

Als Theologin, die im Fach Religionspädagogik an einer katholisch-theologischen Fakultät an einer staatlichen Universität im Österreich arbeitet, ist die Grundfrage dieses Heftes der *Religionspädagogischen Beiträge* immer wieder Teil des Alltags, eine Frage, die auch die berufliche Existenz betrifft: Wozu religiöse Bildung (heute)? Wozu (heute noch) katholisch-theologische Fakultäten?¹ Diese oftmals 'von außen' gestellte Frage trifft auf ein spannungsreiches Feld, in dem sich Theologie heute bewegt, zwischen Verreligionswissenschaftlichung und Verbinnenkirchlichung einerseits und Pluralisierung und Disziplinierung² andererseits. Diese Spannung zeigt sich auch innerhalb der Religionspädagogik, die sich einerseits vor allem als Gesprächspartnerin der anderen Wissenschaften versteht und mit den vor allem in den Sozial- und Humanwissenschaften anerkannten Methoden Religion (wieder) in den Diskurs einbringen will, andererseits ihr Bezugsfeld vor allem in den Kirchen sieht und neue Zugänge zur kirchlichen bzw. christlichen Tradition erschließen will. Je nach Positionierung in diesem Spannungsfeld werden die Antworten unterschiedlich ausfallen, werden unterschiedliche Gesprächspartner/innen gesucht werden. In sich selbst ist die Religionspädagogik heute mit Pluralität³ konfrontiert, die die Formulierung des einen gemeinsamen Propriums religiöser Bildung vermutlich verunmöglicht. Möglich aber ist ein vielstimmiges und trotzdem wohlklingendes Konzert.

Im Folgenden versuche ich aufzuzeigen, (1) dass religiöse Bildung als Wissen wie auch als Befähigung zur Kritikfähigkeit (immer noch) notwendig ist und (2) dass dabei ein weit gefasster Religionsbegriff hilfreich ist. Nach (3) Anfragen aus der Perspektive der Frauen- und Geschlechterforschung zu einer kulturtheoretischen Begründung religiöser Bildung ist (4) erneut das Desiderat einer Genderforschung in der Religionspädagogik zu formulieren.

1. Erstkommunion, Fernsehquiz und Co – religiöses Wissen als Teil unserer Kultur

Wozu religiöse Bildung? „Weil ich dann verstehe, warum meine Freundin Jacqueline im Frühling auch die Blättchen bekommt und ich nicht“, könnte ein siebenjähriges, evangelisch getauftes Mädchen antworten, deren Eltern keine kirchliche Praxis haben, die aber trotzdem einmal einen katholischen Familiengottesdienst besucht, in dem ihr eine Schulfreundin bei der Kommunion erzählt, dass sie selbst dann ab der Erstkommunion auch „so ein Blättchen“ bekommt. Die Bestürzung ist groß, als sie nach Hause

¹ Vgl. dazu *Stefanie Rotermann*, Wozu (noch) Theologie an Universitäten?, Münster 2001; *Heinrich Schmidinger*, Hat Theologie Zukunft? Ein Plädoyer für ihre Notwendigkeit, Innsbruck – Wien 2000.

² Vgl. *Edmund Arens*, Theologie als Wissenschaft. Die Bedeutung des handlungstheoretischen Ansatzes, in: Sönke Abeldt / Walter Bauer (Hg), „...was es bedeutet, verletzbarer Mensch zu sein.“ Erziehungswissenschaft im Gespräch mit Theologie, Philosophie und Gesellschaftstheorie (FS Helmut Peukert), Mainz 2000, 13-27.

³ Vgl. *Friedrich Schweitzer / Rudolf Englert / Ulrich Schwab / Hans-Georg Ziebertz*, Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, Gütersloh – Freiburg/Br. 2002.

kommt und von der (katholischen) Mutter erstmals erklärt bekommt, dass es für sie keine Erstkommunion wie für ihre Freundin geben wird, weil sie nicht der katholischen Kirche angehört, sondern der evangelischen. Auch Kinder aus Familien ohne kirchliche Praxis werden mit dem Phänomen Religion konfrontiert und brauchen religiöses Wissen, um ihre Welt dechiffrieren zu können.

