

theol

RELIGIONSPÄDAGOGISCHE BEITRÄGE

43/1999

Religionspädagogik feministisch

Pithan, Trivialisierung und Ent-Trivialisierung

Burrichter, Lebensgeschichtliche Perspektiven ernst nehmen

Klein, Religiöse Tradierungsprozesse in Familien

Kohler-Spiegel, Feministische Mädchenarbeit

Foitzik-Eschmann, Mädchenarbeit in der kirchlichen Jugendarbeit

Lüders, Sexuelle Gewalt: Anfragen an den Konfirmationsunterricht

Habringer-Hagleitner, Lebendige Frauenbildungsarbeit

Birkel, Leitbild Zukunftsfähigkeit in kirchlicher (Frauen-)Bildung

Matthiae, „Das hätte ich mir früher niemals zugetraut“

Kubera, Beruf Religionspädagogin – Aktuelle Problemanzeige

Volkmann, Mädchen und Frauen im Religionsunterricht

Geschwendtner-Blachnik, Religionslehre – ein „triviales“ Fach?

Arzt, Das Bibellesen hat ein Geschlecht

Grassmann, Judit: Heldin, Dämonin oder jungfräulicher Marientyp?

Jakobs, Schlankheitswahn als religiöses Phänomen?

Becker Unerhört weiblich leiblich?

WZ Ästhetische und interreligiöse Bildung als Wahr-Nehmung

Z A k, Die Methodenfrage feministischer Religionspädagogik

4253 phie

Zeitschrift der Arbeitsgemeinschaft

Katholischer Katechetik-Dozenten(AKK)

ISSN 0173-0339

Religionspädagogik feministisch – jenseits der Trivialisierung

- Annebel Pithan*, Trivialisierung und Ent-Trivialisierung in der Religionspädagogik. Erfahrungen und Denkanstöße
- Rita Burrichter*, Lebensgeschichtliche Perspektiven ernst nehmen: fachdidaktische Anfragen einer Feministischen Religionspädagogik
- Stephanie Klein*, Religiöse Tradierungsprozesse in Familien und Religiosität von Männern und Frauen
- Helga Kohler-Spiegel*, Mädchen im Mittelpunkt. Feministische Mädchenarbeit und Religionspädagogik
- Dorothee Foitzik-Eschmann*, Nur für Mädchen?! Gedanken zu parteilicher Mädchenarbeit und feministischer (Religions-)Pädagogik in der kirchlichen Jugendarbeit
- Stephanie Lüders*, Widerstand im Namen Gottes. Sexuelle Gewalt gegen Mädchen und Anfragen an den Konfirmationsunterricht
- Silvia Habringer-Hagleitner*, Lebendige Frauenbildungsarbeit der Zukunft
- Simone Birkel*, Frauen-Zukunft. Das Leitbild Zukunftsfähigkeit in der kirchlichen (Frauen-)Bildung
- Gisela Matthiae*, „Das hätte ich mir früher niemals zugetraut.“ Erfahrungen in einer Einrichtung für Bildungs-, Kultur- und Sozialarbeit der Evangelischen Akademie Bad Boll und der Stadt Stuttgart
- Ursula Kubera*, Beruf Religionspädagogin – Aktuelle Problemanzeige und Perspektiven
- Angela Volkmann*, Mädchen und Frauen im Religionsunterricht. Impulse feministischer Theologie für die Schule
- Ingrid Geschwendtner-Blachnik*, „Wir haben doch nur Reli!“ Religionslehre – ein „triviales“ Fach für SchülerInnen?
- Silvia Arzt*, Das Bibellesen hat ein Geschlecht
- Irina Grassmann*, Judit – Heldin, Dämonin oder jungfräulicher Marientyp?
- Monika Jakobs*, Hungerkünstlerinnen – Schlankeitswahn als religiöses Phänomen?
- Sybille Becker*, Unerhört weiblich leiblich? Phänomenologische Perspektiven auf Enttrivialisierung leiblicher Wahrnehmung als Methode feministischer Religionspädagogik
- Birgit Menzel*, Spurensuche: Ästhetische und interreligiöse Bildung als Wahrnehmung
- Anke Edelbrock*, Die Methodenfrage innerhalb feministischer Religionspädagogik. Ent-Trivialisierung als geeignete Methode?
- Bibliographie: Feministische Religionspädagogik

RELIGIONSPÄDAGOGISCHE BEITRÄGE

Begründet von *Günter Stachel* und *Hans Zirker*

Herausgeber: Arbeitsgemeinschaft Katholischer Katechetik-Dozenten

Vorsitzender: Univ.-Prof. Dr. Werner Tzscheetzsch, Freiburg

Schriftleiter: Univ.-Prof. Dr. Herbert A. Zwergel, D-34127 Kassel, Tannenheckerweg 11c

e-mail: zwergel@hrz.uni-kassel.de; Tel. 0561/89 00 857

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen: Jahresabonnement: 2 Hefte 33 DM, 3 Hefte (nur 1999!) 45 DM Einzelheft 43/1999: 25 DM, jeweils zuzügl. Versandkosten. Bezug über den Schriftleiter. Kündigungen zum Jahresende. *Manuskripte* an die Adresse des Schriftleiters. Für unaufgefordert zugewandene Bücher bleibt eine Besprechung vorbehalten. *Konto*: Nr. 606 376, Sparda Kassel, BLZ 520 905 00.

© Arbeitsgemeinschaft Katholischer Katechetik-Dozenten; Abdruckgenehmigungen über den Schriftleiter

Druckvorlagen: H.A. Zwergel, erstellt mit Ventura Publisher. Druck: WP-Verlag Darmstadt

Vorwort

Im vorliegenden Themenband werden Beiträge vorgelegt, die sich einer feministisch orientierten Religionspädagogik verpflichtet fühlen. Anstoß für das Heft und die Artikel waren die Überlegungen der Ethikerin Ina Praetorius zur *Entrivialisierung als Methode der Frauenforschung*. Auf einer Tagung der Religionspädagoginnen der ‚Europäischen Gesellschaft für die theologische Forschung von Frauen‘ (ESWTR) im Februar 1998 in Kassel wurde dieser Ansatz auf seine Tragfähigkeit für die (feministische) Religionspädagogik diskutiert. Arbeiten evangelischer und katholischer Frauen, die sich mit den Möglichkeiten dieser Methode auseinandersetzten, wurden vorgestellt und werden hier, neben anderen Beiträgen, dokumentiert. Ziel dieses Bandes ist es, den aktuellen Forschungsstand feministisch-theologischer Arbeit in möglichst großer Bandbreite darzustellen und gleichzeitig Anregungen und Anstöße für die gesamt-religionspädagogische Diskussion zu geben. Dem sollen auch die unterschiedlichen Formen der Beiträge, von der Methodendiskussion bis zum Praxisbericht, dienen. Zudem trägt die umfangreiche Bibliographie zu feministischer Religionspädagogik am Ende des Bandes Rechnung dem Ziel der Dokumentation Rechnung.

Ein einführender Text von *Annebelle Pithan*, der das Konzept der Entrivialisierung sowie die Ergebnisse der Tagung zusammenfasst, eröffnet die Reihe der Beiträge. Es folgt eine Darstellung der derzeit aktuellen religionspädagogischen Konzeptionen mit Anfragen seitens feministischer Religionspädagogik von *Rita Burrichter*. Die nächsten sechs Artikel beschäftigen sich mit außerschulischen Lernorten. *Stephanie Klein* nimmt familiäre religiöse Tradierungsprozesse mit Hilfe empirischer Methoden in den Blick. Überlegungen zur Arbeit mit Mädchen sind das Thema der Beiträge von *Helga Kohler-Spiegel* (mit dem Schwerpunkt Schule) und *Dorothee Foitzik-Eschmann* (mit dem Schwerpunkt kirchliche Jugendarbeit). *Stephanie Lüders* fragt angesichts des Wissens um sexuelle Gewalt nach den Konsequenzen für die Gemeindekatechese, exemplifiziert am Konfirmationsunterricht. Die beiden folgenden Artikel widmen sich dem Bereich der Frauenbildungsarbeit. *Silvia Habringer-Hagleitner* legt den Schwerpunkt auf feministisch-politische Bildungsarbeit, *Simone Birkel* hat die ökologische Bildung ins Zentrum ihrer Arbeit gerückt. Abschließend zum Komplex der außerschulischen Lernorte stellt *Gisela Matthiae* anhand von Interviews ein Modell der Bildungsarbeit mit älteren Frauen vor. Dem Lernort Schule fühlen sich drei Arbeiten verpflichtet. *Ursula Kubera* analysiert das Berufsfeld einer Religionspädagogin in der Schule, *Angela Volkmann* und *Ingrid Geschwendtner-Blachnik* reflektieren ihre Praxis als Religionslehrerinnen und ziehen Konsequenzen für die eigene Arbeit. Der Umgang mit der Bibel wird in den beiden folgenden Beiträgen thematisiert. *Silvia Arzt* beschäftigt sich auf der Grundlage empirischer Untersuchungen mit der geschlechtsspezifischen Rezeption biblischer Geschichten, exemplarisch der Waschi-Erzählung. *Irina Grassmann* kontrastiert die biblische Judit mit verschiedenen Interpretationen. Phänomenologie und Wahrnehmung im weitesten Sinne sind die Grundlagen der folgenden drei Aufsätze. *Monika Jakobs* untersucht, inwiefern der Anorexie religiöse Deutungsmuster zugrunde liegen und welche Konsequenzen das für die Religionspädagogik hat. *Sybille Becker* problematisiert die Selbstverständlichkeit weiblicher Existenz und ver-

sucht auf der Grundlage der Phänomenologie zu einem vertieften Verstehen von Leiblichkeit und Geschlechtlichkeit zu kommen. *Birgit Menzel* prüft, in welcher Weise die Überlegungen zu ästhetischer und interkultureller Bildung durch die Forschungen feministischer Theorie ergänzt werden müßten. Der letzte Beitrag von *Anke Edelbrock* problematisiert die Methodenfrage innerhalb der Frauenforschung und zieht Schlußfolgerungen für religionspädagogisches Arbeiten.

Den Abschluß bildet die systematisch geordnete Bibliographie, die neben einer Auswahl allgemein pädagogisch-feministischer Literatur und Hinweisen auf Praxismaterialien auch Verweise auf früher erstellte Bibliographien enthält. Indem sie versucht, den aktuellen Literaturstand zu feministischer Theologie zusammenzufassen, ohne aber den Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben, will sie künftige (Forschungs)-Arbeiten erleichtern.

Birgit Menzel

Religionspädagogische Beiträge Band 43/1999 wird als *Themenheft* „Religionspädagogik feministisch – jenseits der Trivialisierung“ vorgelegt. *Birgit Menzel* ist für die inhaltliche Konzeption, für die Kontakte mit den Autorinnen zur Vorlage der Manuskripte sowie für die Entscheidungen zur Veröffentlichung zu danken. Als Schriftleiter wünsche ich dem Themenheft eine gute Aufnahme.

Um diesem Band seinen inhaltlichen Zusammenhang zu wahren und den üblichen Umfang von RpB nicht noch weiter zu überschreiten, wurde der Satzspiegel (schmalere Seitenränder) verändert.

Kassel, im November 1999

Herbert A. Zwergel



Z # 4253

Die Anschriften der Autorinnen befinden sich auf der 3. Umschlagseite.

Annebelle Pithan

Trivialisierung und Ent-Trivialisierung in der Religionspädagogik

Erfahrungen und Denkanstöße

Dieser Artikel entstand im Zusammenhang mit einem Round-table-Gespräch von Mitgliedern der deutschsprachigen Arbeitsgruppe Religionspädagogik in der Europäischen Gesellschaft für theologische Forschung von Frauen. Zu dieser AG gehören Frauen, die in der wissenschaftlichen Religionspädagogik in Österreich, der Schweiz, Liechtenstein und Deutschland tätig sind. Das Gespräch bezog sich auf das Konzept der Ent-Trivialisierung, das von der Projektgruppe Ethik im Feminismus entwickelt und von Ina Praetorius dargelegt worden ist (vgl. Praetorius, 1994 und 1995). Ziel der Diskussion war es, die Bedeutung der Ent-Trivialisierung für den Kontext wissenschaftlicher Religionspädagoginnen auszuloten. Im folgenden möchte ich zunächst das Konzept der Ent-Trivialisierung skizzieren. Dann fasse ich die wichtigsten Ergebnisse des Gesprächs zusammen, um schließlich thesehaft Ansatzpunkte für eine mögliche Weiterarbeit zu benennen.

1. Das Konzept der Ent-Trivialisierung

Die theologische Ethikerin Ina Praetorius entwickelte das Konzept der Ent-Trivialisierung aus dem Unbehagen mit einem traditionellen Wissenschaftsverständnis und Wissenschaftsbetrieb sowie aus dem eigenen Alltag als Wissenschaftlerin, die zugleich Hausfrau und Mutter ist. Mit der Ent-Trivialisierung will sie dem Bedeutung geben, „was wir [Frauen] tatsächlich in unseren Alltagsen tun, statt große Teile unserer Wirklichkeit weiterhin als banale Nebensache zu behandeln, nur weil ein uns fremdes Bewertungssystem das so vorschreibt“ (1994, 107).

Ent-Trivialisierung wendet sich gegen ein Wissenschaftsverständnis, das im Zentrum wissenschaftlichen Wirkens ein autonomes Ich sieht, das über die Welt reflektiert. Um diese Vorstellung eines unabhängigen wissenschaftlichen Subjekts aufrechterhalten zu können, werden alle Tätigkeiten, die das alltägliche Leben ermöglichen, ausgeblendet. Dazu bedient sich die Wissenschaft der Trivialisierung. „Abhängigkeit darf nicht sein, wo das autonome Ich über die Welt reflektiert. Und deshalb ist die Ablendung der alltäglichen Aufrechterhaltung von Leben durch Techniken der Trivialisierung dem patriarchalen Wissenschaftsbegriff inhärent.“ (Praetorius 1995, 59) Als unbedeutend gelten dann Orte, an denen „die Mehrheit der Frauen den größten Teil ihrer Zeit verbringt“ (1995, 60). Die „männliche“ Arbeit am Schreibtisch gilt als wichtig, die „weibliche“ Arbeit in Küche und Kinderzimmer als trivial.

Praetorius schlägt Frauen nun eine Umbewertung dieser symbolischen Ordnung vor. Diese neue Bewertung zielt darauf ab, eine Theorie der Wirklichkeit von Frauen zu entwickeln, die gerade das sogenannte Triviale reflektiert und auf den Begriff bringt. Eine Ausgangsthese kann dabei lauten: „Was ich tue, ist nicht nichts, sondern etwas und daher beschreibbar.“ (1995, 60)

Ziel ist es, die Realität angemessen zu beschreiben: „Es gibt andere Worte, und ich werde sie finden. Ich werde genau das beschreiben können, was hinter dem großen ‚Nur‘ der Frauen steht: ‚Ich bin nur Hausfrau.‘ (...) Ent-Trivialisierung beginnt mit der Neugierde auf die Realität hinter dem ‚Nur‘.“ (Praetorius 1995, 61) Dahinter steht – so Praetorius im Anschluß an Christina Thürmer-Rohr – ein “‘Verlangen nach Aufklärung (...) ein existentielles Interesse an der Welt und an sich selbst’, das ist der Beginn feministischer Hermeneutik, die – wenn sie uns zur Gewohnheit wird – Angst und Schrecken vor dem hohen Diskurs und die grenzenlose Langeweile der Studierstuben zerstreut.“ (Praetorius 1995, 62)

Zentral ist der Wunsch nach Erkenntnis, Aufklärung und Befreiung aus frauenunterdrückenden Verhältnissen und Gedankengebäuden. Daher situiert sich Praetorius theologisch in der Tradition der Befreiungstheologie, die von den „Anderen“ und „Ausgegrenzten“ her Theologie betreibt. Philosophisch versteht sie sich in der Tradition von Luce Irigaray und den italienischen Feministinnen, die bewußt an der Geschlechterdifferenz ansetzen, ohne diese festschreiben zu wollen, und Frauen und ihre Lebenswelt zum Zentrum ihrer Theorien wählen (Vgl. Irigaray, 1980; Libreria delle donne, 1991; Diotima 1993). „Wir setzen keinen feststehenden Wesenskern des Weiblichen voraus, glauben nicht an eine einheitliche Identität ‚der Frau‘ und auch nicht daran, daß sich das Weibliche, nachdem es jahrhundertlang aus dem philosophischen Diskurs ausgeschlossen wurde, feministischen Denkerinnen über Nacht offenbaren wird.“ (Praetorius 1994, 188)

Praetorius selbst hat einige Ansätze der Ent-Trivialisierung publiziert. In einem Vortrag vor der International Federation for Home Economics, hebt sie die Bedeutung der Hauswirtschaft als Daseinsvorsorge der Menschen hervor. Der Haushalt als Wirtschaftsweise wird gesellschaftlich jedoch gering geachtet im Gegensatz zu gewinnproduzierenden Wirtschaftsweisen. Entsprechend sind Betriebs- und Volkswirtschaftslehre höher angesehen als die Haushaltswissenschaft. Eine Veränderung des Symbolischen, die die Ent-Trivialisierung des Haushalts betreibt, formuliert beispielsweise die Aussage: „Die Welt ist unser Haushalt. Der Markt ist zum Dienst verpflichtet.“ (Praetorius, 1998, 401)

Praetorius spricht von Ent-Trivialisierung als Methode. Bisher ist jedoch erst ansatzweise ausgearbeitet, wie die Ent-Trivialisierung methodisch vorgeht. Ich bezeichne sie daher als Konzept. Praetorius hat beschrieben, daß sie beispielsweise in Seminaren von den Studentinnen Texte über Alltagssituationen schreiben läßt, die sogenannte weibliche Orte wie Küche oder Bad als Ausgangspunkt nehmen. Die Texte können verglichen, diskutiert, neu geschrieben, auf Bedeutungen und Übereinstimmungen hin untersucht werden. So kann eine Theoriebildung über Frauenalltag, aus der heraus Themen für Seminare und Forschungsarbeiten entwickelt werden können, entstehen. Ein anderer Zugang wäre, Notizen über das vermeintlich Triviale anzufertigen.

Dort, wo der Wunsch nach Veränderung nicht vorhanden ist, kann die Protokollierung des Alltags auch in einer Bestätigung des Status quo steckenbleiben. Praetorius geht davon aus, daß ein Frauenleben solange als erträglich empfunden werden kann, wie „der Gegenstand ihres moralischen Handelns – ihrer Zärtlichkeit, ihres Sorgens – die allernächste Umgebung ist“. Es wird dann unerträglich, wenn Frauen die Meldungen

über den Zustand der Welt mit ihrem eigenen Leben in Verbindung bringen, indem ihnen deutlich wird, daß es ihre Aufgabe ist, den Schein eines heilen Zuhause zu bewahren inmitten einer Welt, die an Zerstörung orientiert ist. „Das, was Frauen für ihre moralische Pflicht hielten, stellt sich als ethische Unmöglichkeit heraus. Es bewirkt nichts als Zerstörung und bleibt dennoch, was es ist: Dasein für andere, eine dringend benötigte ethische Qualität – in pervertierter, absurder Gestalt.“ Selbstlosigkeit kann nur dann einen Sinn haben, wenn sie das gerechte Zusammenleben von Frauen und Männern fördert. Dieses aus der Verzweigung geborene Bewußtsein, bietet erst die Voraussetzung für das Beschreiben des „Trivialen“ (Praetorius 1995, 63f.).

2. Erfahrungen von Trivialisierung und Ent-Trivialisierung in der wissenschaftlichen Religionspädagogik – Ein Round-table-Gespräch

Seit Bestehen der Arbeitsgruppe Religionspädagogik in der ESWTR war es – neben der themenbezogenen Diskussion – Anliegen der Beteiligten, sich über individuelle und gemeinsame Arbeitsbedingungen zu verständigen. Die Artikel von Ina Praetorius zur Ent-Trivialisierung hatten einige von uns als inspirierenden Denkanstoß empfunden. So entstand die Idee zu überprüfen, inwieweit er für unsere Arbeit als Religionspädagoginnen und als theoretischer Ansatz in der Religionspädagogik weiterführend ist.

