die für ein Gottesbild stehen sollen.
- (#00:12.43#L1-Selbert-1): Herr Selbert hat einen Zeitungsartikel mitgebracht, der den German Wings Absturz thematisiert.

Hinweise zur Codierung:

- Es können einzelne Sätze, ganze Beiträge und ebenso mehrere Beiträge als eine Fundstelle erfasst werden.
- Der Einsatz der Tafel als Unterrichtsmedium wird nicht erfasst.
- deduktive Kategorie

12.1	Päckchen mit Gottesbegriffen

Definition:

Die Lehrkraft hat Päckchen mit Gottesbegriffen herausgegeben. Hierbei sollen die Schüler_innen für sich selbst unwichtige Begriffe in mehreren Etappen ausselektieren

Ankerbeispiel:

- (#00:16:38#L2-Marx-1): Lehrkraft teilt Päckchen mit Gottesbegriffen aus, diese werde methodisch verarbeitet.

Hinweise zur Codierung:

- Es können einzelne Sätze, ganze Beiträge und ebenso mehrere Beiträge als eine Fundstelle erfasst werden.
- induktive Kategorie

12.2	Bilder

Definition:

Die Lehrkraft setzt ein Bild bzw. Bilder (Zeichnungen, Karikaturen u. w.) als Unterrichtsmaterial ein. Diese können bspw. in Religionsbüchern, auf Folien und auf Arbeitsblättern vorkommen.

Ankerbeispiel:

- (#00:01:56#L2-Marx-1): Die Lehrkraft setzt Bilder ein, die für ein Gottesbild stehen sollen.

Hinweise zur Codierung:

- Es können einzelne Sätze, ganze Beiträge und ebenso mehrere Beiträge als eine Fundstelle erfasst werden.
- induktive Kategorie

12.3	Zeitung

Definition:

Die Lehrkraft setzt eine Zeitung bzw. Zeitungen als Unterrichtsmaterial ein.

Ankerbeispiel:

- (#00:12.43#L1-Selbert-1): Herr Selbert hat einen Zeitungsartikel mitgebracht, der den German Wings Absturz thematisiert.

Hinweise zur Codierung:

- Es können einzelne Sätze, ganze Beiträge und ebenso mehrere Beiträge als eine Fundstelle erfasst werden.
- induktive Kategorie

12.4 Overhead-Folie

Definition:

Die Lehrkraft setzt eine Overhead-Folie bzw. Overhead-Folien als Unterrichtsmaterial ein. Drauf können bspw. Texte oder Bilder abgebildet sein.

Ankerbeispiel:

- (#00:15:57#L3-Ebert-1): Auf der eingesetzten Folie ist ein Cartoon abgebildet, der Gott als Ente darstellt; damit wird verdeutlicht, dass Gott nicht menschlich sein muss, sondern jeder sich sein Bild davon macht. (Cartoon ist von Oswald Huber. Alles ist eins)

Hinweise zur Codierung:

- Es können einzelne Sätze, ganze Beiträge und ebenso mehrere Beiträge als eine Fundstelle erfasst werden.
- induktive Kategorie

12.5 Audiodokumente

Definition:

Die Lehrkraft setzt ein Audiodokument bzw. Audiodokumente als Unterrichtsmaterial ein.

Ankerbeispiel:

- (#00:22:06#L1-Selbert-3): Lehrkraft spielt einen Beitrag aus dem Radio ab.

Hinweise zur Codierung:

- Es können einzelne Sätze, ganze Beiträge und ebenso mehrere Beiträge als eine Fundstelle erfasst werden.
- induktive Kategorie

12.6 Arbeitsblätter/Blatt von Lehrkraft

Definition:

Die Lehrkraft setzt ein Arbeitsblatt bzw. Arbeitsblätter als Unterrichtsmaterial ein.

Ankerbeispiel:

- (#01:00:56#L2-Marx-2): Lehrkraft teilt ein Arbeitsblatt mit Gottesbegriffen aus.

Hinweis zur Codierung:

- Es können einzelne Sätze, ganze Beiträge und ebenso mehrere Beiträge als eine Fundstelle erfasst werden.
- induktive Kategorie

12.7 Religionsbücher

Definition:

Die Lehrkraft setzt ein Religionsbuch bzw. Religionsbücher im Unterricht als Unterrichtsmaterial ein.