Wozu religiöse Bildung? „Weil es mir nützlich sein kann auf dem Weg zur Million (Euro)!“ könnte eine Teilnehmerin am TV-Quiz „Wer wird Millionär?“ antworten.

Religion in Form des Wissens über christliche Religion kommt in dieser medialen Inszenierung selten, aber doch vor. *Wolfgang Frühwald* nimmt diese Sendung als Ausgangspunkt für die Differenzierung von Wissens- und Informationsgesellschaft: Die Wissensgesellschaft bezeichnet er als eine, „die ihr Selbstverständnis und ihr Gemeinschaftsverständnis an Wissen orientiert, aber auch ihre wirtschaftlichen und sozialen Ressourcen aus Wissen gewinnt, ihre leitenden Fragen und die Methoden der Welterklärung – also ihre Paradigmata – von Wissen, das heißt aus gewichteter, ausgewählter und kritisch beurteilter Information ableitet.“⁴ Quizsendungen allerdings repräsentierten nicht diese Wissensgesellschaft, sondern die Informationsgesellschaft, die zwar einen ‘kultur-charakterisierenden Effekt’ habe und vor allem zur Unterhaltung (der Rezipient/innen) diene, aber nichts zu tun habe mit Kritikfähigkeit und Urteilskraft.

Dass es die Urteilskraft aber braucht, vor allem auch angesichts der Situation der ‘Weltgesellschaft’ mit steigender Exklusion von immer mehr Menschen aus einem menschenwürdigen Leben und einem verschwenderischen Umgang mit den Ressourcen dieses Planeten, formuliert auch *Helmut Peukert* im Blick auf die Zukunft von Bildung: „In Bildung geht es um eine reflektierende Urteilskraft, die den unmittelbaren Bezug auf Verwendungszusammenhänge bricht, um eine Reflexion, die in der solidarischen Ambivalenz menschlicher Existenz gegen Exklusion und Vernichtung von Menschen aufsteht und beizutragen versucht zur Transformation destruktiver Mechanismen, um dadurch zu einer Gesellschaft zu kommen, die allen Lebensmöglichkeiten eröffnet.“⁵ Befreiungstheologie, Politische und Feministische Theologie und auch von dort her motivierte Religionspädagogik⁶ arbeiten – inspiriert von der Idee des Reiches Gottes, das sich schon jetzt durch gerechte Beziehungen konstituiert – schon lange auf das Ziel hin, ein gutes Leben aller Menschen zu ermöglichen.

Religiöse Bildung braucht es einerseits, um die religiösen Chiffren der heutigen Lebenswelt verstehen zu können, aber und vor allem auch zur Ausbildung der Kritikfähigkeit gegenüber der heutigen Lebenswelt.

⁴ *Wolfgang Frühwald*, Bildung in der Wissensgesellschaft oder: Brauchen wir einen neuen Bildungskanon?: http://bildung.deutsche-bank.de/pdf/17_fruehwald.pdf.

⁵ *Helmut Peukert*, Reflexionen über die Zukunft von Bildung, in: *ZfPäd* 46 (4/2000) 507-524, hier 522; vgl. a. *Ludwig Pongratz*, Bildung, in: *LexRP I* (2001) 192-198.

⁶ Vgl. *Norbert Mette*, Individualisierung und Enttraditionalisierung als (religions-)pädagogische Herausforderung, in: *Ulrich Becker / Christoph Th. Scheilke* (Hg.), *Aneignung und Vermittlung. Beiträge zur Theorie und Praxis einer religionspädagogischen Hermeneutik*, Gütersloh 1995, 69-84.