Die Ent-Trivialisierung ernstzunehmen bedeutete, bei unseren Alltagserfahrungen als Forschende, Lehrende und Mitarbeitende in wissenschaftlichen Arbeitszusammenhängen der Religionspädagogik anzusetzen. Dazu führten wir anlässlich unseres jährlichen Treffens im März 1999 in Kassel ein Round-table-Gespräch. Wir begannen damit, Erfahrungen von Trivialisierung zu benennen, um dann Ansätze der Ent-Trivialisierung auszutauschen. Schließlich diskutierten wir vor dem Hintergrund des gemeinsamen Gesprächs über die Begriffe Trivialisierung und Ent-Trivialisierung und setzten uns mit möglichen Alternativen auseinander. Im folgenden möchte ich die wichtigsten Ergebnisse des Gesprächs zusammenfassen. Zur Verdeutlichung füge ich einzelne Zitate bei.

2.1 Erfahrungen von Trivialisierung

Trivialisierung erleben Frauen vor allem dann, wenn sie und ihre Arbeit nicht wahrgenommen oder übergangen wird und wenn sie genötigt werden, sich an männliche Standards anzupassen.

„Es fand sich aber weder ein Hinweis auf meine Beratung, noch auf mein kürzlich veröffentlichtes Buch zum Thema, noch ist in dem Stichwortverzeichnis im Anhang ein Begriff zu Frau – Mann oder ähnliches drin. Auf meine Nachfrage wurde gesagt, die wissenschaftlichen Mitarbeiter hätten es vergessen.“

„Ich verwende sehr viel Energie auf Hochschuldidaktik, was ein sehr großer Arbeitsaufwand für mich ist, weil wir sehr viele Studierende haben. Ich finde es sehr wichtig, mir neue Dinge zu überlegen. Das ist einfach Arbeit, die unsichtbar ist.“

„Das Anpassungsproblem spiegelt sich in der Anforderung, „werde so wie ich“. Ich erlebe das manchmal von Vorgesetzten, daß sie von mir verlangen, du bist richtig,

wenn du so bist wie ich. Aber ich merke, daß mir das nicht entspricht, ich bin nicht so.“

Trivialisierung der Arbeit von Frauen liegt auch dann vor, wenn allgemeine Frauenforschung, feministische Theologie und feministische Religionspädagogik als Block wahrgenommen werden und in ihrer Vielfalt und Entwicklung nicht rezipiert werden. Viele Frauen, die von männlichen Kollegen – pars pro toto – mit einer Position feministischer Theologie konfrontiert werden, sehen sich daher zu falschen Solidarisierungen oder undifferenzierten Ablehnungen gezwungen. Differenzierte Diskussionen zum aktuellen Stand der Forschung sind auf diese Weise unmöglich. Dieses Nichtwahrnehmen der Frauenforschung führt zu einer fortschreitenden Abkapselung der männlich dominierten Wissenschaft. Deren Dialogfähigkeit nimmt ab und dies schließt sie zunehmend von aktuellen wissenschaftlichen Auseinandersetzungen, zumal im internationalen Kontext, aus.

Trivialisierung wird in bestimmten Handlungsweisen erlebt, beispielsweise

- wenn die Mitarbeit von Frauen als Autorinnen oder Referentinnen nicht gesucht wird.

„Männer unter sich diskutieren über die Zukunft der Religionspädagogik oder – noch besser – des Religionsunterrichts in der Grundschule, wo hauptsächlich Frauen arbeiten.“

„Kurz vor der Tagung erfahre ich vielleicht, daß keine Frau dabei ist. Wenn ich darauf hinweise, heißt es, es gibt keine, schlag doch eine vor. Das heißt, ich soll die Tagungsarbeit für andere machen und ich muß mir überlegen, wem ich unter diesen Bedingungen überhaupt eine Anfrage zumuten kann und will.“

- wenn Frauengremien und Frauenzusammenschlüsse nicht anerkannt werden.

„Meine Arbeit in feministischen, auch internationalen Zusammenschlüssen, die ich auch benenne, wird so aufgenommen als hätte ich gesagt, ich gehe Kaffee trinken. Sie wird überhaupt nicht als Arbeit gewertet oder als ehrenhaft angesehen. Es gilt als eine Art Selbstbespiegelung.“

- wenn Frauen nur eine Pseudobeteiligung zugestanden wird.

„Ich werde zwar oft als Frau zu Veranstaltungen eingeladen, aber es findet keine inhaltliche Auseinandersetzung statt mit dem, was ich sage. Es wird zwar political correct in inklusiver Sprache geredet, aber es ist überhaupt keine gleichberechtigte Kommunikation. Sie haben gelernt, daß sie Frauen einladen müssen. Das sieht nur faktisch immer so aus, daß sie fünf Minuten vorher versuchen, noch eine zu kriegen. Das ist eine Pseudobeteiligung, weil einem dann entweder spontan keine geeignete Frau einfällt, oder die Betreffenden haben so kurzfristig keine Zeit. Diese Pseudobeteiligung von Frauen beherrschen gerade die jüngeren Männer perfekt. Es ist eine Trivialisierung, bei der ihre Regeln gelten, nach denen sie hinterher sagen können, sie wollten oder hätten Frauen beteiligt, aber eine Auseinandersetzung findet nicht statt.“

- wenn Männer die Verständigung über Inhalte und Formen der Arbeit in Wissenschaft und Lehre verweigern.

„Die Ausbildung und Lehre, die dort betrieben wird, ist schlecht, weil man Lehre und Lehrerausbildung nicht ohne zu kommunizieren betreiben kann.“

„Es bleibt ja nie Zeit, um die anliegenden Fragen zu besprechen oder Seminare gemeinsam vorzubereiten. Letztlich wird das alles auf dem Rücken der Studierenden ausgetragen.“

„Ich sehe keinen Sinn darin, immer und immer wieder ähnliche Dinge zu veröffentlichen, aber darüber kann man sich nicht verständigen.“

Wie kann nun eine Ent-Trivialisierung aussehen?

2.2 Ent-Trivialisierung

Ent-Trivialisierung geschieht immer dann, wenn sich auf Frauen und ihre Arbeit in wertschätzender Weise bezogen wird. Das schließt Kritik durchaus ein. Für Frauen als Handelnde erfordert sie differenzierte Umgangsweisen mit sich selbst und mit den Arbeitsbedingungen im Wissenschaftskontext. Ent-Trivialisierung geschieht beispielsweise,

- wenn Frauen die wissenschaftliche Arbeit und Wirklichkeit, die sie geschaffen haben, im männlichen Wissenschaftsbetrieb, auch gegen verzerrte Darstellungen, vertreten.
- wenn Frauen sich aufeinander und auf die Frauenforschung beziehen.
- wenn Frauen die Selbsttrivialisierung entdecken und überwinden.

„Die größte Falle ist für mich die Selbsttrivialisierung.“

„Die härteste Trivialisierung, die ich erlebe, geschieht durch meine internalisierten Standards. Wenn ich das versuche, politisch zu denken, ist es ein Agieren aus einer Minderheitenposition.“

„Die Trivialisierungen, die von Frauen kommen, treffen mich fast noch mehr.“

- wenn Frauen Routinen entwickeln, wie sie sich im männlich dominierten Wissenschaftsbetrieb behaupten können.

Einig waren wir uns darin, daß es „Spielregeln“ gibt, die den Wissenschaftsbetrieb bestimmen. Unterschiedliche Einstellungen gab es darüber, ob es für Frauen möglich ist, sich an androzentrische „Spielregeln“ anzupassen und gleichberechtigt „mitspielen“ zu können. Dagegen steht die Auffassung, daß die „Spielregeln“ von Männern für Männer entwickelt wurden, deren problemlose Übernahme für Frauen nicht ohne weiteres möglich ist.

„Man muß erkennen, daß es Spielregeln sind, und man muß sich in ein Verhältnis dazu setzen. Man muß sich entscheiden, spiele ich mit oder spiele ich nicht mit. Das bedeutet aber auch Distanz.“

„Ich denke, daß es wirklich Spielregeln gibt, in die Männer hineinsozialisiert werden und Frauen eben nicht, und die den Frauen auch systematisch vorenthalten werden. Und die Unkenntnis der Spielregeln verunsichert uns permanent. Wir wissen nie, wie wir uns verhalten sollen in diesem Gremium oder jenem Gremium, so daß wir dann oft nichts sagen, um nichts falsch zu machen oder nicht zum Ziel des Gelächters werden. Männer, das ist meine Vermutung, machen eher die Erfahrung, es war richtig, was ich gesagt habe, und dann probieren sie aus und lernen immer mehr dazu, wie sie sich verhalten sollen.“

„Es gibt Initiationsriten, die für uns nicht gelten. Ich denke manchmal, wir sind eigentlich immer noch sehr neu in diesem Uni-Betrieb und bewegen uns auf fremdem Land.“

- wenn am Aufbau anderer Anerkennungsstrukturen gearbeitet wird. Diese können sich sowohl in Frauenzusammenschlüssen als auch in veränderten Standards für Bewerbungen, Stipendien, Forschungsgelder u.ä. ausdrücken.

„Die Unterstützung muß ich mir suchen. Sie kommt aus persönlichen Zusammenhängen, auch aus Frauenzusammenhängen, daß ich merke, es gibt doch Orte, wo ernsthaft über Inhalte diskutiert wird, und das macht auch Spaß.“

„Bezieht frau sich in ihrer Arbeit auf die Aussagen eines möglicherweise androzentrischen Professors oder auf die positiven Rückmeldungen der Studierenden? Dann habe ich zwar immer noch keine Macht, aber erstens geht es mir besser und zweitens ändert sich vielleicht auch etwas. Aber das ist wirklich schwierig und geht nur mit mehreren Frauen, die sich wiederum auch – meistens privat – Unterstützung organisiert haben.“

- wenn an der Dekonstruktion und Entmythologisierung des männlich dominierten Wissenschaftsverständnisses und der androzentrischen Inhalte und Strukturen gearbeitet wird.

„Ent-Trivialisierung im Wissenschaftsbereich heißt für mich, ob ich es schaffen kann, einen internalisierten Standard wieder loszuwerden.“

„Mir ist wichtig, daß die Praxis des Religionsunterrichts vor Ort so wahrgenommen wird, wie sie ist.“

„Für mich ist das ambivalent. Will ich überhaupt in diese männlich orientierten Kreise herein? Will ich meine Zeit damit verbringen, in Männergremien zu sitzen und vielleicht eine Fußnote einbringen zu können, daß es auch Frauenliteratur gibt? In der Zeit entwickle ich vielleicht lieber etwas anderes.“

2.3 Diskussion zu den Begriffen „Trivialisierung“ und „Ent-Trivialisierung“

Nachdem wir zunächst versucht hatten, die Begriffe Trivialisierung und Ent-Trivialisierung positiv aufzunehmen, schloß sich ein Diskussionsgang an, der sich kritisch mit den Begriffen auseinandersetzte.

Ein zentraler Punkt unserer Diskussion war die Frage, worin der Unterschied zwischen Trivialisierung und Diskriminierung besteht. Viele Erfahrungen, die als Trivialisierung beschrieben wurden, sind so oder ähnlich bereits in den Untersuchungen zur Diskriminierung von Frauen im Wissenschaftsbetrieb benannt worden (vgl. z.B. Clemens u.a. 1986; Schaeper 1997; Fischer u.a. 1999). Vorläufig läßt sich sagen: Mit dem Begriff Trivialisierung wird weniger die strukturelle oder die direkte Handlungsebene angesprochen. Es geht vielmehr um gesellschaftliche Normen. Es geht um die symbolische Ordnung und die Wertungen, die sich in ihr widerspiegeln. Im Zentrum stehen insofern Sprechhandlungen und die Einflußnahme auf semiotische (Macht-)Strukturen.

Deutlich ist aber auch, daß Diskriminierung durch Trivialisierung ermöglicht wird oder mit ihr zusammenhängt. Die Wünsche und Interessen von Frauen werden trivialisiert. Sind sie unwichtig, bedeutungslos, sekundär, können sie auch vernachlässigt

oder unterdrückt werden. Insofern kann die Trivialisierung als eine Strategie der Diskriminierung bezeichnet werden.

Trivialisierung setzt voraus, daß eine Person bzw. ihre Arbeit überhaupt wahrgenommen wird. Erst da, wo Frauen und ihre Arbeit präsent und sichtbar sind, das heißt aus der Unsichtbarmachung herausgetreten sind, greift die Trivialisierung.

Ob und wie eine Trivialisierung möglich ist, hängt auch vom gesellschaftlichen Kontext ab. In der gesellschaftlichen Bewertung genießt die wissenschaftliche Arbeit, auch wenn sie von Frauen ausgeübt wird, im allgemeinen eine höhere Wertschätzung als beispielsweise die Hausarbeit oder das Ehrenamt.

Die Strategie der Ent-Trivialisierung setzt voraus, daß die Betroffenen zugesprochene Trivialität oder gar eigene Trivialisierung erkannt haben. Damit umzugehen, ohne in die Falle der Selbsttrivialisierung zu gehen, ist eine schwierige Aufgabe, die persönliche Entwicklungsprozesse erfordert.

Der Begriff „Ent-Trivialisierung“ ist noch zu sehr in dem androzentrischen System verhaftet. Es fehlt ein dritter Begriff, der bereits die Vision formuliert. Ein positiver Begriff löst sich aus dem Denkschema, daß die Trivialisierungsrealität zugrunde legt, und kann die Dynamik der Ent-Trivialisierung verstärken. In einem Brainstorming sammelten wir verschiedene Begriffe und diskutierten deren Vor- und Nachteile. Auf einen gemeinsamen Begriff konnten wir uns nicht einigen, da jede Frau andere Erfahrungen mit bestimmten Begriffen verbindet. Um die Gelegenheit zu geben, daran weiterzudenken, möchte ich hier die wichtigsten Begriffe nennen:

Sichtbarmachung

Würdigen

Auf-begehren

Machtvoll

Bevollmächtigen

Entfaltung

Affidamento

Empowerment

Wuchern.

3. Thesen zum Ertrag des Round-table-Gesprächs und Anregungen zum Weiterdenken

Grundsätzlich hat das Round-table-Gespräch ergeben, daß die Konzepte Trivialisierung und Ent-Trivialisierung geeignet sind, Erfahrungen von Frauen in der Religionspädagogik benennbar zu machen. Hinsichtlich des Konzepts der Trivialisierung scheint mir, daß viele der Erfahrungen, die mit Trivialisierung verbunden wurden, dem entsprechen, was in der Fachliteratur zur Benachteiligung von Frauen in der Wissenschaft dargestellt wird. Mit der Fragerichtung Trivialisierung stehen jedoch weniger die strukturellen Benachteiligungen, wie z.B. der Anteil von Frauen am Lehrkörper, im Mittelpunkt, sondern eher die Ebene der Beurteilungen und Bewertungen.

Eine interessante und motivierende Dynamik ergibt sich m.E. aus dem Konzept der Ent-Trivialisierung. Die Umbewertung, die vermeintlich Triviales oder Unbedeuten-

des für zentral erklärt, führt zu einer Neubewertung der eigenen Situation. Die veränderte Perspektive setzt Kräfte frei und ermöglicht Distanz. Die Grenzen, die beispielsweise in strukturellen Benachteiligungen und Hierarchien liegen, sind damit zwar noch nicht überwunden, können jedoch nicht mehr die alleinige Definitionsmacht beanspruchen.

Um die Realität hinter dem „nur“ aufzudecken, bieten sich in der Religionspädagogik verschiedene Ansatzpunkte. Zunächst läßt sich allgemein sagen, daß die Religionspädagogik selbst im Kontext der theologischen Wissenschaften eine „nur“-Disziplin ist. Sie gilt immer noch vielen als Anwendungswissenschaft, deren Aufgabe die Vermittlung, sprich Vereinfachung, dessen ist, was die „theologischen Hauptdisziplinen“ erforscht haben. Die Arbeit, eine pädagogisch sinnvolle und didaktisch-methodisch reflektierte Balance zwischen Situation und Tradition herzustellen, wird trivialisiert. Darüber hinaus finden sich an den unterschiedlichen Orten religionspädagogischer Praxis und Theorie zahlreiche Bewertungen, die ebenfalls mit einem „nur“ verbunden auftreten. Folgende Begriffspaare verdeutlichen häufige Höher- und Minderbewertungen:

Theologie – Religionspädagogik

Theorie – Praxis

Volltheologe/Volltheologin – Lehramtstheologin/Lehramtstheologe

Professor/in – Wissenschaftliche/r Mitarbeiter/in

Vorlesung – Praktikumsbetreuung

Professionelle – Ehrenamtliche/Laien

Wissenschaftler/in – Lehrer/in

Hauptfach – Religionsunterricht

Die Minderbewertungen werden dabei von den betroffenen Personen oft schon vorweggenommen, etwa aufgrund von internalisierten Bewertungsstandards oder diffusen Ängsten oder um Machtstrukturen zu antizipieren. Diese Haltungen drücken sich beispielsweise in folgenden Sätzen aus: „Ich bin *nur* für die Praktikumsbetreuung zuständig.“ Oder: „Ich bin *nur* Lehrerin.“ Oder: „Dieses Buch ist für die wissenschaftliche Religionspädagogik nicht von Bedeutung, es entfaltet *nur* Praxisbeispiele.“

Die Frage zu stellen, „wo die Mehrheit der Frauen den größten Teil ihrer Zeit verbringt“, würde für die Religionspädagogik eine Veränderung ihrer Forschungskoordinaten bedeuten. Sucht man die Orte, an denen sich die Mehrheit der Frauen in der Religionspädagogik aufhält, kommen vor allem die familiäre Erziehung, der Kindergarten, die ehrenamtliche Arbeit mit Kindern in der Gemeinde oder die Grundschule in den Blick. Bezogen auf die Universität sind Frauen hauptsächlich als Studentinnen und im Mittelbau zu finden. Ent-Trivialisierung in der Religionspädagogik könnte demnach bedeuten, daß beispielsweise Frauen, die Kindern den Glauben und die christliche Tradition nahezubringen versuchen, als Religionspädagoginnen anerkannt werden und sie selbst wie auch ihre Situation und Erfahrungen in den Mittelpunkt des Forschungsinteresses rücken.

Mit Hilfe der Ent-Trivialisierung könnten so mehr als bisher Alltagserfahrungen zum Gegenstand der Religionspädagogik werden. In der Lehrerinnenforschung werden

ähnliche Verfahren zur Beschreibung des Schulalltags und zur Selbstvergewisserung von Lehrerinnen verwendet, etwa das Logbuch oder das Tagebuchschreiben.

Für die religionspädagogische Forschung stehen nach wie vor geschlechtsspezifische Analysen an. Weiterführend wäre es beispielsweise, Erfahrungen, wie sie oben zur Trivialisierung und Ent-Trivialisierung beschrieben wurden, differenziert zu untersuchen. Herauszuarbeiten wäre, wo geschlechtsspezifische Bedingungen liegen und wo individuelle Biografien oder strukturelle Bedingungen, z.B. die Mittelbau-Position in der Universität, ursächlich sind.

Die wissenschaftliche Bearbeitung frauenspezifischer Erfahrungen und Theoriebeiträge wird dadurch behindert, daß der Dialog im wesentlichen von Frauen geführt werden muß. Männliche Wissenschaftler beteiligen sich im deutschsprachigen Kontext kaum an der geschlechtsspezifischen Analyse. Dort, wo ein Dialog mit Männern stattfindet, entsteht er über das, was Frauen sagen, fast immer jedoch, ohne den Kontext des Mannes zu benennen oder kritisch zu reflektieren. Kritik wird von einem vermeintlich neutralen und damit analytisch nicht adäquaten Standpunkt formuliert. Es fehlen dokumentierte Erfahrungsberichte und geschlechtsspezifische Reflexionen von Männern, aus denen sich – etwa durch vergleichende Studien – weiterführende Erkenntnisse gewinnen ließen.

Bisher ist die Ent-Trivialisierung als Methode im wissenschaftlichen Sinne noch wenig ausgearbeitet (vgl. dazu den Artikel von Anke Edelbrock in diesem Heft). Ich denke, es könnte dabei auf die Methode der Erinnerungsarbeit, wie sie von Frigga Haug und anderen entwickelt wurde, aufgebaut werden (vgl. Haug, 1994). Die Vorgehensweise von Praetorius, Texte zu schreiben und diese in der Gruppe zu diskutieren, erinnert ohnehin bereits an die Erinnerungsarbeit.

