

## **Genderspezifika als Desiderat der Ausbildung von Religionslehrer/innen**

von  
Monika Jakobs

### *Abstract*

*Was bedeutet es heute, geschlechtsspezifisch über religiöse Bildung zu sprechen? Der Genderdiskurs zeichnet sich aus durch vielfältige Ungleichzeitigkeiten: auf der wissenschaftlichen Ebene ist er sehr elaboriert, aber unterschiedlich anerkannt. Dazu kommt die politische und die private Ebene. Die religionspädagogische Diskussion hat zunächst den Stand des Genderdiskurses, vor allem in der Schulpädagogik wahrzunehmen. Heterogenität ist hier das Schlüsselwort, das auch die Jungenpädagogik in einem differenzierten Licht erscheinen lässt. Für die Planung und Analyse unterrichtlicher Situationen bietet sich das Modell der Dramatisierung/Entdramatisierung von Geschlecht an.*

Was bedeutet es heute, geschlechtsspezifisch über religiöse Bildung zu sprechen? Sind die Jungen das benachteiligte Geschlecht in der Bildung? Werden feministische Anliegen verwässert, wenn der Genderaspekt in der Heterogenität, dem derzeitigen pädagogischen Schlüsselbegriff, aufgeht?

In der Religionspädagogik treffen die Kategorien Religion und Gender in spezifischer Weise aufeinander. Religiöse Ansprüche in der Erziehung sind immer normativ und orientierend, religiöse Erziehung steht immer wieder – zu Unrecht oder zu Recht – unter dem Verdacht der Indoktrination, Unfreiheit, einengender Moral, besonders im Hinblick auf Lebensformen, Geschlechtsrollen und Sexualität. Christliche Geschlechtervorstellungen werden je nach religiösem Hintergrund unterschiedlich interpretiert. Religionsunterricht als Teil einer emanzipatorischen, individualisierten und auf Selbstbestimmung gerichtete Erziehung ist kongruent mit einer Theologie, die die Verkündigung von Gerechtigkeit und Befreiung – das „Leben in Fülle“ – als zentrale christliche Prinzipien erkennt.

### **1. Ungleichzeitigkeiten**

Vor nunmehr fast 10 Jahren (2/2003) war der Themenschwerpunkt dieser Zeitschrift „Feministische Religionspädagogik“. Den Wandel von feministischen zum Gender-Paradigma habe ich dort dargestellt – diese Darstellung gilt heute noch.<sup>1</sup> Der Genderdiskurs ist jedoch gekennzeichnet durch Ungleichzeitigkeiten auf mehreren Ebenen. Zum einen gibt es die wissenschaftliche Ebene mit einem elaborierten Diskurs, der aber nur teilweise Eingang in den wissenschaftlichen Mainstream gefunden hat; eine gewisse „Naivität“ in der Sache gilt in manchen akademischen Kreisen nicht als despektierlich. Eine zweite Ebene ist die politische, die weitgehend von der Idee der „Gleichberechtigung“ zwischen Mann und Frau geprägt ist. Eine dritte Ebene ist die persönliche mit den je individuellen Erfahrungen und Lebensgeschichten. Jeder Mensch ist von der Zweigeschlechtlichkeit betroffen – jeder fühlt sich als Experte. Schließlich gibt es eine kulturelle Ebene, die Gender-Themen in der Öffentlichkeit maßgeblich prägt. Dazu gehören auch die Sexualisierung kleiner Mädchen durch die Bekleidungs- und Spielzeugindustrie, Schlampendemonstrationen, Street-Paraden mit ihrem Gendergemisch, ein regelmäßiges Revival biologistischer Argumentationen usw. Alle diese Ebenen wirken sich im Schulalltag aus.

---

<sup>1</sup> JAKOBS 2003.