Ankerbeispiel:

- (#00:10:12#L3-Ebert-2): Lehrkraft setzt das Religionsbuch ein. Im Religionsbuch ist eine Umfrage dargestellt, ob Gott für alles auf der Welt verantwortlich ist.

Hinweise zur Codierung:

- Es können einzelne Sätze, ganze Beiträge und ebenso mehrere Beiträge als eine Fundstelle erfasst werden.
- induktive Kategorie

12.8 Bibel

Definition:

Die Lehrkraft setzt eine Bibel bzw. Bibeln als Unterrichtsmaterial ein.

Ankerbeispiel:

- (#00:33:08#L2-Marx-2): Mose-Geschichte (Einheitsübersetzung 1980)

Hinweise zur Codierung:

- Es können einzelne Sätze, ganze Beiträge und ebenso mehrere Beiträge als eine Fundstelle erfasst werden.
- induktive Kategorie

13 Personen auf Bildern

Definition:

Innerhalb der Lerngruppe werden Bilder betrachtet (auf Overhead-Folie, ausgedruckt etc.). Auf diesen sind Personen abgebildet. In dem Sprechen über die Personen wird deren Geschlecht (de-)thematisiert bzw. neutralisiert. (Diese Masterkategorie teilt sich in zwei spezifische Subkategorien auf).

Ankerbeispiele:

- (#00:10:18#L3-Jonathan-3): „Die einzelne Frau, die da vor der Steinmauer sitzt.“
- (#00:06:07#L3-Karin-5): „Vielleicht ist die Person total traurig.“

Hinweise zur Codierung:

- Es können einzelne Sätze, ganze Beiträge als Fundstelle erfasst werden, wenn diese unmittelbar zusammenhängen bzw. aneinander thematisch anschließen.
- induktive Kategorie

13.1 Thematisierung des Geschlechts

Definition:

Innerhalb der Lerngruppe werden Bilder betrachtet (auf Overhead-Folie, ausgedruckt etc.). Auf diesen sind Personen abgebildet. In dem Sprechen über die Personen wird deren Geschlecht thematisiert.

Ankerbeispiel:

- (#00:10:18#L3-Jonathan-3): „Die einzelne Frau, die da vor der Steinmauer sitzt.“

Hinweise zur Codierung:

- Es können einzelne Sätze und ganze Beiträge als Fundstelle erfasst werden.
- induktive Kategorie

13.2 Neutralisierung des Geschlechts

Definition:

Innerhalb der Lerngruppe werden Bilder betrachtet (auf Overhead-Folie, ausgedruckt etc.). Auf diesen sind Personen abgebildet. In dem Sprechen über die Personen wird deren Geschlecht neutralisiert bzw. dethematisiert.

Ankerbeispiel:

- (#00:06:07#L3-Karin-5): „Vielleicht ist die Person total traurig.“

Hinweise zur Codierung:

- Es können einzelne Sätze und ganze Beiträge als eine Fundstelle erfasst werden.
- induktive Kategorie

14 Sozialform⁵⁷⁹

Definition:

Die Sozialformen als Rein- und Mischform werden als Subkategorien erfasst.

Hinweis zur Codierung:

- Daten wurden aus dem Niedrig-inferenten Ratingverfahren übernommen.
- deduktive Kategorie

14.1 Keine Sozialform

Definition:

Es findet keine Unterrichtszeit statt. Die Lehrkraft hat die Stunde noch nicht eröffnet, bzw. die Stunde wurde von der Lehrkraft beendet. Hierzu zählen auch mögliche Pausen, die optional in einer Doppelstunde abgehalten werden. Unterrichtsstörungen von außen (lerngruppenexterne Personen) werden auch als keine Sozialform erfasst (bspw. eine andere Lehrperson kommt in die Klasse).

Hinweise zur Codierung:

- Daten wurden aus dem Niedrig-inferenten Ratingverfahren übernommen.
- deduktive Kategorie

14.2 Unterrichtsgespräch

Definition:

Im Plenum findet für alle Schüler_innen und die Lehrkraft sichtbar ein unterrichtliches Gespräch statt, welches mehrpolig abläuft und in dem die Personen möglichst aufeinander Bezug nehmen.

