

Bibliolog als didaktischer Ansatz
zur Sensibilisierung geschlechtlicher Rollenbilder
in einem Religionsunterricht der Vielfalt

Masterarbeit

im Zwei-Fächer-Masterstudiengang, Fach Ev. Religion
der Theologischen Fakultät
der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel

Vorgelegt von
Julia Marie Graeper

Erstgutachterin: Prof. Dr. Uta Pohl-Patalong

Zweitgutachterin: StR'in Christiane Flachsenberg

Itzehoe im Juli 2022

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Religionspädagogik der Vielfalt	4
2.1 Die Begriffe <i>Gender, Religion</i> und <i>Bildung</i>	4
2.2 Die feministische Theologie als Ursprung der Genderbewegung	7
2.3 Die (religiöse) Sozialisation der Schüler:innen hinsichtlich der Kategorie Geschlecht	9
2.4 Religionsunterricht der Vielfalt unter dem Aspekt der Gendersensibilität	11
3. Geschlechtliche Herausforderungen und Rollenbilder im Kontext Schule	14
3.1 Die Kategorie Geschlecht und geschlechtliche Rollenbilder im Religionsunterricht	14
3.2 Herausforderungen für Mädchen	18
3.3 Jungen, die Verlierer des Bildungssystems?	19
4. Bibliolog als didaktischer Ansatz	21
4.1 Theorie und Praxis	22
4.2 Der Einsatz im schulischen Religionsunterricht	24
4.3 Bibliolog als Chance für Diversität	27
5. Bibliolog zur Sensibilisierung geschlechtlicher Rollenbilder	31
5.1 Bibliolog als Zugangsweise zur Sensibilisierung geschlechtlicher Rollenbilder	32
5.2 Die Rolle der Lehrkraft	34
5.3 Herausforderungen und Grenzen	36
5.4 Chancen und Möglichkeiten	38
5.5 Mögliche Unterrichtsbeispiele – Transfer der Theorie in die praktische Umsetzung	41
6. Resümee und Ausblick	51
7. Literaturverzeichnis	53
8. Erklärung	60

1. Einleitung

„»Ob der Philipp heute still wohl bei Tische sitzen will?«

[...]

Er gaukelt und schaukelt,

er trappelt und zappelt

auf dem Stuhle hin und her.

»Philipp, das mißfällt mir sehr!«¹

(Verfasser: Heinrich Hoffmann)

Mit diesen Versen im Struwwelpeter erschuf Hoffmann das Bild des *Zappelphilipps* mit einer direkten Konnotation des Missfallens, welches sich bis heute in dem Denken unserer Gesellschaft wiederfinden lässt. Es ist vorstellbar, dass jede Lehrkraft einen *zappelnden Philipp* in ihrer Lerngruppe entdecken könnte, wahrscheinlich auch ein *fleißiges Lieschen*², die *frommste Helene*³, einen *starken Hans*⁴ oder den *dümmsten August*⁵. Diese geschlechterspezifischen Rollenzuschreibungen sind selbstverständlich längst überholt und doch als wiederkehrendes Muster in der alltäglichen und medialen Wirklichkeit auszumachen.

Die genannten Stereotype der fleißigen oder frommen Mädchen und starken oder dummen Jungen basieren auf einem zweigeschlechtlichen System, in welchem Menschen ganz intuitiv als weiblich oder männlich kategorisiert werden.⁶ Diese Annahme birgt zweierlei Probleme: Sie provoziert zum einen eine Ungleichheit der Geschlechter. Denn obwohl heutzutage in fast allen Berufen und Lebensformen geschlechtliche Gleichberechtigung gesetzlich vorgegeben ist⁷, sind andererseits „bei näherem Hinsehen faktisch nach wie vor erstaunlich viele Ungleichheiten und auch Ungerechtigkeiten zu verzeichnen, die sich offensichtlich nicht im Laufe der Zeit sozusagen von selbst verlieren“⁸. Zum anderen lässt eine zweigeschlechtliche Trennung die Gegebenheit

¹ Hoffmann, Heinrich, Die Geschichte vom Zappel-Philipp., in: Ders., Der Struwwelpeter, Frankfurt am Main 1917, 18–20.

² Vgl. Pflanzentyp der Springkräuter; Titel eines Tatorts vom 13.04.2020.

³ Vgl. Busch, Wilhelm, Die fromme Helene, München 1872.

⁴ Vgl. Grimm, Brüder. Der starke Hans, in: Kinder- und Hausmärchen. Vollständige Ausgabe. Mit 184 Illustrationen zeitgenössischer Künstler und einem Nachwort von Heinz Rölleke, Düsseldorf / Zürich 191999, 700–706.

⁵ Vgl. Altbekannte Clown Figur; Grass, Günther, Der dumme August, Göttingen 2007.

⁶ Vgl. Pohl-Patalong, Uta, Religionspädagogik. Ansätze für die Praxis, Göttingen 2013, 123.

⁷ Vgl. ebd., 118.

⁸ Ebd.

eines dritten Geschlechts beziehungsweise den möglichen natürlichen Geschlechterwechsel⁹ außer Acht sowie diskriminiert diejenigen, die sich als inter* oder trans*¹⁰ verordnen. Die Gegebenheit, dass Menschen unabhängig ihres biologischen Geschlechts in ein soziales Männlich- oder Weiblich-Sein kategorisiert werden, wird als *doing gender*¹¹ bezeichnet. Ein sich aus dem Feminismus begründender Ansatz die Selbstverständlichkeit der binären Gegenüberstellung zu hinterfragen ergab sich im Zuge der *gender-studies* und kann als die *Kategorie Gender* bezeichnet werden. Diese soll „ermöglichen, die fragwürdig gewordene Opposition zwischen Frauen und Männern zu dekonstruieren“¹², während die zweigeschlechtliche Trennung gleichzeitig aber auch „in ihrer sozialen, kulturellen und politischen Realität als Mechanismus der Hierarchisierung“¹³ wahrgenommen wird.

Auch der Religionsunterricht¹⁴ kann als Ort der Dekonstruktion und Sensibilisierung geschlechtlicher Kategorisierungen und Rollenzuschreibungen dienen und sollte der *Kategorie Geschlecht* Aufmerksamkeit widmen. Einen eigenständigen religionspädagogischen Ansatz als Teil einer Religionspädagogik der Vielfalt, „die einen wertschätzenden und gewinnbringenden Umgang mit Heterogenität zum Ziel hat“¹⁵, bildet der gendersensible RU. Da die „Herstellung der Ordnung der Zweigeschlechtlichkeit“¹⁶ auf verschiedenen Ebenen geschieht, ist ein Zusammenspiel der Schulkultur, des Geschehens im religiösen Klassenzimmer sowie geeigneten Unterrichtsmaterialien und

⁹ Vgl. Pohl-Patalong, Religionspädagogik (2013), 122.; Siehe: Palzkill, Birgit et al., Diversität im Klassenzimmer. Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt in Schule und Unterricht Berlin ¹2020, 11f.: „Hua in Papua-Neuguinea leben mit einem möglichen Geschlechterwechsel durch eine natürliche Veränderung der Körperflüssigkeit; „Two Spirits“; die viele nordamerikanische indigene Völker kennen leben auch mit Geschlechterwechsel durch eine höhere Weisung im Traum; Winnebago beziehen Weiblichkeit auf die Menstruation: Kinder sind nicht relevant für die Geschlechterzuweisung und ältere, nicht mehr menstruierende Frauen gelten als Männer“.

¹⁰ Vgl. Bittner, Melanie / Lotz, Alexander, Vielfalt an Schulen! Vielfalt in Schulen? Zur Sichtbarkeit von lesbischen, schwulen und bisexuellen Lebensweisen in Schule und Unterricht, in: Eisenbraun, Verona / Uhl, Siegfried (Hg.), Geschlecht und Vielfalt in Schule und Lehrerbildung, Münster ¹2014, 93–110, hier 94f.: „Mit dem Begriff trans* werden Personen bezeichnet, deren soziales Geschlecht sich nicht den traditionellen Vorstellungen von Männlichkeit oder Weiblichkeit zuordnen lässt, während sich der Begriff inter* auf Personen bezieht, deren biologisches Geschlecht nicht als eindeutig männlich oder weiblich bestimmt werden kann“.

¹¹ Pohl-Patalong, Religionspädagogik (2013), 123.

¹² Pohl-Patalong, Uta, Gender, in: Gössmann, Elisabeth / Wehn, Beate (Hg.), Wörterbuch der feministischen Theologie, Gütersloh ²2002, 216–221.

¹³ Ebd., 217.

¹⁴ Im Folgenden abgekürzt mit RU.

¹⁵ Hasler, Sebastian / Pohl-Patalong, Uta, Gendersensibler Religionsunterricht, in: Eisenhardt, Saskia et al. (Hg.), Religion unterrichten in Vielfalt. Konfessionell, religiös, weltanschaulich: ein Handbuch, Göttingen 2019, 193–203, hier 193.; Pohl-Patalong (2002), 217.

¹⁶ Winker, Gabriele / Degele, Nina, Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten, Bielefeld 2009, 18–27.

Zugängen nötig, um Geschlechtergerechtigkeit möglich zu machen.¹⁷ Durch den religionspädagogischen Ansatz Bibliolog mit seiner starken Subjektorientierung werden Fragen und Themen mit gegenwärtiger Relevanz angegangen¹⁸. Daraus resultiert, dass sich dieser in besonderer Weise zu eignen scheint, um geschlechtliche Stereotype im RU zu hinterfragen¹⁹ und somit die Schüler:innen auf die Kategorisierung der Zweigeschlechtlichkeit zu sensibilisieren sowie zum Umdeuten anzuregen.

Die vorliegende Masterarbeit beschäftigt sich mit der Frage welche Möglichkeiten und Herausforderungen der Bibliolog für das Thema der Sensibilisierung geschlechtlicher Rollenbilder im RU bietet. Hierbei wird der Schwerpunkt anvisiert, welche Wege und Mittel zur Wahrnehmung, Diskussion sowie Neuinterpretation dieser geschlechterbedingten Stereotype durch den Ansatz hinsichtlich eines geschlechterbewussten RU der Vielfalt erschlossen werden können. Beginnend wird das Feld der Religionspädagogik der Vielfalt durch eine Kontextualisierung der zentralen Begrifflichkeiten zu den Themen *Gender*, *Bildung* und *Religion* abgesteckt. Es werden im Weiteren ein Einblick in die feministische Theologie als Ursprung der Genderbewegung sowie die anthropogenen, religiösen und soziokulturellen Voraussetzungen der Schüler:innen unter Einbezug der Geschlechtsspezifika dargestellt, um schließlich einen RU der Vielfalt vorzustellen. Daraufhin findet die Thematik der geschlechtlichen Rollenbilder im Kontext Schule Raum, indem vorerst die Kategorie Geschlecht im RU inklusive nicht-binärer Selbstverständnisse erörtert wird. Es folgt dann die Darstellung der Herausforderungen für Mädchen sowie die Frage, ob Jungen als Verlierer des Bildungssystems betrachtet werden können, um spezifisch auf beide Seiten des zweigeschlechtlichen Systems individuell einzugehen. Sodann wird der Bibliolog als didaktischer Ansatz vorgestellt, indem auf seine Theorie und Praxis geschaut wird. Es wird der Einsatz im schulischen RU dargelegt, um darauf die Chance für Diversität unter Einbezug hermeneutischer Fragen hervorzuheben. Schließlich wird erörtert, ob der Bibliolog als Zugangsweise zur Sensibilisierung geschlechtlicher Rollenbilder dienlich ist, indem Herausforderung und Grenzen sowie Chancen und Möglichkeiten dargelegt werden.

¹⁷ Vgl. Baumann, Ulrike, Mich mögen, wie ich bin ... Geschlechterdifferenz im Religionsbuch, in: Pithan, Anabelle (Hg. u.a.), *Gender – Religion – Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt*, Gütersloh 2009, 327–340.

¹⁸ Vgl. Pohl-Patalong, Bibliolog. Impulse für Gottesdienst, Gemeinde und Schule. Band 3: Handlungsfeld Religionsunterricht, Stuttgart 2019, 89.

¹⁹ Vgl. ebd., 99.

Überdies werden die besondere Rolle der Lehrkraft und ein möglicher Unterrichtseinsatz zum Transfer der Theorie in die praktische Umsetzung einbezogen, um zu einem umfangreichen Urteil zu gelangen, ob der Bibliolog als sensibilisierender Ansatz in einem genderbewussten RU einbezogen werden kann, beziehungsweise sollte. In dem Unterkapitel *Transfer der Theorie in die praktische Umsetzung* sind zwei beispielhafte Bibliologe zur Verdeutlichung, inwiefern diese als Zugangsweise zur *Sensibilisierung geschlechtlicher Rollenbilder in einem gendersensiblen RU* dienen könnten, angehängen. In Zusammenhang mit den Schwerpunkten Chancen, Herausforderungen und denkbare Lernziele wird evaluiert, ob die Lerngruppe durch die bibliologische Arbeit auf geschlechterbedingte Stereotype innerhalb eines RUs der Vielfalt schüler:innenorientiert sensibilisiert werden kann.

2. Religionspädagogik der Vielfalt

Das Modell der Religionspädagogik der Vielfalt ist auf die Pädagogin Annedore Prengel zurückzuführen²⁰ und hat die Entwicklung eines „emanzipatorische[n] Konzept[s] von Verschiedenheit“²¹ als Grundgedanken. Neben feministischen Einflüssen kommen auch interkulturelle sowie integrative Aspekte hinzu. In diesem Kapitel wird nach einer Einordnung der Begriffe *Gender*, *Religion* und *Schule* die feministische Perspektive als Ursprung der Genderbewegung dargestellt, die (religiöse) Sozialisation der Schüler:innen hinsichtlich der Kategorie Geschlecht erörtert sowie eine Religionspädagogik der Vielfalt unter dem Aspekt der Gendersensibilität inklusive dem Einbezug methodischer Möglichkeiten und der Rolle der Lehrkraft vorgestellt.

2.1 Die Begriffe *Gender*, *Religion* und *Bildung*

Der Gebrauch des englischen Begriffs *Gender* ist im transdisziplinären Diskurs um die Frage der Geschlechter seit Mitte der 90er Jahre und besonders durch das *Gender Mainstreaming*²² auch in Deutschland etabliert. Da in der deutschen Sprache keine differenzierenden Termini zwischen dem biologischen Geschlecht (Englisch *sex*) und

²⁰ Vgl. Prengel, Annedore, *Pädagogik der Vielfalt, Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*, Opladen ²1993.

²¹ Naurath, Elisabeth, *Schüler/in und Religionslehrer/in - Gender*, in: Adam, Gottfried/ Lachmann, Rainer (Hg.), *Religionspädagogisches Kompendium*, Göttingen ⁶2003, 265–276, hier 268.

²² Das *Gender Mainstreaming* ist die im Jahr 1996 aufkommende politische Forderung, alle mit geschlechtlichen Unterschieden verbundenen Zuordnungen in jeglichen Alltagssituationen zu berücksichtigen, welches durch die Grundrechte der EU (Art. 23 Nr. 1) in allen Mitgliedsstaaten verbindlich wurde.

dem sozialen Geschlecht (Englisch *gender*) existieren, wird der Genderbegriff „als Ordnungskategorie einer Geschlechtsbestimmung im sozialen, soziokulturellen bzw. politischen Sinn benutzt“²³. Diese Unterscheidung zwischen *sex* und *gender* zeigt, dass Vorstellungen von Geschlecht und Geschlechterrollen sowie -zuschreibungen Teil eines kulturell geprägten Prozesses und daher keineswegs biologisch begründbar sind²⁴. Gender in seiner Gesamtheit ist folglich etwas, das selbsttätig konstruiert wird (*doing gender*) oder durch geschlechterspezifische Zuschreibungen von Rollen geschieht.²⁵ Die Differenzierung von *sex* und *gender* trennt den Zusammenhang von biologischem und sozialem Verständnis von dem deutschen Begriff *Geschlecht* und zeigt auf, „dass "Weiblichkeit" und "Männlichkeit" keinen feststehenden Dualismus repräsentieren, sondern eine kulturell bedingte Vielfalt von Bedeutungsmöglichkeiten besitzen“²⁶, obgleich *Gender* in einer differenzierteren Wahrnehmung als ein System der Zweigeschlechtlichkeit bezeichnet werden kann.

Auch der Begriff *Bildung* lässt sich als einen dynamischen Prozess beschreiben, in welchem die Lernenden auf Wissen treffen, welches sie auf die Relevanz der eigenen Lebensvorstellung hin untersuchen und somit ihre individuellen Fähigkeiten erweitern.²⁷ Der Erziehungswissenschaftler Wolfgang Klafki definiert kategoriale Bildung als Zusammenspiel der Selbstbestimmungsfähigkeit, der Mitbestimmungsfähigkeit sowie der Solidaritätsfähigkeit, welche sich auf verschiedenen Ebenen, wie unter anderem der zwischenmenschlichen, der beruflichen, der religiösen, der kulturellen oder der gesellschaftlichen, abspielen können.²⁸ Darüber hinaus ist der Begriff *Religion* Teil des Bildungsverständnisses, wie sie Jürgen Baumert in seinen „Modi der Weltbegegnung“²⁹, in welchen er verschiedene Bereiche von Bildung definiert, als „Probleme konstitutiver Rationalität“³⁰ betitelt. Nach dieser Erkenntnis ist Religion fester Teil des Bildungskanons, „weil sie einen eigenen Weltzugang darstellt, und nicht, weil sie

²³ Naurath (2003), 265.

²⁴ Vgl. Pohl-Patalong, Religionspädagogik (2013), 121.

²⁵ Vgl. Naurath (2003), 265.

²⁶ Pohl-Patalong (2002), 216.

²⁷ Vgl. Schröder, Bernd, Religionspädagogik, Neue Theologische Grundrisse, Tübingen 12012, 214.

²⁸ Vgl. Klafki, Wolfgang, Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, Weinheim/Basel 62007, 98f.

²⁹ Baumert, Jürgen, Deutschland im internationalen Bildungvergleich, in: Kilius, Nelson et al. (Hg.), Die Zukunft der Bildung, Frankfurt am Main 2002, 100–150, hier: 113.

³⁰ Ebd., 113.

funktional zur Lösung von Problemen beiträgt“³¹. Es besteht folglich ein unmittelbarer Zusammenhang zwischen den zwei Bezugsnormen Bildung und Religion.

Es lässt sich erkennen, dass sich die Begriffe *Gender*, *Bildung* und *Religion* gegenseitig bedingen sowie in einer Dreiecksbeziehung kreisend um das Subjekt und dessen Weiterentwicklung stehen. Die Kategorien Religion und Geschlecht sind in besonderer Weise verbunden, da religiöse Erziehungsansprüche „häufig als normativ wahrgenommen [werden]; zugleich sind sie dem Wandel der Glaubenstradition und ihrer Interpretation wie auch der Veränderung gesellschaftlicher Vorstellungen von richtiger Erziehung ausgesetzt“.³² Folglich sollte die Kategorie Geschlecht auch in religiösen Thematiken wahrgenommen und gleichzeitig in ihrer Unterteilung als unabdingbar für religiöse Zugänge gesehen werden.³³ Obgleich der jüdisch-christliche Schöpfungsgedanke von einer biologischen und sozialen Geschlechtsunabhängigkeit bezüglich der Gottesliebe ausgeht, erfolgen religiöse Begegnungen stets aus dem zweigeschlechtlichen System heraus.³⁴ Passend zu Klafkis Definition von Bildung ermöglicht ein reflexiver Umgang mit den Kategorien Gender und Religion eine Identitätsentwicklung in sozialer Verantwortlichkeit, sodass durch das Zusammenspiel der drei Bezugsnormen eine „Subjektwerdung in universaler Solidarität“³⁵ entstehen kann.

Dieses Aufeinandertreffen der Kategorien Gender, Bildung und Religion ist ein grundlegendes Element einer Religionspädagogik der Vielfalt, in welcher im Zuge der individuellen Identitätsbildung Geschlechterfragen nachgegangen wird, während geschlechtliche Zuschreibungen sowie vorausgesetzte Zweigeschlechtlichkeit keinen Raum finden sollten³⁶, was den Schüler:innen die Möglichkeit gibt, die genannten Begrifflichkeiten ganz individuell und doch im Zusammenspiel zu erfahren.

³¹ Rothgangel, Martin / Schelander, Robert, Artikel Bildung, in: WiReLex 2015/01 (www-Dokument, <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100081/>), abgerufen am 15.06.2022.

³² Arzt, Silvia et al., Gender und Religionspädagogik der Vielfalt. Einleitung, in: Dies. (Hg.), Gender, Religion, Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt, Gütersloh 2009, 9–28.

³³ Vgl. Hasler / Pohl-Patalong (2019), 195.

³⁴ Vgl. Kohler-Spiegel, Helga, Gender und Bibelverständnis: Lesen Jungen und Mädchen die Bibel unterschiedlich?, in: Zimmermann, Mirjam / Zimmermann, Ruben (Hgg.), Handbuch Bibeldidaktik (UTB 3996), Tübingen 2018, hier 681.

³⁵ Grümmel, Bernhard, Menschen bilden? Eine religionspädagogische Anthropologie, Freiburg 2012, 219.

³⁶ Vgl. Jakobs, Monika, Religionspädagogische Entwicklungen zur Frauen- und Geschlechterforschung, in: Pithan, Annebelle et al. (Hgg.), Gender Religion Bildung, Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt, Gütersloh 2009, 47–67, hier 67.