Die Frage nach Gender in der Religionspädagogik hat sich nach dem letzten Stand des wissenschaftlichen Diskurses auszurichten. Der Begriff „Gender“ hat sich in der Wissenschaftspolitik und in der öffentlichen Diskussion (etwa als „Gender-Mainstreaming“) marktgängiger erwiesen und mehr Akzeptanz gefunden als die sogenannte Frauenforschung.<sup>2</sup>

Wenn wir jedoch heute von Gender sprechen, muss das Erbe des Feminismus mitreflektiert werden. Die Frauenforschung versucht, Wissen über Frauen zu mehren, die Lücken zu füllen, die eine androzentrische Wissenschaft hinterlassen hat. Dies wurde umgesetzt in der feministischen Theologie, deren Ergebnisse eine feministisch orientierte Religionspädagogik in didaktisch verträglichem Maß in die Lehrpläne, Lehrbücher und damit in den praktischen Unterricht aufgenommen wissen wollte. Der Anspruch, dass Frauen in höherem Maße im Religionsunterricht repräsentiert sind, ist teilweise umgesetzt.

Weitere, aus der Schulpädagogik übernommene Themen der feministischen Religionspädagogik sind die Koedukationsdebatte, die Frage nach einer gendergerechten Unterrichtskommunikation und die Hierarchien in Schulen. Grundsätzlich wurde angenommen, dass Mädchen durch mangelnde Repräsentation und durch ungerechte Kommunikation benachteiligt werden, während Jungen davon profitieren. Die leitende Idee ist die Option für Frauen und Mädchen und das Sichtbarwerden weiblicher Lebenswelten in ihrer Vielfalt.

Sichtbare Konsequenzen gibt es diesbezüglich in der kirchlichen Jugendarbeit, insbesondere bei den entsprechenden Jugendverbänden und – wenigstens theoretisch – im kirchlichen Unterricht.<sup>3</sup> Mit dem Band „KU – weil ich ein Junge bin“, analog zu „KU – weil ich ein Mädchen bin“ zeichnete sich bereits ab, dass Geschlechtergerechtigkeit nicht allein eine Angelegenheit für Frauen und Mädchen ist. Die genderbewusste Pädagogik setzt auf Differenz: den Geschlechtern gerecht werden heißt, ihren unterschiedlichen Bedürfnissen gerecht zu werden. Beschränkt sich diese Differenz auf zwei, jeweils *homogene* Gruppen, deren Bedürfnisse sich kaum unterscheiden?

## 2. Die armen Jungen und die heteronome Männlichkeit

Mit den Ergebnissen der Bildungsforschung sind die Jungen als Bildungsverlierer in den Fokus gerückt. Sie werden später eingeschult, sind weniger erfolgreich als Mädchen, wiederholen häufiger die Klasse, zeigen mehr Verhaltensauffälligkeiten usw. Dabei sind diese Erkenntnisse nicht neu. Rainer Neutzling, Mitautor von „Kleine Helden in Not“ (1990)<sup>4</sup>, weist darauf hin, dass einige dieser Faktoren, wie Entwicklungsverzögerung oder höhere Krankheitsanfälligkeit, bei Jungen schon lange bekannt seien. In der öffentlichen Diskussion wurde diese Tatsache nach den Bildungsstudien antifeministisch gewendet. Nicht Mädchen sondern Jungen seien die wahren Benachteiligten des Schulsystems. Schuld daran seien nicht- jungengerechte Themen und Lernformen („die Jungen können sich nicht austoben“) sowie die Feminisierung des Lehrberufs. Es wurden sogar Stimmen laut, die forderten, Grundschullehrpersonen sollten besser bezahlt werden, damit der Beruf auch für Männer attraktiv sei.

---

<sup>2</sup> Ich setze an dieser Stelle Frauenforschung mit feministischem Zugang gleich, was nicht ganz korrekt ist, weil Frauenforschung nicht zwingend eine emanzipatorische Absicht verfolgen muss. Das Entscheidende ist in unserem Zusammenhang die erhöhte Sichtbarkeit von Frauen.

<sup>3</sup> AHRENS u.a. 1999; KNAUTH u.a. 2002.