Hinweise zur Codierung:

- Daten wurden aus dem Niedrig-inferenten Ratingverfahren übernommen.
- deduktive Kategorie

⁵⁷⁹ Bei der Kategorie Sozialform mit den Subkategorien wurde auf die Darstellung von Ankerbeispielen verzichtet, da zeitliche Einteilung vom niedrig-inferenten Ratingverfahren übernommen wurde.

14.3 Lehrer_innenvortrag

Definition:

Die Lehrkraft vermittelt den Schüler_innen Informationen und Wissen, gibt Erklärungen oder Anleitungen, indem sie vor der Klasse spricht und die Schüler_innen zuhören. Die Kommunikation erfolgt in eine Richtung. Dabei werden z. B. neue Inhalte vorgestellt, Zusammenhänge erklärt, wichtige Konzepte eingeführt und Diskussionen zusammengefasst.

Hinweise zur Codierung:

- Hierzu werden Aussagen der Lehrkraft über 30 Sekunden gezählt.
- Die 5 Beiträge des Forscher_innenteams wurden ebenso dieser Sozialform zugeordnet.
- Daten wurden aus dem Niedrig-inferenten Ratingverfahren übernommen.
- deduktive Kategorie

14.4 Schüler_innenvortrag

Definition:

Die Schüler_innen halten eine zusammenhängende längere Äußerung (Vorlesen von Ergebnissen, Referate etc.) oder kurze Beiträge zwischen zwei Lehrer_innenvorträgen. Gemeinsames Vorstellen einer Gruppenarbeit oder gemeinsames Vorlesen eines Textes wird als ein Schüler_innenvortrag erfasst.

Hinweise zur Codierung:

- Längere Schüler_innenäußerungen, die während eines Unterrichtsgesprächs stattfinden, werden dem Unterrichtsgespräch zugeordnet.
- Daten wurden aus dem Niedrig-inferenten Ratingverfahren übernommen.
- deduktive Kategorie

14.5 Einzelarbeit

Definition:

Die Schüler_innen haben von der Lehrkraft eine Aufgabe bekommen, die sie in Einzelarbeit bearbeiten sollen. Einzelne Rückfragen von Schüler_innen an die Lehrkraft innerhalb dieser Arbeitsphase, die zu keinem klassen umfassenden Gespräch führen, werden dieser Form zugeordnet (vgl. Partner_innenarbeit und Gruppenarbeit).

Hinweise zur Codierung:

- Falls die Lehrkraft offenlässt, ob ein Arbeitsauftrag in Einzel-, Partner_innen- oder Gruppenarbeit zu lösen ist, wird dieses als Mischform tabellarisch erfasst.
- Daten wurden aus dem Niedrig-inferenten Ratingverfahren übernommen.
- deduktive Kategorie

14.6 Partner_innenarbeit

Definition:

Die Schüler_innen haben von der Lehrkraft eine Aufgabe bekommen, die sie in Partner_innenarbeit bearbeiten sollen. Einzelne Rückfragen von Schüler_innen an die Lehrkraft innerhalb dieser Arbeitsphase, die zu keinem klassen umfassenden Gespräch führen, werden dieser Form zugeordnet (vgl. Einzelarbeit und Gruppenarbeit).

Hinweise zur Codierung:

- Falls die Lehrkraft offenlässt, ob ein Arbeitsauftrag in Einzel-, Partner_innen- oder Gruppenarbeit zu lösen ist, wird dieses als Mischform tabellarisch erfasst.
- Daten wurden aus dem Niedrig-inferenten Ratingverfahren übernommen.
- deduktive Kategorie

14.7 Gruppenarbeit

Definition:

Die Schüler_innen haben von der Lehrkraft eine Aufgabe bekommen, die sie in Gruppenarbeit bearbeiten sollen. Einzelne Rückfragen von Schüler_innen an die Lehrkraft innerhalb dieser Arbeitsphase, die zu keinem klassen umfassenden Gespräch führen, werden dieser Form zugeordnet (vgl. Einzelarbeit und Partner_innenarbeit).