2.2 Die feministische Theologie als Ursprung der Genderbewegung

Ein erstes Bewusstmachen der Kategorie Gender ist auf die Frauenbewegung der 1970er Jahre zurückzuführen, aus welcher die Genderforschung entstand, welche schließlich seit den 1980er Jahren das „kulturelle System der Zweigeschlechtlichkeit“³⁷ benennt.³⁸ Der Drang geschlechtliche Rollenzuschreibungen, -normierungen und Hierarchisierungen ideologiekritisch zu hinterfragen, indem soziale Gleichheit der Geschlechter und Emanzipation fokussiert wird, verbreitete sich vermehrt.³⁹ In allen gesellschaftlichen Bereichen wurden die männlich patriarchal bestimmten Machtverhältnisse kritisch in den Blick genommen, was „zu einem Bewusstwerdungsprozess der [...] Diskriminierung von Frauen“⁴⁰ führte. Trotz des gemeinsamen Grundziels lässt sich feststellen, dass unterschiedliche Strömungen bestehen und es nicht die eine richtige Feministische Theologie gibt, da von einem „kontextuelle[n] Diskussions- und Praxiszusammenhang von vielen Theologien“⁴¹ auszugehen ist.

Inhaltlich lässt sich die Frauenforschung als Teil der Feministischen Theologie kategorisieren, in welcher Frauengestalten der Bibel, weibliche Gottesbilder sowie die Marginalisierung von Frauen während der Redaktions- und Wirkungsarbeit thematisiert und untersucht wurden. Das Ziel der Feministischen Theologie und Frauenforschung ist nicht ausschließlich historische weibliche Gestalten zu fokussieren oder religiöse Themen aus weiblicher Perspektive zu betrachten und somit für Gleichstellung der Geschlechter im politischen, sozialen und religiösen Sinne zu stehen. Vielmehr geht es um eine Veränderung im System und Denken⁴², die Frauen eine freie Religiosität ermöglicht und eine Entwicklung der eigenen weiblichen Identität und Autonomie sowie individuelle Selbstverwirklichung zulässt.

Der Genderbegriff und die Orientierung an diesem brachte darüber hinaus Erkenntnis, dass sich „eine Geschlechterhierarchie auch auf die Entwicklung von Jungen und Männern aufgrund einengender Rollenzuschreibungen negativ auswirk[en]“⁴³ kann. Dies

³⁷ Geprägt von Carol Hagemann-White, beispielsweise in: Hagemann-White, Carol, FrauenMännerBilder. Männer und Männlichkeit in der feministischen Diskussion, Bielefeld 1988.

³⁸ Vgl. Naurath (2003), 265; Pohl-Patalong, Religionspädagogik (2013), 116.

³⁹ Vgl. ebd., 265.

⁴⁰ Ebd.

⁴¹ Meyer-Wilmes, Hedwig, Art. Feministische Theologie, Programm Feministischer Theologie(n), in WbFTh (2002), 147-150, hier: 148.

⁴² Vgl. ebd.

⁴³ Ebd.

bedeutet, dass ein Paradigmenwechsel von der feministischen Theorie des Aufzeigens von weiblichen Perspektiven und biblischen Frauengestalten in einer von Männern dominierten und zentrierten Theologie hin zu einer Gendertheorie durch Etablierung von Geschlecht als grundlegende Kategorie der Theologie stattfand.⁴⁴ Auch die Feministische Religionspädagogik versuchte zunächst „die bestehenden Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten zugunsten der Mädchen und inhaltlich zugunsten weiblicher Gestalten auszugleichen“⁴⁵. Es entwickelte sich derweil jedoch auch ein Bewusstsein, dass geschlechtliche Rollenzuschreibungen und Erwartungen ebenfalls die männliche Perspektive beeinflussen, sodass neben der feministischen auch eine gendersensible Pädagogik als Teil der Religionspädagogik der Vielfalt entstehen konnte. Diese „setzt sich intensiver mit innergeschlechtlicher Heterogenität auseinander“⁴⁶ als sich nur an der Differenz männlich-weiblich zu orientieren. Der Frage, ob eine zweigeschlechtliche Unterscheidung notwendig und sinnvoll ist, geht der konstruktivistische Ansatz nach, in welchem Judith Butler beispielsweise kritisiert, „dass mit dem Körper als *sex* die Grenze zur Biologie nur verschoben, nicht aufgehoben würde“⁴⁷. Das biologische Geschlecht ist demnach als Dimension des sozialen Geschlechts zu verstehen und fällt ebenso unter den Prozess des menschlich konstruierten *doing genders*.

Praktisch lässt sich festhalten, dass sich in den Schulen inzwischen einiges hinsichtlich geschlechtlicher Gerechtigkeit entwickelt hat, wie beispielsweise die Aufnahme der Behandlung biblischer Frauengestalten in die Lehrpläne.⁴⁸ Auf der anderen Seite unterstützen schulische Religionsbücher überwiegend noch traditionelle geschlechtliche Rollenbilder und sorgen so für bewusste und unterbewusste Zuschreibungen, während gleichzeitig nach wie vor ein männliches Gottesbild herrscht und sich geschlechtliche Erwartungen nur langsam verändern.⁴⁹ Der praktizierte RU zeigt folglich die gegenwärtige Situation der Gesellschaft auf, „in der trotz einer formalen Gleichberechtigung der Geschlechter etliche Gender-Probleme weiterbestehen“⁵⁰. Offensichtlich ist eine rechtlich geregelte Gleichstellung sowie eine theoretische Chancengleichheit der Geschlechter nicht ausreichend, „um traditionelle Rollenbilder in den Köpfen von

⁴⁴ Vgl. Meyer-Wilmes (2002), 148.

⁴⁵ Pohl-Patalong, Religionspädagogik (2013), 117.

⁴⁶ Hasler / Pohl-Patalong (2019), 194.

⁴⁷ Vgl. Butler, Judith, Das Unbehagen der Geschlechter, Frankfurt am Main 1991.

⁴⁸ Vgl. Pohl-Patalong, Religionspädagogik (2013), 117.

⁴⁹ Vgl. ebd.

⁵⁰ Ebd.

Menschen zu überwinden“⁵¹. Die Genderbewegung mit ihrem Ursprung in der Feministischen Theologie scheint dementsprechend nach wie vor von hoher Relevanz auf dem Weg zu einer geschlechtlichen Gleichberechtigung und sollte auch im schulischen Kontext Verankerung finden.

2.3 Die (religiöse) Sozialisation der Schüler:innen hinsichtlich der Kategorie Geschlecht

Die (religiöse) Sozialisation der Schüler:innen ist essentiell für den RU, da diese das Geschehen aktiv durch das Einbringen ihrer lebensweltlichen Erfahrungen prägen und gestalten. Unterschiedliche Alltagserfahrungen bezüglich Geschlechteraspekten „implizieren unterschiedliche Vorstellungen und Haltungen darüber, was Geschlecht für [die Schüler:innen] bedeutet“⁵². Die Sozialisation von einzelnen Schüler:innen kann als Wechselspiel zwischen der Person sowie dem gesellschaftlichen Umfeld verstanden werden⁵³, was dazu führt, dass die Bildung der eigenen Identität und die sozialen Erfahrungen miteinander interagieren.

Hinsichtlich der Kategorie Geschlecht lässt sich ausdrücken, dass die Sozialisation eigentlich schon während der Schwangerschaft, spätestens aber bei der Geburt, beginnt, da geschlechterspezifische Vorstellungen und Erwartungen an ein noch ungeborenes Baby bei den Eltern beziehungsweise dem Umfeld des Kindes bestehen⁵⁴, welche frühkindliche Erfahrungen prägen. Auffallend ist nach wie vor, dass überwiegend weibliche Bezugspersonen die Pflege, Betreuung und Verantwortung von Babys und Kleinkindern tragen, obwohl auch immer mehr Väter in das Blickfeld rücken. Mehrzählig sind jedoch Frauen zu Hause, in Kindergärten und Grundschulen vertreten, die die frühkindliche Erziehung auch im religiösen Sinne leisten.⁵⁵ Diese Gegebenheit führt zu Problematiken für beide Geschlechter, die als Teil der (religiösen) Sozialisation bedacht werden sollten: Jungen finden kaum enge männliche Bezugspersonen beziehungsweise „in der Schule fast keine gleichgeschlechtlichen Erwachsenen mehr, an

⁵¹ Pohl-Patalong, Religionspädagogik (2013), 119.

⁵² Hasler / Pohl-Patalong (2019), 194.

⁵³ Vgl. Schweitzer, Friedrich, Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter, Gütersloh⁸2016, 174–177.

⁵⁴ Vgl. Grabrucker, Marianne, Typisch Mädchen – typisch Junge, in: Enders-Drägässer, Uta / Fuchs, Claudia (Hg.), Frauensache Schule. Aus dem deutschen Schulalltag: Erfahrungen, Analysen, Alternativen, Frankfurt am Main³1990, 120–122.

⁵⁵ Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.), Bildung auf einen Blick 2019, OECD Indikatoren, Bonn 2019, 521; Obenauer, Andreas, Reli für Jungs. Didaktische Impulse für einen jungorientierten Religionsunterricht, Göttingen 2014, 7.

denen sie sich orientieren können“⁵⁶, während Mädchen sich langsam und differenziert von ihren weiblichen Rollenbildern trennen können, was sie hingegen in ein Beziehungsdilemma⁵⁷ zwischen einem Drang zur Selbstverwirklichung versus einem Gefühl der Angst, die Bindung zu gefährden, stellt.

Ein zusätzlicher Aspekt stellt die jeweilige Entwicklungsphase dar, in der sich Schüler:innen befinden. Besonders in der Adoleszenzphase ist es ein unabdingbarer Schritt, die persönliche geschlechtliche Identität zu suchen, zu erfahren und zu finden. Der Einfluss der *Peergroup*, also des Freundeskreises und des direkten Umfeldes, birgt Anerkennung oder Ausgrenzung, sodass Geschlechterzuschreibungen wie „Jungen sind faul“ oder „Mädchen sind gut in der Schule“ hinderlich sein können, die wahre, von Stereotypen unabhängige Identität zu entwickeln.⁵⁸ Eine „Entdramatisierung von Geschlechterrollen“⁵⁹ in Form von Freiräumen zur unbegrenzten Selbstdarstellung, „in denen sie weder dem eigenen noch dem anderen Geschlecht zeigen müssen, dass sie ein richtiger Junge / ein richtiges Mädchen sind“⁶⁰ kann zur unbegrenzten Entwicklung von Vorlieben und Fähigkeiten führen. Die gezielte Auseinandersetzung mit der Genderperspektive, geschlechtlichen Zuschreibungen und Rollenbildern sowie der Überwindung von traditionellen Denkmustern beinhaltet eine besondere Chance⁶¹ für ihre eigene Geschlechts- und Identitätsbildung.

Im Kontext Religionspädagogik kann sich bedingt durch die (religiöse) Sozialisation der Gruppenteilnehmer:innen ein Spannungsfeld zwischen traditionelleren Einstellungen zu gesellschaftlichen und christlichen Werten, Normen und Strukturen gegenüber einem pluralen Verständnis von Geschlecht, Familie und Vielfalt ergeben⁶², welches es wahrzunehmen und in der religionspädagogischen Arbeit aufzufangen gilt. Folglich bringen Individuen mögliche Vorurteile bezüglich der Kategorie Geschlecht aus ihrem lebensweltlichen Umfeld mit in eine Gruppe, während überdies „auch in dem Selbstverständnis von Angehörigen einer Religion kulturelle Einflüsse auf den Umgang mit

⁵⁶ Obenauer (2014), 7.

⁵⁷ Vgl. Schweitzer (2016), 192.

⁵⁸ Vgl. Kessels, Ursula, Mädchenfächer - Jungenfächer? Geschlechtertrennung im Unterricht, in: Becker, Gerold et al. (Hg), Heterogenität. Unterschiede nutzen - Gemeinsamkeiten stärken, Friedrich-Jahresheft 22, Seelze 2004, 90–94.

⁵⁹ Arzt et al. (2009), 19.

⁶⁰ Ebd.

⁶¹ Vgl. Hasler / Pohl-Patalong (2019), 194.

⁶² Ebd.

Geschlecht häufig religiös begründet werden“⁶³. Diesen Denkweisen bezüglich der Genderthematik sollte auch schulischer Raum gegeben werden, da der lebensweltliche Bezug der Schüler:innen für die genderbewusste Arbeit in einer Religionspädagogik der Vielfalt eine besondere Notwendigkeit darstellt, „auch und gerade dann, wenn diese Lebenswelt der Schüler:innen den Vorstellungen und Zielen einer gendersensiblen Arbeit diametral entgegengustehen scheint“⁶⁴. Es ist eine große Herausforderung, die gleichzeitig hohe Relevanz trägt, die einzelnen Individuen und ihre persönlichen Lebenswelten wahrzunehmen und mit Seriosität zu behandeln, sodass zu ihnen durchgedrungen und zu weiterführenden Diskursen zum Thema Gender eingeladen werden kann⁶⁵, um einen gendersensibilisierenden Prozess anzuregen.

2.4 Religionsunterricht der Vielfalt unter dem Aspekt der Gendersensibilität

Ein RU der Vielfalt basiert auf der Gegebenheit einer konfessionell, religiös sowie weltanschaulich heterogenen Lerngruppe, welche inzwischen auch in konfessionsgebundenen Religionsstunden als selbstverständlich anzusehen ist.⁶⁶ Aspekte wie Religionszugehörigkeit, (religiöse) Sozialisation, Alter, Herkunft und auch Geschlecht fließen zusammen, sodass ein buntes Spektrum an individuellen Schüler:innen zusammentrifft, das den RU der Vielfalt formen kann. Die Kategorie Geschlecht als Teil dieser Vielfältigkeit stellt den Fokus für diese Arbeit dar.

Um zukunftsorientiert sowie -fähig zu sein, ist der Lebensweltbezug der Schüler:innen für die christliche Religionspädagogik eine Voraussetzung.⁶⁷ Da es keine geschlechtsneutrale Identitätsentwicklung gibt, gehört die Gender-Orientierung als fester Teilaspekt zu einer Subjektorientierung. Dies hat zur Folge, dass sich „nur eine Religionspädagogik, die sowohl in der Theorie als auch Praxis den Parameter Geschlecht einbezieht, [...] im Bildungsprozess als relevant behaupten“⁶⁸ wird. Es gilt in einem RU

⁶³ Hasler / Pohl-Patalong (2019), 194: Ein Beispiel hierfür wäre eine Verallgemeinerung, dass ‚das Christentum‘ gut und ‚der Islam‘ schlecht mit Frauen oder homosexuellen Menschen umgehe und dass ‚das Christentum‘ sich selbst kritisch hinterfrage, während ‚der Islam‘ ‚fundamentalistisch‘ sei“.

⁶⁴ Ebd., 202.

⁶⁵ Vgl. ebd.

⁶⁶ Vgl. Eisenhardt, Saskia et al. (Hg.), Religion unterrichten in Vielfalt. Konfessionell – religiös – weltanschaulich. Ein Handbuch, Göttingen 2019, 9.

⁶⁷ Vgl. zum Folgenden auch: Naurath, Elisabeth, Religionsunterricht und Gender-Perspektive, in: Lämmermann, Godwin et al. (Hg.), Arbeitsbuch Religionspädagogik. Ein Begleitbuch für Studium und Praxis, Gütersloh 2005, 95–100.

⁶⁸ Naurath (2003), 268.

der Vielfalt nach dem Verschiedenheitsmodell von Annedore Prengel⁶⁹ „geschlechtsspezifische Identitäten in ihren Verschiedenheiten wahrzunehmen und zuzulassen“⁷⁰, während sich gleichzeitig einengende Rollenmuster der Persönlichkeitsentwicklung bewusst gemacht sowie befreiende Impulse geschaffen werden.⁷¹ Während interreligiöses Aufeinandertreffen und Lernen im Kontext Schule oft zu der überraschenden Erkenntnis von Gemeinsamkeiten führen, kann das Thema Gender ein Differenzgefühl erzeugen und birgt Konfliktpotenzial. Dies spricht für eine bewusste Behandlung der Kategorie Geschlecht innerhalb eines gendersensiblen RUs, „denn die entsprechenden Vorurteile und Stereotype sind ohnehin latent vorhanden und erfordern einen didaktischen Umgang damit, der nur über den Weg ihrer Bewusstmachung führen kann“⁷². Durch fundiertes Fachwissen der Lehrkraft, Sensibilität für didaktische Geschehnisse sowie Kreativität in Sachen Methoden⁷³ soll den Schüler:innen eine Vielfalt an geschlechtlichen Lebensformen geöffnet werden, während diese sich individuell und freiheitlich ohne in Geschlechterrollen passen zu müssen entwickeln dürfen.⁷⁴ Des Weiteren steht die Wahrnehmungs- sowie Handlungskompetenz der Schüler:innen bezüglich der Kategorie Gender im Fokus, sodass die Entwicklung zu „verantwortungsbewussten, selbstbestimmten und kritisch reflektierten Individuen“⁷⁵ gefördert wird.

Didaktisch-methodisch betrachtet stellt der gendersensible RU keinen klar abgesteckten Ansatz dar, sondern bietet praktisch umgesetzt vielseitige Möglichkeiten und Formen. So können inhaltlich beispielsweise Gottesvorstellungen gendersensible Betrachtungen finden, um bei den Schüler:innen überraschende Sichtweisen auf die Kategorie Geschlecht zu erzielen.⁷⁶ Darüber hinaus ist es denkbar, Genderkonstruktionen in religiösen Texten und dem alltäglichen Lebensalltag der Schüler:innen zu entdecken oder sich klassische theologische Themen vorzunehmen, um diese aus der Genderperspektive heraus neu zu entdecken.⁷⁷ Zusätzliche Aspekte des gendersensiblen RU als Teil eines RU der Vielfalt bilden die Unterrichtsmaterialien und Medien, die sorgfältig

⁶⁹ Vgl. Prengel (1993).

⁷⁰ Naurath (2003), 268.

⁷¹ Vgl. Kohler-Spiegel, Helga, Gender im Religionsunterricht – Mädchen / Jungen im Religionsunterricht, in: JRP 18 (2002), 157–170.

⁷² Hasler / Pohl-Patalong (2019), 196.

⁷³ Vgl. ebd.

⁷⁴ Vgl. Edelbrock, Anke, Was kann die Kategorie Gender für die Religionspädagogik leisten?, in: Pemsel-Maier, Sabine (Hg.), Blickpunkt Gender. Anstoß(ig)e(s) aus Theologie und Religionspädagogik, Frankfurt a. M., 2013, 145–165.

⁷⁵ Hasler / Pohl-Patalong (2019), 194.

⁷⁶ Vgl. ebd., 198.

⁷⁷ Vgl. ebd., 199.

auf die Intention der Lehrkraft abgestimmt werden sollten, um Gendersensibilität zu gewährleisten. Das Konstruieren beziehungsweise Dekonstruieren von geschlechter-spezifischen Rollenbildern ist auch bei der Schulbuchwahl ein ausschlaggebendes Kriterium, da es die „Visitenkarte des Religionsunterrichts“⁷⁸ darstellt. Sofern es im Sinne der Gleichberechtigung überzeugend gemacht ist, kann dies „allen Beteiligten wesentliche Anregungen für den Lehr- und Lernprozess geben“⁷⁹. Dass zudem eine gendersensible Sprachwahl in der didaktisch-methodischen Umsetzung unabdingbar ist, stellt eine selbstverständliche Voraussetzung in einem RU dar, welcher auf Vielfalt bedacht ist.

Dieser Aspekt der Sprache trifft selbstverständlich auch auf die Lehrkraft des Unterrichts der Vielfalt unter der Kategorie Geschlecht zu, da diese über eine Genderkompetenz verfügen sollte, welche gendergerechte Sprache voraussetzt.⁸⁰ Über die Kommunikationsebene hinaus ist für die Lehrkräfte relevant, dass sie allen Geschlechtern gerecht werden, obwohl sie natürlich Vertreter:innen der persönlichen Geschlechter darstellen und somit besonders Identifikationsrollen mit diesen einnehmen.⁸¹ Die Lehrkraft des gendersensiblen RU sollte des Weiteren, geschlechterspezifisches Verhalten im Klassenraum wahrnehmen und sich den Konsequenzen der Situation bewusst sein. Die Kategorie Gender muss in ihrer Bedeutung von der unterrichtenden Person verstanden worden sein, sodass ein bewusster Umgang mit praktischen Situationen möglich wird.⁸² Die Wahrnehmungs- und Diagnosekompetenz der Lehrkraft ist für dies in bedeutender Weise relevant⁸³ sowie die persönlichen reflektierenden Fähigkeiten, da eine Umsetzung zur praktischen Gleichberechtigung „sehr vom genderbewussten Reflexionsvermögen bzw. der Persönlichkeitsbildung der Lehrperson“⁸⁴ abhängt. Diese Selbstreflexion der persönlichen (un-)bewussten Intentionen und Ziele ist grundlegend für ein gelingendes genderbewusstes Auftreten der Lehrkraft.⁸⁵ Jene beschriebenen Teilaspekte bilden im Zusammenhang mit dem Verfügen der Lehrkraft

⁷⁸ Pithan, Annedore, Religionsbücher geschlechterspezifisch betrachtet. Ein Beitrag zur Religionsbuchforschung, in: *Der Evangelische Erzieher* 45 (1993), H.4, 421–435, hier: 421.

⁷⁹ Baumann (2009), 339.

⁸⁰ Vgl. Hasler / Pohl-Patalong (2019), 198.

⁸¹ Vgl. Pohl-Patalong, *Religionspädagogik* (2013) 126.

⁸² Vgl. ebd.; Vgl. Volkmann, Angela, Mädchen und Frauen im Religionsunterricht. Impulse feministischer Theologie für die Schule, in: *Arbeitsgemeinschaft katholische Religionspädagogik/Katechetik, Religionspädagogische Beiträge* 43, Bamberg, 1999, 135–144.

⁸³ Vgl. Naurath (2003), 276.

⁸⁴ Ebd., 269.

⁸⁵ Vgl. Pohl-Patalong, *Religionspädagogik* (2013), 126.

über die neuesten Erkenntnisse der Wissenschaft zu den Geschlechterrollen⁸⁶ einen Katalog an Notwendigkeiten, die es zu verfolgen gilt. Nur unter diesen Voraussetzungen können einengende geschlechtliche Rollenbilder überwunden und alternative Möglichkeiten verfügbar gemacht werden, damit die Schüler:innen individuelle Geschlechtsidentitäten entwickeln können⁸⁷ und ein gendersensibler RU ermöglicht wird.