2. Sinnfragen und Offenbarung – religiöse Bildung braucht einen weit gefassten Religionsbegriff

Die Themenwahl der Schriftleiter der RpB, die weder von kirchlicher, noch christlicher, noch theologischer, sondern von religiöser Bildung spricht, impliziert eine Definition von religiöser Bildung, die eine sehr umfassende ist und nicht von vornherein auf kirchliche Vollzüge eingeschränkt wird – ohnehin eine *conditio sine qua non* in der derzeitigen wissenschaftlichen Religionspädagogik. Mit *Wolfgang Lück* und *Friedrich Schweitzer* etwa kann formuliert werden, dass es in der religiösen Bildung um allgemeine Lebensfragen geht wie: „Sinnfragen etwa angesichts von Erfahrungen der Sinnlosigkeit; Probleme der ethischen Orientierung im persönlichen Leben und in einer Gesellschaft, in der Ungerechtigkeit und ethisch fragwürdige Handlungsimperative den Alltag bestimmen.“⁷ Ausgehend von diesen Lebensfragen der Menschen kann Bezug genommen werden auf „theologische Erkenntnisse und Deutungsperspektiven“ ebenso wie auf „die religiösen Traditionen und die in ihnen aufbewahrten Antwortmöglichkeiten.“⁸

Für einen Religionsbegriff der Religionspädagogik, der beide, die funktionale und die normativ-substantielle Dimension von Religion im Blick hat, plädiert *Monika Jakobs*, die einen kontextuellen Religionsbegriff entwickelt, der sowohl die anthropologische (Offenheit für Transzendenz und Sinnfragen), die soziologische (Funktion von Religion in der individuellen und gesellschaftlichen Religiosität), die historische (konkrete Ausformung von Religion) als auch die theologische Dimension (Glaubensdimension, normativ-substantielle Religion) einschließt und es der Religionspädagogik ermöglicht, „in der Welt der Religiositäten Kommunikation über Religiöses zu ermöglichen und aufrechtzuerhalten.“⁹

Katholische und Evangelische Religionspädagogik bemühen sich also, in einem ersten Schritt sehr umfassend die Phänomene von Religion und Religiosität heute wahrzunehmen, religiöse Dimensionen der Wirklichkeit und die transzendente Orientierung vieler Menschen zu erschließen, schließlich aber auch Impulse und Deutungsmöglichkeiten aus der christlichen Tradition anzubieten.¹⁰

3. Begehren nach Bildung und das Fehlen des weiblichen Subjekts – Anfragen aus der Perspektive der Frauenforschung

Aus der Perspektive der Frauenforschung bzw. Feministischen Theologie ist allerdings festzustellen, dass die Impulse und Deutungsangebote aus der christlichen Tradition, so wie sie der main-stream präsentiert, immer noch in ein androzentrisches Gewand eingekleidet sind. Sehr wohl wird auch im ‘main stream’ der Religionspädagogik immer wieder eingefordert, dass die ‘feministische Lerndimension’ eingebracht wird, aber auch ein-

⁷ *Wolfgang Lück / Friedrich Schweitzer*, Religiöse Bildung Erwachsener. Grundlagen und Impulse für die Praxis, Stuttgart u.a. 1999, 15.

⁸ Ebd.; vgl. a. *Hans-Georg Ziebertz*, Warum die religiöse Dimension der Wirklichkeit erschließen? in: Theo-Web-Wissenschaft. Zeitschrift für Theorie der Religionspädagogik 1 (2002) [www.theo-web.de].

⁹ *Monika Jakobs*, Religion und Religiosität als diskursive Begriffe in der Religionspädagogik, in: Theo-Web-Wissenschaft. Zeitschrift für Theorie der Religionspädagogik 1 (2002) [www.theo-web.de].