Hinweise zur Codierung:

- Falls die Lehrkraft offenlässt, ob ein Arbeitsauftrag in Einzel-, Partner_innen- oder Gruppenarbeit zu lösen ist, wird dieses als Mischform tabellarisch erfasst.
- Daten wurden aus dem Niedrig-inferenten Ratingverfahren übernommen.
- deduktive Kategorie

14.8	Mischform: Einzel-/Partner_innen-/Gruppenarbeit

Definition:

Die Lehrkraft gibt eine Aufgabe, die wahlweise alleine, zu zweit oder in Kleingruppen gelöst werden kann.

Hinweise zur Codierung:

- Daten wurden aus dem Niedrig-inferenten Ratingverfahren übernommen.
- deduktive Kategorie

14.9	Mischform: Einzel-/Partner_innenarbeit

Definition:

Die Lehrkraft gibt den Arbeitsauftrag, dass die Schüler_innen eine Aufgabe alleine oder zu zweit lösen sollen.

Hinweise zur Codierung:

- Daten wurden aus dem Niedrig-inferenten Ratingverfahren übernommen.
- deduktive Kategorie

14.10	Mischform: Partner_innen-/Gruppenarbeit

Definition:

Die Lehrkraft gibt den Arbeitsauftrag, dass die Schüler_innen eine Aufgabe zu zweit oder in der Gruppe lösen sollen.

Hinweise zur Codierung:

- Daten wurden aus dem Niedrig-inferenten Ratingverfahren übernommen.
- deduktive Kategorie

5: Material zur Sequenzielle Gesprächsfeinanalyse

5.a: Arbeitsblatt „Alles ist anders, alles wird neu“

Alles ist anders, alles wird neu

Gott kommt den Menschen entgegen (Lk15,11-32)

	Vorher	Nachher
1. Lobt Gott, ihr Christen, alle gleich in seinen höchsten Thron, der heut' schließt auf sein Himmelreich und schenkt uns seinen Sohn, und schenkt uns seinen Sohn.		
2. Er kommt aus seines Vater Schoß und wird ein Kindlein klein, er liegt dort elend, nackt und bloß ein einem Krippelein.		
3. Er äußert sich all' seiner G'walt, wird niedrig und gering und nimmt an sich ein's Knechts Gestalt, der Schöpfer aller Ding'. <i>Phil 2,6-8</i>		
4. Er wechselt mit uns wunderbar; Fleisch und Blut nimmt er an und gibt sein's Vater Reich die klare Gottheit dran.		
5. Er wird ein Knecht und ich ein Herr; das mag ein Wechsel sein! Wie könnt' es doch sein freundlicher, das herze Jesulein.		
6. Heut' schließt er wieder auf die Tür zum schönen Paradeis; der Cherub steht nicht mehr dafür, Gott sei Lob, Ehr' und Preis. <i>Gen 3,24</i>		

Text: Nikolaus Hermann 1560

Melodie: Nikolaus Hermann 1554

6: Einverständniserklärung für Videoaufnahmen

6.a: Einverständniserklärung der Eltern (Schule XXX/Klasse XXX)

Ich bin damit einverstanden, dass im kath. Religionsunterricht (Schule XXX/Frau/Herr XXX) meines Kindes _____ (Vorname/Name) Videoaufnahmen zu wissenschaftlichen Zwecken und für die Lehrerbildung aufgezeichnet werden.

_____, den _____
Ort Datum Unterschrift

6.b: Einverständniserklärung von Lehrkraft (Schule XXX/Klasse XXX)

Ich, _____
Vorname/Name

bin damit einverstanden, dass in meinem Religionsunterricht (Schule XXX, Klasse XXX) Videoaufnahmen zu wissenschaftlichen Zwecken und für die Lehrerbildung aufgezeichnet werden.