<sup>4</sup> NEUTZLING / SCHNACK 1993.

Analysiert man die Ergebnisse genau, so stellt man fest, dass die Unterschiede innerhalb eines Geschlechts größer sind als die zwischen den Geschlechtern. Jungen finden sich am unteren und am oberen Ende der Schulleistungsskala. Sie haben dann schlechte Perspektiven, wenn sie über wenig ökonomisches, soziales und kulturelles Kapital verfügen. Mädchen hingegen sind durchschnittlich unauffälliger in der Schule, weil dies wenigstens teilweise der weiblichen Sozialisation entspricht. Ihren Schulerfolg können sie später bei weitem weniger zu ihrem Vorteil in Beruf und Bezahlung umsetzen als Jungen.

Innerhalb der Genderforschung hat sich in den vergangenen 20 Jahren die Männlichkeitsforschung etabliert. Das 1995 von Robert Connell verfasste Buch „Masculinities“, (Männlichkeiten) ist hierfür grundlegend geworden. Auch Männlichkeit, so Connell, ist ein diskursiv erzeugtes Konstrukt, das historischen und kulturellen Wandlungen unterliegt. Die verschiedenen Männlichkeiten sind innerhalb des sozialen Raums hierarchisch angeordnet.

Zentral ist hier der Begriff der „hegemonialen Männlichkeit“. Hegemoniale Männlichkeit als kulturelles Ideal ist in der westlichen Welt verbunden mit beruflichem, sozialem und ökonomischem Erfolg, mit heller Hautfarbe, und einem weitgehend traditionellen Rollenverständnis.<sup>5</sup> Trotz des realen Aufweichens von Geschlechterrollen wirkt sie nach wie vor normativ.

### **3. Heterogenität – der neue pädagogische Schlüsselbegriff**

In der Bildungsforschung hat man gesehen, dass positive oder negative Ausschläge in den Ergebnissen sich nur durch eine Kombination von Faktoren erklären lassen: Geschlecht, Herkunft, familiärer Hintergrund, soziale Faktoren u.a. In der Pädagogik ist „Heterogenität“ zu dem Schlüsselbegriff geworden.<sup>6</sup> Heterogenität bezeichnet:

- Vielfalt innerhalb einer Lerngruppe
- Vielfalt innerhalb einer Person, z.B. als kulturelle Vielfalt, als Rollenvielfalt, aber auch im Sinne biografischer Veränderungen.

In der neuen pädagogischen Heterogenitätsdiskussion wird die Vielfalt nicht als Hindernis angesehen, sondern als Chance. Sie kritisiert die Auslesemechanismen des Schulsystems, das vorgibt, Homogenität zu schaffen – was nie gelingt – und dadurch Ausschlüsse und Versagenskarrieren verursacht.

Vielfalt spielt sich entlang einer Reihe von Kriterien ab: Geschlecht, Religionszugehörigkeit, körperliche Verfassung (z.B. Behinderung), sexuelle Orientierung, Alter, Hautfarbe, soziale Zugehörigkeit, ethnische Zugehörigkeit etc. Alle diese Kriterien addieren sich nicht einfach im Sinne der Benachteiligung oder Bevorzugung, sondern stehen in einem komplexen Verhältnis zueinander.

In der Genderforschung spricht man hier von Intersektionalität.<sup>7</sup> Gemeint ist damit die Forschung über die Komplexität der Verschiedenheiten. Grundlegend ist die Annahme, dass die Zuschreibung allein durch das Geschlecht ungenau ist. Strittig ist die Frage, welche Kategorien relevant sind und ob nicht die Kategorien selbst schon Ungleichheiten reproduzieren. Die Forschung stellt dies vor erhebliche methodische

---

<sup>5</sup> MARTSCHUKAT / STIEGLITZ 2008, 42.

<sup>6</sup> Vgl. z.B. FRIEDRICH-JAHRESHEFT 2004.