¹⁰ Vgl. *Ziebertz* 2002 [Anm. 8].

gestanden, dass dies erst in Ansätzen erreicht wurde.¹¹ Eine „Riesenarbeit“ ist es immer noch, „die Wissenschaftsproduktion, die Wissenschaftsaneignung und die bisherigen Resultate der Wissenschaften kritisch auf Einseitigkeit, Halbheit und Androzentrismus zu untersuchen“¹². Feministische Theologinnen bemühen sich schon seit Jahren, diese Arbeit zu leisten, was die mittlerweile umfangreichen einschlägigen Lexika und Handbücher belegen.¹³ Allerdings werden diese Erkenntnisse nur allzu oft in einen Sonderbereich verwiesen oder gar nicht zur Kenntnis genommen. Damit bleibt der „Zwang zur androzentrischen Aneignung“¹⁴ weiterhin für die allermeisten Menschen bestehen. So werden z.B. Frauengestalten der Bibel wenig rezipiert bzw. ihr Anteil an der Heilsgeschichte zu wenig deutlich dargestellt, Kirchen- bzw. Christentumsgeschichte wird immer noch vor allem als Geschichte der Herrschenden und Männer präsentiert – gerade Frauen wird also ihre eigene Geschichte oder Genealogie vorenthalten.

3.1. In Knabenkleidern studieren wollen – Juana Inés de la Cruz

Exemplarisch soll eine Frauengestalt dargestellt werden, deren Biographie geprägt war von ihrem Begehren nach Bildung – in einer Zeit, in der Frauen und andere Marginalisierte von ‘offiziellen’ Bildungszusammenhängen ausgeschlossen waren: *Juana Inés de la Cruz* (1648-1695). *Octavio Paz* charakterisiert *Juana* als eine, bei der das Begehren nach Wissen und Bildung im Zentrum stand: „Ein einsames, kleines Mädchen, das allein spielt, in sich selbst versunken. Vor allem: ein neugieriges kleines Mädchen. Das war ihr Signum und ihre Bestimmung: die Wißbegier. Wißbegierig auf die Welt und wißbegierig auf sich selbst, auf das, was in der Welt und was in ihr selbst vorgeht. Die Wißbegier wurde bald zur intellektuellen Leidenschaft. Das *Was ist das?* und *Wie geht das?* wuchsen zu Fragen, die sie sich ihr Leben lange immer wieder stellte.“¹⁵ Über ihre Kindheit ist nicht viel bekannt, sie wird aber als hungrig nach Wissen geschildert: „Mit drei Jahren – berichtet sie – habe sie durch kleine Täuschungsmanöver erreicht, daß sie von der Lehrerin ihrer Schwester unterrichtet wurde [...]. Mit sechs oder sieben Jahren konnte sie bereits lesen und begann, die Bücher der großväterlichen Bibliothek zu studieren. [...] In weniger als 20 Lektionen lernte sie Latein [...] Vergeblich erlehnte sie von ihrer Mutter, in Knabenkleidung studieren zu dürfen, als sie erfuhr, daß Jungen die Universität in Mexiko-Stadt besuchen konnten“¹⁶. Mit 15 Jahren kam *Juana* als

¹¹ *Norbert Mette / Folkert Rickers*, Vorwort der Herausgeber, in: LexRP I (2001) V-XVI, hier XII.

¹² *Herlinde Pissarek-Hudelst*, Feministische Theologie und Religionspädagogik, in: JRP 6 (1989), Neukirchen-Vluyn 1990, 153-173, hier 159.

¹³ *Elisabeth Gössmann u.a.* (Hg.), Wörterbuch der Feministischen Theologie, Gütersloh 2002; *Luise Schottroff / Marie-Theres Wacker* (Hg.), Compendium Feministische Bibelauslegung, Gütersloh 1999; *Letty M. Russell / J. Shannon Clarkson* (Hg.), Dictionary of Feminist Theologies, Westminster 1996.

¹⁴ *Annebel Pithan*, Differenz als hermeneutische Kategorie im Vermittlungs- und Aneignungsprozess, in: Becker / Scheilke 1995 [Ann. 6], 94-104, hier 102.

¹⁵ *Octavio Paz*, Sor Juana oder Die Fallstricke des Glaubens, Frankfurt/M. 1994, 120.