Die Ent-Trivialisierung und Klärung eigener Positionen wie auch die Entwicklung von neuen Gedanken und Verhaltensweisen brauchen Orte, an denen dies möglich wird. Orte, wo ein anderer Blick gefunden und eingeübt wird. Diese Orte sind derzeit vor allem Frauenzusammenschlüsse. Diese gilt es zu fördern und auszubauen. Daneben sind Arbeitsformen zu suchen, die die geschlechtsspezifische Reflexion beider Geschlechter ermöglicht.

Mit dem Konzept der Ent-Trivialisierung kann sicherlich in unterschiedlichen religionspädagogischen Situationen gearbeitet werden. Als Ausgangspunkt für den wissenschaftlichen Kontext können vielleicht folgende Fragen hilfreich sein:

- Wo werden meine Leistungen übergangen, trivialisiert, marginalisiert, lächerlich gemacht?
- Was wird gehört? Was wird nicht gehört?
- Wie entstehen meine Vorträge, Aufsätze etc.? Was muß ich weglassen? Was muß ich hineinzwingen?
- Welche Sprache trägt zur Trivialisierung meiner Arbeit bei?
- Wo trage ich zur Trivialisierung meiner Arbeit bei?
- Welche Sprache, Strukturen, Zusammenhänge möchte ich entmythologisieren oder entrationalisieren?
- Wie gelingt es mir, zwischen den verschiedenen Sprachen und Diskursen hin und her zu wechseln. Welche Folgen hat das für meine Arbeit?

- Was sind meine Fragen? Was möchte ich wissen? Welche Frage möchte ich wirklich beantwortet haben?
- Welche Bücher, Schriften, Vorträge haben mich interessiert und mich weitergebracht?
- Welchen Formen des Schreibens und Redens habe ich positive Erfahrungen gemacht? Bei wem? Wo?
- An welchem Ort kann ich gut denken? Wo macht mir das Denken Spaß? Wo bin ich kreativ? Wo bin ich konzentriert? Welche Bedingungen sind dafür wichtig? Welche Rolle spielen Beziehungen und der Austausch mit anderen?

Das Wort „trivial“ läßt sich auf das lateinische Trivium (Dreiweg) zurückführen. Trivium bezeichnete die drei Sprachkünste – Grammatik, Rhetorik und Dialektik – die zusammen mit dem Quadrivium – Arithmetik, Geometrie, Musik und Astronomie – die sieben Artes liberales bildeten. Diese waren nach mittelalterlichem Verständnis in der Tradition des Aristoteles die Grundlage der Bildung. Gerade, weil wir wissen, daß diese Bildung den Männern vorbehalten war, wäre es heute ein interessanter Ansatzpunkt, das Triviale als grundlegend für die Religionspädagogik zu betrachten.

Literatur

- Clemens, Bärbel; Metz-Göckel, Sigrid; Neusel, Ayla; Port, Barbara (Hrsg.): Töchter der Alma Mater. Frauen in der Berufs- und Hochschulforschung. Frankfurt/M./New York 1986.
- Diotima. Philosophinnengruppe aus Verona: Der Mensch ist zwei. Das Denken der Geschlechterdifferenz. 2. Aufl. Wien 1993.
- Fischer, Dietlind; Friebertshäuser, Barbara; Kleinau, Elke (Hrsg.): Neues Lehren und Lernen an der Hochschule. Einblicke und Ausblicke. Weinheim 1999.
- Haug, Frigga: Erinnerungsarbeit. 2. Aufl. Hamburg 1994.
- Irigaray, Luce: Speculum. Spiegel des anderen Geschlechts. Frankfurt/M. 1980.
- Libreria delle donne di Milano: Wie weibliche Freiheit entsteht. Eine neue politische Praxis. Berlin 1991.
- Praetorius, Ina: Nicht trivial noch sentimental. Ein Versuch über Ent-Trivialisierung als Methode in der Frauenforschung. In: Praetorius, Ina: Skizzen zur feministischen Ethik. Mainz 1995, 58-65.
- Praetorius, Ina: Kandinsky im Badezimmer. Mehr über Entrivialisierung. In: Bernhard Filli, Heidi u. a.: Weibervirtschaft. Frauen – Ökonomie – Ethik. Luzern 1994, 103-119.
- Praetorius, Ina: Wie können hauswirtschaftliche Berufe ihren Einfluß in der Gesellschaft verbessern? In: Der Förderungsdienst 46(1998)11, 398-402.
- Schaeper, Hildegard: Lehrkulturen, Lehrhabitus und die Struktur der Universität. Eine empirische Untersuchung fach- und geschlechtsspezifischer Lehrkulturen. Weinheim 1997.

Lebensgeschichtliche Perspektiven ernst nehmen:

fachdidaktische Anfragen einer Feministischen Religionspädagogik

Eine Problemanzeige

Publikationen älteren wie jüngeren Datums zu einer feministischen Religionspädagogik beginnen meist gleichlautend mit der Feststellung eines im Bildungs- und Erziehungssektor geläufigen Defizits (*Kohler-Spiegel 1995, S. 204; Jakobs 1994, S. 97; Wuckelt 1988, S. 180*). Religionspädagogik – ganz allgemein verstanden als religiöse Erziehung und Vermittlung – ist in der Praxis mehrheitlich die Aufgabe von Frauen: von Müttern und Großmüttern in den Familien, von Erzieherinnen und Lehrerinnen in den Tageseinrichtungen für Kinder und in den Schulen, von Katechetinnen und Pfarrerrinnen in den Gemeinden und in der kirchlichen Jugendarbeit. Auch im Kontext religiösen Lernens bildet sich also die geläufige (und weitgehend negativ konnotierte) „Feminisierung des Bildungssektors“ (vgl. *Enders-Drägässer/Fuchs 1990; Brehmer 1991*) bzw. das ihm vorausliegende „Kinder, Küche, Kirche“ der bürgerlichen Gesellschaft mitsamt dem zugehörigen hierarchischen Gefälle deutlich ab. Neuere empirische Forschungen zur individuellen und gesellschaftlichen Relevanz religiöser Überzeugungen und zur Funktion religiöser Motive als Deutungsmuster belegen darüber hinaus sehr nachdrücklich die weitreichenden Folgeerscheinungen dieser Aufgabenverteilung: Die Weitergabe des christlichen Glaubens in einer weitgehend entkirchlichten und fortschreitend entchristlichten Gesellschaft vollzieht sich im Rahmen der Primärsozialisation deinstitutionalisiert, das bedeutet, es kommt verstärkt zur Ausbildung von Familienreligiositäten (*Jörns 1997, 222-228; Gabriel 1996, 146-150*), bei der insbesondere die Mütter prägend sind. Dem korrespondiert der starke Anteil von Frauen im Elementarbereich, in der Primarstufe und in weiten Teilen der Sekundarstufe I. In der religionspädagogischen Theoriebildung und Praxisreflexion findet eine Auseinandersetzung mit diesem Phänomen der weiblich dominierten Traditionslinie jedoch äußerst selten statt. Und auch Überlegungen zur spezifischen Situation von Frauen und Mädchen und dezidiert feministisch-theologische Beiträge sind nach wie vor Ausnahme- und Randerscheinungen im Fach praktische Theologie.

Dieser defizitäre Befund gilt allerdings auch umgekehrt. Im Kontext einer mittlerweile durchaus breit entfalteten und höchst differenzierten theologischen Frauenforschung sind Beiträge zu Theorie und Praxis der Religionspädagogik, zu Grund- und Einzelfragen der religiösen Sozialisation, Erziehung und Vermittlung immer noch eher selten. Im Rahmen der feministischen Theologie dominieren nach wie vor die biblischen und historischen Fächer, seit einigen Jahren auch die systematische Theologie. Ein Befund, der umso bemerkenswerter ist, als feministische Theologie sich von Anfang an und immer noch als Bewegung aus der Praxis heraus und in die Praxis hinein versteht. Die wissenschaftliche Reflexion dieses Praxisverständnisses ist aber – so weit ich sehe – erst in jüngster Zeit Gegenstand einer feministischen praktischen Theologie.

Dieses doppelte Spannungsverhältnis ist nicht nur ein getreues Abbild der Randstellung von „Frauenfragen“ in der Theologie, sondern auch ein ebenso getreues Abbild

der Randstellung der Religionspädagogik im Fächerkanon der Theologie. Über diese offenkundige Marginalisierung hinaus ist es aber auch ein Hinweis auf das grundlegende Problem der Verortung und des wissenschaftlichen Selbstverständnisses einer feministischen Religionspädagogik; ein Hinweis auf eine Fragestellung also, die konstitutiv ist auch für die Analyse und Kritik fachdidaktischer Entwürfe. Überlegungen zu einer feministischen Religionspädagogik betonen angesichts dieses Spannungsverhältnisses nachhaltig ihren interdisziplinären Charakter: Sie verorten sich im Kontext einer feministischen Pädagogik und einer den akademischen Fächerkanon übergreifenden feministischen Theologie. Diese Interdisziplinarität sollte nicht lediglich als ein akademischer Dialog verstanden werden, handelt es sich doch um eine Theologie, die von ihrem Ansatz her auf Befreiung und gesellschaftliche Veränderung gerichtet ist (Wuckelt 1993, 390). Helga Kohler-Spiegel bestimmt demgemäß die Aufgabe einer feministischen Religionspädagogik folgendermaßen: „Religionspädagogik im Kontext feministischer Theologie wurzelt in der Praxis, im konkreten Alltag religiöser Erziehung, von dort aus geschieht die Reflexion der Praxis, um dadurch zu einer erneuerten Praxis zu gelangen. Alle Bereiche religiöser Lern- und Bildungsprozesse sind auf dem Hintergrund feministischer Theologie in ihren Grundanliegen und ihren inhaltlichen Aspekten neu zu durchdenken; dies soll zu einer erneuerten Praxis – ohne Benachteiligung, Abwertung und Ausgrenzung von Frauen – führen.“ (Kohler-Spiegel 1995, 204).

Dieses leicht zustimmungsfähige Postulat erscheint zunächst harmlos, entbehrt aber nicht einer gewissen Sprengkraft. In ihm begegnet ein qualifiziertes Verständnis des Zusammenhangs von Theorie und Praxis, wie es in der praktischen Theologie seit Mitte der 70er Jahre entfaltet wird (vgl. Mette 1978; Englert 1995), hier aber verbunden mit einer feministischen Option, die potenziell die geläufigen religiösen Lernorte und Lernprozesse samt ihren Themen und Inhalten übersteigt. Dadurch weitet sich der Blick auf die Bedingungen und die Möglichkeiten des gesellschaftlichen Handelns von Mädchen und Frauen ganz allgemein. Die Einbeziehung der Fragen aus Frauenbewegung und Frauenforschung um Emanzipation, Integration und Separation, um Gleichheit und Differenz nötigen dann aber dazu, den praktisch-theologischen Begriff christlich-kirchlicher Praxis und christlich-kirchlichen Handelns aus dieser Perspektive grundlegend zu befragen.¹ Eine feministische Religionspädagogik, die mit dem „Durchdenken der Grundanliegen“ (Kohler-Spiegel) Ernst macht, reklamiert damit mehr als nur die Berücksichtigung und Sichtbarmachung der „anderen Seite“ religiöser Traditionen: Sie dimensioniert die Fragen um das Verständnis und das Praktischwerden von Glaube, Christlichkeit und Religiosität neu. Fragen also, deren Erörterung angesichts des massiven Auszugs gerade auch der Frauen aus den Kirchen dringend anstehen. Gleichzeitig verwahrt sich eine derart bestimmte feministische Religionspädagogik gegen ihre Reduktion auf eine bloße Anwendungswissenschaft, die die anderwärts erarbeiteten biblischen, historischen und systematischen Inhalte lediglich aufbereitet - wengleich auch die „fehlende Geschlossenheit“ der feministisch -

¹ In diese Richtung gehen auch die Thesen zur Methodologie feministischer Theologie bei Meyer-Wilmes 1990, S. 227ff.

religionspädagogischen Publikationen und Veranstaltungen diesen Eindruck oft hervorruft (*Wuckelt 1993, 396*).

In diesem Sinne verorten sich die folgenden Überlegungen jenseits einer bloß additiven inhaltlichen Revision fachdidaktischer Entwürfe – unbeschadet des durchaus legitimen Anspruchs auf praxisrelevante Entfaltungen feministischer Theologie. Sie verstehen sich vielmehr als perspektivische Anfragen an katholische und evangelische Konzeptionen bezüglich ihrer religionspädagogischen Grundanliegen.

Religionspädagogische Leitlinien in aktuellen Fachdidaktiken

Das in der gegenwärtigen religionspädagogischen und religionsdidaktischen Landschaft begegnende Postulat des lebensweltlichen und lebensgeschichtlichen Bezugs gründet in der sogenannten empirischen Wendung, die die evangelische und katholische Religionspädagogik seit Ende der 60er Jahre vollzogen haben (*vgl. Wegenast 1968*). Gemeint ist damit die systematische Erforschung und Berücksichtigung der Lern- und Lebensbedingungen von Schülerinnen und Schülern im Blick auf die Dimension des Religiösen, die Revision der Stoff- und Themenwahl im Blick auf konkret begegnende Anfragen, Probleme und Deutungen der Schülerinnen und Schüler, die Überprüfung unterrichtlicher Vermittlungs- und Handlungsformen im Blick auf ihre Schülerinnen- und Schülerorientierung und im Blick auf ihre Sachorientierung. Verbunden ist damit in didaktischer Hinsicht die Abkehr von deduktiv-normativen Vorgaben des Glauben-Lernens, wie sie sich nachgerade klassisch im Katechismusunterricht niedergeschlagen haben, der auf eine unverkürzte Weitergabe der kirchlichen Lehre zielt und damit verbunden eine Didaktik des Erklärens, Memorierens und Anwendens vorgegebener Sätze entwickelt.² Demgegenüber sind seit nunmehr über 30 Jahren empirisch orientierte induktive Konzeptionen wegweisend, die gleichermaßen theologisch wie pädagogisch begründet Erfahrungsorientierung und Lebensbegleitung als fundamentale Dimensionen des Glauben-Lernens herausarbeiten.³ Die katholische und evangelische Religionsdidaktik der Gegenwart verortet sich damit dezidiert auch im Kontext von Zielen und Perspektiven schulischen Lernens, mithin also im Kontext von gegenwärtig diskutierten Entwürfen der Allgemeinen Didaktik, als Fachdidaktik neben anderen Fachdidaktiken (*Weidmann 1997, 20-27; Lämmermann 1998, 65-76*) – unbeschadet des Prinzips der „Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften, wie es das Grundgesetz festhält (GG Art. 7 Abs. 3).

Mit der empirischen Wendung geht eine epistemologische und methodologische Differenzierung einher, die über die Fachdidaktik und die sie fundierende Religionspädagogik hinaus die gesamte Praktische Theologie betrifft (*vgl. Mette/Steinkamp 1983; Ziebertz 1994*). Die damit immer wieder gegebene Weitung des Blicks über den Teller- rand einzelner Unterrichtsstunden auf andere Lernorte und die gleichfalls damit verbundene gesellschaftliche Dimensionierung religionsdidaktischer Leitlinien ist auch

² Zur „Vorreiterrolle“ dieses didaktischen Konzepts im Kontext Schule siehe *Rumpf 1997*. Zu Entwicklungslinien der katholischen und evangelischen Religionspädagogik siehe *Feifel 1995* und *Lämmermann 1998*.

³ Dies gilt unter Berücksichtigung spezifischer konfessioneller Gegebenheiten für die katholische wie evangelische Religionspädagogik gleichermaßen.

bezüglich der Geschlechterperspektive durchaus weiterführend, denn sie korrespondiert mit den weiter oben dargestellten Postulaten einer feministischen Religionspädagogik.

Vor diesem Hintergrund haben sich in der religionspädagogischen Fachdiskussion vor allem drei gegenwärtig bedeutsame und wirksame prinzipielle religionsdidaktische Leitlinien herausgebildet: die lebensgeschichtlich und lebensweltlich orientierte Dimension der Subjektwerdung (*Siller 1991, 35-47*), die Dimension des Ästhetischen (*Hilger 1996, 19-29*) und die Dimension der Erfahrung von und des Umgangs mit Differenz (*Ziebertz 1996, 30-38*). Die Entfaltung dieser Leitlinien in den fachdidaktischen Entwürfen berücksichtigt - trotz weitgehend inklusiver Sprache - die Geschlechterperspektive in der Regel nicht (*vgl. aber Reil 1997, 123-125*). Dies ist umso bemerkenswerter, als es in diesen Leitlinien inhaltlich um die stärkere Berücksichtigung konkreter Lebenswirklichkeiten, konkreter Erfahrungen, konkreter Gestalten von Religiosität geht. Andererseits reflektieren Unterrichtsmodelle und -bausteine, die mit Blick auf diese Leitlinien entstanden sind, v.a. in ihren biblischen, kirchengeschichtlichen und religionswissenschaftlichen Elementen Fragen und Probleme des Mädchen- und Frauseins durchaus.⁴ Dies ist ein weiterer Hinweis auf die zu Anfang beschriebene eigen-tümlich zwiespältige Ausgangslage einer feministischen Religionspädagogik.

Lebensgeschichtliche Dimensionen – zu Fragen der religiösen Sozialisation von Mädchen und Frauen

Ein primärer Aspekt im Kontext eines lebensgeschichtlich und lebensweltlich orientierten Lernens im Feld des Religiösen ist die Frage nach den Determinanten religiöser Entwicklung und Sozialisation. Die Ausbildung und Veränderung des Gottesbildes, die altersgemäße Differenzierung des religiösen Urteils, Kompetenzen im Umgang mit Metaphern und Symbolen und die Verknüpfung von religiösen und ethischen Orientierungen sind in der religionspädagogischen Forschung entwicklungspsychologisch, psychoanalytisch und kognitionspsychologisch in den Blick genommen worden (*Überblicke: Bucher 1995; Schweitzer 1987*). Hier begegnet allerdings eine auffallende Leerstelle⁵ bezüglich der Geschlechterperspektive: „Die feministische Theologie hat die Frage nach der Entstehung und Ausbildung sowohl der kritisierten als auch der von ihr angestrebten religiösen Orientierungen (noch) nicht aufgenommen. Kindheit und Jugendalter werden nicht eigens betrachtet. Umgekehrt gehören Geschlechtsunterschiede nicht zu den Aspekten, an denen die religionspädagogische Theoriebildung ausgerichtet ist. ... Und schließlich wird die religiöse Dimension von der Allgemeinen Pädagogik ebenfalls ausgespart: Ähnlich wie in anderen Bereichen pädagogischer Forschung bleibt Religion auch bei den Untersuchungen zur geschlechtsspezifischen Sozialisation außer acht.“ (*Schweitzer 1993, 411*; siehe auch *Heizer 1989*). Daraus ergeben sich gleich mehrere Defizite:

⁴ Zugriffsmöglichkeiten auf feministische Unterrichtsmodelle etc. bietet z.B. die Datenbank Feministische Theologie, hg. vom Comenius-Institut Münster.

⁵ Hinzuweisen ist auf das quantitativ-empirische Forschungsprojekt „Geschlechterdifferenz und Gottesbild“ an der Universität Würzburg (Ulrich Riegel/Hans-Georg Ziebertz).