_____, den _____
Ort Datum Unterschrift

Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie

Herausgegeben von

Prof. Dr. Petra Freudenberger-Lötz, Universität Kassel

- Band 1** Die Religionsstunde aus der Sicht einzelner Schüler/innen. Empirische Untersuchungen aus der Sek. II, Kassel 2008, 195 S., ISBN 978-3-89958-403-5
Annike Reiß
- Band 2** Möglichkeiten und Grenzen der Übertragbarkeit mathematikdidaktischer Prinzipien auf den Religionsunterricht der Klassen 3-6, Kassel 2008, 66 S., ISBN 978-3-89958-434-9
Nicole Wilms
- Band 3** „Sylvia van Ommen: Lakritzbonbons“. Jenseitsvorstellungen von Kindern ins Gespräch bringen. Perspektiven für den Religionsunterricht in der Grundschule, Kassel 2009, 122 S., ISBN 978-3-89958-678-8
Michaela Wicke
- Band 4** Persönliche Gottesvorstellungen junger Erwachsener, Kassel 2010, 156 S., ISBN 978-3-89958-826-2
Karina Möller
- Band 5** Urknall oder Schöpfung? Eine empirische Untersuchung im Religionsunterricht der Sekundarstufe II, Kassel 2010, 595 S., ISBN 978-3-89958-842-2
Meike Rodegro
- Band 6** Männlich – Weiblich – Göttlich. Geschlechtsspezifische Betrachtungen von Gottesbeziehungen und Gottesverständnis Heranwachsender aus mehrheitlich konfessionslosem Kontext, Kassel 2010, 241 S., ISBN 978-3-89958-844-6
Ina Bösefeldt
- Band 7** AchtklässlerInnen entdecken einen Zugang zu Wundererzählungen, Kassel 2010, 142 S., ISBN 978-3-89958-878-1
Katharina Burhardt
- Band 8** Philosophisch und theologisch denken. Ein Beitrag zur Entwicklung eines Curriculums für die Ausbildung, Kassel 2010, 122 S., ISBN 978-3-89958-990-0
Philipp Klutz
- Band 9** „Ernst und das Licht“. Theologische Gespräche zur Christologie in der Oberstufe, Kassel 2011, 138 S., ISBN 978-3-86219-118-5
Katharina Ochs
- Band 10** Spiritualität von Kindern - Was sie ausmacht und wie sie pädagogisch gefördert werden kann. Forschungsbericht über die psychologische und pädagogische Diskussion im anglophonen Raum, Kassel 2011, 392 S., ISBN 978-3-86219-126-0
Delia Freudenreich
- Band 11** Kompetenzorientierter Religionsunterricht. Planung, Durchführung und Auswertung eines Unterrichtsprojekts zum Thema „Sterben, Tod und Auferstehung“ (Jahrgangsstufe 9), Kassel 2012, 127 S., ISBN 978-3-86219-262-5
Johanna Symnik, Tino Wiesinger, Mario Ziegler

- Band 12** Die Bedeutung der Theodizeefrage im theologischen Gespräch mit Kindern und Jugendlichen. Überraschende Erkenntnisse eines Forschungsprojektes, Kassel 2012, 116 S., ISBN 978-3-86219-274-8
Sebastian Hamel
- Band 13** Facetten des Gotteskonzepts: Kinder einer 4. Klasse schreiben in Briefen über ihre Gottesvorstellungen, Kassel 2012, 238 S., ISBN 978-3-86219-284-7
Carolin Pfeil
- Band 14** Vom Umgang Jugendlicher mit der Leidfrage. Planung, Durchführung und Reflexion einer Unterrichtsreihe für die 10. Klasse, Kassel 2012, 181 S., ISBN 978-3-86219-300-4
Magdalena Rode
- Band 15** „Geschichten sind doch dazu da, weitererzählt zu werden“. Eine empirische Untersuchung zu Sinn, Relevanz und Realisierbarkeit einer Kinderbibel von Kindern, Kassel 2012, 264 S., ISBN 978-3-86219-256-4
Nicole Metzger
- Band 16** Studentische Gottesvorstellungen. Empirische Untersuchungen zur Professionalisierung der Wahrnehmung, Kassel 2013, 368 S., ISBN 978-3-86219-310-3
Nina Rothenbusch
- Band 17** Die Professionalisierung Studierender durch Reflexionsgespräche. Aufgezeigt am Beispiel der Forschungswerkstatt „Theologische Gespräche mit Jugendlichen“, Kassel 2012, 170 S., ISBN 978-3-86219-328-8
Sarah-Maria Schmidl
- Band 18** Welche Vorstellungen haben Kinder der vierten Klasse vom Tod? Kassel 2012, 85 S., ISBN 978-3-86219-344-8
Katharina Druschel, Franziska Schmeier, Anna-Lena Surrey
- Band 19** „Auf der Grenze“ - Religionsdidaktik in religionsphilosophischer Perspektive. Unterrichtspraktische Überlegungen zur Anthropologie in der gymnasialen Oberstufe mit Paul Tillich, Kassel 2012, 395 S., ISBN 978-3-86219-348-6
Anke Kaloudis
- Band 20** Gestaltung und Einsatzmöglichkeiten einer Lernkiste zur Josefserzählung für ein 4. Schuljahr, Kassel 2012, 212 S., ISBN 978-3-86219-354-7
Rebekka Illner
- Band 21** Theodizee – Einbruchsstelle des Glaubens bei Jugendlichen?, Kassel 2012, 168 S., ISBN 978-3-86219-356-1
Stefanie Neruda
- Band 22** Wie entsteht der Glaube im Menschen? Eine Untersuchung der persönlichen Vorstellungen von SchülerInnen der neunten Jahrgangsstufe, Kassel 2013, 112 S., ISBN 978-3-86219-462-9
Annika Stahl