<sup>7</sup> WINKER / DEGELE 2009; KLINGER / KNAPP 2008.

Probleme. Ebenso strittig ist die Frage, ob in der Vielfalt der Kategorien Gender nicht an Gewicht verliert.

Dass Intersektionalität ein Schlüssel zum Verständnis von Genderfragen sein kann, zeigt sich an folgendem Beispiel:

In der Frankfurter Rundschau vom 15.11.2008 wurde berichtet, dass Barbara Kux, 54, als erste Frau in den Siemens-Aufsichtsrat berufen wurde. Diese wurde als Berufung „mit Symbolkraft“ bezeichnet, weil sie als erste Frau diesem Gremium angehört. Petra Ledendecker, die Präsidentin des Verbandes deutscher Unternehmerinnen, meinte, das sei „ein wichtiges Signal für alle berufstätigen Frauen“. Wer ist Barbara Kux? Sie hat in den letzten fünf Jahren vor ihrem Wechsel zu Siemens den niederländischen Konzern Philipps saniert, die Zahl der 50.000 Lieferanten auf 1/3 gesenkt. Sie hat Verantwortung in Umweltfragen gezeigt, gilt als „grünes Gewissen des Konzerns“, hält sich für eine Perfektionistin und gilt bei Kollegen als „entscheidungsfreudige Teamspielerin“. Sie absolvierte die französische Elite-Universität Isead in Fontainebleau, arbeitete als Managerin bei Ford und Nestlé, galt als mächtigste Geschäftsfrau der Schweiz, seit 1995 ist sie im Kreis „Global Leaders of Tomorrow“ des World Economic Forum.

Wie kommt man darauf, dass man es hier mit einer durchschnittlichen Frau zu tun hat? Barbara Kux ist offensichtlich aufgrund ihrer Begabung, ihrer Ausbildung, ihres Charakters und ihrer Kompetenz eine absolute Ausnahmeerscheinung, unter Männern wie unter Frauen. Es ist eine grobe Missinterpretation, ihre Berufung als Signal „für alle berufstätigen Frauen“ anzusehen, die durchschnittlich eben nicht derartig außergewöhnlich sind. Was es – vielleicht – zeigt, ist, dass es offensichtlich immer noch viel Zeit braucht, damit selbst solche begabten und hochkompetenten Frauen in entsprechende Posten kommen.

#### **4. Dramatisierung und Entdramatisierung von Geschlecht**

Für die Beobachtung und Analyse von schulischen Situationen hat sich die Unterscheidung von Dramatisierung und Entdramatisierung von Geschlecht bewährt. Geschlecht wird in manchen Situationen dramatisiert, in anderen nicht. Die Relevanz einer Zugehörigkeit bzw. Zuschreibung ist situationsabhängig.

##### *Beispiel: Mädchen und Physik<sup>8</sup>*

Ein weiterer Diskussionspunkt ist die Frage der geschlechtsspezifischen Interessen und Begabungen – ein jungengerechter Unterricht, wie oben gefordert, hätte vielleicht weniger sprachliche, jedoch mehr technische und bewegungsbetonte Elemente. Spiegelbildlich verhält es sich mit Mädchen und Naturwissenschaften. Hier stellt sich die Frage, welche Auswirkungen die Dramatisierung bzw. Entdramatisierung der Geschlechterdifferenz auf Lernprozesse entfaltet. Die Adoleszenz ist eine besondere Phase, weil eine Entwicklungsaufgabe darin besteht, eine geschlechtliche Identität zu finden; durch probieren, provozieren, übertreiben. Gleichzeitig spielt die Anerkennung in der peer group eine entscheidende Rolle. Dadurch werden Präferenzen für bestimmte Fächer verhindert, wenn z.B. Physik als Jungenfach gilt. Zeigen Mädchen ein außergewöhnliches Interesse an diesem Fach, interagiert dies mit dem Prozess der geschlechtlichen Identitätsfindung; es könnte sein, dass ihre noch instabile Identität als Frau gefährdet würde. Geschlechterzuschreibungen können also hinderlich dabei sein, die Breite der Möglichkeiten wirklich zu prüfen.