Zu nennen ist zunächst die immer noch ausstehende systematische Überprüfung der geläufigen These vom positiveren Verhältnis von Mädchen und Frauen zu Religion (Schweitzer 1993, 413). Dieses positivere Verhältnis begegnet in erster Linie als größeres Interesse an religiösen Fragestellungen und Erfahrungsbereichen. Hier wäre vor allem nach den psychosozialen Bedingungen der Konstruktion des Religiösen zu fragen. Erste Hinweise liefern hier neuere Arbeiten zum Verhältnis von Lebensgeschichte und gelebter Religion von Frauen (vgl. Maaßen 1993; Klein 1994; Sommer 1998). Deutlich wird in diesen Untersuchungen die enge Verknüpfung von lebensgeschichtlicher Erfahrung (gerade auch alltäglicher) und religiöser oder religiös relevanter Deutung in der Wahrnehmung und und vor allem in der Selbstwahrnehmung von Frauen (Sommer 1998, bes. 269-302). Dieser Deutungshorizont begegnet - und das belegen Untersuchungen mit äußerst unterschiedlichen Fragestellungen und unterschiedlichen Forschungsmethoden übereinstimmend - auffällig oft als Rede von der Beziehungsdimension (Schweitzer 1993, 416; Jörns 1997, *passim*; Klein 1994, 283ff.), die bereits in den kognitionspsychologischen Untersuchungen zur geschlechtsspezifischen Entwicklung des moralischen Urteils von Mädchen eine bedeutende Rolle spielt (Gilligan 184, 36ff.). Der Aspekt der Beziehung bestimmt die Rede von und das Verhältnis zu Gott, ein religiös dimensioniertes Verständnis des Todes und des Weiterlebens der Toten, die ethisch-religiös motivierten Einschätzungen menschlichen Zusammenlebens. Ob damit bereits eine spezifisch weibliche Religiosität reklamiert werden kann, ist nach wie vor fraglich, unzweifelhaft aber ist, dass geschlechtsspezifisch differente Aneignungs- und Vollzugsformen des Religiösen existieren, deren Anschluss an theologische Entwürfe noch aussteht (vgl. Klein 1994, 290f.). Dass diese auch in unterrichtlichen Prozessen wirksam sind, darauf weisen zahlreiche Praxisbeobachtungen hin (vgl. Schweitzer u.a. 1995; Häußler 1990 und 1994).

Das positivere Verhältnis von Mädchen und Frauen zu Religion begegnet darüber hinaus als stärkere Verbundenheit mit religiösen Institutionen, Traditionen und Autoritäten (Schweitzer 1993, 413). Auch für diesen Bereich liegen bislang nur verstreute Hinweise in empirischen Untersuchungen und religionssoziologischen Analysen vor. Sie lassen vor allem Zusammenhänge von traditionellen weiblichen Rollenmustern und der Einübung und Einführung in Ausdrucks- und Sozialformen des Christentums erkennen. Da aber eben diese Sozialformen des Christentums sich in einer weitgehend enttraditionalisierten Gesellschaft mehr und mehr auflösen und zudem die weibliche Normalbiografie gleichfalls nicht mehr die Regel ist, sind hier Brüche und Diskontinuitäten nicht nur zu erwarten, sondern bereits massiv wirksam (vgl. Blasberg-Kuhnke 1995; Söderblom 1998). Eine eindimensionale Sicht auf diesen Zusammenhang, die lediglich Kirchen und Christentum als „letztes Bollwerk des Patriarchats“ ausmacht, greift hier zu kurz. Nötig ist vielmehr, diesen spezifischen Aspekt religiöser Sozialisation von Mädchen und Frauen kulturanalytisch zu untersuchen. Das bedeutet, sowohl die konkrete gegenwärtige institutionell-kirchliche Verfasstheit des Christentums und seinen Umgang mit und seine Erwartungen an Frauen und Mädchen in den Blick zu nehmen, als auch seine außerkirchlichen gesellschaftlich-kulturellen Ausformungen,

sowie seine höchst subjektiven Transformationen im Kontext persönlicher Sinnstiftung.⁶ Ein derart differenzierter Zugriff auf diese Dimension weiblicher Sozialisation würde es ermöglichen, die zeitgeschichtliche Dimension der Individualbiografie sowie die historischen Wurzeln jeweiliger Konstellationen aufzuschlüsseln.

Die feministische Theologie hat derartige Fragen zuerst als Impuls der Selbstvergewisserung erwachsener Frauen aufgenommen.⁷ Darüber hinaus geraten sie nunmehr im Kontext der religionspädagogischen Diskussionen um die Tradierung des christlichen Glaubens in den Blick. Als Desiderat bleibt ihre Einführung in schulpädagogische und fachdidaktische Diskussionen, dies umso mehr, als das Selbstverständnis der Mädchen Ende der 90er Jahre auch charakteristische Veränderungen im Bereich der Sinnsuche und des Religiösen umfasst (vgl. *Sozialwissenschaftliche Forschung 1999, 13-34; Götz 1997*).

Ästhetische Dimensionen religiösen Lernens - Wahrnehmung und Ausdruck im Kontext der Geschlechterdifferenz

Seit den frühen 80er-Jahren kommt der ästhetischen Bildung in der katholischen und evangelischen Religionsdidaktik erhöhte Bedeutung zu. Dies hat zu tun einerseits mit der Wertschätzung, die ästhetischen Objekten (der Musik, der Literatur, den bildenden und darstellenden Künste) ganz generell entgegengebracht wird, nämlich als Sinn gestalten, deren Gehalt potenziell auch im Zusammenhang religiöser Sinndimensionen relevant sein kann (vgl. *Lange 1995; Burrichter 1997*). Andererseits spiegelt sich hier die lebensgeschichtliche Orientierung in besonderer Weise, insofern Prozessen der Wahrnehmung, der Schulung von Aufmerksamkeit und Nachdenklichkeit, der Ermöglichung sinnlicher Erfahrung zentrale Bedeutung zuwächst, die konstitutiv für ein religiöses Lernen sind, das auf Annahme, Deutung und Gestaltung von Welt und Wirklichkeit zielt (vgl. *Hilger 1996*).

Der mittlerweile weit vorangetriebene praktisch-theologische Diskurs in diesem Bereich thematisiert Fragen einer geschlechtsspezifischen Differenzierung im Bereich von Perzeption und Rezeption und den damit möglicherweise einhergehenden Verschiebungen auch im Bereich religiösen Wahrnehmens und Aneignens bislang nicht. Ein Defizit, das sich sowohl im Kontext der Theoriebildung, aber auch im Bereich der Praxis und der Praxisreflexion niederschlägt. Diese religionsdidaktische Leerstelle ist umso eigentümlicher, als (ähnlich wie im Bereich der Biografieforschung) die feministische Theologie bereits in den 70er-Jahre Wahrnehmungsfragen thematisiert hat, etwa in Gestalt biografischer Resümees und zahlreicher Publikationen und Veranstaltungen zu feministischer Bibellektüre. Darüber hinaus beschäftigen sich schon die frühen feministisch-religionspädagogischen Erörterungen immer wieder mit Fragen der Wahrnehmung und Aneignung von Theologie, Religion und Kirche durch Mädchen und Frauen (vgl. *Pissarek-Hudelst 1990*). Dies systematisch zu erheben und kritisch (auch selbstkritisch) in die gegenwärtig diskutierten Fragestellungen einzubringen wäre Aufgabe einer feministischen Religionspädagogik der Gegenwart. Möglicher-

⁶ Siehe zu diesen unterschiedlichen „sozialen Aggregatformen des Christentums“ *Gabriel 1996, 19*.

⁷ Siehe die Problemanzeige *Ankenbauer 1992*. Vgl. auch das Themenheft „religiös werden und bleiben“, *Schlangenbrut 1995*.

weise wäre der hier zu erlangende Ertrag für die nach wie vor völlig ungeklärte Frage einer spezifischen Religiosität von Mädchen und Frauen sogar größer als in isolierten Erhebungen etwa zum Gottesbild. Über dieses spezifische Interesse hinaus ist eine geschlechterdifferenzierte religionspädagogische Betrachtung dieser didaktischen Option dringend geboten, um Fragen des Kompetenzerwerbs in religiösen Bereichen (des Verstehens und Auslegens von Traditionen, des Umgangs mit Überlieferung, der Urteilskraft in ethischen und religiösen Belangen, der Ausdrucks- und Sprachfähigkeit im Kontext von Sinnstiftung) schülerinnen- und schülergerecht in den Blick zu nehmen. Dabei berührt die Frage nach spezifischen Wahrnehmungs- und Ausdrucksformen im Bereich des Religiösen auch Fragen um Koedukation und Koedukationskritik, die ansonsten im Kontext der Religionsdidaktik gänzlich von Fragen um die Konfessionszugehörigkeit innerhalb der Lerngruppe überlagert werden.

Erfahrung von Differenz als grundlegende Erfahrung von Mädchen und Frauen

Gestaltung und Deutung von Welt und Wirklichkeit unter den Bedingungen von Pluralität ist die fundamentale Herausforderung des katholischen wie des evangelischen Religionsunterrichts der Gegenwart. Für die neuere Religionsdidaktik ist dabei der allgemeine, kulturell wie religiös begegnende Pluralismus eine unhintergehbare gesellschaftliche Gegebenheit. Dem Prozess der Differenzierung steht der Religionsunterricht dabei weder im Sinne eines „anything goes“ noch im Sinne fundamentalistischer Abgrenzung gegenüber. Vielmehr gilt es, auch Lernen im Gegenstandsbereich des Religiösen als „Lernen an Differenzen“ (Ziebertz 1996, 38) zu verstehen und demgegenüber angemessene Lernprozesse zu initiieren. Diese zielen auf Einsicht in die Spannung zwischen Vielheit und Einheit, auf das Befragen, Aushalten und Achten fremder Perspektiven und Positionen, auf Einsicht in die Relationalität (nicht: Relativität) der eigenen (Glaubens-)Überzeugung, auf eine grundlegende Kommunikationsfähigkeit, die einen produktiven Umgang mit der Wahrheitsfrage erst ermöglicht. In diesem Zusammenhang sind religionspädagogische Konzepte vorgelegt worden, die sehr grundsätzlich für eine konsequente Öffnung des Religionsunterrichts bezüglich der lebensweltlichen Dimension angesichts der zunehmenden Erfahrung von Differenz plädieren (vgl. Mette/Weber 1997; Englert 1998), die Fragen der Wahrnehmung differenter gelebter Religion in Praxiszusammenhängen entfalten (vgl. Failing/Heimbrock 1998) und die didaktisch grundlegende Positionswechsel in Richtung einer experimentalen Religionspädagogik fordern (vgl. Beuscher/Zilleßen 1998). Trotz weitgehend inklusiver Sprache und eines deutlich stärkeren Problembewusstseins gegenüber feministischen Anfragen fehlt bislang eine systematische Auseinandersetzung mit der ersten und grundlegenden Erfahrung von Differenz in unserem gesellschaftlichen Kontext, die Mädchen wie Jungen deutlich, bisweilen durchaus scharf erleben. Im Kontext des Religionsunterrichts begegnet dabei diese Differenz vergleichsweise oft, nämlich in der Auseinandersetzung mit dem Ausschluss und der Diskriminierung von Frauen in religiösen Gemeinschaften in Vergangenheit und Gegenwart. Dabei erweisen sich Verstehen und Kritik des Umgangs mit Mädchen und Frauen in der eigenen oder frem-

den Kirche bzw. Religion als äußerst sensibler Bereich, der gleichermaßen Loyalität und Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft wie auch Identität und Integrität der eigenen Person zutiefst berührt. (*Kohler-Spiegel 1996, 23*). Ein angemessener Umgang mit dieser Fragestellung ist prinzipiell mehr als nur ein historisch, biblisch, konfessionskundlich oder religionswissenschaftlich korrekt aufbereiteter Unterrichtsstoff: Angesichts differenter Positionen ist die eigene Position so zu formulieren, dass das Eigene zur Geltung kommt und das Fremde als Fremdes seine Geltung behält. Das bedeutet vor allem die konkrete Auseinandersetzung mit Kontextualität. Innerhalb der feministischen Theologie ist im bundesdeutschen Kontext eine derartige Auseinandersetzung z.B. in Form der „Antijudaismusdebatte“ (*vgl. Schlangenbrut 1987; Siegele-Wenschkewitz 1988*) bereits geführt worden. Die damit verbundenen Verletzungen und Abgrenzungen, die Missverständnisse, aber auch die Lernbereitschaft, die in diesem Konflikt zur Geltung kamen, könnten hilfreich sein für feministisch religionspädagogische Entwürfe zu Perspektiven und Grenzen des Umgangs mit Differenz.

Zur Rolle und Situation von Religionslehrerinnen

In einem lebensgeschichtlich und lebensweltlich orientierten Unterricht kommt der Person der Lehrerin und des Lehrers besondere Bedeutung zu. Darüber hinaus ist die kirchliche Bindung des Faches Religionslehre immer wieder Anlass für die theologische und religionspädagogische Reflexion der Berufsrolle. Auch in der empirischen Religionspädagogik gewinnt die Lehrerforschung seit Beginn der 80er Jahre zunehmend an Bedeutung (*Ziebertz 1995*). Auffällig ist, dass Beiträge zu diesem Thema die personale Dimension der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden in diesem Fach außerordentlich hoch veranschlagen, der Differenz zwischen männlichen und weiblichen Personen aber in der Regel keine Aufmerksamkeit widmen.⁸ Für Religionslehrerinnen gilt zunächst einmal, dass sie Lehrerinnen sind, eingebunden in das System Schule und dessen spezifische strukturelle Bedingungen (*Becker 1995, 56*). Bezüglich der generellen Motive der Studien- und Berufswahl, des pädagogischen Selbstverständnisses und der Sensibilität für Geschlechterfragen unterscheiden sich Religionslehrerinnen nicht von Lehrerinnen anderer Fächer, wiewohl die Dimension des kirchlich-christlichen Bezugsfeldes innerhalb des Kollegiums als auch im Umgang mit den Schülerinnen und Schülern eine wichtige Rolle für Lehrende dieses Faches spielt. Daher gilt für die Erforschung der Situation und des Selbstverständnisses - für Fragen der Berufssozialisation der Religionslehrerinnen also - das, was zur geschlechtsspezifischen religiösen Sozialisation von Mädchen und Frauen weiter oben skizziert wurde. So geraten besondere Motivationen, aber auch blinde Flecken in der Selbst- und Fremdwahrnehmung gleichermaßen in den Blick (*vgl. Szagun 1992; Häußler 1995; Geschwentner-Blachnik 1996*). Für Religionslehrerinnen steht häufig ein besonderes Engagement bezüglich ihrer Ansprechbarkeit im Bereich persönlicher Probleme und Lebensfragen der Schülerinnen und Schüler im Mittelpunkt ihres pädagogischen Selbstverständnisses. Ein Engagement, das durch die oben genannten religionspädagogischen Leitlinien eingefordert wird, dessen Grenzen und Möglichkeiten

⁸ So bereits im Titel *Mönlich 1989*.

aber selbst noch einmal Gegenstand kritischer Reflexion sein müssten: Inwieweit begegnen hier Ansprüche eines traditional bestimmten christlichen Frauenbildes? Bereits an dieser Stelle ist nicht selten eine permanente Überforderung zu konstatieren. Darüber hinaus begegnen im Alltag des Religionsunterrichts konfligierende Optionen durch die Bezugsgrößen Kirche und Schule: Ist die Religionslehrerin Gewährsfrau einer Institution, die Frauen benachteiligt oder gar ausschließt? Einen weiteren Spannungsbereich stellen die Themen und Inhalte des Religionsunterrichts dar: In welchem Verhältnis begegnen sich Vermittlung und Kritik von Traditionen? Wie gestalten Frauen die konfessorische Dimension des Religionsunterrichts? Ursula Kubera plädiert an dieser Stelle für eine „Religionspädagogik der Verletzlichkeit“, die Authentizität und persönliches Glaubenszeugnis als potenziellen Beziehungsprozess zwischen Lehrenden und Lernenden entwirft.⁹ Dieser kritisch zu reflektierende und auszubalancierende Beziehungsprozess rechnet mit der Unabgeschlossenheit von Identitätswürfen bei Lehrerinnen und Schülerinnen gleichermaßen. Allemal erscheint es notwendig, die Frage nach den Religionslehrerinnen nicht lediglich als Frage nach einem Rollenmodell zu stellen, sondern sie als eine didaktische Herausforderung zu begreifen. An der Person der Lehrenden werden in einem subjektorientierten Unterricht, der für die religiöse Biografie der Schülerinnen und Schüler mehr will als die bloße Information über andere Standpunkte und Weltanschauungen, Erfahrungen von Differenz möglich. Dies im Sinne der oben genannten religionspädagogischen Leitlinie zu reflektieren und nicht als weitere Instrumentalisierung von Lehrerinnen zu missbrauchen, wäre Aufgabe einer feministisch-theologischen Berufsrollenanalyse.

Fazit

Angesichts der hier entwickelten Grundlinien kann der abschließende Blick wiederum nur problemanzeigenden Charakter haben. Aufgrund der gesamtgesellschaftlichen Veränderungen und der Infragestellungen des konfessionellen Religionsunterrichts in der Schule hat sich die religionspädagogische Landschaft verändert, ein Prozess, der noch lange nicht abgeschlossen sein wird. Zukunftsaussagen über öffentliche und private Gestaltung von Religion und deren Reflexionsformen sind zur Zeit nicht zu treffen. Dementsprechend tragen die Formulierungen zu Aufgaben und Zielen des Religionsunterrichts in den neuen Grundlagen- und Lehrplänen deutlich den Charakter des Offenen (nicht: des Vorläufigen!). Biografie- und situationsorientiertes Lernen, die Einbeziehung der lebensweltlichen Voraussetzungen, die Erschließung von religiösen Erfahrungsräumen, die Erweiterung der Sprach- und Ausdrucksfähigkeit stehen im Vordergrund. Die unterschiedlichen, familiär und gesellschaftlich nach wie vor gegebenen Unterschiede in der Lebenswelt von Mädchen werden nur an vereinzelt Stellen ausdrücklich benannt, so z. B. im neuen Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht an Grundschulen. Zu untersuchen wäre, ob in den noch zu erstellenden Lehrplänen dieser Verzicht auf ausdrückliche Benennung als thematische Leerstelle erscheint. Die älteren Lehrpläne für die Sekundarstufen I und II aus den frühen 80er-Jahren bis zu Beginn der 90er dimensionieren die Frage nach den Frauen als Fra-

⁹ Vgl. den Aufsatz von Ursula Kubera in diesem Heft.

ge nach den Frauengestalten der Bibel oder der Kirchengeschichte, im Kontext von Partnerschaft und Ehe, in der Auseinandersetzung mit kirchlichen und gesellschaftlichen Frauenbildern bzw. Emanzipationsbestrebungen. Insgesamt dominiert in dieser Zeit ein problemorientierter Ansatz, der „Frauenthemen“ als „Sachthemen“ begreift, die in der Regel eine Ergänzung zu einem Oberthema darstellen.

Diese Tendenz begegnet auch in den Religionsbüchern und ist im Zuge einer feministisch-theologischen Schulbuchkritik verschiedentlich analysiert und bezüglich ihrer Defizite kommentiert worden (vgl. *Pithan 1994*). Demgegenüber finden sich im Rahmen von Textsammlungen und Unterrichtsmaterialien vielfältige differenzierte Entwürfe zu spezifischen Fragestellungen aus dem Bereich der feministischen Theologie und der theologischen Frauenforschung, die jenseits bloßer „Einzelfalldarstellungen“ auch durchgehende didaktische Linienführungen erkennen lassen.