- Band 23** Dialogische Bibeldidaktik. Biblische Ganzschriften des Alten und Neuen Testaments in den Sekundarstufen des Gymnasiums – ein unterrichtspraktischer Entwurf, Kassel 2013, 112 S., ISBN 978-3-86219-462-9
Christian Dern
- Band 24** Powerful Learning Environments and Theologizing and Philosophizing with Children, Kassel 2013, 170 S., ISBN 978-3-86219492-6
Henk Kuindersma (Ed.)
- Band 25** Religionspädagogik mit Mädchen und Jungen unter drei Jahren in ausgewählten neueren Entwürfen. Eine Untersuchung der theoretischen Bezüge und der religionspädagogischen Praxis, Kassel 2013, 137 S., ISBN 978-3-86219-644-9
Frauke Fiedler
- Band 26** Gott ist (k)ein alter weiser Mann! Jugendliche schreiben über ihre Gottesvorstellungen, ihren Glauben, ihre Zweifel, Kassel 2014, 247 S., ISBN 978-3-86219-644-9
Judith Krasselt-Maier
- Band 27** Gott als Therapeut? Eine Untersuchung zur religiösen Orientierung Jugendlicher, Kassel 2014, 137 S., ISBN 978-3-86219-764-4
Victoria Kurth
- Band 28** Kreatives Schreiben im Religionsunterricht der Grundschule am Beispiel der Davidsgeschichte, Kassel 2014, 217 S., ISBN 978-3-86219-764-4
Elena Wagener
- Band 29** Weißt du wohin wir gehen ... ? Mit Kindern über das Leben nach dem Tod theologisieren und philosophieren. Ein Praxisbuch, Kassel 2015, 143 S., ISBN 978-3-86219-816-0
Robin Alexander Kiener
- Band 30** „Weißt du, wieviel Sternlein stehen?“ Eine Kosmologie (nicht nur) für Religionslehrer/innen, Kassel 2014, 192 S., ISBN 978-3-86219-840-5
Veit-Jakobus Dieterich, Gerhard Büttner (Hrsg.)
- Band 31** „Ich spreche im Kopf mit Gott.“ Empirische Erkundungen in der Grundschule zum Thema Gebet, Kassel 2015, 122 S., ISBN 978-3-86219-864-1
Bettina Ritz
- Band 32** Children's voices. Theological, philosophical and spiritual perspectives, Kassel 2015, 171 S., ISBN 978-3-86219-922-8
Petra Freudenberger-Lötz, Gerhard Büttner (Hrsg.)
- Band 33** „Man soll etwas glauben, was man nie gesehen hat.“ Theologische Gespräche mit Jugendlichen zur Wunderthematik, Kassel 2015, 621 S., ISBN 978-3-86219-918-1
Annikе Reiß
- Band 34** „Für die göttliche Erfahrung muss die Chemie stimmen.“ Persönliche Gotteserfahrungen von Oberstufenschüler/innen aus jugendtheologischer Perspektive, Kassel 2015, 607 S., ISBN 978-3-7376-0010-1
Karina Möller