3. Geschlechtliche Herausforderungen und Rollenbilder im Kontext Schule

Geschlechterstereotype und geschlechtliche Rollenbilder sind bei einzelnen Personen bestehende und im sozialen Umfeld geteilte Wissensannahmen über Frauen beziehungsweise Männer, die äußerst veränderungsresistent, deskriptiv und präskriptiv sowie biologisch begründet sind.⁸⁸ Eine Klassifizierung des Gegenübers findet innerhalb sozialer Interaktionen statt⁸⁹, wodurch sich stereotypische Rollenzuschreibungen, die stets durch die individuelle „Genderbrille“ und als Konsequenz des eigenen Geschlechts geschehen⁹⁰, ergeben. Das bereits erläuterte System der Zweigeschlechtlichkeit ist zum einen sozial konstruiert, bringt zum anderen aber auch eine Form der Abgrenzung, Relation und Reproduktion hierarchischer Asymmetrien, die sich auch im schulischen Rahmen wiederfinden.⁹¹ Im Folgenden wird die Kategorie Geschlecht unter dem Aspekt der Geschlechterrollen im Kontext Schule erläutert sowie die aktuellen schulpraktischen Situationen von nicht-binären Selbstverständnissen, Mädchen sowie Jungen erörtert.

3.1 Die Kategorie Geschlecht und geschlechtliche Rollenbilder im Religionsunterricht

Auch der RU bleibt von stereotypischen Mustern bezüglich der Geschlechterthematik nicht verschont und klassische Rollenzuschreibungen finden in unterschiedlichen Formen wie Materialien, Medien oder Denken der Schüler:innen und Lehrkräfte ihren Weg in das Klassenzimmer. Während die „Aufmerksamkeit für die Kategorie

⁸⁶ Vgl. Pohl-Patalong, Religionspädagogik (2013), 126.

⁸⁷ Vgl. ebd., 127.

⁸⁸ Vgl. Eckes, Thomas, Geschlechterstereotype: Von Rollen, Identitäten und Vorurteilen, in: Becker, Ruth / Kortendiek, Beate (Hg.), Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie, Wiesbaden 2010, 178–189, hier 178.

⁸⁹ Vgl. ebd.

⁹⁰ Vgl. Pohl-Patalong, Religionspädagogik (2013), 114.

⁹¹ Vgl. Wienforth, Jan, Professioneller Habitus in der Jungenarbeit. Zwischen Reproduktion und Dekonstruktion bestehender Geschlechterkonstruktionen, Leverkusen-Opladen 2015, 17.

»Geschlecht« in einer als religiös, konfessionell oder weltanschaulich heterogen wahrgenommenen Lerngruppe [...] zunächst einmal ein gutes Beispiel für eine intersektionale Orientierung jenseits einliniger Zuordnungen“⁹² bildet, besteht jedoch die Möglichkeit, dass gerade dies zu neuen Stereotypisierungen führen kann. Diese Gegebenheit berücksichtigend sollte die Aufgabe und das Ziel des RU sein, Genderkonzepte und geschlechtliche Erfahrungen zu thematisieren, zu einer Reflexion dieser anzuregen, zu stärken sowie zu irritieren⁹³, um Gendersensibilität zu gewähren. Es haben sich einige Methoden und Strategien herausgestellt, die sich als besonders hilfreich für den Umgang mit der Kategorie Geschlecht sowie geschlechtsbedingten Rollenbildern im RU zeigen.

Grundsätzlich bringt der RU ein „vieldimensionales Methodenrepertoire, das auch Wahrnehmungsschulung, ästhetische Bildungsprozesse, kreative Ausdrucksformen und spielerische Umsetzungsformen erlaubt“⁹⁴, mit. Durch diese Vielzahl an möglichen Herangehensweisen kann es gelingen, dass die Kategorie Geschlecht und die Frage nach geschlechterspezifischen Stereotypen und Rollenzuschreibungen in den Unterricht eingebunden werden können, sodass den Schüler:innen Raum zur Selbst- und Neuentdeckung ihrer geschlechtlichen Identität gewährt werden kann. Als Strategie für einen gendersensiblen RU lässt sich das *Degendering*, *Engendering* und *Regendering* nennen, in welchem „zunächst geschlechtliche Zuschreibungen aufgedeckt (Degendering), dann im Sinne einer Weitung der Handlungsspielräume problematisiert (Engendering) und schließlich durch – der Komplexität der Wirklichkeit gerechter werdende – differenzierende Symbole (Regendering)“⁹⁵ ausgetauscht werden.

Unterrichtspraktisch stellt Hannelore Faulstich-Wieland unter anderem einen Dreischritt der Dramatisierung, Reflexion und Entdramatisierung vor, der als eine Art Leitfaden zur Geschlechterfrage für Bildungsarbeit und Schule gesehen werden kann⁹⁶. Zuerst soll ein sensibles Bewusstsein für die Bedeutung von bestehenden Geschlechterunterschieden durch eine Dramatisierung entwickelt werden, indem zum Beispiel

⁹² Hasler / Pohl-Patalong (2019), 195.

⁹³ Vgl. Pithan, Annelie, Wo steht die geschlechterbewusste Religionspädagogik?, in: Qualbrink, Andrea et al. (Hg.), Geschlechter bilden. Perspektiven für einen genderbewussten Religionsunterricht; [Symposium ... Münster, im Mai 2009], Gütersloh 2011, 62–78.

⁹⁴ Naurath (2003), 274.

⁹⁵ Ebd., 273.

⁹⁶ Faulstich-Wieland, Hannelore (Hg. et al.), Genus – geschlechtergerechter naturwissenschaftlicher Unterricht in der Sekundarstufe I, Bad Heilbrunn 2008, 11.

aktiv auf geschlechtliche Differenzen hingewiesen wird.⁹⁷ Neben der gewinnbringenden Verdeutlichung vorhandener Geschlechtsvorstellungen kann dieser Schritt ebenso in eine „Genderfalle“ führen, da Personen nur auf ihr Geschlecht hin beobachtet werden, während weitere Kriterien, die einen Menschen ausmachen, außer Acht gelassen werden.⁹⁸ Zusätzlich kann die Auslieferung an vorhandene Stereotype auch zu einer Hinderung der Weiterentwicklung der Schüler:innen führen, da sich besonders in der Pubertät an dem orientiert wird, was die Gesellschaft als akzeptierbar wahrnimmt. Letztlich übergeht der Dramatisierungsschritt häufig diejenigen, „die sich nicht eindeutig einem oder nicht immer demselben Geschlecht zugehörig fühlen, es körperlich nicht sind oder alltagspraktisch anders leben wollen“⁹⁹. Es ist demnach ein gewisses Feingefühl seitens der Lehrkraft notwendig, da der schulische RU wünschenswerterweise ein Ort der gegenseitigen Wertschätzung aller Schüler:innen darstellen sollte. Als zweiten Schritt nennt Faulstich-Wieland die Reflexion durch einen Kenntnisgewinn dieser Unterschiede und einen möglichen Umgang mit diesem. Es gilt hier, „dass gendertheoretische Ansätze zum Einsatz kommen – [denn] ohne solche bleibt man bei der Fixierung der Geschlechterverhältnisse und der Reproduktion von Ungleichheiten stehen“¹⁰⁰. Den finalen Punkt dieses Ansatzes stellt die Entdramatisierung dar, die einen gewissen relativierenden Aspekt des Themas der Geschlechterdifferenz hervorhebt. Das Ziel dieses Schritts ist es, das „Augenmerk auf vorhandene (und nicht auf Basis geschlechtlicher oder sonstiger Zuordnungen unterstellte) Kompetenzen und Defizite der individuellen Schülerinnen und Schüler zu richten“¹⁰¹. Es ist sinnvoll, dass die Entdramatisierung von den Schüler:innen als notwendig und nicht unbedingt als Teil einer feministischen Perspektive wahrgenommen werden kann, damit eine höhere Akzeptanz gegeben ist. Es lässt sich feststellen, dass hinsichtlich geschlechtlicher Faktoren eine „Balance zwischen Dramatisierung und Entdramatisierung“¹⁰² als sinnvoll zu betrachten ist, welche konkreter einem Gleichgewicht „zwischen Hervorhebung bzw. Thematisierung von Geschlecht und dem Zurückstellen der Kategorie Geschlecht“¹⁰³ entspricht. Der Einsatz dieses Dreischritts visiert stets an, dass

⁹⁷ Vgl. Wieser, Renate, Artikel Gender, 2015, in: WiReLex – Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet, (www-Dokument: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100084/>), abgerufen am 15.06.2022.

⁹⁸ Vgl. Pithan (2003), 68.

⁹⁹ Ebd.

¹⁰⁰ Wieser (2015).

¹⁰¹ Faulstich-Wieland (2008), 11.

¹⁰² Pithan (2003), 69.

¹⁰³ Ebd.

Schüler:innen zum einen Möglichkeiten jenseits traditioneller Geschlechterrollen eröffnet werden, während zum anderen neu entstehende Erkenntnisse und Feststellungen weiter hinterfragt werden können¹⁰⁴, hängt jedoch von unterschiedlich methodisch-didaktischen Möglichkeiten und Entscheidungen ab.

Obwohl selbstverständlich jede praktische Unterrichtssituation beziehungsweise Gegebenheit individuell und unterschiedlich ist, lässt sich bezüglich jeglicher Form von geschlechtlich abwertenden Äußerungen formulieren, dass zunächst Sachlichkeit empfehlenswert ist, um „jenseits eines emotionalen Engagements auf einer Metaebene deutlich [zu machen], was in einer solchen Äußerung geschieht, ohne jedoch die verletzende Dimension auszublenden“¹⁰⁵. Ausschlaggebende Kriterien, die es in die Situation einzubeziehen gilt, sind das Anliegen der Aussage, das Empfinden der Betroffenen, das Hervorstellen der Subjektivität sowie die Meinungen der Mitschüler:innen. Der gendersensible RU kann die Möglichkeit bieten, sich „mit hermeneutischen Aspekten heiliger bzw. religiöser Schriften auseinanderzusetzen“¹⁰⁶, insbesondere wenn eine diskriminierende Aussage religiös oder fundamental-religiös begründet wird.¹⁰⁷ Denkbar ist, dass die Lehrkraft sich (institutionelle) Unterstützung dazu bittet, sofern sich keine Schlichtung der Situation ergeben kann. Diese Grundsätze gelten über das System der Zweigeschlechtlichkeit hinaus, denn neben den zwei großen Geschlechtern und den damit verbundenen Rollenbildern im Kontext Schule soll auch die Gruppe der lesbischen, schwulen und bisexuellen Lebensweisen sowie die trans* und inter* Selbstverständnisse explizite Erwähnung finden.

Nicht-binär geschlechtliche Einordnungen finden in dem gegenwärtigen Schulsystem weitgehend keine Alltäglichkeit, Wertschätzung oder Gleichberechtigung.¹⁰⁸ Die Homosexualität von Schüler:innen wird im schulischen Kontext „entweder gar nicht, häufig nur problembehafet oder unter Umständen sogar negativ besetzt dargestellt“¹⁰⁹. Noch unsichtbarer im gesellschaftlichen und politischen Leben sind trans* oder inter* Personen, denen ebenso wenig wertschätzende Anerkennung oder Respekt entgegengebracht wird, während die Unsichtbarkeit sowie Pathologisierung auch das

¹⁰⁴ Vgl. Pithan (2003), 69.

¹⁰⁵ Hasler / Pohl-Patalong (2019), 201.

¹⁰⁶ Ebd.

¹⁰⁷ Vgl. ebd.

¹⁰⁸ Vgl. ebd. 94.

¹⁰⁹ Bittner / Lotz (2014), 93.

Schulleben dieser Schüler:innen prägt.¹¹⁰ Auch diese Selbstverständnisse fallen unter die Kategorie Geschlecht und sollten in einem genderbewussten RU Raum erhalten. Geschlechtlichen Rollenbildern muss auch außerhalb des zweigeschlechtlichen Denkens begegnet werden, da jedes Individuum das Recht hat, in einem Unterricht, der auf Gendersensibilität ausgelegt ist, wahr und ernst genommen zu werden und die persönliche Identität entwickeln und ausleben zu können und zu dürfen.

3.2 Herausforderungen für Mädchen

Neben der bereits erwähnten Schwierigkeit der (überwiegend) weiblichen Bezugspersonen im religiös-sozialen Umfeld im Leben der Schüler:innen und das damit einhergehende Dilemma zwischen Verlustangst dieser Bindung und individuellen Identitätsentwicklungsdrang, lassen sich weitere Herausforderungen für Mädchen formulieren, die in Zusammenhang mit der Kategorie Geschlecht im RU betrachtet werden können. Über Rollenzuschreibungen wie sanft, fleißig, emotional und natur- sowie körpernah¹¹¹, denen Mädchen und Frauen allgemein ausgesetzt sind, hinaus, treffen Mädchen im Kontext Schule und somit auch im RU auf eine Vielzahl an Hindernissen, die das Ermöglichen einer persönlichen, individuellen und religiösen Entwicklung erschweren.

Ein Aspekt stellen beispielsweise die vorwiegend männlich konnotierten Gottesattribute wie Gott als Vater, Richter, Herr oder Hirte dar, die eine gewisse Problematik für Schülerinnen mit sich bringen können. Feminine Gottesvorstellungen stellen eine deutliche Diskrepanz zur gesellschaftlichen Norm dar und finden oft erst durch eine bestärkende Haltung der Lehrkraft in den Unterricht.¹¹² Die Integration „weiblicher Dimensionen im christlichen Gottesbild“¹¹³ eröffnet Schülerinnen die Möglichkeit, über die männlich geprägte Norm hinauszugehen und ihrer eigenen individuellen und weiblichen Vorstellung Freiraum zu geben. Zudem suchen Mädchen besonders in der adoleszenten Phase nach Identifikationspunkten, die sie vor einem gendersensiblen RU selten im religiösen oder etwa im biblischen Kontext thematisiert finden konnten, da neben dem männlichen Gottesbild auch eine maskuline Sprache vorherrscht und

¹¹⁰ Bittner / Lotz (2014), 95f.

¹¹¹ Vgl. Eckes (2010), 24.

¹¹² Vgl. Naurath (2003), 270.

¹¹³ Ebd., 271.

Frauengestalten in der Bibel meist die Nebenrolle spielen.¹¹⁴ Die Suche nach religiös bedeutsamen weiblichen Figuren in der Bibel und darüber hinaus ermöglicht jedoch Gendergerechtigkeit innerhalb der Lerngruppe und sollte dringend Teil eines genderbewussten Unterrichts sein. Es kann dadurch eine Identitätsförderung der weiblichen Teilnehmerinnen angeregt werden, die durch die Thematisierung von biblischen Gestalten, aber auch durch historische Figuren, mädchen- und frauenspezifische Erfahrungen oder Themen der Gegenwart der Schülerinnen, ausgelöst wird.

Es lässt sich beobachten, dass diese Beispiele nur Puzzleteile einer Gesamtherausforderung darstellen, welche Mädchen innerhalb ihrer religiösen Bildung erfahren: Theologie ist männlich geprägt und ein Wandel zur Gleichberechtigung findet nur langsam statt. Deshalb ist es zusätzlich unabdingbar für einen RU der Vielfalt unter dem Aspekt Gender, dass Mädchen und junge Frauen ihre eigene Religiosität entdecken können, indem sie „die Möglichkeit kritischer Selbstreflexion [erhalten], um eigene Lebensdeutungen und Sinnorientierungen zu eruieren“¹¹⁵. Schülerinnen, die sich in ihrer religiösen Entwicklung befinden, sollten sich außerdem vor Fragen sozialer Rollenzuschreibungen oder der Bedeutung ihrer Leiblichkeit bezüglich femininer Körperbiographien nicht scheuen. Methodisch fallen besonders kreative sowie emotionale Lerndimensionen ins Blickfeld, sodass leibbezogenen Themen mit ganzheitlichen Methoden begegnet wird, um weibliche Religiosität erfahrbar zu machen. Ein Wechselspiel der Unterrichtsformen oder auch der Zusammensetzung der Teilnehmer:innen ist denkbar, damit „koedukative bzw. geschlechtergetrennte Phasen“¹¹⁶ entstehen und die Genderreflexivität fokussiert werden kann. Besonders passend erscheint in bibeldidaktischer Hinsicht das Erleben von Bibelstellen durch einen Bibliolog oder ein Bibliodrama, sodass die biblischen Inhalte als individuelle Erfahrung für die Schüler:innen szenisch greifbar werden.

3.3 Jungen, die Verlierer des Bildungssystems?

Das Klischee, dass Jungen im Gegensatz zu den Mädchen immer schlechter in ihren schulischen Leistungen werden, bestätigte der Pisa-Schock, der seither Jungen als

¹¹⁴ Vgl. Zimmermann, Mirjam / Zimmermann, Ruben, Aneignende Methoden der Exegese, in: Dies. / Ders. (Hgg.), Handbuch Bibeldidaktik (UTB 3996), Tübingen ²2018, 497–502, hier 500f.

¹¹⁵ Naurath (2003), 271.

¹¹⁶ Ebd.

„Bildungsverlierer“ dastehen lässt.¹¹⁷ Zu dieser Betitelung hinzu kommen die klassischen und hegemonial-männlichen Jungen- und Männerstereotype, denen Schüler auch in der Schule ausgesetzt sind. Zu diesen zählt unter anderem das Bild eines aggressiven, kriegerischen, militärischen Verhaltens, die Zuschreibung von Aktivität und Kompetenz, Rationalität und Vernunft sowie Zielstrebigkeit und Dominanz¹¹⁸. Diese Attribute sind tagtägliche Erfahrungen, die die Kinder stets wahrnehmen.

Für den gendersensiblen Unterricht ist die Wahrnehmung dieser Stereotype von höchster Relevanz, da ihnen durch ausgewählte Inhalte und Methoden entgegengewirkt werden kann. So ist es beispielsweise denkbar, dass neben weiblichen beziehungsweise mütterlichen Gottesbildern und Bibelgestalten auch mitfühlende männliche Vorbilder oder fürsorglich konnotierte Vaterbilder vorgestellt werden.¹¹⁹ Nichtsdestotrotz sollte auch der Umgang mit Aggressionen und Gewalttaten innerhalb des ethischen Bildungsprozesses im gendersensiblen RU Raum finden, damit auch negative Gefühle als echt wahrgenommen werden können. Um Themen wie Wut, Aggression, Neid oder Hass als geschlechtsunabhängig typisch menschlich zu präsentieren, ist die Erkenntnis, dass alle Gefühle ihre Berechtigung haben, jedoch negative Verhaltensweisen unakzeptabel sind, für Schüler (sowie Schülerinnen) relevant. Demnach ist eine „didaktische und methodische Betonung der meist marginalisierten emotionalen Lerndimension sowohl für Jungen wie auch für Mädchen im RU zukunftsweisend“¹²⁰, um einen geschlechtlichen Prozess der Weiterentwicklung anzustoßen.

Wie auch bei den Mädchen hat die Tatsache, dass weibliche Bezugspersonen in der frühkindlichen und religiösen Fürsorge dominieren, einen Effekt auf die Jungen. Diese erfahren eine größere Hürde in der Entwicklung ihrer religiösen Identität, da ihre religiöse Sozialisation weiblich tradiert und „nicht selten männliche Identität in Abgrenzung zu einer stärker an Emotionalität geknüpften Religion von Frauen vollzogen wird“¹²¹, was auch ihre emotionale Entwicklung beeinflusst. Folglich können traditionelle, an dominierendes Verhalten gebundene Mythen über Männer und die

¹¹⁷ Vgl. Knauth, Thorsten, Die Geschlechter der Jungen. Überlegungen zur Jungenperspektive in einer Religionspädagogik der Vielfalt, in: Qualbrink, Andrea et al. (Hg.), Geschlechter bilden. Perspektiven für einen genderbewussten Religionsunterricht; [Symposium ... Münster, im Mai 2009], Gütersloh 2011, 92–102; Wienforth (2015), 24.

¹¹⁸ Eckes (2010), 24.

¹¹⁹ Vgl. Naurath (2003), 273.

¹²⁰ Ebd., 274.

¹²¹ Ebd., 273.

Geschlechterrollen durch ein stärkeres Einwirken männlich-fürsorglicher Identitätspersonen „mit dezidiert induktivem Erziehungsstil“¹²² entschärft oder sogar aufgelöst werden.

Es lässt sich erkennen, dass Jungen aktuell in einem Dilemma zwischen der Bewahrung der starken, traditionellen Männlichkeitsvorstellungen und den Erwartungen emotionaler Kompetenzen wie Einfühlungsvermögen oder sensiblem Verhalten stehen. Diese zwei Bilder von Männlichkeit stehen sich konträr gegenüber und führen zu Verunsicherungen bei den Schülern, denen der RU entgegenwirken muss. Es muss Jungen gendersensibel begegnet werden, „da die Unterrichtsorganisation den eher extrovertierten und raumgreifenden männlichen Interessen entgegensteht“ und eine deutliche Benachteiligung der Jungen in schulischen Lerninhalten und -formen sowie Leistungsmaßstäben“¹²³ erkennbar ist. Der RU muss zu einem Ort der Anerkennung und Akzeptanz für die Jungen werden, in welchem sie sich ebenfalls durch ganzheitliche Methoden kennen lernen können und ihre religiöse Identität unabhängig von bestehenden Rollenzuschreibungen entfalten können. Es bietet sich hierfür ebenfalls eine bibliodramatische oder bibliologische Herangehensweise an, um die Bibelstelle für die Lernenden aktiv erfahrbar zu machen.