¹⁶ *Annebel Pithan*, Sor Juana Inés de la Cruz (1648-1695). Streiterin für das Recht auf (theologische) Bildung von Frauen, in: Desmond Bell / Heike Lipski-Melchior / Johannes von Lüpke / Birgit Ventur (Hg.), Menschen suchen – Zugänge finden. Auf dem Weg zu einem religionspädagogisch verantworteten Umgang mit der Bibel (FS Christine Reents), Wuppertal 1999, 132-143, hier 133f. Zur Lebensgeschichte dieser Nonne und Theologin siehe auch: *Hildegard Wustmans*, „und so lag die Welt erhellt in wahren Licht, und ich erwachte“. Die Theologie der Sor Juana Inés de la Cruz – eine Sprache der Unerhörten, Frankfurt/M. u.a. 2001; *Birgit Wagner / Christopher F. Laferl*, Anspruch

Hofdame zur Vizekönigin, wo sie wegen ihrer ungewöhnlichen Gelehrsamkeit, aber auch ihrer Schönheit und Anmut umschwärmt wurde. Mit 18 Jahren trat Juana als Novizin in den Orden der unbeschuheten Karmelitinnen ein, gut zwei Jahre später in den Orden Santa Paula der Hieronymitinnen. „Die heilige Paula (347-404), die des Hebräischen, Griechischen und Lateinischen kundig war und die Heilige Schrift auslegte, habe ihr – so schreibt sie später – stets als Vorbild einer gebildeten Frau gedient“¹⁷. Für Juana, die als Frau keinen Zugang zu den Bildungsinstitutionen hatte und am Hofe oder als Ehefrau keine Zeit für ihr Bildungsbegehren gehabt hätte, war das Kloster der Ort, ihrem Begehren treu zu bleiben und vielseitige Gelehrsamkeit zu entwickeln. In der Folge studierte sie, korrespondierte, musizierte, schrieb Theaterstücke, Lyrik und Prosa und wurde eine bekannte Persönlichkeit. Gelehrt, bekannt, berühmt war sie – und wurde auch bald schon von der Inquisition bedroht, sie stürzte in eine schwere Lebenskrise und pflegte ihre kranken Mitschwestern bei einer Pestepidemie, der sie selber zum Opfer fiel. *Annebelle Pithan* vermutet in der Auseinandersetzung um ihre letzten Schriften den Grund für diese Krise im Leben der Juana: „Ihre Identität als Dichterin und Intellektuelle stand zur Disposition.“¹⁸ In einem Schreiben an Juana spricht der Bischof „sich nicht grundsätzlich gegen das Wissen von Frauen aus, aber er nennt Bedingungen und Grenzen. Höchste Ziele sind Untergebenheit und Gehorsam, Gefahren gehen von einem ungebändigten Verstand aus. [...] Ihre kreativen und intellektuelle Leistungen werden gewürdigt, aber zugleich für verfehlt erklärt. Die Freiheit der Rede und des Denkens werden ihr abgesprochen.“¹⁹