Literaturverzeichnis

- Ankenbauer, Britta (1992), Gratwanderung – oder: Befreiung beginnt nicht erst mit der Volljährigkeit, in: Schangenbrut. Zeitschrift für feministisch und religiös interessierte Frauen 10, 1992, Nr.39, 15-20.
- Blasberg-Kuhnke, Martina (1995), Christinnen in der Frauenbewegung – Feministische Theologie und Glaubensentwicklung, in: Sibylle Becker / Ilona Nord (Hg.), Religiöse Sozialisation von Frauen und Mädchen, Stuttgart / Berlin / Köln, 133-145.
- Becker, Sibylle / Nord, Ilona (Hg.) (1995), Religiöse Sozialisation von Frauen und Mädchen, Stuttgart / Berlin / Köln.
- Becker, Sibylle (1995), Religionslehrerin gleich Religionslehrer? Zu den Arbeitsbedingungen von Lehrerinnen im Religionsunterricht, in: Dies. / Ilona Nord (Hg.), Religiöse Sozialisation von Frauen und Mädchen, Stuttgart / Berlin / Köln, 55-74.
- Beuscher, Bernd / Zilleßen, Dietrich (1998), Religion und Profanität. Entwurf einer profanen Religionspädagogik, Weinheim.
- Brehmer, Ilse (1991), Schule im Patriarchat – Schulung fürs Patriarchat? Weinheim/Basel.
- Bucher, Anton A. (1995), Religionspädagogik und empirische Entwicklungspsychologie, in: Hans-Georg Ziebertz / Werner Simon (Hg.), Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf, 28-46.
- Burrichter, Rita (1997), Theologische Kunstvermittlung – fundamentaldidaktische Überlegungen, in: Peter Biehl u.a. (Hg.), Jahrbuch der Religionspädagogik (JRP), Bd. 13/1996, Neukirchen-Vluyn, 163-186.
- Datenbank Feministische Theologie, hg. vom Comenius-Institut, Schreiberstr. 12, 48149 Münster.
- Enders-Drägässer, Uta / Fuchs, Claudia (Hg.) (1990), Frauensache Schule. Aus dem deutschen Schulalltag: Erfahrungen, Analysen, Alternativen, Frankfurt a.M.
- Englert, Rudolf (1995), Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik, in: Hans-Georg Ziebertz / Werner Simon (Hg.), Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf, 147-174.
- Englert, Rudolf (1998), Der Religionsunterricht nach der Emigration des Glauben-Lernens. Tradition, Konfession und Institution in einem lebensweltorientierten Religionsunterricht, in: Katechetische Blätter 123, 1998, 4-12.
- Failing, Wolf-Eckart / Heimbrock, Hans-Günter (1998), Gelebte Religion wahrnehmen. Lebenswelt – Alltagskultur – Religionspraxis, Stuttgart / Berlin / Köln.
- Feifel, Erich (1995), Didaktische Ansätze in der Religionspädagogik, in: Hans-Georg Ziebertz / Werner Simon (Hg.), Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf, 86-110.
- Gabriel, Karl (1996), Christentum zwischen Tradition und Postmoderne, Freiburg i.Br. ⁵1996.

- Geschwentner-Blachnik, Inge (1995), *Frauen als Lehrerinnen im katholischen Religionsunterricht. Eine Pilotstudie*, Frankfurt a.M.
- Gilligan, Carol (1984), *Die andere Stimme. Lebenskonflikte und Moral der Frau*, München/Zürich
- Götz, Maya (1997), *Die parasoziale Beziehung zu einem Medienstar*, in: *Feministische Studien* 2/1997: „Mädchen“, 51-66.
- Groß, Engelbert/Köng, Klaus (Hg.) (1996), *Religionsdidaktik in Grundregeln. Leitfaden für den Religionsunterricht*, Regensburg.
- Häubler, Gabriele (1990), *Religionsunterricht – an Mädchen orientiert*, in: *Katechetische Blätter* 115, 1990, 130f.
- Häubler, Gabriele (1994), *Jetzt verstehe ich die Mädchen besser – danke!* in: *Katechetische Blätter* 119, 1994, 101-107.
- Häubler, Gabriele (1995), *Katholische Religionslehrerinnen als Feministinnen oder über die Kunst, Widersprüche zu leben*, in: Sibylle Becker/Ilona Nord (Hg.), *Religiöse Sozialisation von Frauen und Mädchen*, Stuttgart/Berlin/Köln, 75-108.
- Heizer, Martha (1989), *Fragen zur weiblichen Sozialisation*, in: *Katechetische Blätter* 113, 1989, 875-882.
- Hilger, Georg (1996), *Prinzipielle religionsdidaktische Grundregeln I*, in: Engelbert Groß/Klaus König (Hg.), *Religionsdidaktik in Grundregeln. Ein Leitfaden für den Religionsunterricht*, Regensburg 1996, 9-29.
- Jakobs, Monika (1994), *Religionspädagogik aus feministischer Sicht*, in: *Religionspädagogische Beiträge* 34/1994, 97-106.
- Jörns, Klaus-Peter (1997), *Die neuen Gesichter Gottes. Die Umfrage „Was die Menschen wirklich glauben“ im Überblick*, Neukirchen-Vluyn.
- Klein, Stephanie (1994), *Theologie und empirische Biographieforschung. Methodische Zugänge zur Lebens- und Glaubensgeschichte und ihre Bedeutung für eine erfahrungsbezogene Theologie*, Stuttgart/Berlin/Köln.
- Kohler-Spiegel, Helga (1995), *Religionspädagogik im Kontext feministischer Theologie*, in: Hans-Georg Ziebertz / Werner Simon (Hg.), *Bilanz der Religionspädagogik*, Düsseldorf, 204-221.
- Kohler-Spiegel, Helga (1996), *Interreligiöses Lernen (am Beispiel des Religionsunterrichts)*, in: *Religionspädagogische Beiträge* 38/1996, 19-42.
- Lämmermann, Godwin (1998), *Grundriß der Religionsdidaktik*, Stuttgart/Berlin/Köln ²1998.
- Lange, Günter (1995), *Ästhetische Bildung im Horizont religionspädagogischer Reflexion*, in: Hans-Georg Ziebertz/Werner Simon (Hg.), *Bilanz der Religionspädagogik*, Düsseldorf, 339-350.
- Maaßen, Monika (1993), *Biographie und Erfahrung von Frauen. Ein feministisch-theologischer Beitrag zur Relevanz der Biographieforschung für die Wiedergewinnung der Kategorie der Erfahrung*, Münster.
- Mette, Norbert (1978), *Theorie der Praxis. Wissenschaftsgeschichtliche und methodologische Untersuchungen zur Theorie-Praxis-Problematik in der praktischen Theologie*, Düsseldorf.
- Mette, Norbert / Steinkamp, Hermann (1983), *Sozialwissenschaften und Praktische Theologie*, Düsseldorf.
- Mette, Norbert / Weber, Bernd (1997), *Warum Religionsunterricht in der Schule? Oder: Warum Religionsunterricht unersetzlich ist*, in: *Katechetische Blätter* 122, 1997, 49-53.
- Mönnich, Annette (1989), *Der Religionslehrer. Glaubenszeuge als personales Medium im Religionsunterricht der Sekundarstufe II*, Altenberge.
- Pissarek-Hudelist, Herlinde (1990), *Feministische Theologie und Religionspädagogik*, in: Peter Biehl u. a. (Hg.), *Jahrbuch der Religionspädagogik (JRP)*, Bd. 6/1989, Neukirchen-Vluyn, 153-173.

- Pithan, Annebelle (1994), Die Stimmen von Mädchen hören und ihnen Gehör verschaffen. Geschlechtsspezifische Sozialisation im Religionsbuch, in: Religionspädagogische Beiträge 34/1994, 77-96.
- Reil, Elisabeth (1997), Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht, in: Fritz Weidmann (Hg.), Didaktik des Religionsunterrichts. Ein Leitfaden (Neuausgabe), Donauwörth, 100-128.
- Rumpf, Horst (1997), Schule als Kunst-Raum. Über zweierlei Künstlichkeit, in: Peter Biehl u.a. (Hg.), Jahrbuch der Religionspädagogik (JRP), Bd. 13/1996, Neukirchen-Vluyn, 129-143.
- Schlangenbrut, streitschrift für feministisch und religiös interessierte frauen Jg. 5, 1987, Nr. 16 „Antijudaismus in der feministischen Theologie“; Jg. 10, 1992, Nr. 39: „In die Schule gegangen. Feministische Religionspädagogik“; Jg. 13, 1995, Nr. 49 „religiös werden und bleiben“.
- Schweitzer, Friedrich (1987), Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter, München.
- Schweitzer, Friedrich (1993), Religiöse Entwicklung und Sozialisation von Frauen und Mädchen. Auf der Suche nach empirischen Befunden und Erklärungsmodellen, in: Der evangelische Erzieher. Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 45, 1993, 411-421.
- Schweitzer, Friedrich / Nipkow, Karl Ernst / Faust-Siehl, Gabriele / Krupka, Bernd (1995), Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie. Elementarisierung in der Praxis, Gütersloh.
- Siegele-Wenschkewitz, Leonore (1988), Verdrängte Vergangenheit, die uns bedrängt. Feministische Theologie in der Verantwortung für die Geschichte, München.
- Siller, Hermann Pius (1991), Handbuch der Religionsdidaktik, Freiburg i.Br.
- Söderblom, Kerstin (1998), Grenzgängerinnen. Die Bedeutung von christlicher Religion in den Lebensgeschichten lesbischer Frauen in (West-) Deutschland, in: Kristian Fechtner / Michael Haspel (Hg.), Religion in der Lebenswelt der Moderne, Stuttgart / Berlin / Köln, 48-66.
- Sommer, Regina (1998), Lebensgeschichte und gelebte Religion von Frauen. Eine qualitativ-empirische Studie über den Zusammenhang von biographischer Struktur und religiöser Orientierung, Stuttgart / Berlin / Köln.
- Sozialwissenschaftliche Forschung und Praxis für Frauen e.V. (Hg.) (1999), Mädchen zwischen patriarchalen Zuschreibungen und feministischen Ansprüchen, Köln (beiträge zur feministischen theorie und praxis 51).
- Szagan, Anna-Katharina (1992), Feministische Religionspädagogik? In: Schlangenbrut. streitschrift für feministisch und religiös interessierte frauen 10, 1992, Nr. 39, 7-14.
- Wegenast, Klaus (1968), Die empirische Wendung in der Religionspädagogik, in: Ders., Lern-Schritte. 40 Jahre Religionspädagogik 1955-1995, Stuttgart / Berlin / Köln 1999, 34-50.
- Weidmann, Fritz (1997), Allgemeine Didaktik – Fachdidaktik – Didaktik des Religionsunterrichts, in: ders. (Hg.), Didaktik des Religionsunterrichts. Ein Leitfaden (Neuausgabe), Donauwörth, 20-37.
- Wuckelt, Agnes (1988), Entdeckungen – Ermutigungen. Ansätze einer feministischen Religionspädagogik, in: Marie-Theres Wacker (Hg.), Theologie feministisch. Disziplinen – Schwerpunkte – Richtungen, Düsseldorf, 180-200.
- Wuckelt, Agnes (1993), Partei ergreifen, parteilich sein. Feministische Herausforderungen an die Religionspädagogik – ein Überblick, in: Der evangelische Erzieher. Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 45, 1993, 390-400.
- Ziebertz, Hans-Georg (1994), Religionspädagogik als empirische Wissenschaft. Beiträge zu Theorie und Forschungspraxis, Weinheim.
- Ziebertz, Hans-Georg (1995), Lehrerforschung in der empirischen Religionspädagogik, in: ders./Werner Simon (Hg.), Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf, 47-78.
- Ziebertz, Hans-Georg (1996), Prinzipielle religionsdidaktische Grundregeln II, in: Engelbert Groß / Klaus König (Hg.), Religionsdidaktik in Grundregeln. Ein Leitfaden für den Religionsunterricht, Regensburg, 30-48.

Stephanie Klein

Religiöse Tradierungsprozesse in Familien und Religiosität von Männern und Frauen

Hans C. (44), der in einer ländlichen Gegend in der Steiermark in einer katholischen Familie aufwuchs, erzählt, wie er die Tradierung des Glaubens in seiner Familie erlebt hat: „Von meiner Mutter habe ich den ganzen Glauben. ... Auch meine Oma war sehr religiös. Sie hat uns eine kleine Statue von Lourdes mitgebracht. Die war sehr wichtig für uns. Alle wußten, daß die von der Oma geschenkt worden war. Die Mutter war mehr aktiv beim Weitergeben des Glaubens, für den Vater war das eine Last. Manchmal haben wir zusammen den Rosenkranz gebetet, aber er war oft kaum zu kriegen. Ich erinnere mich, oft hat die Mutter gefragt: wo ist euer Vater? Der war schon weg. Aber er hat immer die Kirche verteidigt in der Diskussion mit den Nachbarn, und ab und zu ist er hochgegangen.“¹

In diesem kurzen Zitat werden signifikante Merkmale und Unterschiede der Religiosität von Frauen und Männern und ihrer Tradierung in der Familie deutlich, die ich ähnlich auch in anderen Interviews gefunden habe: Die Bedeutung der Mutter und Großmutter für die Weitergabe des Glaubens, die Abwesenheit des Vaters bei dem gemeinsamen Vollzug von Religiosität in der Familie sowie das argumentative und institutionsbezogene Profil von Religiosität des Vaters. Es ist zu vermuten, daß diese Unterschiede Einfluß auf die religiöse Entwicklung von Mädchen und Jungen haben.

In der Religionspädagogik ist der Frage nach geschlechtsspezifischen Unterschieden in der familienreligiösen Praxis von Männern und Frauen und ihr Einfluß auf die religiöse Sozialisation von Mädchen und Jungen bislang noch wenig Aufmerksamkeit geschenkt worden.² Auch die vorliegenden Theorien zur religiösen Entwicklung von Kindern haben die Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen und den Einfluß der religiösen Praxis von Mutter oder Vater in der Familie auf sie kaum im Blick (vgl. den Überblick bei Friedrich Schweitzer 1987). Obwohl die Familie die wichtigste Institution religiöser Primärsozialisation ist, ist ihre Bedeutung für die religiöse Sozialisation von Jungen und Mädchen bislang noch kaum empirisch erforscht worden. Die einzige größere empirische Untersuchung zur Familienreligiosität im deutschsprachigen Raum hat Ulrich Schwab (1995) vorgelegt. Das dokumentierte umfangreiche Material gibt zwar Einblick in die Religiosität von Frauen und Männern, doch wird es nicht im Hinblick auf die Differenz zwischen den Geschlechtern ausgewertet, sondern auf Unterschiede zwischen Sozialmilieus. Das geringe Interesse an der Religiosität in der Familie und das Fehlen der Kategorie Geschlecht in der religionspädagogischen Literatur zur Familie ist um so erstaunlicher, als in der sozialwissenschaftlichen Literatur der derzeitige Wandel der Familienstrukturen sehr aufmerksam wahrgenommen wird und

¹ Das Interview führte Mathieu Lobingo. Die Namen in allen Interviews sind anonymisiert.

² Bereits 1993 konstatiert *Friedrich Schweitzer* in seiner Bestandsaufnahme: „Zu den in Religionspädagogik und feministischer Theologie bislang wenig oder gar nicht gestellten Fragen gehört die nach geschlechtsspezifischen Ausprägungen von religiöser Entwicklung und Sozialisation“ (1993, 411).

die Geschlechterdifferenz bei seiner Erforschung als zentrale Kategorie gilt, ohne die der Wandel nicht zu analysieren wäre (vgl. Nave-Herz 1997; Kaufmann 1995).

Um erste Einblicke in geschlechtsspezifische Unterschiede in der religiösen Praxis in Familien zu bekommen, führte ich zwei forschungspraktische Seminare an der evangelischen Fakultät in Berlin und an der katholischen Fakultät in Innsbruck durch. Mit biographischen Methoden wollten wir herausbekommen, wie Frauen und Männer ihre Religiosität in der Familie leben, wie sie ihren Glauben an die Kinder weitergeben und wie Mädchen und Jungen die Religiosität von Mutter und Vater erfahren.

Zunächst erzählten wir uns gegenseitig in Erzählkreisen von unseren Erfahrungen der religiösen Sozialisation in der eigenen Familie und bekamen in der Auswertung dieser Erzählungen einen ersten Wahrnehmungshorizont. Nach einer methodologischen Einarbeitung führten wir offene Interviews. Die Impulsfrage lautete etwa so: „Können Sie mir erzählen, wie Sie früher Religiosität in der eigenen Familie erlebt haben und wie sich das im Laufe der Zeit verändert hat“. Eine zweite Frage zum Schluß lautete etwa: „Wie gestalten Sie die Religiosität in Ihrer eigenen Familie, was haben Sie den Kindern von dem, was sie erfahren haben, weitergegeben, was haben Sie verändert?“ bzw. wenn keine eigene Familie gegründet wurde: „Was halten Sie für wichtig, daß den Kindern heute weitergegeben wird?“ Die transkribierten Interviews wurden in Gruppen nach Verfahren der Erzählanalyse (Schütze) und der Objektiven Hermeneutik (Oevermann) und dem Vorgehen der Grounded Theory (Glaser/Strauss) ausgewertet (vgl. zur Methode: Klein 1994, 112-158). Dabei wurde jeweils die eigene Fallstruktur des Interviews, das religiöse Profil und das geschlechtsspezifische Profil herausgearbeitet. Die Auswertung von 18 Interviews mit katholischen und protestantischen Personen (14 Frauen, 4 Männern) zwischen 20 und 87 Jahren aus verschiedenen Gebieten Österreichs und Deutschlands ist die Grundlage der nachfolgenden Ausführungen.

Im folgenden möchte ich einige Ergebnisse dieser Untersuchungen vorlegen. Die Fragestellung richtet sich hier zentral auf die Geschlechterdifferenz, so daß ich andere Kategorien wie Konfession, soziales Milieu, geographische Verortung, Kohorte u. a. und deren Zusammenhänge mit den spezifischen Ausprägungen der Geschlechterdifferenz im Rahmen dieses Aufsatzes vernachlässigen muß. Die hier dargelegten Beobachtungen sind weder repräsentativ noch zu verallgemeinern, sie sollen erste empirische Anhaltspunkte für die Differenz der Religiosität von Frauen und Männern und ihre Bedeutung für die religiöse Sozialisation von Mädchen und Jungen bieten und Impulse für notwendige weitere empirische Forschungen geben.

Aufgrund der gebotenen Kürze werde ich zunächst einige Beobachtungen zum Profil der Religiosität von Frauen und Männern und zur Weitergabe des Glaubens nur zusammenfassend referieren. Dann werde ich am Beispiel von Zitaten Eigenheiten im geschlechtsspezifischen asymmetrischen System Familie herausarbeiten: die Delegation von Religiositätsanteilen an den Partner oder die Partnerin, die Trivialisierung weiblicher Religiosität sowie äußere und innere kirchliche und religiöse Kontrollen und Mechanismen zur Sozialisation in geschlechtsspezifisches Verhalten. Schließlich werde ich nach Tendenzen der Veränderung der Tradierung des Glaubens in der Familie fragen und unter Bezugnahme auf theoretische Ansätze zur geschlechtsspezifischen Sozialisation Folgerungen für die Erziehung und die religionspädagogische Forschung aufzeigen.

Beobachtungen zur Religiosität von Frauen

Es sind überwiegend die Frauen, die die religiösen *Rituale und Feste* in den Familien inszenieren, organisieren und strukturieren. Obwohl es manchmal der Vater ist, der das Tischgebet vorbetet, sind es die Mütter, die sich um die Durchführung der gemeinsamen Gebete in der Familie sorgen und vor allem auch das Abendgebet beim Zubettbringen der Kinder übernehmen. Sie organisieren die Familienfeste an den Feiertagen: sie gestalten den Advent und das Weihnachtsfest, üben mit den Kindern Lieder ein und sind für Geschenke und die festliche Ausgestaltung der Wohnung zuständig. Sie bereiten oft nach tradierten Rezepten die Speisen und Getränke zu. Der Herstellungsprozeß der Speisen gehört dabei oftmals selbst bereits zur Inszenierung oder zur Einstimmung auf die Festlichkeit. In einigen Familien haben Frauen eigene Rituale der Herstellung dieser Speisen entwickelt, die unter den Frauen weitertradiert werden. Theologisch ist dieser Bereich rituell-religiösen Lebens bislang noch wenig wahrgenommen worden.

Neben der rituellen Dimension der Religiosität der Frauen läßt sich eine *diakonische Dimension* beschreiben, die häufig auf den Familien- und sozialen Nahbereich ausgerichtet ist und ebenfalls theologisch noch wenig wahrgenommen wurde. Viele Frauen betreuen pflegebedürftige Angehörige, kümmern sich um Nachbarn, hören sich die Sorgen von Bekannten an, organisieren Verwandtenbesuche, besuchen Menschen im Altenheim etc. Oft sind es nur winzige symbolische Zeichen, durch die sie andere Menschen ermutigen: ein Kärtchen, ein paar Blumen aus dem Garten, ein freundliches Zunicken, ein kleines Geschenk. In der Familie von Hans C. war es die Statue aus Lourdes, die für die Familie symbolische Bedeutung bekam. Obwohl Frauen selbst diese Tätigkeiten als Ausdruck ihrer gelebten Religiosität sehen, werden sie gesellschaftlich als Teil der Frauenrolle und damit als quasi naturgegeben angesehen und theologisch nicht als ein Bereich der Diakonie reflektiert.