- Band 35** Kirche, Jugend, Internet. Die Landeskirche von Kurhessen Waldeck im Netz – Erreichbarkeit und Einbindung der jungen Generation nach der Konfirmation mittels einer speziellen Homepage, Kassel 2015, 601 S., ISBN 978-3-7376-0018-7
Daniel Faßhauer
- Band 36** Biographisches Lernen in der religionspädagogischen ErzieherInnenausbildung, Kassel 2016, 494 S., ISBN 978-3-7376-0104-7
Iris Kircher
- Band 37** Begabungen und Fähigkeiten durch Wertschätzung fördern. Impulse aus der Pfadfinderpädagogik, Kassel 2017, 100 S., ISBN 978-3-7376-0282-2
Gabriel Tetzner
- Band 38** Salafismus – eine Herausforderung in Theologischen Gesprächen, Kassel 2018, 192 S., ISBN 978-3-7376-0434-5
Lena Kirbach
- Band 39** Children's book Nurture for children's theology, Kassel 2018
220 S., ISBN 978-3-7376-0528-1
Anton A. Bucher, Gerhard Büttner, Elisabeth E. Schwarz (Ed.)
- Band 40** Anamnetisches Theologisieren mit Kunst. Ein Beitrag zur Kirchengeschichts-
didaktik, Kassel 2019, 310 S., ISBN 978-3-7376-0702-5
Britta Konz
- Band 41** Biblische Textauslegung im Kontext der Kindertheologie. Eine Untersuchung zur
Auslegungskompetenz von Kindern auch in Bezug auf die Vorgaben aktueller
Kerncurricula, 481 S., ISBN 978-3-7376-0702-5
Eva Caroline Albrecht
- Band 42** Der Glaube im Leistungskontext des Religionsunterrichts. Theologisieren über die
Rechtfertigungslehre in der gymnasialen Oberstufe mit Martin Luthers Siegelring,
Kassel 2019, 534 S., ISBN 978-3-7376-0736-0
Heike Regine Bausch
- Band 43** Do Not Be Concerned Only About Yourself..." Transcendence and Its Importance
for the Socialization and Formation of a Child's Personality, Kassel 2019, 186 S.,
ISBN 978-3-7376-0436-9
Noemi Bravená
- Band 44** Der Heilige Geist im Religionsunterricht. Empirische, exegetische, systematische
und religionspädagogische Untersuchungen als Anregung für die Bildung von
Religionslehrkräften, Kassel 2019, 467 S., ISBN 978-3-7376-0768-1
Annegret Südland
- Band 45** Beratungskonzept der Kasseler Forschungswerkstatt. Kriterien gelungener
Reflexionsgespräche und praktische Erprobung des studentischen Mentorings,
Kassel 2020, 316 S., ISBN 978-3-7376-0902-9
Marie Sophie Kitzinger
- Band 46** Bausteine einer wertschätzenden Schulkultur, Kassel 2020, 124 S., ISBN 978-3-
7376-0917-3
Carlotta Bothe

- Band 47** Interreligiöse Lernprozesse bei Lernenden und Lehrenden fördern. Ein exploratives Design entwickelt an einer berufsbildenden Schule, Kassel 2021, 537 S., ISBN 978-3-7376-0939-5
Christoph Leurle
- Band 48** Bibel – Didaktik – Unterricht. Exegetische und Religionspädagogische Perspektiven. Festschrift für Peter Müller und Anita Müller-Friese zum 70. Lebensjahr, Kassel 2021, 345 S., ISBN 978-3-7376-0958-6
Petra Freudenberger-Lötz, Axel Wiemer, Eva Jenny Korneck, Annegret Südländ, Georg Wagensommer (Hrsg.):
- Band 49** Bedarfe einer zukunftsfähigen evangelischen Jugendarbeit, fokussiert durch die haupt- und ehrenamtlichen Experten des Handlungsfeldes, Kassel 2021, 311 S., ISBN 978-3-7376-0970-8
Silke Gütlich
- Band 50** Hoffnung im Religionsunterricht zwischen Eden und Eschaton. Eine kommentierte Materialsammlung für alle Schulstufen von und mit Lehrenden und Lernenden, Kassel 2021, 325 S., ISBN 978-3-7376-0995-1
Julia Drube (Hrsg.)