4. Bibliolog als didaktischer Ansatz

Ein praktisch vielseitig angewandter sowie in aktuellen Fachwerken überaus vertretener didaktischer Ansatz ist der Bibliolog, der in unterschiedlichen religiösen Bereichen Einsatz findet. An der Rezeptionsästhetik orientiert wird durch ihn ein Raum für subjektive und individuelle Deutungen biblischer Textstellen innerhalb eines formal (überwiegend) konfessionell ausgerichteten RUs geschaffen.¹²⁴ Hierbei findet die zunehmende Pluralität der Lerngruppe Berücksichtigung, sodass durch den Einsatz eines Bibliologs im schulischen Kontext ein RU umgesetzt werden kann, der die gegenwärtigen Erwartungen an die Fachdidaktik sowie die Lehrkraft und auch den subjektorientierten religiösen Bildungsauftrag erfüllt. Im Weiteren werden die theoretischen und praktischen Rahmenbedingungen des Ansatzes dargelegt sowie der schulische Einsatz im RU mit einem Fokus auf die Lerngruppe sowie die Lehrkraft erläutert. Darauf folgt

¹²² Naurath (2003), 273.

¹²³ Ebd., 272.

¹²⁴ Es wird sich hier auf SH bezogen, in anderen Ländern sind bereits offenere Modelle vertreten.

die Darstellung der Chancen, die ein Bibliolog für Diversität mit sich bringt, während an dieser Stelle auch auf hermeneutische Aspekte eingegangen wird.

4.1 Theorie und Praxis

Der Bibliolog ist an die jüdische Tradition des Midrasch angelehnt und eröffnet die Möglichkeit, zusammen mit einer Lerngruppe biblische Textstellen spürbar zu erfahren und individuell auszulegen.¹²⁵ Innerhalb des Ablaufs werden offenbleibende Fragen, die der Text gegebenenfalls aufweist, auf narrative Weise gegenwärtig ausgelegt, was angelehnt an die rabbinische Tradition als „weißes Feuer“ bezeichnet wird.¹²⁶ Hierbei ist es von höchster Relevanz, dass Äußerungen und Deutungen der am Bibliolog Teilnehmenden nicht dem Wortsinn der Textstelle, dem „schwarzen Feuer“, widersprechen beziehungsweise widersprechen können¹²⁷, sodass der Bibeltext nicht als beliebig wandelbar oder sogar austauschbar angesehen werden kann.

Aufgrund dieser verbundenen Instanzen des „weißen“ und „schwarzen Feuers“, ergibt sich für die am Bibliolog Teilnehmenden ein Zusammenspiel der biblischen und der gegenwärtigen Lebenswelt, sodass historische Situationen mit der aktuellen Gegenwart der Schüler:innen verwoben werden. Es gilt zu bedenken, dass die biblischen Texte lediglich Erfahrungen der Akteur:innen in ihrer damaligen Lebenswelt und bezüglich Gott darstellen, die den Teilnehmenden durch ihre stetige Aktualität Bezüge zur heutigen Lebenswelt ermöglichen, anstatt historische Ereignisse zu schildern.¹²⁸ Das bewusste Füllen der Leerstellen mit Einbezug persönlicher, subjektiver Lebenserfahrungen zeigt die vielseitigen Deutungsmöglichkeiten der Bibelgeschichten auf, während die biblischen Texte innerhalb eines Bibliologs als Zeugnisse ihrer Entstehungszeit betrachtet werden, ohne dabei spezielle Hintergründe oder Ziele der jeweiligen Texte zu ignorieren oder weiter nach finalen Antworten suchen zu wollen.¹²⁹ Es geht vielmehr darum, die Grenze beider Welten wahrzunehmen, indem, unter Berücksichtigung des „schwarzen Feuers“, Bibelstellen „von innen heraus“¹³⁰ erlebt werden,

¹²⁵ Vgl. Pohl-Patalong, Uta, Bibliolog. Impulse für den Gottesdienst, Gemeinde und Schule. Band 1: Grundformen, Stuttgart 2013, 9.

¹²⁶ Vgl. Pohl-Patalong, Uta, Artikel Bibliolog, 2016, in: WiReLex – Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet (www-Dokument, <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100139/>), abgerufen am 15.06.2022.

¹²⁷ Vgl. ebd.

¹²⁸ Vgl. Pohl-Patalong, Uta, Bibliolog, in: Eisenhardt, Saskia et al. (Hg.), Religion unterrichten in Vielfalt. Konfessionell – religiös – weltanschaulich. Ein Handbuch, Göttingen 2019, 183–192, hier 184.

¹²⁹ Vgl. ebd., 185.

¹³⁰ Pohl-Patalong, Bibliolog (2013), 27.

das „weiße Feuer“ erkannt und eigenperspektivisch zu einer selbstständigen Addition gekommen wird.

Auch der stringente und eher strikt einzuhaltende methodische Ablauf eines Bibliologs unterstreicht die Verbindung der biblischen Lebenswelt mit der gegenwärtigen Wirklichkeit der Teilnehmenden. Jeder Bibliolog beginnt mit einer kurzen Erklärung des Ansatzes selbst, welche je nach Vorwissen der Teilnehmer:innengruppe kürzer oder länger und in der Gestaltungsform variabel ausfallen kann. Dieser einleitungsartige Beginn ist unabdingbar, da somit eine Einstimmung beziehungsweise eine Vergewärtigung des Ablaufs für alle Anwesenden gewährt wird. Es folgt eine obligatorische Hinführung der Leitung zu der Bibelstelle, sodass alle relevanten Hintergrundinformationen wie beispielsweise kultureller oder sozialgeschichtlicher Natur vorweggenommen werden und sich während des Bibliologs keine Verständnisfragen ergeben. Daraufhin beginnt der eigentliche Hauptteil, indem ein erster biblischer Textabschnitt vorgelesen wird, den Teilnehmenden eine Rolle zugewiesen wird und die Gruppe in einem nächsten Schritt aufgefordert wird eine offengebliebene Frage persönlich aus der bestimmten Perspektive zu beantworten. An dieser Stelle ist es Aufgabe der Leitung, dass nur eine Frage gestellt wird, die der biblische Text tatsächlich unbeantwortet lässt, sodass nicht der eigentliche Text beeinträchtigt wird, sondern diese Stelle des „weißen Feuers“ durch eigene Lebenserfahrung und persönliche Gefühle oder Gedanken von den Teilnehmenden kreativ gefüllt werden kann.¹³¹ Nachdem eine Äußerung auf die Frage getätigt wurde, führt die Leitung das *Echoing*¹³² durch, indem das soeben Gesagte wortwörtlich oder in eigenen Worten, aber stets wertfrei, neutral und ohne denkbare Korrektur wiederholt wird. Vorsichtig ausgedrückte Gefühle oder nur ange-deutete Aussagen können im Echoing durchaus Betonung oder Zuspitzung finden, da das zentrale Ziel und die Wirkung dieses Schritts die absolute Wertschätzung der individuellen Aussage und Perspektive darstellt, sodass dadurch auch zur gleichen Zeit die Mehrdeutigkeit biblischer Textstellen aufgezeigt werden kann. Diese Abfolge des Vorlesens, Rollenzuweisens, Fragens und Antwortens sowie Echoings kann mehrfach wiederholt werden, je nachdem wie viele Stellen die Leitung für Rollenidentifikationen gewählt hat. Optional ist auch ein Schritt des *Interviewings*¹³³ denkbar, in welchem die Leitung nach einem Echoing gezielt Aspekte nachfragen kann. Dies ist jedoch

¹³¹ Vgl. Pohl-Patalong, Bibliolog (2019), 185.

¹³² Im Folgenden wird zur besseren Lesbarkeit auf die Kursivschrift verzichtet.

¹³³ Siehe Fußnote 132.

nicht obligatorisch und hängt zum einen von den Teilnehmer:innenaussagen und zum anderen von der Erfahrung der Leitung ab.¹³⁴ Abschließend wird das Verlassen der Bibelgeschichte und aller eigenommenen Charaktere eingeleitet, gefolgt von einem weiteren Vorlesens der gesamten Textstelle, welches von höchster Relevanz ist, um die Differenz des textlichen Wortsinns und der subjektiven Auslegung zu verdeutlichen.¹³⁵ Es wird dadurch ermöglicht, dass das in der Textstelle Geschehene erneut aus einer distanzierteren Perspektive wahrgenommen wird und gegebenenfalls zu neuen Erkenntnissen gelangt werden kann. Durch diesen Abschluss wird die zentrale Stellung der Bibel hervorgehoben, da verdeutlicht wird, dass die biblischen Deutungsmöglichkeiten stets einen Schritt weiter gehen als die persönliche Sicht sowie die damit zusammenhängende Subjektabhängigkeit der theologischen Deutungen.¹³⁶ Diese stringente Methodik orientiert sich an der rezeptionsästhetischen Grundlage und weist nur wenig Spielraum für spontane Veränderungen oder Flexibilität auf, sondern kann vielmehr als „bibliologische Choreographie“¹³⁷ angesehen werden. Jeder Teilaspekt ist unverzichtbar für die bibliologische Praxis und stellt einen konstitutiven Bestandteil der Erfahrung der Teilnehmenden auf ihrer Reise zwischen Historie und Gegenwart dar. Die hermeneutische Grundhaltung muss sowohl die Lerngruppe als auch den Bibeltext gleichermaßen beachten beziehungsweise wertschätzen¹³⁸, damit ein erfolgreiches Umsetzen der Methode ermöglicht wird.

4.2 Der Einsatz im schulischen Religionsunterricht

Neben Einsatzmöglichkeiten wie in der Gemeindegemeinschaft oder dem Gottesdienst ist der RU im Kontext Schule ein denkbarer Ort der Umsetzung eines Bibliologs. Wie in Kapitel 3.2 und 3.3 bereits angedeutet, eignet sich dieser didaktische Ansatz besonders als Teil eines ganzheitlichen Methodenrepertoires, um Herausforderungen und Probleme von Schüler:innen zu begegnen und diese ferner in ihrem religiösen Identitätsfindungsprozess zu unterstützen.

Die einzelnen Teilnehmer:innen der Lerngruppe, also jede:r individuelle Schüler:in, werden innerhalb eines Bibliologs als aktive „Subjekte der Auslegung“¹³⁹ betrachtet

¹³⁴ Vgl. Pohl-Patalong, Bibliolog (2013), 69–71.

¹³⁵ Vgl. ebd., 78.

¹³⁶ Vgl. ebd., 29.

¹³⁷ Ebd., 54.

¹³⁸ Vgl. ebd. 64.

¹³⁹ Ebd., 98.

und nehmen folglich zentrale und vor allem ernstgenommene Rollen ein, da ihr Teilhaben und weiter das selbstständige Entdecken der theologischen Inhalte sowie das eigenständige Konstruieren von persönlichen Gottes- und Weltvorstellungen möglich gemacht, vor allem aber zugetraut wird.¹⁴⁰ Durch diese Deutungshoheit, die den einzelnen Individuen der Lerngruppe bezüglich theologischer Texte sowie Fragen zugetraut wird, findet demnach eine von Schüler:innen gesteuerte Theologie statt¹⁴¹. Daraus ergibt sich, dass individuelle Wirklichkeitskonstruktionen der Schüler:innen mit je eigenen Wertvorstellungen anvisiert werden, die sich keinesfalls in einem traditionellen schulischen Bewertungsraster von richtig und falsch einordnen beziehungsweise gar benoten lassen würden.¹⁴² Neben anderen Ansätzen, wie beispielsweise das Theologisieren mit Jugendlichen¹⁴³, stellt der Bibliolog eine Besonderheit für die Schüler:innen dar, denn durch den Fokus auf persönliche Erfahrungen und subjektive Empfindungen entfällt neben der Benotung auch der sonst in der Schule präsente Teilnahmedruck. Obgleich eine möglichst aktive mündliche Mitarbeit während des Bibliologs erwünscht ist, ist es den Teilnehmenden aufgrund der möglichen Emotionalität bezüglich existentieller Fragen freigestellt, ob und inwieweit sie sich mitteilen möchten.¹⁴⁴ Der Bibliolog schafft einen geschützten und wertfreien Raum, der zum einen die Gesprächsfähigkeit der Schüler:innen fördern soll, zum anderen durch den Austausch über individuelle Glaubensvorstellungen zu einer Weiterentwicklung ihrer religiösen Identität verhelfen soll, was sowohl für sich aktiv beteiligende Schüler:innen als auch für stille Teilnehmende gilt.

Zudem verlagert sich die aktive Identifikation der Schüler:innen mit sich selbst auf ein Positionieren mit den biblischen Rollen während des Echoings und Interviewings, wenn die Bibelfigur explizit adressiert wird und nicht der oder die Schüler:in des Wortbeitrags. Die Teilnehmenden des Bibliologs werden zu Subjekten des biblischen Texts und verlassen somit ihre Schüler:innen-Perspektive, indem sich ihre Erfahrungen mit denen der Bibelfigur verweben. Es entsteht eine Veränderung innerhalb der

¹⁴⁰ Vgl. Pohl-Patalong, Bibliolog (2013), 98–99.

¹⁴¹ Der Grundlagentext nennt hier Theologie von *Kindern* (vgl. Pohl-Patalong, Bibliolog (2013), 98.) und bezieht weiter auch das Jugendalter ein (vgl. ebd., 99.). Dies wurde auf den schulischen Kontext transferiert, soll aber keineswegs altersbedingte Unterschiede der einzelnen Klassenstufen außer Acht lassen.

¹⁴² Vgl. Pohl-Patalong, Bibliolog (2013), 98.

¹⁴³ Zum Beispiel das Theologisieren mit Jugendlichen: Eisenhardt, Saskia, Theologisieren mit Jugendlichen, in: Eisenhardt, Saskia et al. (Hg.), Religion unterrichten in Vielfalt. Konfessionell – religiös – weltanschaulich. Ein Handbuch, Göttingen 2019, 137–145.

¹⁴⁴ Vgl. Pohl-Patalong, Bibliolog (2013), 74.

Gesprächsdynamik, da von der üblichen Dialogsebene Lehrkraft-Schüler:in abgewichen wird und eine zusätzliche textliche Ebene dem aktiven Dialog hinzugezogen wird. Die Lerngruppe hat demnach die Möglichkeit, ihre Schüler:innen-Rolle durch den Bibliolog zu erweitern und mit der Bibelstelle und den darin agierenden Personen einzutauchen und diese unmittelbar zu erleben.

Eine zentrale Rolle innerhalb der Bibliologserfahrung spielt außerdem die Leitung beziehungsweise Lehrkraft. Diese benötigt absolute Planungssicherheit und die ausgebildete Fähigkeit ein für die Lerngruppe passendes Skript zu erstellen, um adäquat in der Lage zu sein, einen Bibliolog durchzuführen. Diese akribische Planung nimmt zwar die Möglichkeit eines flexibleren Einsatzes im Unterricht, schließt jedoch ein spontanes Durchführen für erfahrene Bibliolog:innen nicht aus. Es ist stets die Aufgabe der Lehrkraft den biblischen Text sowie die Leerstellen unter genauer Analyse zu wählen, sich intensiv mit der literarischen und hermeneutischen Grundlage auseinander zu setzen sowie historisch-kritische Aspekte der exegetischen Fachdisziplinen zu bedenken¹⁴⁵, um das Gelingen zu gewährleisten.

Während des Ablaufs des Bibliologs nimmt die Lehrkraft mit ihren Interpretationen und Ansichten eine sekundäre Stellung ein, indem sie den Schüler:innen das Auslegen des Bibeltexts überlässt und sich persönlich in eine zurückhaltende Stellung begibt. Stattdessen nimmt sie als Leitung eine beobachtende und begleitende Rolle ein, da sie besonders während der Echoing-Phasen lediglich wertschätzend das wiedergibt, was der oder die Schüler:in formuliert hat.¹⁴⁶ Die Leitung sollte ebenso die Aussagen der Teilnehmenden mit denen sie nicht konform ist wertfrei wiedergeben, was einer gefestigten religiösen Haltung bedarf. Es ist jedoch denkbar, dass die Lehrkraft durch ihre Beobachtungen entscheidet, dass das bibliologische Gespräch durch gezielte Fragen in dem Interviewing in eine bewusst gewählte Richtung gelenkt werden sollte¹⁴⁷, falls es zu einer emotional zu geladenen Extremsituation durch eine gesamtgesellschaftlich absolut unannehmbare Position kommt.

Es lässt sich final formulieren, dass die Lehrkraft als Leitung eines Bibliologs zwischen der biblischen Textgrundlage und der Lebenswelt der Lerngruppe vermittelt,

¹⁴⁵ Vgl. Pohl-Patalong, Bibliolog (2013), 45–47.

¹⁴⁶ Vgl. ebd. 64.

¹⁴⁷ Vgl. ebd., 20; Vgl. Reiß, Annike / Freudenberger-Lötz, Petra, Didaktik des Theologierens mit Kindern und Jugendlichen, Stuttgart 2012, 135.

was durch ausgiebige Vorbereitung, spezifische Fähigkeiten der Gesprächsführung sowie Einhaltung der Formalia zu einer gleichberechtigt gewürdigten Brücke zwischen Schüler:in und Bibeltext führt. Zugleich begleitet sie den bibliologischen Prozess als eine Art „Reiseleitung“¹⁴⁸, indem sie die Schüler:innen in ihrer Lebenswelt abholt, in die textlichen Geschehnisse einleitet und letztlich zurück in die gegenwärtige Realität führt. Einen grundlegenden Aspekt bildet hierbei das Erschaffen einer vertrauensvollen Atmosphäre, sodass sich alle Subjekte der Lerngruppe wohlfühlen und in die Lage versetzt werden, sich für das Erlebnis aktiver oder passiver Natur öffnen zu können.

4.3 Bibliolog als Chance für Diversität

Es bedarf vorerst einer Erläuterung hermeneutischer Fragen, um die Chancen für Diversität, die das Integrieren eines Bibliologs in einer Lerngruppe birgt, darstellen zu können. Das aktuelle Verständnis der theologischen Hermeneutik bezieht sich längst nicht mehr lediglich auf das Nachvollziehen und Auslegen von religiösen Schriften, sondern hat vielmehr die gänzliche Theologie inklusive ihrer Teildisziplinen im Fokus.¹⁴⁹ Daraus ergibt sich die Ansicht, dass theologische Wirklichkeitsdeutungen in der gegenwärtigen Hermeneutik zentral sind, die ein Dreispiel aus dem Gegenstand selbst, dem Subjekt sowie dem Prozess beziehungsweise Ereignis des Verstehens selbst ermöglichen.¹⁵⁰ Dies eröffnet der gegenwärtigen Religionspädagogik die Möglichkeit, religiöse persönliche Erfahrungen der Lernenden für den Lehr-/Lernprozess zu nutzen, sodass die Schüler:innen¹⁵¹ ihre religiöse Identität und Orientierung weiterentwickeln können, um sich selbst sowie andere vertiefend zu verstehen.¹⁵² Dies gilt auch für vergangene Erlebnisse von Menschen.

Auch dem Ansatz Bibliolog liegt ein konkretes Verständnis von Theologie zugrunde, welches mit der Hermeneutik der Postmoderne verwoben ist. Uta Pohl-Patalong definiert die hermeneutische Perspektive eines Bibliologs wie folgt: „Er möchte nicht herausfinden, wie eine biblische Gestalt sich gefühlt haben mag, sondern die Vielfalt der

¹⁴⁸ Pohl-Patalong, Uta, *Bibliolog. Impulse für Gottesdienst, Gemeinde und Schule*. Band 3: Handlungsfeld Religionsunterricht, Stuttgart 2019, 18.

¹⁴⁹ Vgl. Zimmermann, Ruben, Artikel Hermeneutik, 2015, in: *WiReLex – Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet*, (www-Dokument, <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100005/>), abgerufen am 15.06.2022.

¹⁵⁰ Vgl. ebd.

¹⁵¹ Hier im Kontext Schule, während es natürlich ebenso Kinder, Jugendliche, Lernende in der Erwachsenenbildung betrifft.

¹⁵² Vgl. Zimmermann (2015).

möglichen Füllungen der jeweiligen Rolle eröffnet ein Spektrum an – immer subjektiven – Deutungsmöglichkeiten, die sich gegenseitig bereichern und relativieren“¹⁵³. Neben der Wertschätzung theologischer Traditionen durch den unabdingbaren Bezug zu biblischen Texten liegen ebenso verschiedene Wirklichkeitsdeutungen sowie die individuellen Wahrnehmungen der Subjekte im Fokus, wodurch das Auseinandersetzen mit existenziellen Fragen sowohl durch Textarbeit, als auch durch die Begegnung mit anderen Sichtweisen und Deutungen als der eigenen ermöglicht wird. Lerntheoretisch lässt sich argumentieren, dass die Überlegungen der didaktischen Konzeption eines konstruktivistischen RU in einen Bibliolog einfließen. Dies lässt sich damit begründen, dass das Subjekt das Zentrum bildet, das Verstehen religiöser Themen das Lernziel darstellt, sowie Wirklichkeit als individuell konstruierte und subjektive Wahrnehmungen der einzelnen Schüler:innen betrachtet wird.¹⁵⁴ Der stattfindende Lernprozess ergibt sich demnach aus den persönlichen Voraussetzungen der Individuen, welche mit für sie fremden oder zumindest anderen Konstruktionen und Ansichten konfrontiert werden, sodass schließlich das persönliche Wirklichkeitsverständnis reflektiert wird. Es besteht eine komplette Ereignisoffenheit des Lernprozesses und -produktes, da gleichzeitig theologische Deutungen parallel einfließen und es kaum möglich ist, den Verlauf beziehungsweise auch das endgültige Ergebnis zu planen oder vorherzusagen.¹⁵⁵ Folglich kann von einer „Hermeneutik des Zutrauens“¹⁵⁶ gesprochen werden, da neben aller Unvorhersehbarkeit den biblischen Texten eine bedeutende Heilsamkeit für das gegenwärtige menschliche Leben zugesprochen werden, von dessen Wirkung Schüler:innen innerhalb eines Bibliologs profitieren.