Juana war von einem ungeheuren Wissensdrang beseelt – „auch als ihr aus Angst vor der Inquisition von der Oberin einmal die Studien verboten wurden. In dieser Zeit habe sie festgestellt, daß sie das Lernen und Forschen nicht aufhören könne. ‘Und wenn ich auch nicht in Büchern studierte, so studierte ich in allen Dingen, die Gott erschuf, sie waren für mich die Buchstaben, und die Maschine des alles war das Buch.’ [...] Sie analysiert die perspektivischen Linien in den Schlagsäulen der Nonnen und schließt von der Krümmung der Erde auf ihre Kugelgestalt, sie sinniert über die Qualität des menschlichen Geistes am Beispiel einer Schwester oder sie spekuliert über die Bewegungen eines Kreisels, während sie dem Spiel zweier Mädchen zuschaut [...]. Beim Kochen beobachtet sie verschiedene physikalische Gesetzmäßigkeiten, etwa wie sich bestimmte Massen zueinander verhalten [...]. Sor Juana vertritt einen interdisziplinären Standpunkt: ‘Die Weisheit des Schöpfers gab allen einen Platz, damit diese weltumfassende Kette entsteht, in der sich die Wissenschaften zu entsprechen und in wunderbarer Weise ineinanderzufügen und zusammenzuklingen scheinen.’ [...] An Sor Juana Inés de la Cruz wird deutlich, daß weibliches Schreiben, das von der eigenen Realität ausgeht, eigene Inhalte und Formen hervorbringt. Modern gesprochen könnte man sagen, sie schafft eine andere symbolische Ordnung. Sie nimmt Bezug auf spezifisch weibliche Realität (Küche), sie argumentiert als Frau gegen die misogynen Theologien und entwickelt einige Schlußfolgerungen. Sie sucht nach weiblichen Bezugspunkten und findet sie in Maria und anderen Frauengestalten der Vergangenheit. Sie streitet für Frauenbildung.“²⁰

auf das Wort. Geschlecht, Wissen und Schreiben im 17. Jahrhundert. Sor Maria Celeste und Sor Juana Inés de la Cruz, Wien 2002.

¹⁷ *Pithan* 1999 [Anm. 16], 135.

¹⁸ Ebd., 137.

¹⁹ Ebd., 138.

²⁰ Ebd., 138-140.

Juana de la Cruz ist getragen von einem Begehren nach Bildung. Wo ist heute das Begehren von Frauen nach Bildung, auch religiöser Bildung? Wie zeigt sich dieses heute, wie wird es formuliert? Nehmen die Bildungsinstitutionen dieses Begehren wahr? Was wird auch ausgeschlossen? Eine spannende Frage z.B. auch für die empirische Forschung in der Religionspädagogik wäre, sich auf die Suche zu machen, wie Frauen und Männer heute ihr Begehren nach Bildung artikulieren, auch nach religiöser Bildung – und zwar auch jenseits des durchaus legitimen Begehrens nach Bildungsveranstaltungen als „Wellness für die Seele“²¹.

3.2. *Feministische Religionspädagogik – Subjektwerden von Frauen und Mädchen unterstützen*

Religionspädagogik will zur Subjektwerdung der Menschen beitragen. In den Blick kommen jedoch kaum oder nicht spezifische Lebenssituationen von Mädchen und Frauen, in denen die Offenheit für Transzendenz groß ist, wenn das Subjekt, das sich religiös bilden soll, der Mensch und damit 'der Mann' ist: Z.B. erste oder letzte Menstruation, Fehlgeburten oder auch die Geburt selbst erfahren keine spirituelle Begleitung, werden als religiöse Erfahrungen nicht wahrgenommen, obwohl sie von vielen Frauen als solche benannt werden, wie sich exemplarisch im nachfolgenden Text²² zeigt.

Rituale und Gebete werden im Zusammenhang mit feministischer Spiritualität bzw. Liturgie entwickelt, erprobt und reflektiert. „Indeed, liturgy has become one of the most politicized of ecclesiastical sites in our time. For many women, the 'right to ritual' is 'the symbolic equivalent of the right to vote and receive equal pay', as Catherine Bell puts it. The importance of liturgy as a site of struggle over symbolic resources that shape women's lives cannot be emphasized strongly enough. [...] women have moved from liturgical consumption and reproduction to production, as they grasped liturgy as a crucial site for the negotiation of faith and feminism.“²³

Die Entdeckung und Erprobung 'eigener' Rituale und Gebete, aber auch die Einbeziehung spezifischer Lebenssituationen und -erfahrungen von Mädchen und Frauen sind ein wichtiger Beitrag zu einer Weiterentwicklung religiös-spirituelle Angebote, die das Subjektwerden und Subjektsein von Mädchen und Frauen unterstützen – eines der Ziele feministischer Religionspädagogik: „Feministische (Religions)Pädagogik betrachtet Bildung universell, umfassend und gesellschaftsorientiert, [...] und fordert ein, Menschen in ihrer Leiblichkeit wahrzunehmen. [...] Feministische Erwachsenenbildung ist verbunden mit dem Ziel, Frauen untereinander zu verbinden, indem sie Schutz und Stärkung gibt und im Sinne des Affidamento zu Solidarität und Entwicklung von Kompetenzen ermutigt.“²⁴