---

<sup>8</sup> KESSELS 2004.

In der Adoleszenz müssen Jugendliche eine für sie (und die Gesellschaft) stimmige Geschlechtsrolle entwickeln. Entsprechend wird diese Rolle ausprobiert und manchmal auch überzogen demonstriert. Tätigkeiten werden abgelehnt, die der Geschlechtsrolle widersprechen. Hier spielt die Vergeschlechtlichung der Schulfächer eine große Rolle. Dabei nimmt Physik eine extreme Position ein: es wird als Jungenfach eingeschätzt. Deshalb ist es für Mädchen schwierig, gerade in diesem Fach zu glänzen, denn sie gefährden damit gewissermaßen ihre weibliche Identität; sie können aber damit kokettieren, dass sie sich als desinteressiert und dumm zeigen. In monoedukativen Systemen ist die Interessens- und Leistungsentwicklung weniger geschlechtstypisiert.

In der feministischen Koedukationsdebatte wurde geschlechtergetrennter Unterricht immer wieder favorisiert, weil dadurch Mädchen größere Vorteile hätten. Nur zur Erinnerung: der koedukative Unterricht für Mädchen wurde dort eingefordert, wo man Mädchen dieselben Bildungsabschlüsse ermöglichen wollte wie Jungen.

Die Lösung heisst: sowohl koedukativ wie geschlechtergetrennt unterrichten. Es geht darum, Situationen zu schaffen, in denen die Dramatisierung von Geschlecht nicht so eine grosse Rolle spielt. Das können gleichgeschlechtliche Settings sein – obwohl in ihnen Geschlecht nicht von vorneherein entdramatisiert wird –; es können auch solche Settings sein, wo andere Ziele so vorherrschend sind, dass das Geschlecht an Bedeutung verliert.

Erst wenn Kinder und Jugendliche genügend Freiräume haben, in denen sie nicht an ihrer Selbstdarstellung arbeiten müssen, in denen sie weder dem eigenen noch dem anderen Geschlecht zeigen müssen, dass sie ein richtiger Junge/ ein richtiges Mädchen sind, können sie ihre Vorlieben und Fähigkeiten freier entwickeln. Zu untersuchen wäre hier, in welchen Konstellationen, und durch welche Methoden bzw. Interventionen von Seiten der Lehrpersonen Geschlecht dramatisiert bzw. entdramatisiert wird.

## **5. Hat sich die Genderfrage erledigt?**

In der Intersektionalitätsperspektive erscheint jedes Individuum mit seiner durch vielfältige Einflüsse geprägten Identität als Sonderfall. Das Ignorieren der Genderaspektes als einer unter anderen liegt da nahe. Böse Zungen behaupten, der Diversity-Diskurs diene lediglich dazu, die Beunruhigungen, die von den Veränderungen des Geschlechterverhältnisses ausgehen, zu verdrängen. Dennoch wird Genderforschung in Zukunft nur unter Berücksichtigung von Intersektionalität möglich sein.

Wie wichtig und relevant ist tatsächlich das Thema Geschlecht? Durchdringt es tatsächlich alle Bereiche (wie beim Gender-Mainstreaming)? Ist nur noch entscheidend, wer ganz „objektiv“ den Erfordernissen der Funktionssysteme entspricht?

Von der neuen Geschlechterforschung wird vor allem die Dekonstruktion und ihre Infragestellung der Zweigeschlechtlichkeit rezipiert, womit man ihr nicht immer gerecht wird. Faktum ist: Zweigeschlechtlichkeit ist nach wie vor eine gesellschaftliche Tatsache und bestimmt Erwartungen und Wahrnehmungen. Die Bandbreite dessen, was innerhalb eines Geschlechtes als akzeptabel gilt, hat sich vergrößert, ebenso gewisse Inszenierungen von „Metrosexualität“ (also eine intendierte uneindeutige Zwischenform zwischen den Geschlechtern).