Die Religiosität von Frauen ist offenbar oft *gemeinschaftsbezogen* orientiert. Diese Gemeinschaft suchen viele Frauen in der eigenen Familie, aber auch in der Gemeinde, in Frauengruppen oder bei religiösen Fortbildungen. Während sie bei ihren Ehemännern häufig auf Distanz stoßen, entwickeln viele Mütter für die Kinder und mit ihnen eine gemeinschaftliche Familienreligiosität. Auf diese Weise konstituieren die Kinder auch das religiöse Leben der Mütter mit. So ist einerseits das eigene Bedürfnis nach einer gemeinschaftlich gelebten Religiosität, andererseits aber auch der Wunsch, den Kindern ein religiöses Umfeld in der Familie zu bieten der Grund dafür, daß Frauen gemeinsame religiöse Rituale in der Familie initiieren und organisieren.

Beobachtungen zur Religiosität von Männern

Während die Initiative für die gemeinsamen familienreligiösen Veranstaltungen in der Regel von den Frauen ausgeht und sie viel Zeit für deren Organisation und Inszenierung aufbringen, verhalten sich die Männer oft eher passiv. In vielen Erzählungen werden die Väter als Teilnehmer oder Adressaten der von den Müttern inszenierten und organisierten Feste und Rituale in den Familien geschildert. An den Vorbereitungen beteiligen sie sich nur sehr begrenzt, etwa durch das Aufstellen des Christbaums oder dadurch, daß sie mit den Kindern einen Ausflug unternehmen, damit die Mutter

zu Hause ungestört das Fest vorbereiten kann. Viele entziehen sich den Bemühungen um eine gemeinsame Familienreligiosität auch ganz, wie in dem Zitat von Hans C. deutlich wurde. In manchen Fällen stören und unterminieren sie die familienreligiösen Inszenierungen der Frauen aktiv – auf diesen Aspekt werde ich weiter unten ausführlicher eingehen.

Anders als für die Frauen scheint für viele Männer nicht die Familie der genuine Ort religiöser und diakonischer Praxis zu sein. Den diakonischen Aspekt ihrer Religiosität leben sie eher in öffentlichen und institutionellen Bereichen. Ihre Religiosität scheinen sie insgesamt sehr viel zurückgezogener, individueller und autonomer zu leben als die Frauen, was ihnen auch dadurch möglich ist, daß sie sich weniger für eine religiöse Atmosphäre in der Familie, in die die Kinder hineinwachsen können, verantwortlich fühlen. Durch diese Zurückhaltung wird die väterliche oder männliche Religiosität für die Kinder jedoch wenig erlebbar. Viele der Interviewten erzählten gar nichts über die Religiosität ihrer Väter oder sie sagten, daß sie nur Vermutungen anstellen könnten, aber nichts genaues darüber wüßten.

Auch am Gemeindeleben und an Gottesdiensten beteiligen sich die Männer insgesamt sehr viel weniger als die Frauen, und wenn, dann häufig in repräsentativen und verantwortlichen Funktionen. Diese Distanz ist nicht ein Ergebnis der gesellschaftlichen Individualisierung, die Männer weit früher als Frauen erfaßte, sondern ist in der Sozialform von Religion auch strukturell verankert.³

Scheint die Religiosität von Männern häufig weniger familien- und gemeinschaftsbezogen zu sein als die der Frauen, so wird sie in den Interviews oft als argumentativ, rational und institutionsbezogen oder –kritisch beschrieben, wie dies auch in dem Zitat von Hans C. zum Ausdruck kommt. Männer verteidigen im sozialen Nahbereich die Kirche als Institution oder kritisieren sie, diskutieren über inhaltliche Glaubensfragen, weichen aber häufig der gemeinsam vollzogenen Frömmigkeit in der Familie aus.

Die Weitergabe des Glaubens

Für die religiöse Entwicklung der Kinder und die Weitergabe des Glaubens fühlen sich in den Interviews vor allem die Frauen zuständig. Es lassen sich drei Vorgehensweisen ausmachen, wie die Eltern den Glauben weiterzugeben bemüht sind: (1) Durch die atmosphärische Gestaltung einer gemeinsamen religiös geprägten Familienpraxis, durch alltägliche Rituale wie Tischgebete oder die Gestaltung von Festen wie Weihnachten und Ostern versuchen Eltern, den Kindern ein Hineinwachsen in ein religiös geprägtes Umfeld zu ermöglichen. Die Initiative und Organisation liegt allerdings offenbar fast ausschließlich bei den Frauen. (2) Durch direkte Erziehung oder durch das Vorbild und Vorleben eines christlich motivierten ethischen Lebens versuchen Eltern, den Kindern christliche Werte zu vermitteln. Diese sind durch die unterschiedlichen Geschlechterrollen der Eltern und Kinder mitbestimmt, d.h. einerseits leben Frauen

³ Die größere Distanz der Männer zur Gemeinde wird auch räumlich sichtbar, wenn man einen Gottesdienst betrachtet, wie er bis heute noch in traditionellen Gegendern üblich ist: Es sind mehr Frauen als Männer anwesend. Die Frauen sitzen mit den Kindern in den vorderen Reihen. Die Männer versammeln sich in den hinteren Reihen oder auf der Empore, wo sie nicht nur der Sicht und der Kontrolle des Pfarrers stärker entzogen sind, sondern sich auch unterhalten oder das Geschehen kritisch kommentieren.

und Männer den Kindern unterschiedliche Werte vor, etwa Frauen eher das „Dasein für andere“ im sozialen Nahbereich, Männer eher positionelle Einstellungen im öffentlichen und institutionellen Bereich, andererseits erziehen sie Jungen und Mädchen zu einer unterschiedlichen geschlechtsgebundenen christlichen Praxis – ein Beispiel dafür folgt später. (3) Und schließlich bemühen sich die Eltern auch durch direkte Unterweisung und Einflußnahme, etwa das Erzählen von biblischen Geschichten, christliche Inhalte zu vermitteln.

Nun wurde in den Interviews nicht nur erzählt, was Erwachsene den Kindern vermitteln wollen. Interessant war vor allem auch, welche Faktoren die Interviewten rückblickend als für ihre religiöse Entwicklung prägend anführten und was in ihrem Leben biographisch wirksam war. Hierzu drei signifikante Beobachtungen:

(1) Religiosität wurde vor allem bei Frauen (Müttern, Großmüttern, Kindergärtnerinnen oder Religionslehrerinnen) kennengelernt. Männer spielten innerhalb der Familie besonders in den frühen Jahren kaum eine Rolle.

(2) Häufig und durchweg positiv erinnert wurden *Abendgebete und religiöse Einschlafrituale* mit den kleineren Kindern. Sie scheinen eine zentrale Bedeutung für die Entwicklung von Religiosität bei Kindern zu haben. Oft war es das erste und manchmal auch das einzige, an das sich die Interviewten erinnerten, wenn sie an die Religiosität in der Familie in ihrer Kindheit zurückdachten (vgl. auch Schwab 1995, 121; 150). Bis in die Gegenwart werden religiöse Einschlafrituale auch oft in Familien ohne Kirchenbindung praktiziert. Für die Kinder dürften sie die ersten religiösen Erfahrungen im Leben sein. Im Zusammenhang mit dem alltäglichen Zubettbringen der Kinder werden freie oder standardisierte Gebete gesprochen, es wird eine Rückbesinnung auf den Tag gehalten und die Ereignisse werden zuweilen religiös ausgedeutet, es ist Raum für Fragen der Kinder, für Erklärungen der Mutter, für das Erzählen oder Vorlesen von religiösen oder moralischen Geschichten. Es entsteht eine intime Beziehung, in die auch der Körper einbezogen ist: manche Mutter streichelt das Kind, gibt ihm einen Gute-Nacht-Kuß oder ein Kreuzchen auf die Stirn. Für das Kind hat das Ritual eine existentielle Bedeutung. Der Abschied von den Eltern, der Übergang vom Hellen zum Dunkeln, vom Wachen zum Schlafen, von Bewegung zu Ruhe muß allabendlich neu bewältigt werden. Eine religiöse Begleitung und Ausdeutung und eine rituelle Ausformung dieser existentiellen Situation ist den Kindern hilfreich. Sie lernen, mit Abschied, Loslassen, Alleinsein, mit Vertrauen und Dankbarkeit umzugehen und die Ereignisse des Lebens religiös zu reflektieren. Die Einschlafrituale sind eng mit der Mutter verbunden, da sie es in der Regel ist, die die kleinen Kindern ins Bett bringt. Damit werden die ersten und vermutlich auch sehr grundlegenden religiösen Erfahrungen im Leben in der Regel von Frauen vermittelt.

(3) In den Interviews wurde eine signifikante Bedeutung von *Großmüttern* in der Erinnerung an die eigene religiöse Entwicklung sichtbar, bei denen die Kinder gelebte Religiosität erleben konnten und die sich auch aktiv darum bemühten, von ihrem Glauben etwas an die Kinder zu vermitteln. In vielen Erzählungen ist die Religiosität der Großmütter sogar detaillierter und konkreter geschildert als die der Eltern. Manchmal ist die Großmutter die einzige Person in der Familie, bei der die Kinder Religiosität erfahren haben. Die Rolle von Großmüttern in der Familienreligiosität und ihrer Tradierung

sowie die Frage der Einstellungsveränderung beim Älterwerden von Frauen und der Rollenveränderung von Müttern und Großmüttern müßte noch genauer untersucht werden.

Delegation von Religiositätsanteilen

Die unterschiedliche religiöse Einstellung und Praxis von Frauen und Männern innerhalb des Systems Familie steht in komplexen, sich gegenseitig fördernden oder beeinträchtigenden Zusammenhängen, die noch näher erforscht werden müssen. Ich möchte hier auf zwei Aspekte eingehen, die in den Interviews deutlich geworden sind: auf die Delegation von Religiositätsanteilen an den Partner oder die Partnerin und auf die Trivialisierung und Unterminierung der Religiosität von Frauen.

In einigen Erzählungen wurde eine Delegation von selbst nicht gelebten, verleugneten oder abgespaltenen religiösen Anteilen deutlich. Männer delegierten eher die sinnliche, expressive und vertrauensvolle Seite von Religion an Frauen, während sie selbst die Rolle entweder des argumentativen und intellektuellen Kritikers, des Skeptikers oder des aufgeklärten Überwinders von Religion übernahmen. Frauen delegierten eher die Rolle der Kirchenkritik. Dabei wird der Partner oder die Partnerin häufig durchaus beim Ausleben des delegierten Religionsanteil unterstützt: man partizipiert daran und kann sich gleichzeitig davon distanzieren. Eine solche Delegation wird in der Erzählung von Beate G. (37)⁴ sichtbar, die in einer katholischen Familie in Österreich aufwuchs: „Mein Vater hat immer auch Zweifel an Kirchenfragen geäußert. ... Ich glaube, die Mutter hat das ganz gerne gehört, sie hat nicht den Mut gehabt, selbst kritisch zu sein, weil sie ja noch viel, viel strenger erzogen worden ist, aber sie hat es akzeptiert, also, sie hat das, glaube ich, stellvertretend den Vater machen lassen“. Den umgekehrten Fall erzählt die Katholikin Elisabeth A. (53)⁵. Ihr Sohn ist zwar aus der Kirche ausgetreten, doch sucht er das Gespräch mit der Mutter und über sie den Kontakt zur Gemeinde: „Er würde gerne mit mir reden. Er sagt vielmal: ‚Frag das den Pfarrer!‘ ... Es läßt ihm keine Ruhe, weil er fragt dann: ‚was hat er jetzt heute gepredigt? Und meinst du, er ist wirklich überzeugt, oder tut er bloß so?‘“ Ein Theologiestudent erzählte: „Mein Glaube ist eigentlich auch mehr rational, ich versuche das alles zu verstehen und zu erklären. Aber es ist da auch die Sehnsucht nach Geborgenheit, die ich bei Frauen suche. Mir ist es wichtig, mich auf den Glauben von jemandem verlassen zu können.“

Trivialisierung der weiblichen Religiosität

Die unterschiedlichen religiösen Praktiken und Auffassungen von Frauen und Männern verhalten sich nicht symmetrisch oder ergänzend zueinander, sondern sie stehen in einem asymmetrisch-hierarchischen Verhältnis zueinander und enthalten Machtimplikationen. Im Alltag führen sie, da die asymmetrische Struktur nicht durchschaut wird, zu unterschiedlichen Erwartungen und Konflikten. Ein Ausdruck und Instrument der Asymmetrie ist die Trivialisierung der weiblichen Religiosität. Die religiöse

⁴ Das Interview führte Maria-Elisabeth Aigner.

⁵ Das Interview führte Norman Buschauer.

Praxis von Frauen in der Familie wird unsichtbar gemacht wird, sie wird abgewertet oder auch unterlaufen und sabotiert.

Obwohl die Frauen den größten Anteil an der Entfaltung und Tradierung von Religiosität in den Familien haben, bleibt ihre Religiosität und religiositätskonstituierende Arbeit in der Familie und in der Gemeinde unsichtbar. Durch die Verbindung des Sorgenden, Pflegenden, familiär Gestaltenden mit der Frauenrolle werden Tätigkeiten wie die Pflege von Angehörigen oder die Gestaltung von Festen und Familienritualen als quasi natürlich und selbstverständlich für Frauen betrachtet, sie werden unsichtbar gemacht und der Reflexion entzogen. Während in einer umfangreichen Literatur die Inszenierung von institutionell-kirchlichen Gottesdiensten, Festen und Ritualen reflektiert wird, sind die religiösen Rituale und Gestaltungen der Frauen in den Familien bislang noch kaum theologisch wahrgenommen und reflektiert worden.

Die religiöse Praxis der Frauen in der Familie ist nicht nur unsichtbar. Männer und oft auch heranwachsende Kinder distanzieren sich von ihr, werten sie ab oder unterminieren sie. Dadurch entstehen latente Spannungen und Konflikte, die in fast jedem Interview zum Vorschein kamen. Die Bearbeitung der Konflikte machen sich die Frauen zur Aufgabe, da sie nicht nur auf der Verliererseite stehen, sondern sich auch für das gute Vorbild und die religiöse Erziehung der Kinder verantwortlich fühlen. Dadurch geraten sie aber letztlich in ein unlösbares Dilemma. Die Konflikte haben ihre Ursache in der asymmetrischen Struktur der Geschlechterdifferenz der Religiosität, die selbst fest in der Tradition von Religion verankert ist. Ich möchte dies an zwei Beispielen aus den Interviews verdeutlichen, in denen es um das gemeinsame Gebet in der Familie geht.

Elisabeth A. (53) ist in einem Bergdorf in Österreich in einem geschlossenen katholischen Milieu aufgewachsen. In ihrer Familie waren lange Gebete zu den Mahlzeiten üblich und entsprachen der sozialen Norm, für die offenbar die Mutter in der Familie einstand. Der Vater unterläuft diese Praxis und zeigt deutlich seine Abneigung und Distanz: „Der Dätte (Vater) ist dann vschlofa (eingeschlafen), zu mittag ist er dann auch eingeschlafen und dann hat er so wüst gebetet, also man hat es dann schon gar nicht mehr verstanden, so, was er gesagt hat, und dann habe ich immer gedacht, daß die so blöd sind und immer noch weiterbeten, wenn der Dätte, - dann hat er wieder so knüpft (geschnaubt), das kann ich mich noch so gut erinnern, aber man hat einfach das getan“. Die Distanzierung des Vaters vom gemeinsamen Gebet ist hier nicht Folge von Auflösungserscheinungen des konfessionellen Milieus. Sie kann und will die Norm nicht sprengen, sondern hat ihren Ort innerhalb des traditionellen Milieus. Von der Mutter und ihren Gefühlen erfahren wir hier nichts, außer daß sie den Ritus fortsetzt. Aber wir haben das ambivalente Gefühl der Tochter, die sich über das respektlose Verhalten des Vaters wundert und empört, es aber zugleich mit der Gültigkeit der Norm legitimiert.

Diese Struktur wiederholt sich, als Frau A. selbst eine Familie gründet und drei Söhne großzieht. Ein Tischgebet wird jetzt nicht mehr wegen der Norm gebetet, weil „man das tut“, sondern weil Frau A. um die religiöse Erziehung der Kinder bemüht ist. Doch sie scheitert an den Widerständen ihrer Söhne und an der mangelnden Unterstützung Mannes: „Wir haben dann noch ganz zu Anfang über den Tisch gebetet, und als sie

dann in die Schule sind: ‚des wämm’r nimmer, des domm’r nimmer‘ (das wollen wir nicht mehr, das tun wir nicht mehr), dort habe ich einfach dann aufgehört. Der S. (ihr Mann) ist auch nicht so gewesen, obwohl sie daheim, der Vater, immer über den Tisch gebetet haben. Dann habe ich gesagt: ‚Dom’r no eppas Kurzas‘ (tun wir etwas Kurzes). Der S. hat sich eigentlich auch nicht so -, wenn er mir jetzt eher noch geholfen hätte, weißt du, dann wäre es vielleicht - ich weiß es nicht...“ Die Passage endet in Ratlosigkeit und mit einer nicht ausformulierten Frage, die darauf zielt, ob es vielleicht anders gekommen wäre (die Söhne sind heute kirchendistanziert), wenn sie Unterstützung durch ihren Mann erhalten hätte. Frau A. hat die Beteiligung ihres Mannes am Tischgebet aufgrund seiner religiösen Sozialisation erwartet, doch dieser entzieht sich, unterstützt sie nicht und unterminiert dadurch ihre Erziehungsbemühungen.

Ein zweites Beispiel zeigt eine ähnliche Struktur. In der katholischen Herkunftsfamilie von Beate B. (37) im ländlichen Österreich gab es kein Tischgebet, aber zu Weihnachten wurde zusammen gebetet. Während die Mutter das Gebet im Rahmen der Weihnachtsgestaltung initiiert, wird es vom Vater mit den Kindern zusammen unterlaufen: „Die Mutter ist immer unsere Vorbeterin, und ja, ich mein, wir haben auch immer viel Spaß gehabt dabei, so witzig das klingt, wir sind halt, wie wir älter waren, immer zum Lachen gekommen dabei und (lacht), das hat dann immer strafende Blicke und (lacht noch mehr) manchmal hat dann irgendwer etwas lustig betont, um die anderen zum Lachen zu bringen, wobei das so war, daß die Mutter immer ernst war und hat der Vater und die Kinder - irgendeiner hat schon einen Blödsinn gemacht. Reaktion der Mutter: sie betet nie mehr mit uns, und nächstes Jahr könnt ihr Weihnachten alleine feiern (lacht). Aber ja, es ist trotzdem, es hat den Ernst der Sache überhaupt nicht beeinträchtigt, ganz im Gegenteil.“ Die abschließende Bewertung zeigt, daß die Verzerrung des Gebetes quasi zum Ritus dazugehörte, allerdings auf Kosten der Mutter. Auch diese Mutter ist in einem Dilemma: Entzieht sie sich der Abwertung durch den Vater und die Kinder, dann muß sie ihr Anliegen einer gemeinsamen Gebets- und Festpraxis, durch die den Kindern der religiöse Kern des Weihnachtsfestes beigebracht werden soll, aufgeben; setzt sie die Praxis fort, setzt sie sich selbst weiterhin den Abwertungen aus.

Die heutige Auffassung der Tochter bestätigt, daß die Mutter ihr Ziel erreicht hat, den Kindern ein christliches Weihnachtsfest nahezubringen: „Ich könnte mir heute Weihnachten ohne Gebet überhaupt nicht vorstellen“. Doch wiederholt sich das Dilemma im Leben der Tochter. Sie steht heute als Kindergärtnerin vor einem ähnlichen Problem wie damals ihre Mutter. In der Gestaltung der Feste im Kindergarten möchte sie „den wahren Gehalt der Feste“ vermitteln, sie möchte zeigen, daß es „nicht nur um Geschenke und das Singen von Liedern geht“, sondern „daß Glaube ein Wert ist, der einem im Leben weiterhelfen kann“. Um dies erfahrbar werden zu lassen, hält auch sie, wie damals ihre Mutter, das Lachen der Kinder aus, aber es kostet sie viel Kraft: „man muß viel können, um Stille erfahrbar zu machen, muß eine ziemlich gefestigte Persönlichkeit sein, daß es auch glaubhaft ist, ... also ich hab erlebt, daß plötzlich eine hysterisch aufgelaßt hat, oder (daß einige) einfach vom Reden nicht haben aufhören können, und es gibt, denke ich mir, es gibt Kräfte, - wenn man so viele Kräfte in sich hat, daß man das so überzeugend bringen kann, dann sind die Leute auch still und lassen sich da mitnehmen“.