²¹ Antje Rösener, „Wellness für die Seele“? Erfahrungsbericht aus einem evangelischen Erwachsenenbildungswerk, in: entwürfe. Themen der evangelischen Erwachsenenbildung 17 (2002) 4-7.

²² Brigitte Enzner-Probst, Schwellen, in: dies. / Irene Löffler / Hanna Strack (Hg.), FrauenKirchen-Kalender 2000, Pinnow/Schwerin, 130f.

²³ Teresa Berger, Introduction, in: dies. (Hg.), Dissident Daughters. Feminist Liturgies in Global Context, Louisville - London 2001, 1-26, hier 13f.

²⁴ Andrea Hötger / Agnes Wuckelt, Feministische Religionspädagogik, in: Gössmann u.a. 2002 [Anm. 13], 138-144, hier 142.

Schwellen

Auf meiner Hand liegt ein häßlich braunes
Etwas, länglich, schrumpelig, hart.

Würde ich es achtlos auf den Boden werfen,
würde ein harter Schuh darüber
gehen, wäre das Innere nur ein formloser
Brei, ein grünelber Saft, der aus dem
Kokon austräte.

Niemand vermutet darin die gierige Raupe,
die ganze Blätterberge abweidete.

Niemand vermutet darin überhaupt etwas.

Selbst die Raupe weiß es nicht mehr
Liegt besinnungslos im Kokon...

Aber, behutsam getragen in meiner Hand,
vorsichtig auf grüne Blätter gesetzt,
nach Wochen des Wartens,
werde ich Zeugin einer Verwandlung:
der Schmetterling zerbricht die Hülle von
innen

zittert im ungewohnten Sonnenlicht
faltet die langsam trocknenden zarten Flügel
und fliegt Blüten entgegen.

Als ich ein Kind erwartete
war dies auch eine Schwelle – im doppelten
Sinn

Mein Körper war die Schwelle
War der Ort, der Raum des Schwellens
Das unkenntliche neue Wesen, die für unser
Auge unsichtbaren Zellklumpen
In meiner Gebärmutter nahmen sie immer
mehr Gestalt an

Schwollen an

Ich schwoll an

Mein Bauch dehnte sich

Manchmal fühlte ich mich wie eine sich ver-
puppende Raupe

„...gesegnet die Frucht deines Leibes...“

beschwerliche Zeit und gleichzeitig

heilige Zeit

Schwellen-Zeit...

Die Geburt – der nüchterne und zugleich
grundstützende Zeitpunkt, wo diese
Schwelle überschritten wurde.

Wo die Frucht, mein Kind, mit innerer Not-
wendigkeit über diese Schwelle
geschoben,

ausgetrieben wurde.

Das Paradies vorbei

Der Abschied des All-in-eins

Erschütternde Transformation

Und zugleich

der Beginn einer neuen Beziehung...

Wenn ich mein Leben sehe

Fragmentarisch bunt zusammengesetzt

Wechselnde Identitäten

Nur gerade so eben das Schwungrad des Le-
bens

In der Überfülle der Verpflichtungen
bestehend

Dann hält mich nur diese Hoffnung am Leben

Dass unser ganzes Leben

So etwas ist wie ein langsames Schwellen

Wie ein stilles Reifen und Werden

Auf eine Verwandlung hin

Auf etwas hin, das sich anfühlt wie eine Ge-
burt

Auf ein das-Licht-der-Welt-Erblicken hin

Und eine Freude, die unbeweiht bleiben wird

Und ein Lächeln, dessen Entzücken keine
Angst hervorruft

Dann weiß ich mich umhüllt

Von einer großen und mütterlichen Kraft

Und auch die Leiden

Das Formlose und Unnennbare hat seinen
Platz

Und die Zeiten des Wartens

Und die Zeiten der eigenen abgrundtiefen
Verzweiflung

Denn da war „keine Gestalt noch Schön-
heit“...