Seit 1. Januar 2022

**Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie
und andere religionspädagogische Schätze**

- Band 51** Todesvorstellungen und christliche Auferstehungshoffnung im Blickfeld der Jugendtheologie, Kassel 2022, 370 S., ISBN 978-3-7376-0978-4
Johanna Kallies-Bothmann
- Band 52** Who is my neighbour? 21 Stories of Risk-taking, Rescue and Reflection, Kassel 2022, 124 S., ISBN 978-3-7376-1024-7
Brian Seatter
- Band 53** Ambiguitätstoleranz. Wie kann Ambiguitätstoleranz durch interreligiöses Lernen im Religionsunterricht an beruflichen Schulen gefördert werden? Welche Chancen und Herausforderungen ergeben sich? Kassel 2022, 138 S., ISBN 978-3-7376-1036-0
Tim Krüger
- Band 54** Von der Relevanz einer „Ökologischen Theologie“ im Religionsunterricht. Schöpfungstheologische und naturethische Impulse – Achtsamkeitserfahrungen in der Natur – religionspädagogische und interdisziplinäre Perspektiven, Kassel 2023, 122 S., ISBN 978-3-7376-1108-4
Ulla Braner
- Band 55** Theologie als Lehramtsstudium. Beiträge aus der Sicht Studierender, Kassel 2023, 274 S., ISBN 978-3-7376-1113-8
Paul-Gerhard Klumbies (Hrsg.)
- Band 56** Pflege, Ethik, Religion: Historische, bildungspolitische und religionsdidaktische Perspektiven auf die generalistische Pflegeausbildung, Kassel 2023, 257 S., ISBN 978-3-7376-1119-0
Harald Becker, Georg Wagensommer (Hrsg.)

- Band 57** Geschlechterverhältnisse in religionsunterrichtlichen Interaktionen. Eine qualitativ-videobasierte Untersuchung im Religionsunterricht der Sekundarstufe I, Kassel 2024, 732 S., ISBN 978-3-7376-1152-7
Marcel Franzmann
- Band 58** „Gibt es den Teufel wirklich oder haben wir uns ihn ausgedacht ...?“ Theologische Gespräche mit Jugendlichen über Instagram am Beispiel des personifizierten Bösen, Kassel 2024, 510 S., ISBN 978-3-7376-1170-1
Dennis Wickersheim

Welche Rolle spielt das Geschlecht im Religionsunterricht? Welche Bedeutung haben die Geschlechterverhältnisse in den unterrichtlichen Interaktionen, für die Unterrichtsbe- teiligung und die Auswahl von Unterrichtsthemen? In einer videobasierten Erhebung von Religionsunterrichtsstunden und mit einem qualitativ-interpretativen Ansatz werden gezielt bestimmte Beobachtungen kritisch analysiert, etwa die unterrichtlichen Verhaltensmuster der Schüler_innen und Lehrkräfte, die Verwendung von (geschlechtergerechter) Sprache, die Behandlung von Themen und die Verwendung von Texten, Medien und Unterrichtsmaterialien.

Die Ergebnisse zeigen: Das Geschlecht hat inhaltlich wie formal eine Bedeutung im Religionsunterricht und wird von sozialen, religiösen, kulturellen, ethnischen und histo- rischen Faktoren beeinflusst. Die durchgeführten inten- siven Gesprächsfeinanalysen lassen erkennen, wie kom- plex unterrichtliche Gesprächsprozesse verlaufen und wie die religionsunterrichtliche Thematisierung von Geschlecht meist implizit erfolgt. Zentral ist eine vertrauensvolle Gesprächsatmosphäre im Unterricht, die die Schüler_innen ermuntert, sich mit eigenen (Geschlechter-)Anliegen einzu- bringen und auch kritische Fragen zu stellen. Die Haltung der Lehrkraft ist dabei wesentlich, denn sie kann Raum für den Austausch über Geschlechterfragen geben oder ihn behindern.

ISBN 978-3-7376-1152-7



9 783737 611527 >