Um nun die Chancen eines Bibliologs bezüglich der Diversität von Schüler:innen aufzuzeigen, ist anzumerken, dass sich stets heterogene Lerngruppen mit diversen religiösen, sozialen und kulturellen Voraussetzungen in den Klassenräumen finden lassen. Trotz den unterschiedlichen Vertrautheiten zur christlichen Religion und biblischen Texten, stellt der Bibliolog einen Ansatz dar, der subjektorientiert allen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen einen Zugang zur Bibel gewähren möchte, damit die

¹⁵³ Pohl-Patalong, Uta, Bibliolog, in: Zimmermann, Mirjam / Zimmermann, Ruben (Hg.), Handbuch Bibeldidaktik Tübingen ²2018, 567–573, hier: 571.

¹⁵⁴ Vgl. Mendl, Hans, Artikel Konstruktivistischer Religionsunterricht, 2015, in: WiReLex – Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet, (www-Dokument, <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100021/>), abgerufen am 15.06.2022.

¹⁵⁵ Vgl. ebd.

¹⁵⁶ Pohl-Patalong, Bibliolog (2013), 90.

Teilnehmer:innen sich selbst, andere sowie den biblischen Text entdecken und weiterentwickeln können.¹⁵⁷ Dieses Herangehensweise kann mit jeder Altersgruppe und Orientierung in fast allen denkbaren Kontexten unabhängig von biblischen Grundkenntnissen sowohl mit christlich sozialisierten als auch mit säkular orientierten Menschen durchgeführt werden.¹⁵⁸ Mit seiner ökumenischen Orientierung ist der Bibliolog zusätzlich mit unterschiedlichen Konfessionen und religiös sowie weltanschaulich heterogenen Lerngruppen praktikierbar, was sich aus seinem „offenen und mit Rollenidentifikationen arbeitenden Charakter“¹⁵⁹ ergibt. Für die Umsetzung eines auf die Diversität der Schüler:innen ausgerichteten Bibliologs bedarf es einiger zu bedenkender Aspekte, die im Folgenden geschildert werden.

Selbstverständlich gilt auch in einem auf Diversität ausgerichteten Bibliolog die Grundregel, dass die Lehrkraft allen Teilnehmenden unabhängig ihrer religiösen Zugehörigkeiten oder Überzeugung gleichermaßen zutrauen sollte, gewinnbringend am Bibliolog teilzunehmen sowie weiterhin jede Äußerung wertschätzend anzunehmen, selbst wenn diese ferner der Ansichten der Lehrkraft liegt.¹⁶⁰ Allgemein ist in heterogenen Lerngruppen relevant, dass alle Schüler:innen bereits mit der Bibel in Kontakt gekommen sind und gegebenenfalls durch andere Zugänge Raum für grundsätzliche Positionierungen und eventuelle Abgrenzungen geschaffen wurde. Darüber hinaus bedarf es einer bestimmten Vertrautheit zwischen Lehrkraft und Lerngruppe, sodass stets ein achtender und respektierender Umgang herrscht.¹⁶¹ Hinsichtlich konfessioneller Vielfalt ist ein Bibliolog in einer Lerngruppe aus evangelischen und katholischen Schüler:innen unkompliziert denkbar. Schlüsseltexte scheinen besonders geeignet, um verschiedenen konfessionell geprägten Ansichten biblischer Traditionen annähernd zu begegnen und diese nachzuvollziehen. Sollten fundamentale oder biblizistische Bibelzugänge in der Lerngruppe auftreten, bedarf es einer tieferen Reflexion innerhalb des Bibliologs und einer starken Leitung, die in den Echoing-Phasen zum Beispiel wieder an die Rollen erinnert („Ich, Josef, bin der festen Überzeugung, dass Gott mich ausgewählt hat...“).¹⁶² Auch in Bezug auf religiöse Vielfalt bietet sich mit vorheriger

¹⁵⁷ Vgl. Pohl-Patalong, *Bibliolog* (2018), 568.

¹⁵⁸ Vgl. ebd., 568 + 573; Siehe: Weiss, Iris, *Bibliolog für säkular orientierte Menschen*, in: *TextRaum* 14/26 (2007), 35–36.

¹⁵⁹ Pohl-Patalong, *Bibliolog* (2019), 138.

¹⁶⁰ Vgl. Pohl-Patalong, *Bibliolog* (2019), 186.

¹⁶¹ Vgl. ebd., 187.

¹⁶² Vgl. ebd., 186f.

Bibelarbeit und -vertrautheit das Durchführen eines Bibliologs an, wobei sich hier besonders Texte mit zwischenmenschlichen Themen wie „Freundschaft, Vertrauen, Eifersucht, Abgrenzung, Versöhnung etc.“¹⁶³ anbieten, während welche mit christologischem Schwerpunkt nur mit entsprechender Vorbereitung und ohne das Gefühl einer Missionierung ausgesucht werden sollten.

Ein besonderer Blick liegt auf der Gleichberechtigung aller Teilnehmenden, was eine überaus ausgewählte Textauswahl zur Folge hat, da beispielsweise antijudaistische Äußerungen oder die Beziehung der Religionen zur Berücksichtigung von muslimischen oder jüdischen Schüler:innen in keinem Fall tolerierbar und somit für einen Bibliolog unpassend sind. Äußerst geeignet sind hingegen Texte der zwischenmenschlichen Begegnung und des Verhältnisses von Personen unterschiedlicher Religionen und Weltanschauungen, da aus ihnen besonders fruchtbare und produktive Lernsituationen in religiös vielfältigen Gruppen entstehen können.¹⁶⁴ Schließlich soll die weltanschauliche Vielfalt in das Blickfeld kommen, da der Bibliolog auch Chancen für religionsferne oder eher den Naturwissenschaften zugewandte Schüler:innen bietet, sich der Bibel und religiösen Themen zu nähern. Die Lehrkraft sollte in diesem Fall nicht-religiöse Positionen ebenso wertschätzen, während ein Dialog zwischen religiösen Haltungen, nicht-religiösen Sichtweisen sowie naturwissenschaftlich orientierten Ansichten entstehen kann.¹⁶⁵ Durch diese konfessionelle, religiöse und weltanschauliche Diversitätsfähigkeit und die besonders subjektorientierte Herangehensweise bietet der Bibliolog darüber hinaus auch die Gelegenheit große Themen wie Flucht und Vertreibung, von denen gegebenenfalls einige Schüler:innen betroffen sein können, zu thematisieren.¹⁶⁶ Dies bedarf selbstverständlich einer überaus durchdachten Vorbereitung der Lehrkraft, welche diese zudem mit möglichen betroffenen Teilnehmenden vorab durchsprechen sollte, sodass emotionalen Grenzen geachtet werden.

Es lässt sich zusammenfassen, dass sich durch die ermöglichte Distanzierung von Äußerungen in Form der Rollenidentifikation während des Bibliologs mit seiner Hermeneutik, seinem Subjektverständnis sowie der besonders geschulten Lehrkraft große

¹⁶³ Pohl-Patalong, Bibliolog (2019), 188.

¹⁶⁴ Vgl. ebd., 188.

¹⁶⁵ Vgl. ebd., 189.

¹⁶⁶ Vgl. Pohl-Patalong, Wenn biblische und biografische Fluchtgeschichten sich verweben – Bibliolog als Raum für Fluchterfahrungen, in: Behr, Harry / van der Velden, Frank (Hg.), Religion, Flucht und Erzählung. Interkulturelle Kompetenzen in Schule und sozialer Arbeit mit Geflüchteten, Göttingen 2018, 143–160, hier: 146.

Chancen für Diversität und heterogene Gruppen ergeben. Die Voraussetzung für das Gelingen stellt hier keineswegs ein vorhandenes christliches Bekenntnis der Individuen dar, sondern vielmehr eine vertraute Beziehung zwischen Lehrkraft und Schüler:innen sowie eine gewisse Vorarbeit mit biblischen Texten aller. Dies hat zur Folge, dass „christlich sozialisierte Schüler:innen [...] gegenüber anderen keinen Vorteil [haben], weil sich alle in der gleichen Identifikation“¹⁶⁷ und Rolle mit einer erlaubten Distanz wiederfinden. Bibliolog als didaktischer Ansatz verbindet bezüglich der Diversität sowie Individualität der Subjekte innerhalb der gegenwärtigen Religionspädagogik den von Peter Pitzele formulierten Wunsch „have fun“¹⁶⁸ mit einem subjektorientierten Lernprozess, der die biblischen Themen und Inhalte mit der aktuellen Lebenswelt aller Teilnehmenden unabhängig ihrer Herkunft, Einstellung, Kultur oder Sozialisation in das Zentrum nimmt. Durch das Erschaffen eines besonderen Schutzraumes zur Erfahrung biblischer Texte und der Möglichkeit eines Dialogs zwischen unterschiedlichen Konfessionen, Religionen und Weltanschauungen, strebt der Bibliolog im schulischen Kontext die „Bildung religiöser Identität“¹⁶⁹ an. Schüler:innen erleben diverse, für sie fremde Sichtweisen, woraus sich Orientierungsmöglichkeiten ergeben, die schließlich den eigenen religiösen Entwicklungsprozess sowie die Urteilsfähigkeit individuell anregen und weiterentwickeln¹⁷⁰, woraus größtes Einsatzpotenzial für den schulischen RU resultiert.

5. Bibliolog zur Sensibilisierung geschlechtlicher Rollenbilder

Im folgenden Kapitel fließen die vorhergegangenen Erkenntnisse zusammen, sodass der Zusammenhang der Grundlagen der Religionspädagogik der Vielfalt unter dem Aspekt der Gendersensibilität, dem Bewusstsein geschlechtsbedingter Rollenzuschreibungen im Kontext Schule sowie der grundlegenden Didaktik und Hermeneutik des Bibliologs gezogen werden kann. Es soll evaluiert werden, ob sich die Integration einer bibliologischen Ausarbeitung in einen genderbedachten RU zur Sensibilisierung geschlechtlicher Rollenbilder eignet. In einem ersten Schritt wird der Bibliolog als eine auf Geschlechterstereotype sensibilisierende Zugangsweise untersucht. Darauf

¹⁶⁷ Pohl-Patalong, Bibliolog (2019), 191.

¹⁶⁸ Pohl-Patalong, Religionspädagogik (2013), 52–53.

¹⁶⁹ Ministerium für Schule und Berufsbildung des Landes Schleswig-Holstein (Hg.), Fachanforderungen Evangelische Religion. Allgemeinbildende Schulen Sekundarstufe I Sekundarstufe II, Kiel 2016, 13.

¹⁷⁰ Vgl. ebd., 13.

werden die Rolle der Lehrkraft unter Einbezug ihrer Rollen in einem RU der Vielfalt sowie als bibliologische Leitung und schließlich Herausforderungen und Grenzen sowie Chancen und Möglichkeiten, die ein Bibliolog bezüglich der Kategorie Geschlecht mitbringen mag, dargelegt. Abschließend werden zwei mögliche Bibliologe vorgestellt, die sich unter bestimmten Voraussetzungen zur Bewusstmachung geschlechtlicher Rollenbilder in einem gendersensiblen RU eignen, womit ein Transfer der Theorie in die praktische Umsetzung angestrebt ist.

5.1 Bibliolog als Zugangsweise zur Sensibilisierung geschlechtlicher Rollenbilder

Wie in Kapitel 2.1 und 2.4 dargestellt wurde, stehen die Begriffe Gender, Religion sowie Bildung in einem unmittelbaren subjektzentrierten und auf dessen Weiterentwicklung konzentrierten Zusammenspiel, was zur Folge hat, dass genderspezifische Themen und Fragen unabdingbare Bestandteile des religiösen Bildungsverständnisses innerhalb eines zukunftsorientierten RUs darstellen. Da ein gendersensibler RU didaktisch-methodisch betrachtet keine klar definierten Bedingungen hat, sind unterschiedliche Methoden denkbar, um geschlechtlichen Fragen mit einer Lerngruppe zu begegnen und bestehende Rollenbilder zu dekonstruieren. Hermeneutische Prozesse mit der Bibel innerhalb eines schulischen Unterrichts umzusetzen sowie anzuregen und somit biblische Inhalte in die Lebenswelt der Schüler:innen zu holen, ist besonders mit kreativen, rezeptionsästhetischen Zugängen möglich.

Einer dieser möglichen Ansätze, die Aspekte der Rezeptionsästhetik aufzunehmen, stellt der Bibliolog mit seinen in Kapitel 4 aufgezeigten Vorzügen dar. Aufgrund seiner außerordentlichen Diversitätsfähigkeit im konfessionellen, religiösen sowie weltanschaulichen Sinne, fällt auch die Kategorie Geschlecht in die Umsetzungsmöglichkeiten, die durch eine passende Textauswahl und Verhalten der Lehrkraft große Chancen für eine Dekonstruktion bestehender geschlechtlicher Stereotype mit sich bringen kann. Zusätzlich bietet der bibliologische Textzugang durch die Subjektorientierung und die Betonung der individuellen Erfahrungen und Gedanken der teilnehmenden Subjekte im Zusammenhang mit den Lebensumständen der biblischen Figuren sowie der Vernetzung beider durch die Rollenidentifikation Gelegenheit für Schüler:innen, sich selbst und eigene Ansichten anderen Perspektiven gegenüberzustellen und somit ihren Horizont bezüglich der Kategorie Geschlecht zu erweitern. Dies bedarf einer

überlegten Auswahl der Textstellen und Rollen seitens der Lehrkraft, damit Identifikationen mit gleichgeschlechtlichen, fremdgeschlechtlichen oder sogar neutralen Figuren ermöglicht werden, um das jeweilige Anliegen des Bibliologs umsetzen zu können. Es ist beispielsweise denkbar einen Bibliolog mit starken weiblichen Rollen einzusetzen, sanfte Vaterrollen in den Blick zu nehmen oder geschlechtsunabhängige Gegenstände nach einer Situation, die Geschlechterstereotype enthält, zu befragen, sodass die Schüler:innen klassische Frauenrollen beziehungsweise hegemonial-männliche Stereotype aufbrechen und für sich neu einordnen können. Der Dreischritt Degendering, Engendering und Regendering oder weiter auch nach Faulstich-Wieland¹⁷¹ Dramatisierung, Reflexion und Entdramatisierung können gegebenenfalls in den Lernprozess der Schüler:innen einfließen, da geschlechtliche Rollenbilder und Stereotype aufgezeigt werden sowie im besten Fall durch reflektierte Identifikation mit den jeweiligen Rollen neu interpretiert und somit entdramatisiert werden können. Der Einsatz eines Bibliologs in einem gendersensiblen RU leistet demnach einen Beitrag dazu, dass Genderkonzepte und -erfahrungen, auch über das System der Zweigeschlechtlichkeit hinaus, thematisiert, reflektiert, gestärkt sowie irritiert werden können, sodass ein religiöser Entwicklungsprozess der Teilnehmenden hinsichtlich der Kategorie Geschlecht angeregt werden kann.

Besonders hinsichtlich der heterogenen Lerngruppe, die selbstverständlich auch eine Diversität bezüglich der Kategorie Geschlecht aufweist und mitbringt, kann durch die Integration eines genderbewussten Bibliologs eine gewinnbringende Weiterentwicklung der religiösen Ansichten und der geschlechtlichen Identität gefördert werden. Wie in Kapitel 2.3 beschrieben, gilt es zu bedenken, dass die Schüler:innen unterschiedliche Grundlagen, Perspektiven und auch Rollenbilder beziehungsweise Stereotype mitbringen, die sich aus ihrer religiösen Sozialisation hinsichtlich der Kategorie Geschlecht ergeben. Diese Differenzen und gegebenenfalls auch Gemeinsamkeiten können im Zuge eines Bibliologs gebündelt, ihnen bewusst entgegengewirkt und andere beziehungsweise neue Perspektiven aufgezeigt werden. Insbesondere mit Lerngruppen aus sich in der Phase der Adoleszenz befindenden Schüler:innen, deren Entwicklungsaufgabe darin liegt, ihre persönliche geschlechtliche Identität auszuprobieren, zu provozieren und eventuell sogar zu übertreiben¹⁷², bietet die bibliologische Arbeit

¹⁷¹ Faulstich-Wieland (2008), 11.

¹⁷² Vgl. Arzt et al. (2019), 19.

Raum, eigene und fremde Ansichten und Einstellungen zu entdecken und für den persönlichen Prozess der geschlechtlichen Identitätsfindung zu evaluieren. Faktoren wie der Anerkennungsdruck durch die *peer group* sowie gesellschaftlich normierte Geschlechterrollen und -zuschreibungen können sich in diesem Prozess als hinderlich erweisen, die Breite der Möglichkeiten wahrzunehmen und zu nutzen.¹⁷³ Mädchen sowie Jungen stehen im Kontext Schule vor unterschiedlichen Herausforderungen und Ängsten, denen in einem Bibliolog jeweils gezielt Aufmerksamkeit geschenkt werden könnte. In dieser zweigeschlechtlichen Denkweise fallen allerdings diejenigen aus dem Blick, die sich nicht in dem zweigeschlechtlichen System wiederfinden, sondern als trans* oder inter* verstehen oder gegebenenfalls sogar einem dritten Geschlecht zuordnen.¹⁷⁴ Es ist daher denkbar, dass ein Bibliolog in gewissen Zusammensetzungen, je nach Klassenstruktur, -verhalten und Vertrauen untereinander, auch geschlechtergetrennt oder in durch die Schüler:innen gewählte Gruppen durchgeführt wird, sodass nicht-binären Selbstverständnisse geachtet werden. Daraus resultiert, dass möglicherweise bestehende Geschlechterrollen eine Entdramatisierung erfahren, indem Freiräume ohne Selbstdarstellungsdrang geschaffen werden und die Schüler:innen so ihre individuellen Fähigkeiten und Präferenzen frei entwickeln können ohne sich geschlechtlichen Erwartungen ihrer Mitschüler:innen fügen zu müssen.¹⁷⁵ Die Integration eines Bibliologs in den RU stellt hierfür eine mögliche Zugangsweise dar.

5.2 Die Rolle der Lehrkraft

Auf die besondere Position der Lehrkraft im Zuge der Vielfalt mit einem Schwerpunkt auf der Kategorie Geschlecht sowie ihrer wichtigen Funktion während eines Bibliologs wurde bereits individuell eingegangen.¹⁷⁶ Im Folgenden sollen die Grundlagen dieser Felder zusammengebracht und verknüpft werden, sodass die Rolle der Lehrkraft bezüglich des möglichen Genderbewusstseins durch die Integration eines Bibliologs in einen geschlechtersensiblen RU dargestellt werden kann.

Zuerst einmal sollte eine Lehrkraft, die einen Bibliolog mit dem Schwerpunkt auf geschlechtlichen Rollenbildern vorbereitet, aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse zu Geschlechterrollen kennen, die Bedeutung der Kategorie Geschlecht verstehen und in

¹⁷³ Vgl. Kessels (2004), 90–94.

¹⁷⁴ Siehe Kapitel 3.

¹⁷⁵ Vgl. Arzt et al. (2019), 19.

¹⁷⁶ Siehe Kapitel 2.4 und 4.2.

ihre bibliologische Planung einbeziehen sowie sich dieser neben den literarischen, hermeneutischen und historisch-kritischen Aspekten bewusst sein. Die Auswahl der Textstelle sollte äußerst bedacht getroffen werden und bedarf einer expliziten Kenntnis der Lerngruppe, sodass sich alle Teilnehmenden mit dem gewählten Text wohlfühlen können. Es sollte gut überlegt sein, was die Lehrkraft mit der Bibelstelle anvisiert und welche Stellen des „weißen Feuers“ für die Schüler:innen am vielversprechendsten scheinen. Neben der Lerngruppe sollte sich aber auch die Lehrkraft als Leitung des Bibliologs mit dem gewählten Inhalt vertraut machen und sich mit diesem wohlfühlen, während die sich zurücknehmende Stellung innerhalb des bibliologischen Verlaufs selbstverständlich auch unter dem Aspekt der Genderstereotype gilt. Die Lehrkraft darf während der Planung, Durchführung und Reflexion eines Bibliologs mit dem Schwerpunkt auf der Sensibilisierung geschlechtlicher Rollenbilder nicht vergessen, dass sie stets aus ihrer eigenen geschlechtlichen Perspektive denkt und sich persönlich verordnet, obgleich sie natürlich gleichzeitig allen Teilnehmenden mit ihren geschlechtlichen Verständnissen und Vorstellungen gerecht werden sollte. Selbst wenn Schüler:innen Äußerungen tätigen, mit denen die Lehrkraft nicht übereinstimmt, wie beispielsweise veraltete Rollenbilder, Diskriminierungen oder ähnliches, besagen die Grundregeln des Bibliologs, dass alle subjektiven Meinungen gleich viel wert sind und die Leitung diese gleichermaßen schätzen muss. Es ist natürlich denkbar, dass ein Bibliolog durch das Interviewing gelenkt oder gar abgebrochen wird, falls die Situation für Teilnehmende oder die Lehrkraft selber zu geladen oder diskriminierend wird.

Besonders relevant bezüglich einer gendersensiblen Fähigkeit ist außerdem die Wahrnehmungs- sowie Deutungskompetenz der Lehrkraft, welche auch während eines Bibliologs gefordert ist. Sie sollte in der Lage sein, geschlechertypische Verhaltensmuster der Schüler:innen wahrzunehmen und diesen dann in ihrer bibliologischen Arbeit zu begegnen beziehungsweise bereits in der Planung einzubeziehen. Diese beobachtende Rolle setzt sich während der Durchführung des Bibliologs fort, obgleich nun die Schüler:innen an der Reihe sind, die Äußerungen der anderen wahrzunehmen und für sich einzuordnen, während die Lehrkraft den Lernprozess lediglich begleitet. Zusätzlich kommen eine genderbewusste Reflexionsfähigkeit der Intentionen und Ziele, aber auch der persönlichen geschlechtlichen Wahrnehmung, hinzu, die die Lehrkraft als Leitung des Bibliologs benötigt. Sie sollte auf genderbedingte Rollenbilder sensibilisiert sein, eine klasseninterne geschlechtliche Gleichberechtigung gewähren können

und allgemein als genderbewusste Person auftreten können. Eine die Geschlechter gleichwertig schätzenden Sprache ist folglich unabdingbar und deckend mit dem bibliologischen Grundgedanken, dass jede:r Teilnehmende gerechte Wertschätzung verdient.