Das Dilemma, gegen die Mechanismen der Abwertung und der ironischen Distanz ein religiöses Umfeld für die christliche Sozialisation von Kindern zu schaffen, erfahren Frauen offenbar immer wieder neu als individuelles Problem und suchen es individuell mit großem Kraftaufwand zu lösen. Sie scheitern jedoch immer neu, denn entweder müssen sie mit schlechtem Gewissen auf ihr Sozialisationsziel verzichten, oder sie setzen sich und die Inhalte, um die es ihnen geht, weiterhin der Abwertung aus. Das Dilemma ist letztlich nicht lösbar, solange nicht die zugrundeliegende geschlechtsspezifische asymmetrische Struktur der Geschlechterdifferenz analysiert und verändert wird.

Äußere soziale und körperliche Kontrolle

Die Geschlechterdifferenz, die in den unterschiedlichen religiösen Praktiken von Männern und Frauen in den Familien beobachtet werden konnte, ist, so wurde aufgezeigt, schon traditionell in der lebenspraktischen Sozialform des Religiösen verankert. Im folgenden möchte ich Mechanismen der Verankerung geschlechtsspezifischer Unterschiede und Empfindungsweisen aufzeigen, die in den Interviews zum Vorschein kamen: die äußere soziale Kontrolle, die in der Körperkontrolle nicht nur einen Ausdruck, sondern auch ein Instrument findet, und die religiöse geschlechtsrollenkongforme Erziehung, die innengeleitete Mechanismen entwickelt.

Die Mechanismen der sozialen und körperlichen Kontrolle in einem traditionellen katholischen Milieu lassen sich in der Erzählung von Elisabeth A. auffinden: Beim Tischgebet wurde bereits die das Verhalten strukturierende Kraft der allgemein gültigen unhinterfragten Norm sichtbar („man hat einfach das getan“). Diese wird durch aktive Kontrollen abgestützt. Aktive Kontrolle übt der Pfarrer aus, wobei sich die Tanten als willige Helferinnen erweisen. Auch die Schule und die Sakramente sind in das Kontrollsystem einbezogen: „Am Sonntag Nachmittag war immer Kirche, dort haben wir immer müssen gehen, halt müssen, man ist einfach gegangen, erstens schon d' Tantana (die Tanten) - jetzt bei uns die Mama noch eher -, aber d' Tantana haben immer gesagt, ihr müßt in die Kirche, dann hat der D. (Pfarrer) hin und wieder gejaßt mit den Tantana da und da ist es einfach - man hätte sich nicht getraut und dann hätte vielleicht der Pfarrer Tantana gefragt, wieso ist jetzt die nicht gegangen?, und er hat auch immer gefragt bei der Schule, beim Religionsunterricht: warum?, er hat gewußt, wer nicht gewesen ist“. Dem weitreichenden Informationsnetz des Pfarrers können sich die Kinder nicht entziehen. Auch die Beichte beim Pfarrer im Ort erweist sich als ein wirksames Instrument, die institutionelle Kontrolle über die Mutter und die Kinder aufrecht zu erhalten: „D' Mama und wir, wir sind hier gegangen, also früher haben wir schon müssen mehr zum Beichten, nicht nur zu den heiligen Zeiten. Beim Pfarrer D. hat man müssen alle drei Wochen gehen, als wir noch zur Schule sind, ja, und zur Kommunion hat man dürfen gehen, wenn man jetzt keine schwere Sünde gehabt hat, das hat er immer wieder gesagt in der Schule, ja, sonst muß man zum Beichten gehen“. Der Vater hingegen entzieht sich dieser Kontrolle, indem er in einem anderen Dorf zum Beichten geht und zudem die Beichtpraxis auf ein Minimum reduziert: „Der Dätte ist dann nach R. hinunter gegangen zum Beichten, vor Weihnachten, (denkt nach) und ja Ostern, Pfingsten weiß ich nicht, also dort weiß ich nicht.“

Ein Ausdruck und Instrument der sozialen Kontrolle und zugleich ein Gradmesser sozialer Freiheit ist, wie die amerikanische Kulturanthropologin Mary Douglas (1981, 99-123) aufgewiesen hat, die Kontrolle des Körpers. In der größeren Freiheit der Körperdisziplin der Männer wird eine größere soziale Freiheit deutlich. Die Disziplinierung des Körpers durch Aussehen und Kleidung gehört zu den Maßnahmen der geschlechtsspezifischen Kontrolle der Frauen. Im folgenden Ausschnitt aus der Erzählung von Frau A. wird deutlich, daß die Frauen sich auch gegenseitig durch Bewertung und Abwertung sowie direkte Korrektur körperlich disziplinieren und sich dadurch zu Gehilfinnen der sozialen Kontrolle über die Frauen machen. Die Erinnerung an ihre Firmung kreist ganz um das körperliche Erscheinungsbild und seine Disziplinierung. Obwohl der Körper selbst rebelliert, gibt es kein Entrinnen aus dem Leiden, das von der Mutter mit Durchhalteparolen verstärkt wird: "Und dann bin ich ganz traurig gewesen. Erstens ist die Gota (Patin) rothaarig gewesen, und das ist mir ganz fürchterlich gewesen. Und dann ist sie heraus gekommen und hat mir - ich habe lange Zöpfe gehabt, Zapharolla gemacht. Dann hat sie mir soviel Zuckerwasser ... mit einem Waschlappen hinaufgetan, und ich weiß noch so gut, auf einmal ist mir so schlecht geworden, und platsch, ich habe hinabgekotzt, vor lauter, daß sie immer herumgemacht hat an diesen Haaren, und ich hab immer gedacht: ‚Mama hat immer gesagt: ‚Du wirst ja schön zur Firmung, du mußt das aushalten‘, und ich habe immer gedacht: ‚ich muß‘, da hat man sich doch nicht getraut zu sagen - oder? ... Und herüber ist man noch zu da Tantana, zum Frühstück, da haben sie gesagt: ‚Um Gottes Willen, so kann sie doch nicht gehen‘. Jetzt sind sie mir wieder dran gegangen, zu zweit, und haben die Haare wieder mit dem Waschlappen alles herunter gewaschen, und haben mir dann Zöpfe gemacht. Mir ist dann halt die Firmung - ich hab gedacht, daß das jetzt sein muß.“

Während sie selbst für die religiösen Feiern körperliche Prozeduren über sich ergehen lassen muß - sie erzählt, wie sie für die Fronleichnamsprozession mit Hilfe der Tanten hübsch zurecht gemacht wurde, und auch die Erinnerung an ihre Erstkommunion dreht sich um Mißgeschicke, die ihr Aussehen beeinträchtigten - wundert sie sich schon als Mädchen darüber, daß Männer ihren Körper und ihr Aussehen bei der Ausübung von Religion sehr viel weniger kontrollieren. Sie ist nicht nur über das Schniefen des Vaters beim Tischgebet empört, sondern auch darüber, daß alte (und für ihr Gefühl fürchterliche) Männer zum Tragen des Baldachins bei der Prozession ausgewählt werden, und daß einer auch während der Zeremonie ausspuckt, was Frauen nicht einmal im Alltag erlaubt ist: „Und ich kann mich noch erinnern, daß sie den Himmel getragen haben, alte Männer, besonders kann ich mich noch erinnern, der G. droben, weil er hat immer so einen Bart gehabt, und eher etwas zum Fürchten war er, und dann habe ich immer gedacht, daß man auch diesen Mann nimmt zum Himmeltragen, weißt du, er hat so einen Schnauz gehabt. Und dann hat er können so hinausspucken, weißt du halt, und das habe ich einmal gesehen, halt unter dem Himmeltragen.“ Auch hier zeigt sich, wie sehr die Asymmetrie geschlechtsdifferenter religiöser Praxis in der Tradition und Institution verankert ist.

Innere Kontrolle: religiöse Erziehung zur Geschlechtsrollenkonformität

Gerade im Protestantismus hat sich schon früh die äußere Kontrolle als eine innengeleitete Kontrolle in der Form der Selbstreflexion und Wissensbildung in das Subjekt verlagert. Doch auch diese innere Kontrolle trägt deutliche geschlechtsspezifische Züge. Die religiöse und ethische Praxis, die aus der Selbstreflexion erwächst, ist durch die soziale Geschlechterrolle bestimmt und ihr angepaßt. Religion wird zur Legitimation und Sozialisation von geschlechtsspezifischem Verhalten eingesetzt und trägt zur Anpassung in Geschlechterrollen bei. Ein Entrinnen gibt es auch hier kaum. Der Körper ist hier weniger Gegenstand äußerer Disziplinierung als vielmehr Ausdruck und Werkzeug innerer Einstellung und wird von innen her kontrolliert. Indem die Sozialisation zu geschlechtsrollenkongformem Verhalten durch religiöse Erziehung abgestützt und überhöht wird, ist eine Befreiung daraus schwierig und ist mit religiösen Schuldgefühlen verbunden.

Als ein Beispiel möchte ich Ausschnitte aus der Erzählung von Sonja F. (35)⁶ anführen. Sie ist in pietistischem Milieu in einem ländlichen Gebiet in Norddeutschland aufgewachsen. Zunächst erzählt sie eine Kernsituation, in der ihr eigener Wille zur Selbstbehauptung als unchristlich gebrandmarkt worden ist und sie demütiges und nettes Verhalten internalisierte: „Ich stand in der Tür und war wirklich sauer und hab da rumgeschimpft und mit dem Fuß auf die Erde gestampft und die Tür geknallt, und da weiß ich noch, daß da mein Vater gesagt hat: ‚du kannst kein richtiger Christ sein, wenn du dich so verhältst‘, - boar, das hat mich total betroffen gemacht, also das war ne ziemlich schreckliche Situation ... und ich hab mich dann zwanzig Mal bemüht, mich ja ordentlich zu benehmen (lacht) und lieb und nett zu sein, und ich denke, das ist auch bei mir mh, so innerlich so ne Grundausrichtung geworden und geblieben, vielleicht auch so: den untersten Weg zu gehen und mh, sehr zu dienen, sag ich mal“. Während sie ihre Identität in der Rolle des braven Mädchens sucht, das durch ein sensibles Gewissen von innen gesteuert ist und das sich die Zurechtweisung der Mutter zu Herzen nimmt, findet ihr Zwillingsbruder seine Identität in der Rolle des frechen Buben, der sich auch über die Mutter hinwegsetzt nur die Autorität des Vaters anerkennt: „In der Tat hatte ich so den Eindruck, ich bin eigentlich ein sehr liebes Mädchen, ich hab auch immer sehr darunter gelitten, wenn wir Streit mit den Eltern hatten, wenn wir irgendein Unheil gemacht haben, das tat mir immer unheimlich leid, und wenn dann so ne Strafpredigt kam, ich war immer ganz tief betroffen, im Gegensatz zu meinem Bruder, den hat alles überhaupt nicht interessiert, der ist dann immer noch richtig pampig geworden und frech zu meiner Mutter, der Papa war dann schon eine etwas andere Autorität“.

Diese Disposition führt zu einem mangelnden Selbstvertrauen, das durch ihre weibliche Körpererfahrung verstärkt wird. Ihr religiös abgestütztes Selbstbild ist das der Kleinheit und Demut und der Bevormundung durch andere, während Macht und Größe ihr Angst bereiten. „Ich bin ganz, ganz stark beeinflusst worden mit diesem ‚unteren Weg gehen‘, so ein bißchen auch sich von anderen bevormunden lassen, also das war

⁶ Das Interview führte Susanne Ballheimer.

ne Zeit lang ganz schön schwierig, so mit den Autoritäten, die standen dann wirklich da himmelhoch, und ich hatte dann auch ganz lange so Probleme mit dem Selbstbewußtsein, solche Komplexe, ja und dazu kam dann, kann ich jetzt, mittlerweile stehe ich da auch drüber, so meine Körpergröße, ich war ja immer die Kleine.“

Ihr Gefühl der Kleinheit führt dazu, daß sie einen typischen Frauenberuf ergreift, da sie sich nur diesen zutraut, weil sie sich Kindern gegenüber ‚groß‘ fühlt. „Also wie ich zum Erzieherberuf gekommen bin, das war eigentlich so ne Sache, daß ich mir überlegt habe, ich weiß eigentlich gar nicht so genau, was ich kann, ... und dann kam ich auf die Idee - heute weiß ich, daß das total falsch war -, ja mit Kindern kann ja jeder umgehen und ein bißchen mit Kindern spielen, das werd ich ja noch hinkriegen, ein bißchen größer als die bin ich dann ja auch schon, und dann hab ich mich entschlossen, die Erzieherausbildung zu machen“. Diese Entscheidung wird von ihrer Mutter und ihrem Onkel unterstützt und in kirchliche Bahnen gelenkt: „so mein Beruf jetzt, Erzieher/ Diakon, na gut, da bin ich auch so n bißchen reingerutscht. Mutti sagte: ‚hier, guck mal‘, die Mutti hat Informationsmaterial bestellt und, also ich wollte Erzieherausbildung auch machen, und sie hat dann von der Kirche auch gesagt: ‚komm, laß uns mal gucken‘, und der Onkel sagte dann: ‚oh, das ist was Gutes, Diakon, ne, ja, der ist auch Erzieher““. Ganz ähnlich wie in der Erzählung von Elisabeth A. kümmert sich die Mutter um die Disziplinierung des Körpers: „Zum Vorstellungsgespräch, ich weiß auch noch, bin ich im Rock hingefahren, hab mich total unwohl gefühlt dabei, Mutti meinte, das müßte so sein.“

Rückblickend ist sie nicht glücklich, da sie merkt, daß mit diesem Beruf ihre anerzogene und religiös abgestützte Selbstlosigkeit und Sensibilität für andere nur gesellschaftlich ausgenutzt wird, ohne daß sie selbst ein gesundes Selbstbewußtsein entwickeln kann oder von anderen zurückbekommt, was sie selbst bereit ist zu geben: „Ich merke ja jetzt, so wie ich mit Leuten umgehe, ... wie ich so in der Familie versuche auch manchmal, so wieder zu harmonisieren und irgendwelche Wellen zu glätten, oder ich bin diejenige, die so einspringt, wenn so irgendwas gebraucht wird, find ich das ganz selbstverständlich von mir aus, auch meine Hilfe anzubieten, und ich werde auch dann gefragt, ist ganz, ganz normal, - nur mittlerweile hab ich Schwierigkeiten damit, daß ich manchmal denk: aber wenn ich mal Hilfe brauch, klappt das nicht so gut.“

Veränderungen der Tradierung des Glaubens in der Familie

Während in konfessionellen Milieus die familienreligiöse Praxis und ihre Tradierung durch gesellschaftlich geteilte Normen abgestützt war, ist zu fragen, wo sich heute im Zuge des Abschmelzens dieser Milieus und der Transformation der Gesellschaft Veränderungen in der Tradierung des Glaubens ergeben.

In den Interviews zeichnen sich vor allem Veränderungen im Selbstverständnis der Frauen bei der religiösen Erziehung ab. Frauen begreifen sich nicht mehr als verlängerter Arm der Institution Kirche in die Familien hinein. Sie erziehen ihre Kinder nicht mehr zu Einhaltung von Normen oder zur Bindung an die Institution, sondern zu Selbstständigkeit und zu eigener religiöser Entscheidung (vgl. hierzu Nave-Herz 1997, 61-64; Kaufmann 1995, 133-137). Die Vermittlung von Religiosität als Kraftquelle und Lebenshilfe ist vielen Frauen jedoch nach wie vor ein Anliegen. Sophia H. will ih-

ren Kindern den Halt des Glaubens, der ihr selbst eine Stütze ist, vermitteln: „Was ich nur hoffen kann und ihnen wünsche, ist, daß sie dann, wenn es irgendwann in einem Krisenfall, und das kommt in jedem Leben, daß sie dann einen Halt am Glauben haben. Den hab ich auch selbst erfahren. Mehr will ich nicht.“ Viele Frauen können heute aufgrund von schmerzhaften Erfahrungen mit der Kirche und ihrer eigenen zunehmend kritischen Haltung auch die Distanz ihrer Kinder zur Kirche akzeptieren. Elisabeth A. akzeptiert, daß ihr Sohn aus der Kirche ausgetreten ist: „Ich sage heute nicht mehr: er soll wieder zurück zur Kirche, sondern ich sage: Mach du, zum Herrgott, wie es recht herauskommen soll.“ Damit macht sie einen Unterschied zwischen den Wegen Gottes mit den Menschen und den Wegen der Kirche, für deren Interessen sie sich nicht mehr zuständig fühlt. Sie vertraut auf Gottes Wege mit den Menschen auch jenseits der Kirche. Daraus folgernd möchte ich die These aufstellen: In den Familien zeichnet sich ein Bruch der Tradierung der Kirchenbindung ab, nicht aber ein Bruch der Tradierung des Religiösen. Diese Tradierungsprozesse sind eng mit der Religiosität der Frauen verbunden. Doch sie werden solange nicht wahrgenommen, solange die Religiosität der Frauen in ihren verschiedenen Dimensionen unsichtbar ist.

Ansätze zu einer theoretischen Reflexion der geschlechts-spezifischen Religiosität und ihrer Tradierung in der Familie

Für eine theoretische Reflexion der empirischen Befunde in Richtung einer geschlechterdifferenzierten Theoriebildung dürfte die Beobachtung zentral sein, daß Religiosität in der Primärsozialisation der Familie vor allem bei den Müttern und anderen Frauen erfahren und durch Frauen vermittelt wird. Dadurch entsteht in der Vorstellung eine enge Verbindung von Religiosität und Weiblichkeit, die durch die Abwesenheit der Väter in der familiären religiösen Praxis und Erziehung und durch das Erleben ihrer Distanziertheit oder abwertenden Haltung der Familienreligiosität gegenüber verstärkt wird.

Nach den sozialpsychologischen Erkenntnissen der amerikanischen Soziologin Nancy Chodorow (1985) reagieren Jungen und Mädchen unterschiedlich auf die frühkindliche Einheitserfahrung mit und Abhängigkeit von der Mutter. Jungen durchlaufen in ihrer Suche nach einer männlichen Identität einen Prozeß der Abgrenzung von der Mutter. Die Ablösung kann einmal durch die Identifikation mit den Vätern gelingen. Wenn diese aber zu wenig real erlebt werden, werden sie durch männliche Ideale oder Stereotypen ersetzt. Zum anderen wird die Ablösung auch durch die Abwertung der Mutter und des Weiblichen in der sozialen Welt erreicht, und hierin finden sie in der Sozialwelt auch latente Bestätigung. Die Aspekte des Weiblichen in sich selbst lernt der Junge zu verdrängen oder zu verleugnen. Sein Ich entwickelt und sichert er durch Dominanz und Distanzierung. Ein Mädchen kann und soll sich nicht qua Geschlecht von der Mutter abgrenzen. Die Ablösung vollzieht sich langsamer und differenzierter als beim Jungen. Die Identifizierung bleibt über das weibliche Geschlecht erhalten, die Abgrenzung erfolgt in bleibender Beziehung zur Mutter. Während Mädchen ihre weibliche Identität in Form der Beziehung und persönlichen Identifikation mit den Müttern aufbauen, entwickeln Jungen ihre männliche Identität in Form der Abgren-

zung von der Mutter und einer positionalen Identifikation mit der männlichen Rolle, wenn eine persönliche enge Beziehung zu den Vätern nicht möglich ist.

Zieht man diese Überlegungen in Betracht, so wird das distanzierte Verhalten von Männern gegenüber den familienreligiösen Bestrebungen ihrer Frauen erklärbar. Die familienreligiösen Inszenierungen der Mütter, ihr Versuch, eine gemeinsame religiöse Praxis in der Familie zu schaffen und die damit verbundene emotionale Dichte, Intimität und Expressivität von Gefühlen erinnert viele Männer vermutlich an frühe Intimität mit der Mutter und erweckt Unbehagen. Zur Behauptung und Darstellung der eigenen männlichen Identität reagieren sie mit früh angeeigneten Reaktionsmustern: Rückzug, Abgrenzung, Distanz, Ironie oder Abwertung. In ihren Kindern finden sie Verbündete, da diese bemüht sind, sich von der Abhängigkeit von der Mutter zu lösen. Jungen können sich Strategien der Distanzierung und Abwertung, die sie bei ihren Vätern erleben, zu eigen machen. Für Mädchen bleibt jedoch eine Ambivalenz bestehen, da sie in ihrer Identifikation mit den Müttern eher deren Perspektive teilen und die Abwertung der Mutter sie qua Geschlecht auch selbst trifft. So internalisieren sie die Abwertung des Weiblichen und lernen sie auszuhalten.