Dass das Geschlecht vor allem für Frauen nach wie vor schicksalsbestimmend ist, zeigt die weltweite Perspektive – ein Faktum, das im Übrigen nicht gegen legitime Ansprüche der Gleichbehandlung hierzulande ausgespielt werden sollte.

Dass die Frau als Chiffre für das „Andere“, Minderwertige, nicht ausgedient hat, beschreibt der ägyptische Schriftsteller Alaa al-Aswani im Roman „Der Jakubijan-Bau“. Er erzählt, wie ein junger muslimischer Aktivist im Gefängnis gefoltert wird. Den Höhepunkt der körperlichen Qual aber bildet die Entehrung, die ihre Spitze darin hat, dass der Mann mit einem Frauennamen angesprochen wird und darauf reagieren muss. Auf die Warnung eines Scheichs, dass regimiefeindliche Aktionen den sicheren Tod bedeuten, reagiert er so: „Ich bin schon jetzt tot“, sagte er schliesslich. „Sie haben mich während der Haft umgebracht. Wenn sie deine Ehre angreifen und dabei lachen, wenn sie dir einen Frauennamen geben und dich zwingen, auf diesen Namen zu reagieren, und du nicht anders kannst, weil die Folter so brutal ist (...) Mich haben sie Fausija genannt. Jeden Tag haben sie mich geprügelt, bis ich schliesslich gesagt habe: ‚Ich bin ein Weib, ich heiße Fausija.‘ Und Sie wollen, dass ich das alles vergesse und einfach so weiterlebe?“<sup>9</sup>

## 6. Wo und warum wird in der religiösen Bildung Geschlecht dramatisiert oder nicht?

Die Fragen, die sich im Hinblick auf den Religionsunterricht stellen sind:

- Auf welche Weise begegnet Vielfalt im RU? Wird Religionsunterricht der Heterogenität gerecht?
- Gibt es didaktische Ansätze und Methoden, Heterogenität als Ressource zu nutzen?
- Wo wird im Religionsunterricht Geschlecht dramatisiert, wo nicht? Wo ist Geschlechtertrennung im Unterricht eine vielversprechende Option, wo nicht?
- Ist das Fach Religion ein Mdchenfach? Ist es ‚uncool‘, sich als Junge für Religion zu interessieren?<sup>10</sup>
- Welches politische Engagement für Benachteiligte ergibt sich angesichts der Intersektionalität von Zuschreibungen?

Diese Fragen sind religionspädagogische Forschungsfragen. In der religionspädagogischen Genderforschung sind gut untersucht: Geschlechtsspezifische Reaktionen auf biblische Erzählungen, geschlechtsspezifische Präferenzen beim Einsatz von Material und Medien, Gottesbilder.<sup>11</sup> Sowohl im Hinblick auf die Empirie wie bei der Erarbeitung didaktischer Konzepte ist noch viel zu tun. Die Forschungsansätze müssen weiter geführt werden, dazu die Reflexion von Praxis, besonders auch im Sinne von Best Practice.

Für die Ausbildung zukünftiger Religionslehrpersonen gibt es noch keine verbindlichen Handlungsanweisungen. Es geht zunächst um eine Sensibilisierung der Wahrnehmung im Hinblick auf Heterogenität.

Die Desiderate haben sich seit meinem Beitrag von 2003 nicht verändert: Erforderlich ist eine (selbst)kritische Sensibilität für alle Vergeschlechtlichungen, die Kindern angeboten werden, und die letztendlich einengend sind. Wichtig ist hier, eine Bandbreite von „Männlichkeiten“ und „Weiblichkeiten“ anzubieten. Sicherlich ist ein

---

<sup>9</sup> AL-ASWANI 2008, 285.

<sup>10</sup> Im Gespräch in der Arbeitsgruppe der AfR entsprach dies der Beobachtung einer Reihe von Teilnehmenden.