Es lässt sich verlauten, dass durch das Verhalten der Lehrkraft vor, während und nach dem Bibliolog ein geschützter Raum für alle teilnehmenden Subjekte gegeben sein sollte, der ein gewisses Vertrauen zwischen Lerngruppe und Leitung bedarf. Eine wertfreie und sichere Atmosphäre muss geschaffen werden, sodass sich jede:r auf die Erfahrung einlassen kann und ferner mögliche bestehende Rollenbilder hinterfragt werden können. Die Aufgabe der genderbewussten Lehrkraft ist es konkret, einen angenehmen Kontext zu erschaffen, in welchem die Schüler:innen sich wohl fühlen und sich auf den Bibliolog fokussieren können, sodass sie sich selbst mit ihrem persönlichen geschlechtlichen Verständnis wahrnehmen, andere Perspektiven erhalten und ihre religiöse Identität bezüglich der Kategorie Geschlecht weiter entwickeln können. Es lässt sich abschließend erkennen, dass es mit der richtigen Vorbereitung, Einstellung sowie dem nötigen Fachwissen der Lehrkraft durch den Bibliolog gelingen kann, eine Sensibilisierung geschlechtlicher Rollenbilder zu erzielen.

5.3 Herausforderungen und Grenzen

Es lassen sich Herausforderungen und Grenzen ausmachen, die eine Umsetzung eines Bibliologs im geschlechterbewussten Kontext erschweren und gegebenenfalls ausschließen. Hierbei sind die beschränkenden und begrenzenden Einsatzmöglichkeiten innerhalb der religionspädagogischen Praxis gemeint, die sich eventuell ergeben, sodass eine Sensibilisierung von Geschlechterrollen nicht möglich oder sogar kontraproduktiv sein kann.

Grundlegend steht der Bibliolog unabhängig der Geschlechterthematik als sich von traditionellen Methoden unterscheidende Alternative vor der Problematik, dass er durch seine Nicht-Benotung, Korrekturlosigkeit der Lehrkraft sowie die Freiwilligkeit der aktiven Beiträge der Schüler:innen von der schulischen Norm abweicht. Zudem scheint die Ergebnisoffenheit, die bei einer Durchführung eines Bibliologs stets konzeptionell gegeben und unveränderbar ist, eine Berücksichtigung schulinterner curricularer Erwartungen sowie spezifischen übergeordneten Bildungsstandards

auszuschließen.¹⁷⁷ Mit einer adäquaten bibliologischen Ausbildung der Lehrkraft als Leitung des Bibliologs sollten diese Herausforderungen jedoch mit gezielter Textauswahl, Lerngruppenszusammensetzung sowie produktiver Durchführung überwunden werden können, sodass trotz dieser Hürden ein gewinnbringender Einsatz neben traditionelleren Methoden ermöglicht wird.

Betrachtet man die Struktur der Lerngruppe wird deutlich, dass zum Gelingen eines Bibliologs mit einem geschlechtlichen Schwerpunkt der Fokus auf der Gruppen- und Gesprächsdynamik liegen muss, weswegen Wertschätzung und Gleichberechtigung als Grundregeln von allen Teilnehmenden zu betrachten ist. Sollte das Klassenklima einen respektvollen Umgang untereinander nicht zulassen, stößt der Bibliolog als Ansatz an seine Grenzen und eine gewinnbringende Umsetzung scheint kaum möglich. Der subjektorientierte Schwerpunkt auf individuellen Meinungen, Erfahrungen und Gedanken stellt einen Aspekt dar, der bei unangemessenem Verhalten und ebensolchen Äußerungen der Schüler:innen schwerwiegende Folgen für einzelne Teilnehmende haben kann. Durch den Fokus auf existentielle geschlechtliche Fragestellungen sowie mögliche Emotionalität können verletzend oder gar diskriminierende Situationen entstehen. Obwohl sich subjektorientierte Ansätze in vielen Fällen sehr gut und gewinnbringend für Lerngruppen eignen, attribuiert die allgemeine Unterrichtsforschung sie nicht generell als „gut“ oder „besser“ als Lehrer:innen zentrierte Ansätze.¹⁷⁸ Es bedarf hingegen einer sorgfältigen Abwägung, ob sich der Bibliolog bei einer bestimmten Zusammensetzung mit einem bestimmten Klassenklima eignet, um gendersensibel arbeiten zu können und geschlechtliche Rollenbilder zu thematisieren oder ein Ansatz mit mehr Planungssicherheit beziehungsweise Handlungsspielraum seitens der Lehrkraft angemessener erscheint.

Dies trifft ebenso auf die thematischen Schwerpunkte zu, da emotional geladene Bibelstellen, die beispielsweise Stereotype bedienen, fundamentalistische Aussagen möglich machen oder psychische sowie physische Diskriminierung oder Gewalt im geschlechtlichen Kontext aufzeigen, möglicherweise zu intensiv für eine bibliologische Erfahrung einzelner Schüler:innen sind und gegebenenfalls sogar traumatische

¹⁷⁷ Vgl. Pohl-Patalong, Bibliolog, Band 3 (2019), 27.

¹⁷⁸ Vgl. Gröschner, Alexander / Kleinknecht, Marc, Qualität von Unterricht – Ansätze aus der Perspektive der Unterrichtsforschung, in: Haag, Ludwig et al. (Hg.), Studienbuch Schulpädagogik, Stuttgart 2013, 162–177.

Erinnerungen wecken.¹⁷⁹ Um diese Themen dennoch zu enttabuisieren kann die Lehrkraft über berechenbarere Methoden nachdenken, in denen ein Eingreifen und Lenken möglicher wäre oder aber mit ausreichend Erfahrungen ganz durchdacht eine Vorentlastung durchführen, indem Betroffene in den Prozess zum Bibliolog hin und dessen Ablauf einbezogen werden.¹⁸⁰ Es sollte hierbei stets bedacht werden, dass die hohen Identifikationsmöglichkeiten nicht nur positive Lernerfolge für Betroffene und deren Mitschüler:innen erzielen können, sondern sich das erneute Erleben von Traumata auch als besonders belastend und unaushaltbar erweisen kann.¹⁸¹ Schließlich lässt sich formulieren, dass die größte Herausforderung und im spezifischen Fall sicherlich auch Grenze die emotionale Verbindung der biblischen sowie persönlich gegenwärtigen Lebenswelt ist, wodurch negative Erfahrungen, Gefühle und Rollenzuschreibungen bezüglich der Kategorie Geschlecht neu entfacht und durch den Bibliolog verstärkt werden können. Nur ein Zusammenkommen einer durchdachten Didaktik, erfahrenen Lehrkraft und einer eingespielten Lerngruppe könnte dies überwinden, sodass die Gruppe gemeinsam auf diese Aspekte sensibilisiert werden kann und der Einsatz des Bibliologs im gendersensiblen RU, eventuell in Ergänzung mit sinnvoll ausgewählten weiteren Methoden und Ansätzen, einen Beitrag zur Diversitätsfähigkeit des gegenwärtigen RUs im schulischen Kontext leisten kann.

5.4 Chancen und Möglichkeiten

Neben den bereits beschriebenen Vorzügen des Ansatzes Bibliolog sowie der Integration einer konfessionellen, religiösen und weltanschaulichen Perspektive, und insbesondere der Kategorie Geschlecht, in den RU¹⁸² sollen im Folgenden explizite Chancen und Möglichkeiten eines genderbewussten bibliologischen Einsatzes im Hinblick eines für Geschlechterrollen sensibilisierenden Faktors dargelegt werden.

Unter Bedacht der bestehenden Risiken, die im vorhergehenden Kapitel geschildert wurden, liegt eine große Chance des geschlechterbewussten Bibliologs in der Subjektbezogenheit des Ansatzes. Schüler:innen gelangen in Kombination mit den biblischen Inhalten zu einer erfahrungsbezogenen Auseinandersetzung mit existenziellen Fragen,

¹⁷⁹ Vgl. Pohl-Patalong, Bibliolog (2013), 51.

¹⁸⁰ Beispielsweise bei Migrant:innen, die eine Fluchtgeschichte mitbringen und bereit sind, diese mit der Klasse durch einen Bibliolog aufzugreifen. Siehe hierzu: Pohl-Patalong, Fluchtgeschichten (2018).

¹⁸¹ Vgl. Pohl-Patalong, Bibliolog (2013), 51.

¹⁸² Siehe Kapitel 2.4; 3.1; 4.3.

die auch in ihrem weltanschaulichen Lebensumfeld von höchster Relevanz sind, da die Kategorie Geschlecht in Zusammenhang mit geschlechtlichen Rollenzuschreibungen in Gesellschaft, Medien und Literatur stets präsent ist. Als Chance ist dies in der Form zu verstehen, als dass ein Bibliolog Perspektiven für die Unterrichtspraxis innerhalb des gegenwärtigen RUs mit seinen didaktischen Anforderungen, Erwartungen an die Lehrkräfte und der Heterogenität der Lerngruppe aufzeigt. Die rezeptionsästhetische Grundlage des Bibliologs ermöglicht, die Individualität der Meinungen und Äußerungen der Subjekte wahrzunehmen und jede:n Schüler:in als wichtig und wertvoll zu schätzen. Es wird so eine religiöse Identitätsentwicklung der Teilnehmenden hinsichtlich geschlechtlicher Fragestellungen aktiviert, die sich aus der Verbindung der persönlichen Einstellungen der Schüler:innen und der von Bibelfiguren gemachten Erlebnisse ergibt, welche durch den bibliologischen Dialog verknüpft werden. Es lässt sich hierbei erkennen, dass die individuelle Perspektive, geschlechtliche Einordnungen und das persönliche Rollenempfinden stets durch die Konfrontation mit den Deutungshorizonten anderer Teilnehmender konfrontiert wird, sodass eine religiöse Entwicklung von Individuen in einem Miteinander der Klassengemeinschaft entstehen kann. Die Lerngruppe schöpft demnach aus der Heterogenität der Gruppe, was aufzeigt, dass die Subjektorientierung stets auch im Zusammenspiel mit verschiedenen Horizonten gewinnbringend funktioniert und die religiöse Entwicklung der Einzelnen durch das Teilen und Gegenüberstellen von individuellen Wirklichkeiten und in diesem Fall geschlechtlichen Wahrnehmungen anderer profitiert.¹⁸³ Das Resultat stellt die Förderung der Orientierungs- und Urteilsfähigkeit der Teilnehmenden dar.

Eine weitere besondere Möglichkeit der Thematisierung geschlechtlicher Fragen und präziser Stereotypen durch den Einsatz des Bibliologs stellt die in Kapitel 4 beschriebene Abhebung von den traditionellen Unterrichtsformen dar, was zu einer fast einzigartigen Lernerfahrung bei den Schüler:innen führen kann. Obgleich es sicherlich aus Bewertungs- und Kontrollgründen als Lehrkraft schwierig sein kann, einen Bibliolog in den normierten schulischen Methoden zu verordnen, passt sich der bibliologische Zugang zur Kategorie Geschlecht an die geforderten Erwartungen des Faches an¹⁸⁴ und trägt einen relevanten Teil zur schulisch angestrebten „Bildung religiöser

¹⁸³ Vgl. Boschki, Reinhold, Artikel Subjekt, 2017, in: WiReLex – Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet, (www-Dokument, <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100312/>), abgerufen am 15.06.2022.

¹⁸⁴ In diesem Fall für Schleswig-Holstein.

Identitäten“¹⁸⁵ der teilnehmenden Subjekte bei. Der didaktische und methodische Kanon eines RUs der Vielfalt erweitert sich gewinnbringend durch die Integration des an die Rezeptionsästhetik angelehnten Ansatzes, was zu einer kreativen Anregung der Selbst- und Fremdwahrnehmungen der Schüler:innen führt und schließlich zu deren religiöser Identitätsbildung beiträgt. Durch die eigene grundlegende Hermeneutik¹⁸⁶ und die spezifische theologische Vorstellung ergibt sich eine konkrete Durchführung sowie ein greifbarer Umgang mit den individuellen Religiositätsvorstellungen der Schüler:innen und Lehrkräfte, welche fernab einer Beliebigkeitszuschreibung anzusehen sind sowie einen zentralen Bildungsgehalt darstellen.

Es lässt sich zudem feststellen, dass ein deutlicher Mehrwert für heterogene Lerngruppen in allen Bereichen und für diese Arbeit mit besonderem Blick auf die geschlechtliche Vielfalt erkennbar ist, trotz der umfangreichen Planung und des benötigten Bewusstseins der Lehrkraft im religiösen sowie didaktischen Sinne. Durch den Einsatz eines Bibliologs werden Orientierungsmöglichkeiten dargelegt, die sich durch die Ergebnisoffenheit der Gesprächsdynamik ganz individuell an die Lerngruppe anpassen und somit einen einzigartigen und ganz individuellen Dialog über geschlechtliche Themen, Fragen und Rollenzuschreibungen möglich machen. Diese Gegebenheit geschieht in dem geschützten Raum des Bibliologs, sodass Zweifel, Ängste und Sorgen mit der Voraussetzung des nötigen Vertrauens zwischen Schüler:innen sowie der Lehrkraft Ausdruck finden können, was durch die Identifikationssituation und den Perspektivwechsel verstärkt wird. Schüler:innen wird ermöglicht, ihre eigene geschlechtliche Identität zu erkunden, theologische Deutungen kritisch wahrzunehmen und das „weiße Feuer“ dann ganz individuell mit Leben zu füllen.

Es lässt sich mit der Feststellung schließen, dass sich der genderbewusste Bibliolog als Antwortversuch auf die Fragen darstellt, die die Schüler:innen beschäftigen und eben auch ihre Lebenswelt betreffen. Dies führt durch den spezifischen Ablauf zu einem die biblischen Inhalte, die Lerngruppe, die fachdidaktische Grundlage sowie die Rolle der Lehrkraft verbindenden Beitrag zu einem gelungenen und gegenwartsorientierten RU. Durch die Verbindung des individuellen Lebensweltbezugs der im Zentrum stehenden Subjekte sowie den traditionellen Inhalten, ergeben sich große Chancen, um die eigene Religiosität im Zusammenhang hinsichtlich geschlechtlicher

¹⁸⁵ Ministerium für Schule und Berufsbildung des Landes Schleswig-Holsteins (2016), 13.

¹⁸⁶ Siehe Kapitel 4.3.

Rollenbilder weiterzuentwickeln. Dies ist beispielsweise möglich durch die Reflexion der vergangenen Erfahrungen, den Einbezug der gegenwärtigen anderen Positionen sowie die möglichen Ausblicke auf zukünftige gesellschaftliche und religiöse Aspekte. Trotz der Schwierigkeiten, die das Echoing für die Lehrkraft mitbringen kann, bekommen die teilnehmenden Subjekte die Möglichkeit, sich selbst ungefiltert einzubringen und erfahren darüber hinaus Wertschätzung in ihren geschlechtlichen Ansichten, ihrem Denken sowie Positionierungen, während gleichzeitig Rollenzuschreibungen und Stereotype der Kategorie Gender erkannt, aufgedeckt und reflektiert werden können.

5.5 Mögliche Unterrichtsbeispiele

– Transfer der Theorie in die praktische Umsetzung

An die theoretischen Grundlagen anknüpfend sollen im Folgenden zwei mögliche Bibliologie in ihrer denkbaren praktischen Umsetzung dargestellt werden, um aufzuzeigen, wie sich dieser didaktische Ansatz zur Sensibilisierung gegebener geschlechtlicher Rollenbilder eignen könnte. Beide Varianten werden bewusst nicht in einer Unterrichtseinheit verordnet, da ihr Einsatz vollkommen von der Zusammensetzung der Lerngruppe, den Vorkenntnissen von geschlechtlichen Themen sowie der Erfahrung der Schüler:innen mit Bibliologen abhängt. Es ist demnach denkbar bei einer erfahreneren Lerngruppe einen der Bibliologie als Einstieg in eine Einheit zur Kategorie Geschlecht zu nutzen, bei jüngeren Schüler:innen bietet sich allerdings stets eine Vorarbeit zu Genderbewusstsein und geschlechtlichen Grundlagen an, bevor eine bibliologische Arbeit anvisiert ist. Möglich ist auch das Teilen der Klasse in weibliche und männliche Gruppen oder, um auch trans* und inter* Personen zu bedenken, in selbstgewählte und sich vertrauende Gruppen, sodass ein möglichst geschützter Raum für jede:n entstehen kann. Es bedarf der Einschätzung der Lehrkraft, wann der Einsatz der folgenden Bibliologie für ihre eigene Lerngruppe geeignet und in welcher Konstellation ein solcher sinnvoll sowie gewinnbringend ist.

Es werden zwei Bibliologie vorgestellt, die traditionelle geschlechtliche Rollenbilder in Frage stellen und Räume zum Nachdenken eröffnen sollen, indem die Stellen des „weißen Feuers“ so gewählt wurden, dass auch traditionellere Sichtweisen beziehungsweise Äußerungen denkbar wären und auf genderbewusstere Aussagen als Gegenpole treffen sollten. In beiden Varianten wird die Bibel in gerechter Sprache¹⁸⁷

¹⁸⁷ Siehe: <https://www.bibel-in-gerechter-sprache.de/>.

verwand, sodass sprachlich eine geschlechtliche Gleichbehandlung innerhalb des biblischen Texts gewährt wird. Zum einen folgt eine bibliologische Ausarbeitung zu David und Goliath in 1Samuel 17 über Männerbilder in der Bibel, zum anderen ein Bibliologe über die mutigen Frauen Schifra und Pua in 1Exodus 15–21.¹⁸⁸ Beide Bibliologe sind so konstruiert, dass davon ausgegangen wird, dass die Lerngruppe zum einen bibliologische Vorerfahrungen hat, also die „Spielregeln“ kennt, sowie zum anderen relevante biblische Rahmenbedingungen, wie die Situation in Israel und Davids Vorgeschichte im 1Samuel oder die Sklaverei und die Rolle des sich als Gott verstehenden Pharaos bei Schifra und Pua, im Vorfeld durch die Lehrkraft entlastet wurden. Nach der Darstellung beider Bibliologe werden knapp ihre jeweiligen Vorzüge, aber auch ihre möglichen herausfordernden Seiten, dargestellt und ferner ein denkbarer Erkenntnisgewinn der Schüler:innen geschildert, obgleich natürlich von einer absoluten Ergebnisoffenheit auszugehen ist.

Ein Bibliologe zu David und Goliath (1Samuel 17) über Männerbilder in der Bibel

Liebe Lerngruppe, wir wollen nun unseren Klassenraum für eine Weile verlassen und gemeinsam in die Vergangenheit eintauchen. Was bedeutet das? Ich nehme euch mit auf eine Reise in die Bibel und wir werden diese auf eine Art entdecken, wie ihr es bereits einige Male erlebt habt. Zuerst lese ich euch einen Teil der Geschichte vor, dann halte ich an einer Stelle an und dann seid ihr an der Reihe. Ich bitte euch in eine bestimmte Figur zu schlüpfen und die Frage, die ich euch stelle aus dessen Perspektive zu beantworten. Ihr könnt euch melden, wenn ihr etwas sagen möchtet und ich komme dann zu euch. Das Gesagte wird durch mich noch einmal für alle wiederholt. Ihr taucht also ganz in die Rolle ein und gebt ihr eure Stimme! Aber ihr braucht keine Sorgen zu haben, denn am Schluss hole ich euch wieder zurück in den Klassenraum und ihr werdet wieder ihr selbst sein. Zur Erinnerung: Es gibt keine falschen Aussagen. Alles, was gesagt wird, ist wichtig und wertvoll. Außerdem sind die Inhalte absolut bewertungsfrei, denn es gibt keine Note für die Teilnahme. Jede:r kann sich beteiligen und Gedanken mit der Klasse teilen, aber niemand muss laut teilnehmen, sondern kann

¹⁸⁸ Es wird sich aus Platzgründen auf die zwei großen Geschlechter beschränkt. Denkbare Ideen, um auch andere mögliche Geschlechter oder nicht-binäre Selbstverständnisse und deren Sexualität zu bedenken wären beispielsweise das biblische Schöpfungsverständnis („als Mann und Frau schuf er sie“; 1Mose 1,27); die Verdammung der Homosexualität (1Römer,18–32; 1Korinther 6,9f.) und Transvestit (5Mose 22,5). Bibliologe in diese Richtung bedürfen definitiv fachwissenschaftliche Vorentlastung, deutliche Verhaltensregeln und gegebenenfalls auch den Einbezug betroffener Schüler:innen während der Planung beziehungsweise das Einverständnis zur Durchführung, damit sich jede:r wohlfühlen kann.

alternativ vollkommen bei sich bleiben. Interessanter und lebendiger wird die Geschichte natürlich durch viele verschiedene Stimmen von euch.

Nun reisen wir in eine Zeit, in der das Volk der Philister:innen, die von der Küste des historischen Palästinas kamen, mit dem israelitischen Volk und dem König Saul im Streit standen. Goliath aus Gat war ein besonders starker Philister, ein Zweikämpfer, mit einer schweren Rüstung, einem eisernen Helm und einem beachtlichen Speer und Schild. Als eines Tages beide Völker nur durch ein Tal getrennt waren, trat Goliath vor und sprach:

„Warum zieht ihr ins Feld, euch zum Krieg bereit aufzustellen? Bin ich nicht der Philister und ihr Leute Sauls? Bestimmt einen von euch. Der soll zu mir herunterkommen. Wenn er in der Lage ist, gegen mich zu kämpfen, und mich erschlägt, werden wir eure Sklaven. Wenn ich gegen ihn kämpfen kann und ihn erschlage, dann werdet ihr unsere Sklaven und werdet für uns arbeiten [...] Gebt mir einen Mann, dann wollen wir miteinander kämpfen!“

Du bist nun Goliath. Goliath, du forderst mit deiner Kraft und Ausrüstung einen Zweikampf mit einem Israeliten oder einer Israelitin. Was geht in dir vor? Wie fühlst du dich?