Wenn der Selbstzweifel größer ist

Als jede Hoffnung...

Und ich segens-bedürftig bin

Dann spüre ich den Herzschlag der Schöp-
fung

Und mich einbegriffen

Schwellend

Reifend

Auf etwas zu das noch aussteht

Manche

Nennen es Auferstehung

4. Religiöse Bildung ist immer auch Geschlechterbildung – Genderforschung in der Religionspädagogik

Einerseits ist es (immer noch) notwendig, auf Mädchen und Frauen eigens hinzuweisen, insgesamt muss aber das Geschlechterverhältnis in der Auseinandersetzung um Bildung in den Blick kommen, da Bildung immer auch Geschlechterbildung ist.

Gesa Heinrichs geht von einem konstruktivistischen Verständnis von Bildung aus: „Bildung wird hier als ein Konstruktionsprozeß verstanden, als ein Prozeß der Konstruktion von Ich und Welt, der Konstruktion des Eigenen in der Auseinandersetzung mit dem Anderen: Bildung ist eine Konstruktion des Selbst in Auseinandersetzung mit äußerer Umgebung und inneren psychischen Bewegungen“.²⁵ *Heinrichs* betont, dass Geschlecht nicht die „einzig entscheidende“ Kategorie ist, aber „daß Geschlecht entscheidendes Konstitutionsmerkmal von Subjekten ist und daß Geschlechterdichotomie den Diskurs der Bildung durchzieht“²⁶.

„Bildung ist immer auch Geschlechterbildung. Bildungstheorie kommt nun die Aufgabe zu, den Diskurs der Bildung nachzuzeichnen, fortzuschreiben und zu transformieren. Zentral setzt sie sich mit der Frage nach der Subjektconstitution auseinander. [...] Daher besteht für die Bildungstheorie die Aufgabe, die Frage nach Bildung immer auch als Frage nach Geschlecht und dem Geschlechterdiskurs zu begreifen. Um dabei eine inadäquate Bestimmung von Geschlecht zu vermeiden, muß Geschlecht in die Bildungstheorie m.E. zugleich eingeführt und dekonstruiert werden“²⁷.

Auch religionspädagogische Bildungstheorie bezieht sich immer mehr auf einen Subjektbegriff, der von Offenheit, Unabgeschlossenheit und Diversität oder Differenz geprägt ist. Dass aber auch religiöse Bildung immer auch Geschlechterbildung ist, kommt höchst selten in den Blick. Die Entwicklung von der Feministischen Theorie hin zu einer 'Frauen- und Geschlechterforschung' ist auch als Einladung an die männlichen Kollegen zu verstehen, sich im Bereich der Gender-Studies und Geschlechterverhältnisse Wissen anzueignen und einen Blick auf die religiöse Bildung als Geschlechterbildung zu werfen.

Zum Schluss können zusammenfassend drei Thesen formuliert werden, die, um das Bild der Einleitung aufzugreifen, den stimmigen zeitgemäßen Grundton im Konzert der Religionspädagogik zum Klingen bringen wollen:

- (1) Religiöse Bildung ist in der heutigen Welt notwendig.
- (2) Religiöse Bildung braucht einen weit gefassten Religionsbegriff.
- (3) Religiöse Bildung ohne Berücksichtigung von Frauen ist eine halbe Bildung.
- (4) Eine zeitgemäße Religionspädagogik braucht den Blick auf das Geschlecht.

²⁵ *Gesa Heinrichs*, *Bildung, Identität, Geschlecht. Eine (postfeministische) Einführung*, Königstein/Taunus 2001, 12.

²⁶ Ebd., 17.

²⁷ Ebd. 228f.