<sup>11</sup> Forschungsbersicht bei JAKOBS 2009.

subjektives stabiles Gefühl von Geschlechtszugehörigkeit wichtig für Kinder, wenn auch diese sogenannte Geschlechterkonstanz i.d.R. nicht vor der Grundschulzeit erreicht wird, wichtig ist aber auch ein Freiraum.

„Allerdings gehen die Individuen in ihrer Existenz als ‚männliche‘ oder ‚weibliche‘ nicht auf. Sie sind immer auch und zugleich ‚Menschen an sich‘ sowie Angehörige einer spezifischen Klasse, Kultur oder ‚Rasse‘ (...) Und nicht zuletzt sind sie immer unverwechselbare konkrete einzelne.“<sup>12</sup>

## Literatur

- AHRENS, SABINE/ PITHAN, ANNEBELLE (Hg.) (1999), *KU – weil ich ein Mädchen bin. Ideen - Konzeptionen - Modelle für Mädchengerechten KU*, Gütersloh.
- AL-ASWANI, ALAA (<sup>3</sup>2008), *Der Jakubijan-Bau*, Basel.
- CONNELL, ROBERT W. (1999), *Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten*, Opladen.
- FRIEDRICH-JAHRESHEFT (2004), *Heterogenität. Unterschiede nutzen – Gemeinsamkeiten stärken*, Seelze.
- JAKOBS, MONIKA (2003), *Feminismus, Geschlechtergerechtigkeit und Gender in der Religionspädagogik*, in: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 2 (2003), H.2, 73–93.
- JAKOBS, MONIKA (2009), *Religionspädagogische Entwicklungen zur Frauen- und Geschlechterforschung*, in: PITHAN, ANNEBELLE / ARZT, SILVIA / JAKOBS, MONIKA / KNAUTH, THORSTEN (Hg.) (2009), *Gender Religion Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt*, Gütersloh, 47-71.
- KESSELS, URSULA (2004), *Mädchenfächer – Jungenfächer? Geschlechtertrennung im Unterricht*, in: *Friedrich-Jahresheft XXII (Heterogenität)*, 90-94.
- KLINGER, CORNELIA / KNAPP, GUDRUN-AXELI (Hg.) (2008), *ÜberKreuzungen. Fremdheit, Ungleichheit, Differenz*, Münster.
- KNAUTH, THORSTEN et al. (Hg.) (2002), *KU - weil ich ein Junge bin. Ideen - Konzeptionen - Modelle für jungengerechten KU*, Gütersloh.
- MAIHOFFER, ANDREA (1995), *Geschlecht als Existenzweise. Macht, Moral, recht und Geschlechterdifferenz*, Frankfurt/Main.
- MARTSCHUKAT, JÜRGEN / STIEGLITZ, OLAF (2008), *Geschichte der Männlichkeiten*, Frankfurt/Main.
- NEUTZLING, RAINER / SCHNACK, DIETER (1993), *Kleine Helden in Not. Jungen auf der Suche nach Männlichkeit*, Reinbek.
- PITHAN, ANNEBELLE / ARZT, SILVIA / JAKOBS, MONIKA / KNAUTH, THORSTEN (Hg.) (2009), *Gender Religion Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt*, Gütersloh.
- PRENGEL, ANNEDORE (<sup>2</sup>1995), *Pädagogik der Vielfalt*, Opladen.

---

<sup>12</sup> MAIHOFFER 1995, 105.

WINKER, GABRIELE / DEGELE, NINA (2009), Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten, Bielefeld.

QUALBRINK, ANDREA / PITHAN, ANNEBELLE / WISCHER, MARIELE (Hg.) (2011), Geschlechter bilden. Perspektiven für einen genderbewussten Religionsunterricht, Gütersloh.

*Dr. Monika Jakobs ist Professorin für Religionspädagogik an der Theologischen Fakultät der Universität Luzern, Leiterin des Religionspädagogischen Institutes und Dekanin der Theologischen Fakultät.*