Die Schüler:innen antworten als Goliath. Echoing und Interviewing finden statt. Die Lehrkraft bedankt sich bei Goliath.

„Saul und ganz Israel hörten diese Rede des Philisters. Da verloren sie allen Mut und hatten große Angst.“ Der Hirtenjunge David hörte zufällig Goliaths Worte, da er zur Versorgung seiner drei Brüder in die Kampfszene gekommen war. Er fühlte sich, trotz seiner körperlichen Unterlegenheit gewappnet es mit Goliath aufzunehmen und sagte: „Der Heilige hat mich der Pranke des Löwen und der Tatze des Bären entrissen und wird mich auch aus der Hand dieses Philisters reißen.“ König Saul antwortete zu David: „Geh, und der Heilige soll mit dir sein.“

Du bist nun Kirsa, eine der Versorgerinnen des Königs und der israelitischen Kämpfer:innen. Kirsa, du hörst Sauls Worte und siehst, wie der kleine David in den Kampf ziehen will. Was denkst du über Sauls Entscheidung? Welche Gedanken kommen dir?

Die Schüler:innen antworten als Kirsa. Echoing und Interviewing finden statt. Die Lehrkraft bedankt sich bei Kirsa.

Daraufhin wurde David von Saul mit einem bronzenen Helm, einem Panzer für seinen Körper und einem mächtigen Schwert angekleidet. David jedoch konnte sich kaum mehr bewegen und legte alles ab. Stattdessen nahm er einen Stecken in die Hand, steckte sich fünf glatte Steine in die Hirtentasche, nahm seine Schleuder und trat so vor Goliath. Dieser sagte zu David: „Komm her zu mir! Ich werde dein Fleisch den Vögeln des Himmels und den wilden Tieren auf dem Feld geben.“ David erwiderte: „Du kommst zu mir mit Schwert und Speer und Waffe. Ich aber komme zu dir mit dem Namen des Heiligen, [...] er wird dich mir in die Hand geben, und ich werde dich schlagen und dir deinen Kopf abschlagen, und die Leichen des Philister:innen Heeres werde ich heute den Vögeln des Himmels und den Tieren der Erde geben.“

Du bist nun David. David, du trittst mutig vor Goliath. Wie fühlst du dich mit deiner Entscheidung? Was geht in dir vor?

Die Schüler:innen antworten als David. Echoing und Interviewing finden statt. Die Lehrkraft bedankt sich bei David.

Und die Bibel berichtet folgendes: „Als der Philister sich aufmachte und weiterging und David näherkam, rannte David hin, auf das kampfbereite Heer zu, dem Philister entgegen. Da steckte David seine Hand in den Beutel, nahm einen Stein heraus, schleuderte ihn und traf den Philister an der Stirn. Der Stein bohrte sich in seine Stirn, da fiel er aufs Gesicht auf die Erde. So war David mit einer Schleuder und einem Stein stärker als der Philister. Er schlug den Philister und tötete ihn ohne ein Schwert in der Hand. Dann lief David los und ging zu dem Philister hin, nahm dessen Schwert und zog es aus der Scheide. Er tötete ihn und schlug ihm den Kopf ab. Als die Philister[:innen] sahen, dass ihr Kriegsheld tot war, ergriffen sie die Flucht.“

Vielen Dank, Goliath, Kirsa und David, dass ihr eure Gedanken mit uns geteilt habt. Ich bedanke mich auch bei euch, liebe Klasse, dass ihr den drei Bibelfiguren eine Stimme gegeben habt. David, Goliath und Kirsa kehren nun zurück in die Bibel und ihr Schüler:innen kommt bewusst zurück in den Klassenraum und werdet wieder ihr selbst. Lasst uns die Geschichte noch einmal mit diesem Abstand hören.

Die Philister[:innen] und die Israeliten[:innen] befanden sich im Krieg. Goliath aus Gat war ein besonders starker Philister, ein Zweikämpfer, mit einer schweren Rüstung, einem eisernen Helm und einem beachtlichen Speer und Schild. Als eines Tages beide Völker nur durch ein Tal getrennt waren, trat Goliath vor und sprach: „Warum zieht ihr ins Feld, euch zum Krieg bereit aufzustellen? Bin ich nicht der Philister und ihr Leute Sauls? Bestimmt einen von euch. Der soll zu mir herunterkommen. Wenn er in der Lage ist, gegen mich zu kämpfen, und mich erschlägt, werden wir eure Sklaven. Wenn ich gegen ihn kämpfen kann und ihn erschlage, dann werdet ihr unsere Sklaven und werdet für uns arbeiten [...] Gebt mir einen Mann, dann wollen wir miteinander kämpfen!“ [...] „Saul und ganz Israel hörten diese Rede des Philisters. Da verloren sie allen Mut und hatten große Angst.“ Der Hirtenjunge David hörte zufällig Goliaths Worte, da er zur Versorgung seiner drei Brüder in die Kampfszene gekommen war. Er fühlte sich, trotz seiner körperlichen Unterlegenheit gewappnet es mit Goliath aufzunehmen und sagte: „Der Heilige hat mich der Pranke des Löwen und der Tatze des Bären entrissen und wird mich auch aus der Hand dieses Philisters reißen.“ König Saul antwortete zu David: „Geh, und der Heilige soll mit dir sein.“ Daraufhin wurde David von Saul mit einem bronzenen Helm, einem Panzer für seinen Körper und einem mächtigen Schwert angekleidet. David jedoch konnte sich kaum mehr bewegen und legte alles ab. Stattdessen nahm er einen Stecken in die Hand, steckte sich fünf glatte Steine in die Hirtentasche, nahm seine Schleuder und trat so vor Goliath. Dieser sagte zu David: „Komm her zu mir! Ich werde dein Fleisch den Vögeln des Himmels und den wilden Tieren auf dem Feld geben.“ David erwiderte: „Du kommst zu mir mit Schwert und Speer und Waffe. Ich aber komme zu dir mit dem Namen des Heiligen, [...] er wird dich mir in die Hand geben, und ich werde dich schlagen und dir deinen Kopf abschlagen, und die Leichen des Philister[:innen] Heeres werde ich heute den Vögeln des Himmels und den Tieren der Erde geben.“ [...] „Als der Philister sich aufmachte und weiterging und David näherkam, rannte David hin, auf das kampfbereite Heer zu, dem Philister entgegen. Da steckte David seine Hand in den Beutel, nahm einen Stein heraus, schleuderte ihn und traf den Philister an der Stirn. Der Stein bohrte sich in seine Stirn, da fiel er aufs Gesicht auf die Erde. So war David mit einer Schleuder und einem Stein stärker als der Philister. Er schlug den Philister und tötete ihn ohne ein Schwert in der Hand. Dann lief David los und ging zu dem Philister hin, nahm dessen Schwert und zog es aus der Scheide. Er tötete ihn und schlug ihm den Kopf ab. Als die Philister[:innen] sahen, dass ihr Kriegsheld tot war, ergriffen sie die Flucht.“ (Ende Bibliolog)

Die Geschichte des Kampfes von David und Goliath bringt deutlich den Kontrast *schwach gegen stark* beziehungsweise *klein gegen groß* hervor, sodass er direkt auf

den geschlechtsbedingten Stereotyp *der (oder die) Schwächere verliert und der (oder die) Starke siegt* abzielt. Davids Geschichte zeigt jedoch, dass auch durch Raffinesse und List Großes erreicht werden kann, obgleich Goliath durch seine Erscheinung „an Körpergröße und wohl auch an Muskelkraft unterlegen“¹⁸⁹ ist. Alternative Männerbilder jenseits von Stärke und Macht werden aufgezeigt. Hinzu kommt die Möglichkeit der Thematisierung von Gewalt und kriegerischem Kampf, die durch diesen Bibliolog als denkbarer Ansatzpunkt für den weiteren Unterrichtsverlauf besteht.

Durch den Bibliolog erfahren Schüler:innen, dass das maskuline Rollenbild des starken, kriegerischen Helden bereits in der Bibel Alternativen fand, obwohl es dennoch bis heute in unserem Denken präsent ist. Den Teilnehmenden wird die Möglichkeit gegeben, sich selbst in die Rollen der zwei Männer David und Goliath zu versetzen und zu empfinden, wie es sich anfühlt, wenn das Ziel durch Wissen und Verstand erreicht wird beziehungsweise, trotz körperlicher Vorzüge, unterlegen zu sein. Durch diese zwei Rollen wird ein Raum für persönliche Positionierungen geschaffen, der den Schüler:innen erlaubt individuelle Erfahrungen aus ihrer Lebenswelt einzubeziehen und die Situation um David und Goliath zu reflektieren. Der Einbezug einer weiblichen Identifikationsmöglichkeit soll den Teilnehmenden ermöglichen aus einer am Kampf unbeteiligten Position das Geschehen wahrzunehmen und geschlechtliche Diversität in den Identifikationsprozess bringen. Ein weiterer Vorzug dieser Geschichte hinsichtlich der Kategorie Geschlecht ist die Zweidimensionalität dieser, da es für wenig religiöse Schüler:innen auf Anhieb nachvollziehbar sein kann, dass „List und Tücke im Gewand von Klugheit, Mut und Selbstbewusstsein Unvorstellbares bewirken können“¹⁹⁰, während eine religiöse Dimension durch Davids Vertrauen und Glaube an Gott (vgl. 1Sam 17,37) gegeben ist. Folglich eignet sich dieser Bibliolog für konfessionell, religiös und weltanschaulich heterogene Lerngruppen und bietet jedem Subjekt die Chance individuelle Positionen bezüglich der Rollenzuschreibungen und geschlechtlichen Stereotypen zum Ausdruck zu bringen, sodass in Kombination mit Perspektiven der Anderen eine individuelle religiöse Identitätsentwicklung angeregt werden kann.

¹⁸⁹ Naurath, Elisabeth, 1. und 2. Samuelbuch, in: Dressler, Bernhard/ Schroeter-Wittke, Harald (Hrg.), Religionspädagogischer Kommentar zur Bibel, Leipzig 2012, 103–117, hier: 110.

¹⁹⁰ Ebd., 110.

Es ist denkbar, dass Schüler:innen an ihren hegemonialen Männlichkeitsbildern festhalten oder Vergleiche zu ihren Mitschüler:innen ziehen. Dieser Herausforderung sollte sich die Lehrkraft bewusst sein und vorab überlegen, ob sich ihre Lerngruppe eignet, in diese Kampfgeschichte und das Konzept *stark gegen schwach* einzusteigen. Für den Fall, dass klasseninterne Machtgerangel oder Unterdrückungen von Schwächeren bestehen, könnte eine Durchführung in einer Großgruppe eventuell für einzelne Teilnehmende unangenehm werden. In diesem Fall würde es sich möglicherweise anbieten diesen Bibliolog mit einer Auswahl an betroffenen Schüler:innen durchzuführen, um durch kreative Identifikation und konkreten Lebensweltbezug Probleme anzusprechen und bestenfalls durch die biblischen Parallelen zu reflektieren. Sollte das Klassenklima eine Thematisierung des Kampfes zwischen David und Goliath, zwischen schwach und stark, zulassen, könnte zusätzlich problematisch werden, dass auch weibliche Teilnehmerinnen von Machtspielen betroffen sind, in der Geschichte lediglich durch die außenstehende Frau geschlechtsinterne Identifikation finden. Es ist davon auszugehen, dass sich auch Schülerinnen in die Rollen des männlichen Davids oder Goliaths mit ihren persönlichen Erfahrungen einfinden können. Die Lehrkraft sollte dennoch bedenken, dass ein Gefühl der Ungerechtigkeit seitens der weiblichen Teilnehmerinnen aufkommen könnte, dass die Hauptpersonen männlich denken. Zudem ist es möglich, dass es für Mädchen schwierig sein könnte, sich in diese fremdgeschlechtlichen Protagonisten zu versetzen sowie sich vor ihren männlichen Mitschülern hemmungslos zu öffnen. Auch in diesem Szenario ist die Kenntnis der eigenen Lerngruppe relevant sowie im Extremfall eine geschlechtliche Trennung der Gruppe nötig. Allerdings sollte die genderbewusste Lehrkraft nicht-binäre Selbstverständnisse, trans* und inter* Personen oder sich einem möglichen Geschlecht außerhalb des zweigeschlechtlichen Systems Zuordnende bedenken und eine Teilung der Gruppe in die zwei großen Geschlechter unterlassen. Geschlechtlich neutrale Kleingruppen, die aus sich vertrauenden Schüler:innen bestehen, stellen einen Mittelweg dar.

Unter Berücksichtigung der absoluten Ergebnisoffenheit eines Bibliologs, wäre die Aufdeckung der konventionellen Rollenstereotypisierung durch den Perspektivwechsel und die Reflexion dieser als Lernziel des Bibliologs zu betrachten. Durch die Verlebendigung der Figuren David und Goliath sowie die Einbringung der emotionalen Dimension durch die Identifikation mit diesen könnten vermeintliche Polarisierungen der geschlechtsbedingten Rollenzuschreibungen *stark gewinnt über schwach* sowie

groß überliegt klein ausgelotet und im Zusammenhang mit den lebensweltlichen Erfahrungen der Teilnehmenden überdacht werden, sodass der Entschluss, dass nicht alle starken Männer (oder starken Frauen) stets als Held:innen gelten, beziehungsweise auch Klugheit und Verstand anzustrebende geschlechtsneutrale Werte darstellen, möglich ist.

Ein Bibliolog zu den Hebammen Schifra und Pua (1Exodus 15–21) als starke Frauen- gestalten der Bibel

Liebe Klasse, wir begeben uns jetzt gemeinsam auf eine Reise in das alte Ägypten. Durch den Bibliolog werden wir eine biblische Textstelle neu für uns entdecken und versuchen, uns mit den biblischen Figuren des Textes zu identifizieren. Die Spielregeln sind euch soweit vertraut. Gebt mir ein Handzeichen, wenn ihr etwas sagen wollt, dann komme ich zu euch und gebe eure Antworten noch einmal wieder. Vielleicht frage ich auch noch einmal genauer nach. Alles, was ihr sagt, ist wertvoll für uns alle. Ihr könnt natürlich eure Antworten auch nur für euch in euren Gedanken still formulieren. Lebendiger wird es aber, wenn ihr sie mit uns teilt.

Wie wir bereits gelernt haben, hatten die Israelit:innen es nicht immer einfach und mussten hart unter grausamen Bedingungen für den neuen König und Pharao Ägyptens arbeiten. Diese Schwerstarbeit konnte nicht verhindern, dass das israelitische Volk immer weiter anwuchs, was dem König sehr missfiel. So nahm er sich eines Tages die zwei Hebammen namens Schifra und Pua vor. Hebammen, das waren und sind Menschen, die Frauen in ihrer Schwangerschaft unterstützen, helfen ihre Kinder zu gebären und meistens in die Erstversorgung der Neugeborenen involviert sind. Die Begegnung zwischen dem Pharao und den zwei Frauen begann so:

„Der ägyptische König gab eines Tages den hebräischen Hebammen – eine hieß Schifra, die andere Pua – den Befehl: »Wenn ihr den Hebräerinnen bei der Geburt beisteht und am Geschlecht erkennt, dass es ein Junge ist, dann sollt ihr ihn töten; ist es ein Mädchen, lasst es leben.“

Du bist nun die Hebamme Schifra. Schifra, dir wurde befohlen, nur allen weiblichen Babys sicher auf die Welt zu helfen und alle männlichen Kinder zu töten. Wie fühlt sich das an?

Die Schüler:innen antworten als Schifra. Echoing und Interviewing finden statt. Die Lehrkraft bedankt sich bei Schifra.

Und die Geschichte geht weiter: „Aber die Hebammen verehrten Gott und taten nicht das, was der ägyptische König ihnen gesagt hatte. Sie ließen auch die männlichen Kinder am Leben“. Der Pharao bemerkte dies und rief die Frauen zu sich.

Du bist nun der Pharao. Pharao, du hast bemerkt, dass sich deinen Befehlen widersetzt wurde. Was denkst du nun über die Frauen Schifra und Pua?

Die Schüler:innen antworten als Pharao. Echoing und Interviewing finden statt. Die Lehrkraft bedankt sich bei dem Pharao.

Die Bibel berichtet weiter, was die Frauen dem Pharao sagen. Und zwar: „Die Hebräerinnen sind anders als die ägyptischen Frauen. Sie sind stark und gesund. Bevor noch eine Hebamme zu ihnen kommt, haben sie schon geboren.“

Du bist nun die Hebamme Pua. Pua, ihr behauptet vor dem Pharao, dass ihr die Babys gar nicht töten könnt, da die Hebräerinnen immer schon vorher gebären. Wie fühlst du dich gerade? Was denkst du darüber, dass ihr euch dem Pharao widersetzt?

Die Schüler:innen antworten als Pua. „Echoing“ und Interviewing finden statt. Die Lehrkraft bedankt sich bei dem Pharao.

Die Bibel berichtet weiter: „Deshalb ließ Gott es den Hebammen gut gehen. Und das Volk wuchs und wurde immer stärker. Weil die Hebammen also der Gottheit die Ehre gaben, stärkte sie deren Familien.“

Herzlichen Dank, ihr Hebammen Schifra und Pua, vielen Dank Pharao, dass ihr unter uns wart und uns über die Situation damals und eure Gefühle berichtet habt. Lieben Dank auch an meine Klasse, dafür, dass ihr den drei biblischen Figuren eure Stimme verliehen habt. Schifra, Pua und Pharao kehren nun zurück in die Bibel und ihr kehrt zurück zu euch selbst und vernehmt noch einmal die Geschichte:

„Der ägyptische König gab eines Tages den hebräischen Hebammen – eine hieß Schifra, die andere Pua – den Befehl: »Wenn ihr den Hebräerinnen bei der Geburt beisteht und am Geschlecht erkennt, dass es ein Junge ist, dann sollt ihr ihn töten; ist es ein Mädchen, lasst es leben.« Aber die Hebammen verehrten Gott und taten nicht das, was der ägyptische König ihnen gesagt hatte. Sie ließen auch die männlichen Kinder am Leben. Da bestellte Pharao die Hebammen zu sich und herrschte sie an: »Warum macht ihr so etwas, lasst die Jungen leben?« Die Hebammen antworteten ihm: »Die Hebräerinnen sind anders als die ägyptischen Frauen. Sie sind stark und gesund. Bevor noch eine Hebamme zu ihnen kommt, haben sie schon geboren.« Deshalb ließ Gott es den Hebammen gut gehen. Und das Volk wuchs und wurde immer stärker. Weil die Hebammen also der Gottheit die Ehre gaben, stärkte sie deren Familien.“ (Ende Bibliolog)

Die Geschichte um die zwei Hebammen Schifra und Pua eignet sich in mehrerer Hinsicht für einen gendersensiblen Bibliolog, da zum einen die weiter hin normierte Rolle der Frau als Unterlegene einer männlichen Autoritätsperson, dem Pharao, durch den Mut und die Stärke der zwei Hebammen aufgebrochen wird und zum anderen der Aspekt der Tötung aller männlicher Nachkommen aufgrund ihrer Position unter der

Genderperspektive hinterfragt werden sollte. Des Weiteren könnte auch der als feminin konnotierte Beruf Hebamme damals und heute unter dem Aspekt der Rollenzuschreibung gesellschaftskritisch beleuchtet werden. Darüber hinaus ist die Thematisierung dieser Bibelstelle durch einen kreativen Ansatz wie den Bibliolog eine Möglichkeit, dass die Schüler:innen zwei Frauengestalten der Bibel näher kennen lernen¹⁹¹ und auch ihre Relevanz neben der männlichen Überzahl biblischer Figuren für ihre individuelle Entwicklung nutzen.

Der konzipierte Bibliolog ermöglicht einer geschlechtlich heterogenen Lerngruppe durch die Rollenidentifikation mit den zwei Frauen sowie mit dem Pharaos beide Seiten der zwei großen Geschlechter einzunehmen und somit zum einen zu erleben, wie sich die Situation der unterdrückenden Anweisungen des Pharaos sowie die Entscheidung der Entgegensetzung der weiblichen Seite anfühlen könnte, während zum anderen auch über die möglichen Gefühle des Pharaos in der Situation spekuliert werden kann. Es ist bewusst so gewählt, dass auch der Antiheld der Geschichte mit seinem Handeln einbezogen wird, damit die Schüler:innen auf ihrer Bibliologsreise den gesamten Text mit seinen Protagonist:innen erleben können, um in dem Prozess der Entwirrung der geschlechtlichen Rollenmuster alle Positionen kontrovers in den Dialog bringen zu können. Der Aspekt, dass die Tötung der männlichen Nachkommen angeordnet wird, verordnet sich ebenso in der Genderdebatte, da eine geschlechtliche Hierarchisierung und letztlich Diskriminierung stattfindet, welche durch den Bibliolog Beleuchtung finden könnte. Ein weiterer und wichtiger Vorzug des Bibliologs über Schifra und Pua stellt, wie bereits beschrieben, die Darstellung der zwei biblischen Frauengestalten dar, denn durch ihr bibliologisches Lebendigwerden ist es Schülerinnen (so wie Schülern) möglich zu erkennen, dass die Bibel nicht nur männliche Protagonisten vorzuweisen hat, sondern sich ebenso starke, mutige Frauen in einer autoritären Männerwelt befinden und beweisen. Es ist somit denkbar, dass die religiöse Identitätsbildung der Individuen der Lerngruppe durch das Aufbrechen der geschlechtlichen Rollenmuster durch Schifra und Pua inspiriert wird und sich demnach geschlechterbewusst weiterentwickeln kann.

¹⁹¹ Vgl. Pohl-Patalong, Uta, Bibliolog – Ein Weg zur lebendigen und spannenden Entdeckung biblischer Texte, in: Religionspädagogisches Institut Loccum der Ev.-luth. Landeskirche Hannovers, Loccumer Pelikan 3/2010, 129–132.

Auch in diesem Beispiel ist denkbar, dass sich einige Teilnehmende in traditionellen beziehungsweise nicht mehr gegenwärtigen Denkmustern bewegen, die sich trotz der mutigen Frauengestalten nicht aufbrechen lassen. Eine Möglichkeit wäre, wenn die Lehrkraft auch diesen Aussagen wertschätzend begegnen kann, diese Perspektiven in eine kontroverse Reflexion mitzunehmen, welche sich an den Bibliolog in der unterrichtlichen Praxis anhängen könnte und Fragen rund um geschlechtsbedingte Unterdrückung, Menschenverachtung, Hierarchisierung oder Diskriminierung aufgreifen könnte. Geht man von einem funktionierenden Klassenklima und einer vertrauensvollen Atmosphäre aus, sollte der Bibliolog, trotz traditioneller Sichtweisen, durchaus umsetzbar sein. Ebenso können wieder geschlechtsbedingte Hemmungen eine Hürde darstellen, wenn die weiblichen Teilnehmerinnen sich vor den männlichen nicht frei ausdrücken können oder andersrum es den Schülern schwer fällt vor den Schülerinnen und eventuell auch allgemein authentisch in weibliche Rollen zu schlüpfen. Auch bei diesem Bibliolog wäre eine zweigeschlechtliche Trennung während der Durchführung denkbar und bei einigen Lerngruppen gegebenenfalls empfehlenswert, wobei sich nicht als männlich oder weiblich zuordnende Schüler:innen, trans* oder inter* Personen unglücklicherweise für eine Seite der Zweigeschlechtlichkeit entscheiden müssten. Eine Trennung in genderneutrale Kleingruppen, die sich untereinander vertrauen und respektieren, wäre eine ratsame Lösung. Als letzte Herausforderung sei noch das Thema Tod zu nennen, dass in der Geschichte durch die Anordnung der Kindertötungen durchaus präsent ist. Die Lehrkraft sollte bedenken, dass sie trotz einer guten Beziehung zu einer Lerngruppe nicht die Schicksale beziehungsweise Familiengeschichten aller kennt und es durchaus sein kann, dass unbekannte traumatische Erinnerungen bei einzelnen Schüler:innen hochkommen. Durch die beobachtende Rolle der Bibliologsleitung während der Durchführung ist es die Aufgabe der Lehrkraft aufmerksam zu sein, ob es bei Einzelnen negative Erinnerungen oder Gefühle triggert und sollte dies der Fall sein, den Bibliolog selbstverständlich umgehend zu beenden.

Mögliche Intentionen der Durchführung dieses Bibliologs hinsichtlich der Kategorie Geschlecht können unter Bedacht der absoluten Ergebnisoffenheit die Sensibilisierung für ein unterlegenes Frauenbild sein, welches durch das Handeln der Hebammen Schifra und Pua gegenüber dem Pharao aufgebrochen wird. Die Lehrkraft könnte anstreben, dass Denkprozesse in diese Richtung sowie das Hinterfragen einer geschlechtsbedingten Diskriminierung, in diesem Fall sollen alle männlichen Kinder

getötet werden, bei den Schüler:innen angeregt werden. Auch die Thematisierung von Sklaverei von Frauen und Menschenverachtung durch Autoritätspersonen ist denkbar. Ultimativ stellt die Nutzung der gewonnenen Erkenntnisse beziehungsweise die auf geschlechtliche Rollenbilder sensibilisierende Reflexion der Geschichte bezüglich der eigenen geschlechtlichen sowie religiösen Identitätsentwicklung der Schüler:innen ein denkbares Lernziel dar.

6. Resümee und Ausblick

Die vorliegenden Ausführungen basieren größtenteils auf grundlegenden theoretischen Annahmen der religionspädagogischen Forschung und lassen sich zusammen mit schulpraktischen Überlegungen zur tatsächlichen Umsetzung der inhaltlichen, didaktischen und methodischen Unterrichtsanteile betrachten. Es lässt sich abschließend feststellen, dass die Integration der Kategorie Geschlecht in einem RU der Vielfalt von hoher Notwendigkeit und großem Gewinn ist, da diese Thematik einen Teil der Identität aller individuellen am Unterricht beteiligten Personen darstellt und somit ein gegenwärtiger Aspekt der Schüler:innen- sowie Lehrkraftrealität ist. Des Weiteren sollten geschlechtlichen Rollenzuschreibungen und Stereotypisierungen, wie beispielsweise die *zappelnden, starken Jungen* oder die *fleißigen, frommen Mädchen*¹⁹², in einem konfessionell, religiös und weltanschaulich vielfältigen sowie gendersensiblen RU zur Sprache kommen, sodass die Lerngruppe in ihrem gesamtgesellschaftlichen Verhalten sensibilisierter verschiedenen geschlechtlichen Aspekten begegnen kann. Der didaktische Ansatz Bibliolog bietet hierfür durch seine rezeptionsästhetische Basis und Subjektorientierung umfangreiche Möglichkeiten.

Aufgrund fehlender empirischer Untersuchungen zum Bibliolog im Kontext Schule, sind Studien im Bereich der postulierten Herausforderungen und Grenzen beziehungsweise Chancen und Möglichkeiten des Ansatzes bezüglich einer sensibilisierenden Wirkung der Geschlechterstereotype wünschenswert, um aussagekräftige Erkenntnisse und mögliche Ergänzungen zu Umsetzungsmöglichkeiten zu gewinnen. Es wäre denkbar sich zum einen auf die Lehrkraft mit ihren erlebten bibliologischen Erfahrungen sowie zum anderen auf die Wahrnehmungen der Schüler:innen zu konzentrieren, um sowohl die fachdidaktische und pädagogische Expertise als auch die angewandte Praxis empirisch einschätzen zu können. Selbstverständlich gilt hierbei, dass die

¹⁹² Siehe Einleitung in Kapitel 1.

gegebene geschlechtliche Vielfalt und starke Heterogenität jeder Lerngruppe allgemein keine eindeutigen Rückschlüsse auf den Ansatz zulassen, jedoch die qualitativen Untersuchungen individueller geschlechtlicher Wahrnehmungen und unterschiedlicher Ansichten innerhalb der Kategorie Geschlecht gewinnbringend für die Weiterentwicklung des Umgangs mit Gendersensibilität sein kann. Schließlich erscheint es notwendig, dass Erkenntnisse zum Bibliolog stets im Zusammenhang mit weiteren Methoden und didaktischen Ansätzen in Beziehung gebracht und gegebenenfalls auch im Zusammenhang mit diesen untersucht werden, um zu einer umfangreichen Einschätzung seiner Einsatzmöglichkeiten zu gelangen. Ein gegenwartsorientierter Unterricht mit einem geschlechtlichen Schwerpunkt könnte somit entstehen, in welchem sich ergänzende Ansätze zusammenspielen, die jeweils individuelle Beiträge zur Sensibilisierung geschlechtlicher Rollenbilder im Fach Religion leisten können und diese auch als gemeinsames Ziel anstreben.

7. Literaturverzeichnis

Die Abkürzungen erfolgen nach dem Abkürzungsverzeichnis von

Schwertner, Siegfried M., IATG3 . Internationales Abkürzungsverzeichnis für Theologie und Grenzgebiete, überarbeitete und erweiterte Auflage, Berlin / Boston ³2014.

Die Abkürzungen werden ergänzt durch das Abkürzungsverzeichnis von

Redaktion der RGG4 (Hg.), Abkürzungen Theologie und Religionswissenschaft nach RGG4 , Tübingen 2007.

Adam, Gottfried / Lachmann, Rainer (Hg.), Religionspädagogisches Kompendium, Göttingen ⁶2003.

Arzt, Silvia et al., Gender und Religionspädagogik der Vielfalt. Einleitung, in: Dies. (Hg.), Gender, Religion, Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt, Gütersloh ¹2009, 9–28.

Dies. (Hg.), Gender, Religion, Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt, Gütersloh ¹2009.

Baumann, Ulrike, Mich mögen, wie ich bin ... Geschlechterdifferenz im Religionsbuch, in: Pithan, Anabelle (Hg. et al.), Gender – Religion – Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt, Gütersloh 2009, 327–340.

Baumert, Jürgen, Deutschland im internationalen Bildungsvergleich, in: Kilius, Nelson et al. (Hg.), Die Zukunft der Bildung, Frankfurt am Main 2002, 100–150.

Becker, Gerold et al. (Hg), Heterogenität. Unterschiede nutzen – Gemeinsamkeiten stärken, Friedrich-Jahresheft 22, Seelze 2004.

Becker, Ruth / Kortendiek, Beate (Hg.), Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie, Wiesbaden ³2010.

Behr, Harry / van der Velden, Frank (Hg.), Religion, Flucht und Erzählung. Interkulturelle Kompetenzen in Schule und sozialer Arbeit mit Geflüchteten, Göttingen ¹2018.

- Bittner, Melanie / Lotz, Alexander, Vielfalt an Schulen! Vielfalt in Schulen? Zur Sichtbarkeit von lesbischen, schwulen und bisexuellen Lebensweisen in Schule und Unterricht, in: Eisenbraun, Verona / Uhl, Siegfried (Hg.), *Geschlecht und Vielfalt in Schule und Lehrerbildung*, Münster ¹2014, 93–110.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.), *Bildung auf einen Blick 2019, OCED Indikatoren*, Bonn 2019.
- Boschki, Reinhold, Artikel Subjekt, 2017, in: *WiReLex – Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet*, (www-Dokument, <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100312/>), abgerufen am 15.06.2022.
- Busch, Wilhelm , *Die fromme Helene*, München 1872.
- Butler, Judith, *Das Unbehagen der Geschlechter*, Frankfurt am Main 1991.
- Dressler, Bernhard / Schroeter-Wittke, Harald (Hrg.), *Religionspädagogischer Kommentar zur Bibel*, Leipzig 2012.
- Eckes, Thomas, Geschlechterstereotype: Von Rollen, Identitäten und Vorurteilen, in: Becker, Ruth / Kortendiek, Beate (Hg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie*, Wiesbaden ³2010, 178–189.
- Edelbrock, Anke, Was kann die Kategorie Gender für die Religionspädagogik leisten?, in: Pemsel-Maier, Sabine (Hg.), *Blickpunkt Gender. Anstoß(ig)e(s) aus Theologie und Religionspädagogik*, Frankfurt am Main, 2013, 145–165.
- Eisenbraun, Verona / Uhl, Siegfried (Hg.), *Geschlecht und Vielfalt in Schule und Lehrerbildung*, Münster ¹2014.
- Eisenhardt, Saskia et al. (Hg.), *Religion unterrichten in Vielfalt. Konfessionell – religiös – weltanschaulich. Ein Handbuch*, Göttingen ¹2019.
- Dies., Theologisieren mit Jugendlichen, in: Eisenhardt, Saskia et al. (Hg.), *Religion unterrichten in Vielfalt. Konfessionell – religiös – weltanschaulich. Ein Handbuch*, Göttingen ¹2019, 137–145.
- Enders-Drägässer, Uta / Fuchs, Claudia (Hg.), *Frauensache Schule. Aus dem deutschen Schulalltag: Erfahrungen, Analysen, Alternativen*, Frankfurt am Main ³1990.

- Faulstich-Wieland, Hannelore (Hg. et al.), Genus – geschlechtergerechter naturwissenschaftlicher Unterricht in der Sekundarstufe I, Bad Heilbrunn 2008.
- Gössmann, Elisabeth / Wehn, Beate (Hg.), Wörterbuch der feministischen Theologie, Gütersloh ²2002.
- Grabruker, Marianne, Typisch Mädchen – typisch Junge, in: Enders-Drägässer, Uta / Fuchs, Claudia (Hg.), Frauensache Schule. Aus dem deutschen Schulalltag: Erfahrungen, Analysen, Alternativen, Frankfurt am Main ³1990, 120–122.
- Grass, Günther, Der dumme August, Göttingen 2007.
- Grimm, Brüder, Der starke Hans, in: Kinder- und Hausmärchen. Vollständige Ausgabe. Mit 184 Illustrationen zeitgenössischer Künstler und einem Nachwort von Heinz Rölleke, Düsseldorf / Zürich ¹⁹1999, 700–706.
- Gröschner, Alexander / Kleinknecht, Marc, Qualität von Unterricht – Ansätze aus der Perspektive der Unterrichtsforschung, in: Haag, Ludwig et al. (Hg.), Studienbuch Schulpädagogik, Stuttgart ⁵2013, 162–177.
- Grümme, Bernhard, Menschen bilden? Eine religionspädagogische Anthropologie, Freiburg 2012.
- Haag, Ludwig et al. (Hg.), Studienbuch Schulpädagogik, Stuttgart ⁵2013.
- Hagemann-White, Carol, FrauenMännerBilder. Männer und Männlichkeit in der feministischen Diskussion, Bielefeld 1988.
- Hasler, Sebastian / Pohl-Patalong, Uta, Gendersensibler Religionsunterricht, in: Eisenhardt, Saskia et al. (Hg.), Religion unterrichten in Vielfalt. Konfessionell, religiös, weltanschaulich: ein Handbuch, Göttingen 2019, 193–203.
- Hoffmann, Heinrich, Die Geschichte vom Zappel-Philipp, in: Ders., Der Struwelpeter, Frankfurt am Main 1917, 18–20.
- Jakobs, Monika, Religionspädagogische Entwicklungen zur Frauen- und Geschlechterforschung, in: Pithan, Annette et al. (Hgg.), Gender Religion Bildung, Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt, Gütersloh 2009, 47–67.

- Kessels, Ursula, Mädchenfächer - Jungenfächer? Geschlechtertrennung im Unterricht, in: Becker, Gerold et al. (Hg.), Heterogenität. Unterschiede nutzen – Gemeinsamkeiten stärken, Friedrich-Jahresheft 22, Seelze 2004, 90–94.
- Kilius, Nelson et al. (Hg.), Die Zukunft der Bildung, Frankfurt am Main 2002.
- Klafki, Wolfgang, Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, Weinheim/Basel 2007.
- Knauth, Thorsten, Die Geschlechter der Jungen. Überlegungen zur Jungenperspektive in einer Religionspädagogik der Vielfalt, in: Qualbrink, Andrea et al. (Hg.), Geschlechter bilden. Perspektiven für einen genderbewussten Religionsunterricht; [Symposion ... Münster, im Mai 2009], Gütersloh 2011, 92–102.
- Kohler-Spiegel, Helga, Gender im Religionsunterricht – Mädchen / Jungen im Religionsunterricht, in: JRP 18 (2002), 157–170.
- Dies., Gender und Bibelverständnis: Lesen Jungen und Mädchen die Bibel unterschiedlich?, in: Zimmermann, Mirjam / Zimmermann, Ruben, (Hg.), Handbuch Bibeldidaktik (UTB 3996), Tübingen 2018, 678–682.
- Lämmermann, Godwin et al. (Hg.), Arbeitsbuch Religionspädagogik. Ein Begleitbuch für Studium und Praxis, Gütersloh 2005.
- Ministerium für Schule und Berufsbildung des Landes Schleswig-Holstein (Hg.), Fachanforderungen Evangelische Religion. Allgemeinbildende Schulen Sekundarstufe I Sekundarstufe II, Kiel 2016.
- Mendl, Hans, Artikel Konstruktivistischer Religionsunterricht, 2015, in: WiReLex – Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet, (www-Dokument, <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100021/>), abgerufen am 15.06.2022.
- Meyer-Wilmes, Hedwig, Art. Feministische Theologie, Programm Feministischer Theologie(n), in: WbFTh (2002), 147-150.
- Naurath, Elisabeth, Religionsunterricht und Gender-Perspektive, in: Lämmermann, Godwin et al. (Hg.), Arbeitsbuch Religionspädagogik. Ein Begleitbuch für Studium und Praxis, Gütersloh 2005, 95–100.

- Dies., 1. Und 2. Samuelbuch, in: Dressler, Bernhard / Schroeter-Wittke, Harald (Hrg.), Religionspädagogischer Kommentar zur Bibel, Leipzig ¹2012, 103–117.
- Dies., Schüler/in und Religionslehrer/in - Gender, in: Adam, Gottfried / Lachmann, Rainer (Hg.), Religionspädagogisches Kompendium, Göttingen ⁶2003, 265–276.
- Obenauer, Andreas, Reli für Jungs. Didaktische Impulse für einen jungensorientierten Religionsunterricht, Göttingen 2014.
- Palzkill, Birgit et al., Diversität im Klassenzimmer. Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt in Schule und Unterricht Berlin ¹2020.
- Pemsel-Maier, Sabine (Hg.), Blickpunkt Gender. Anstoß(ig)e(s) aus Theologie und Religionspädagogik, Frankfurt am Main, 2013.
- Pithan, Annedore, Religionsbücher geschlechterspezifisch betrachtet. Ein Beitrag zur Religionsbuchforschung, in: Der Evangelische Erzieher 45 (1993), H.4, 421–435.
- Dies., (Hg. et al.), Gender – Religion – Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt, Gütersloh ¹2009.
- Dies., Wo steht die geschlechterbewusste Religionspädagogik?, in: Qualbrink, Andrea et al. (Hg.), Geschlechter bilden. Perspektiven für einen genderbewussten Religionsunterricht; [Symposion ... Münster, im Mai 2009], Gütersloh ¹2011, 62–78.
- Prenzel, Annedore, Pädagogik der Vielfalt, Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik, Opladen ²1993.
- Pohl-Patalong, Uta, Gender, in: Gössmann, Elisabeth / Wehn, Beate (Hg.), Wörterbuch der feministischen Theologie, Gütersloh ²2002, 216–221.
- Dies., Bibliolog – Ein Weg zur lebendigen und spannenden Entdeckung biblischer Texte, in: Religionspädagogisches Institut Loccum der Ev.-luth. Landeskirche Hannovers, Loccumer Pelikan 3/2010, 129–132.
- Dies., Bibliolog. Impulse für Gottesdienst, Gemeinde und Schule (Bd. 1.: Grundformen), Stuttgart ³2013.

- Dies., Religionspädagogik - Ansätze für die Praxis, Göttingen ¹2013.
- Dies., Artikel Bibliolog, 2016, in: WiReLex – Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet (www-Dokument, <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100139/>), abgerufen am 15.06.2022.
- Dies., Bibliolog, in: Zimmermann, Mirjam / Zimmermann, Ruben (Hg.), Handbuch Bibeldidaktik Tübingen ²2018, 567–573.
- Dies., Wenn biblische und biografische Fluchtgeschichten sich verweben – Bibliolog als Raum für Fluchterfahrungen, in: Behr, Harry / van der Velden, Frank (Hg.), Religion, Flucht und Erzählung. Interkulturelle Kompetenzen in Schule und sozialer Arbeit mit Geflüchteten, Göttingen 2018, 143–160.
- Dies., Bibliolog. Impulse für Gottesdienst, Gemeinde und Schule. Band 3: Handlungsfeld Religionsunterricht, Stuttgart ¹2019.
- Dies., Bibliolog, in: Eisenhardt, Saskia et al. (Hg.), Religion unterrichten in Vielfalt. Konfessionell – religiös – weltanschaulich. Ein Handbuch, Göttingen 2019, 183–192.
- Qualbrink, Andrea et al. (Hg.), Geschlechter bilden. Perspektiven für einen genderbewussten Religionsunterricht; [Symposion ... Münster, im Mai 2009], Gütersloh ¹2011.
- Reiß, Annike / Freudenberger-Lötz, Petra, Didaktik des Theologisierens mit Kindern und Jugendlichen, Stuttgart 2012.
- Religionspädagogisches Institut Loccum der Ev.-luth. Landeskirche Hannovers, Loccumer Pelikan 3/2010.
- Rothgangel, Martin / Schelander, Robert, Artikel Bildung, in: WiReLex 2015/01 (www-Dokument, <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100081/>), abgerufen am 15.06.2022.
- Schröder, Bernd, Religionspädagogik, Neue Theologische Grundrisse, Tübingen ¹2012.
- Schweitzer, Friedrich, Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter, Gütersloh ⁸2016.

- Volkman, Angela, Mädchen und Frauen im Religionsunterricht. Impulse feministischer Theologie für die Schule, in: Arbeitsgemeinschaft katholische Religionspädagogik/Katechetik, Religionspädagogische Beiträge 43, Bamberg 1999, 135–144.
- Weiss, Iris, Bibliolog für säkular orientierte Menschen, in: TextRaum 14/26 (2007), 35–36.
- Wienforth, Jan, Professioneller Habitus in der Jungenarbeit. Zwischen Reproduktion und Dekonstruktion Bestehender Geschlechterkonstruktionen, Leverkusen-Opladen 2015.
- Wieser, Renate, Artikel Gender, 2015, in: WiReLex – Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet, (www-Dokument: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100084/>), abgerufen am 15.06.2022 .
- Winker, Gabriele / Degele, Nina, Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten, Bielefeld 2009.
- Zimmermann, Mirjam / Zimmermann, Ruben, Aneignende Methoden der Exegese, in: Dies. (Hg.), Handbuch Bibeldidaktik (UTB 3996), Tübingen 2018, 497–502.
- Dies. / Ders., Handbuch Bibeldidaktik (UTB 3996), Tübingen 2018.
- Dies. / Ders. , Aneignende Methoden der Exegese, in: Dies. / Ders. (Hgg.), Handbuch Bibeldidaktik (UTB 3996), Tübingen 2018, 497–502.
- Zimmermann, Ruben, Artikel Hermeneutik, 2015, in: WiReLex – Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet, (www-Dokument, <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100005/>), abgerufen am 15.06.2022.

Erklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig und ohne fremde Hilfe angefertigt und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel verwendet habe.

Die eingereichte schriftliche Fassung der Arbeit entspricht der auf dem elektronischen Speichermedium.

Weiterhin versichere ich, dass diese Arbeit noch nicht als Abschlussarbeit an anderer Stelle vorgelegen hat.

Datum, Unterschrift