Das unterschiedliche Erleben der Religiosität bei Frauen und Männern in der Familie hat Konsequenzen für die religiöse Entwicklung von Mädchen und Jungen. Mädchen können sich in ihrer Suche nach einer religiösen Identität ungebrochen mit der erlebten Religiosität der Mütter oder Großmütter identifizieren, sie können sie später modifizieren, ausdifferenzieren und entfalten, ohne sich vollständig abgrenzen oder sie als Ganze ablehnen zu müssen. Sie können aus dieser Religiosität Kraft zur Bewältigung ihres Lebens schöpfen. Für die religiöse Entwicklung von Jungen ist vor allem das Fehlen der Erfahrung einer gelebten Religiosität von Vätern problematisch. In ihrer Suche nach einer männlichen Identität kann es sein, daß sie sich nicht nur von der mit Weiblichkeit in Verbindung gebrachten Religiosität abgrenzen, wie sie dies auch bei Vätern zum Teil erleben, sondern daß sie Religion mit Irrationalität identifizieren und als Ganze ablehnen.

Folgerungen für die Erziehung und die religionspädagogische Forschung

Für die positive Aneignung von Religiosität der Jungen wäre es notwendig, daß sie bei Vätern (oder anderen Männern im sozialen Nahbereich) eine gelebte Religiosität erfahren und in ihre männliche Identität integrieren können. Religionslehrer oder Pfarrer sind kein hinreichender Ersatz, da diese ihnen immer in beruflichen Rollen begegnen; sie lernen bei ihnen rollenförmige und institutionsbezogene Religiosität kennen. Eine Voraussetzung dafür wäre allerdings, daß Väter ihre eigene Religiosität in der Familie leben und zeigen und in wechselseitiger Beziehung zu den Kindern und ihren Frauen auch entwickeln und verändern. Es wäre notwendig, daß sie, anstatt die religiöse Erziehung und Anteile der eigenen Religiosität an die Frauen zu delegieren, im Erziehungsprozeß anwesend und ihre eigene Religiosität den Kindern erlebbar machen.

Für die religiöse Entwicklung und das Selbstbewußtsein der Mädchen wäre es wichtig zu erleben, daß die Religiosität der Frauen nicht abgewertet und trivialisiert, sondern anerkannt und geschätzt wird. Die Entrivialisierung, Sichtbarmachung und Würdi-

gung der Religiosität von Frauen hilft ihnen, daß sie sich positiv mit der von ihren Müttern vermittelten Religiosität auseinandersetzen und sie als einen Wert weitergeben, ohne in Handlungsdilemmata und Selbstzweifel zu geraten und blockiert zu werden. Folgerungen aus der geschlechterdifferenzierten religiösen Praxis in der Familie zeichnen sich aber auch für die institutionelle Ebene von Religion ab. Mit dem Nachlassen äußerer Zwänge, dem wachsenden Selbstbewußtsein der Frauen und ihrer zunehmenden kirchlichen und theologischen Kritik fühlen sich viele Frauen immer weniger veranlaßt, ihre Kinder in die Institution Kirche hineinzusozialisieren. Sie sind bemüht, eine Religiosität weiterzugeben, die ein Fundament und eine Kraftquelle für die Bewältigung des Lebens bietet. Soll es nicht zur Spaltung zwischen einer kirchendistanziert in privaten Kreisen vornehmlich von Frauen gelebten und tradierten Religiosität und einer immer mehr ausgehöhlten öffentlichen, von Männern geleiteten und bestimmten kirchlich-institutionellen religiösen Praxis kommen, dann wird es entscheidend darauf ankommen, die Vielfalt der gelebten Religiosität der Frauen von Seiten der Institutionen wahrzunehmen, sichtbar zu machen, zu würdigen und in die Kirche und Theologie konzeptionell einzubinden. Dies ist nicht nur ekklesiologisch im Sinne eines rechten Aufbaus der Kirche gefordert, sondern auch theologisch im Sinne einer rechten Rede von Gott: denn wenn Frauen Adressatinnen und Trägerinnen der göttlichen Offenbarung sind und ihre Religiosität immer wieder neu inspiriert und getragen von dieser Offenbarung ist, dann ist ihr Leben und ihre Religiosität auch eine Quelle der Theologie (vgl. Rahner 1979, 14-16).

Für Praktische Theologie und Religionspädagogik tut sich ein weites Feld für weitere empirische und theoretische Forschungen auf. So wäre lohnenswert, in folgenden Bereichen weiter zu forschen - um nur einige zu nennen:

- Religiöse Ausdrucksformen und Rituale von Frauen im Alltag und in der Familie.
- Religiöse Ausdrucksformen und Rituale von Männern im Alltag und in der Familie.
 - Veränderungen der Religiosität von Frauen und Männern im Prozeß des Alterns.
 - Die Rolle von Großmüttern und Großvätern in der religiösen Praxis in der Familie.
 - Die Zusammenhänge zwischen gesellschaftlicher Geschlechterrolle und religiöser Praxis.
 - Die Wechselwirkungen zwischen der geschlechtsspezifischen Konstitution von Religiosität im sozialen Mikrobereich und den geschlechtsspezifischen Ausformungen von institutionalisierter Religion im sozialen Meso- und Makrobereich.
 - Konfessionell sowie international und interkulturell vergleichende Studien zur Religiosität von Frauen und Männern und zu ihrer Rolle bei der Tradierung von Religiosität in der Familie.

Literatur:

- Chodorow, Nancy: Das Erbe der Mütter. Psychoanalyse und Soziologie der Geschlechter, München 1985.
- Douglas, Mary: Ritual, Tabu und Körpersymbolik. Sozialanthropologische Studien in Industriegesellschaft und Stammeskultur, Frankfurt am Main 1981.

- Kaufmann, Franz-Xaver: Zukunft der Familie im vereinten Deutschland. Gesellschaftliche und politische Bedingungen, München 1995.
- Klein, Stephanie: Theologie und empirische Biographieforschung. Methodische Zugänge zur Lebens- und Glaubensgeschichte und ihre Bedeutung für eine erfahrungsbezogene Theologie, Stuttgart/Berlin/Köln 1994.
- Nave-Herz, Rosemarie: Familie heute. Wandel der Familienstrukturen und Folgen für die Erziehung, Darmstadt 1997.
- Rahner, Karl: Einleitende Überlegungen zum Verhältnis von Theologie und Volksreligion, in: ders. u. a. (Hg.): Volksreligion – Religion des Volkes, Stuttgart u. a. 1979, 14-16.
- Schwab, Ulrich: Familienreligiosität. Religiöse Traditionen im Prozeß der Generationen, Stuttgart/Berlin/Köln 1995.
- Schweitzer, Friedrich: Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter, München 1987.
- Schweitzer, Friedrich: Religiöse Entwicklung und Sozialisation von Mädchen und Frauen, in: Der Evangelische Erzieher 45 (1993), 411-421.

0. Heute Mädchen sein – Hinführung zum Thema

Eine 17-jährige formuliert: „Es ist doch alles so leicht. Doch was fang ich an mit dieser wiedergewonnenen Freiheit, rotzfröhlich, süß und unglaublich sexy sein zu dürfen, wenn ich mir, ich gebe es offen zu, für den Heimweg aus der Disco Jeans, T-Shirt und schnelle Schuhe wünsche?“¹ Die neuen Mädchenbilder, die Selbständigkeit und Eigenwilligkeit bei Mädchen betonen, eröffnen einen neuen Zwiespalt mit kaum zu erfüllenden Ansprüchen. Denn es heißt, sowohl die Eigenschaften männlicher Jugendlicher zu entwickeln als auch den herrschenden Bildern von Weiblichkeit zu genügen. Mädchen haben problemlos, stark, erfolgreich und schön zu sein, zumindest sexy, sie sollen ihre beruflichen Wünsche realisieren und zugleich beziehungsfähig und sozial sein...² „Die gesellschaftlichen Rollenkonflikte sind mittlerweile in die Individuen hineinverlagert und machen ihre Bewältigung zu einer Aufgabe eines jeden Mädchens.“³ Die inneren Konflikte vor allem sozial benachteiligter Mädchen sind dadurch größer und heftiger geworden, es scheint nur mehr am einzelnen Mädchen zu liegen, ob sie es schafft, sich durchzusetzen und ihr Leben eigenständig zu gestalten.

1. Feministisches Grundverständnis

1.1 Geschlechterbewußt

„Feministisch“ bezeichnet die klare Position, Ungerechtigkeiten und Diskriminierungen aufgrund des Geschlechts aufzuzeigen und parteilich für Mädchen einzutreten. Die „Normalität“ von individueller und struktureller Benachteiligung von Frauen verschleiert die Dramatik: „Die Gewohnheit nimmt ihnen [den Benachteiligungen] – anscheinend – die Gewalt.“⁴ Für die Religionspädagogik als Bereich der Theologie be-

¹ Endres, in: Konkursbuch 32: MädchenMuster - MusterMädchen, Tübingen 1996, zit. nach *Staubler, Barbara*, Starke Mädchen - kein Problem?, in: beiträge 1999, Nr. 51, 53-64, 55.

² Zur Doppelbotschaft an erfolgreiche Frauen vgl. *Mantovani Vögeli, Linda*; Fremdbestimmt zur Eigenständigkeit. Mädchenbildung gestern und heute, Chur 1994, 246ff.

³ *Bitzan, Maria*, Jugendhilfeplanung und Mädchenarbeit, in: Sozial Extra 19 (1995) Heft 10, 14. Zur besonderen Situation von Mädchen aus anderen Kulturen vgl. exemplarisch: *Ehlers, Johanna/Bentner, Ariane/Kowalczyk, Monika (Hrsg.)*, Mädchen zwischen den Kulturen. Anforderungen an eine Interkulturelle Pädagogik, Frankfurt a.M. 1997.

⁴ *Gerhard, Ute*, Gleichheit ohne Angleichung. Frauen im Recht, München 1990, 205. Feministisch zu arbeiten beinhaltet nach *Brigitte Brück, Heike Kahlert, Marinane Krüll, Helga Milz, Astrid Osterland und Ingeborg Wegehaupt-Schneider* (1992) sechs Grundsätze:

„1. Überwindung des Androzentrismus, d.h. der Männerzentriertheit der Wissenschaft, welche männerorientierte Lebensmuster und Denkweisen zum Leitbild erhebt und den Anspruch vertritt für und über die Menschheit im allgemeinen zu sprechen und zu urteilen.

2. Konsequente Anwendung der Geschlechterperspektive: Das Geschlecht ist eine der wichtigsten sozialen Strukturkategorien und bestimmt nicht nur die realen Lebenssituationen, sondern auch die Denksysteme, die unser Handeln leitenden Theorien.“³ Orientierung an der Frauenemanzipation, d.h. an der Befreiung der Frauen aus allen Formen von Abhängigkeit, auch aus der Definitionsmacht von Männern.

4. Parteilichkeit und persönliche Betroffenheit sind Grundlagen des Arbeitens. Damit ist keine Ident-

deutet dies, alle Fragestellungen und Inhaltsbereiche unter der Perspektive der Geschlechter zu bearbeiten.⁵

1.2 Das kulturelle System der Zweigeschlechtlichkeit

Das Geschlecht gilt als etwas Eindeutiges und von Geburt an Irreversibles, bei der Geburt ist bereits festgeschrieben: Es ist ein Mädchen! Es ist ein Jungel!; Verhaltensweisen und Verhaltensdeutungen werden ständig von der Geschlechtszugehörigkeit bestimmt. Wir leben in einem – wie Carol Hagemann-White⁶ es nennt – „kulturellen System der Zweigeschlechtlichkeit“, d. h.: 1. Es gibt nur zwei Geschlechter. 2. Für beide Geschlechter gelten unterschiedliche Normen, Werte und Standards, die sich in stereotypen Eigenschaftszuschreibungen ausdrücken; diese sind historisch und kulturell gewachsen und damit veränderbar. 3. Das männliche Geschlecht beansprucht, das überlegene zu sein.⁷

In folgenden Modellen werden gegenwärtig Mädchen-stärkende Entwicklungen erwartet, häufig werden die Ansätze individuell auch vermischt:

- gleichheitsorientierter Ansatz: eine Verbesserung der Lebenschancen für Frauen entsteht durch ihre Gleichstellung mit Männern, es geht um gleiche Teilhabe an materiellen Ressourcen, Rechten und Macht sowie gleicher Zugang zu Bildung, Ausbildung und Positionen auf allen Hierarchieebenen;
- differenzorientierter Ansatz: Mädchen/ Frauen haben Stärken, die bisher übersehen und vernachlässigt wurden, ebenso werden männliche Defizite herausgestellt. Es kommt zu einer Neubewertung weiblicher und männlicher Eigenschaften; positiv weibliches Handeln wird hervorgehoben und eigenständig wertgeschätzt;
- Ansatz der egalitären Differenz – Dialektik von Gleichheit und Differenz: Gleichheit der Geschlechter ist nicht ohne Akzeptanz der Differenz realisierbar, Differenz braucht als Basis die rechtliche Gleichheit. Männer und Frauen haben, so verstanden, gleiche Rechte, sind aber verschieden in Lebensweise, in der Verarbeitung von Erfahrungen...; dieser Verschiedenheit muß Rechnung getragen werden;
- dekonstruktivistische Position: stellt die Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit grundsätzlich in Frage, Geschlecht wird als soziale Kategorie entlarvt.⁸

tifizierung, sondern „bewußte Parteilichkeit“ (Maria Mies) gemeint, „Teilidentifikation“, die sowohl die Verbindung mit als auch die Unterschiedlichkeit zu anderen Frauen sehen läßt.

5. Verbindung zur Frauenbewegung und Bezug zur Praxis. Die ständige Überprüfung der Reflexion durch Eingebundensein in die praktischen Arbeitsfelder von Frauen.

⁵ Vgl. exemplarisch: *Jungblut, Dorothee*, „Gaia am Spülstein“. Weiblichkeitstheorien als Voraussetzung feministischer Theologie, St. Ingbert 1998; vgl. *Kohler-Spiegel, Helga*, Religionspädagogik im Kontext feministischer Theologie, in: *Ziebertz, Hans-Georg/ Simon, Werner* (Hrsg.), Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf 1995, 204-221 (mit zahlreicher weiterführender Literatur).

⁶ *Hagemann-White, Carol*, Geschlecht und Erziehung. Versuch einer theoretischen Orientierung im Problemfeld der Koedukationsdebatte, in: *Pfister, Gertrud* (Hrsg.), Zurück zur Mädchenschule?, Pfaffenweiler 1988; 41-60; zit. nach *Mantovani* 1994, 45.

⁷ Grundlegend vgl. exemplarisch: *Meyer, Ursula*, Einführung in die feministische Philosophie, München 1997; *Schmuckli, Lisa*, Differenzen und Dissonanzen. Zugänge zu feministischen Erkenntnistheorien in der Postmoderne, Königstein/Taunus 1996. Vgl. auch *Rendtorff, Barbara*, Geschlecht und différance. Die Sexualisierung des Wissens. Eine Einführung, Königstein/Taunus 1998.

⁸ *Kahl, Antje*, Gleichheit – Differenz – Dekonstruktion. Die Kategorie „Geschlecht“ in der feministischen Schulforschung, in: *Schlangenbrut* 14 (1996), Nr. 52, 41-43, 42f; unter Bezugnahme auf An-

Die Forderung nach Aufhebung geschlechterspezifischer Zuschreibungen bedeutet aber nicht zugleich die Aufhebung der politischen Kategorie „Frau“, kollektive Identitätsbildung braucht einen Begriff. Männliche Konstruktionen weiblicher Lebensentwürfe und Lebensrealität werden dekonstruiert; es gilt aber zugleich, Erfahrungen von weiblicher Stärke ebenso wie von Benachteiligung und Unterdrückung benennbar und kommunizierbar zu machen, also auch Begriffe für Frausein, Weiblichsein u. ä. zu bewahren.

Mädchenarbeit muß auf die Unterscheidung von biologischem Geschlecht (Männer und Frauen sind verschieden) und sozialem Geschlecht (Männer und Frauen sind gleich, unterschiedliche Bewertungen sind von Menschen gemacht) Bezug nehmen, sie muß Gleichheit *und* Differenz der Mädchen bedenken. Kern feministischer Mädchenarbeit bleibt aber die Ausrichtung am Handeln, am konkreten Tun – auf der Basis präzisen Wahrnehmens und konsequenten Sichtbarmachens der Situation.

2. Mädchen werden – Mädchen sein – Zur Sozialisation und Entwicklung von Mädchen

2.1 „Wir werden nicht als Mädchen geboren...“ – Sozialisation von Mädchen

Außerhalb der Geschlechtszugehörigkeit gibt es in unserer Gesellschaft keine Identität und keine Individualität: Jeder Mensch ist zu jeder Zeit in jedem Lebensbereich immer eine Frau oder ein Mann. Die Merkmale, nach denen das Geschlecht zugeordnet wird, sind biologisch und sozial erlernt und vermittelt.⁹ Grabrucker¹⁰ spricht von fünf Ebenen der Vermittlung geschlechtsspezifischen Verhaltens, auf fünf bzw. erweitert auf sechs Arten lernen wir unser jeweiliges Geschlecht:

- Die Ebene bewußten Vermittelns geschlechtsspezifischen Verhaltens: es wird ausdrücklich gemacht, was ein Mädchen tut und was es nicht tut (Mädchen pfeifen nicht, machen sich nicht schmutzig...),
- die Ebene unbewußten Vermittelns geschlechtsspezifischen Verhaltens: es findet eine subtile Auswahl von Geschichten, von Geschenken für Mädchen statt; es ist unterschiedlich, wann ein Mädchen oder wann ein Junge getröstet und wann gelobt wird,
- die Ebene der Imitation geschlechtsspezifischen Verhaltens: das Mädchen ahmt Umgangsformen, Äußeres und Tätigkeiten der Mutter nach, sie ahmt Frauen auf dem Spielplatz, im Supermarkt, im Fernsehen und in der Schule nach (z.B. sie schminkt sich wie die Mutter, versorgt eine Baby-Puppe wie die Mutter ein Baby).
- die Ebene der Klassifizierung weiblichen und männlichen Verhaltens: Verhalten wird gelernt, weil es von Erwachsenen und Gleichaltrigen als männlich oder weib-

nedore Prengel.

⁹ Kinder werden von Geburt an als Mädchen oder Buben wahrgenommen und angesprochen, d.h. mit kulturell zugeschriebenen geschlechtertypischen Erwartungen konfrontiert. Interessant dabei ist, daß Väter Geschlechterrollen- untypisches Verhalten mehr sanktionieren als Mütter, daß also Väter mehr Wert legen auf männliches Verhalten der Söhne und weibliches bei den Töchtern.

¹⁰ Grabrucker, Marianne, „Typisch Mädchen...“ Prägung in den ersten drei Lebensjahren. Ein Tagebuch, Frankfurt a.M. 1985, 241-245.

lich klassifiziert wird: „Du benimmst dich ja wie ein Bub“, „Pfui, du bist doch ein Mädchen“ ...,

- die Ebene der Identifikation: in der Beziehung zwischen Mutter und Tochter nimmt die Tochter latente, nicht-reflektierte Gefühle der Mutter auf, z.B. die Geschlechtsrolle und den Selbstwert der Mutter betreffend, im Sinne des Gleichseins über Identifikation.
- Hinzu kommt die Selbst-Sozialisation als Imitation, animiert z.B. durch andere Kindern, aber auch durch Medien, um in der Kindergruppe, im Gespräch von Erwachsenen und auch in unserer Gesellschaft allgemein dabei zu sein; dies ist ein nicht zu unterschätzender Faktor in der Entwicklung jedes Kindes.

Mit ca. drei Jahren besitzen Kinder heute eine ausgeprägte Geschlechtsidentität, die sie auch nach außen verteidigen. Ihre Vorstellungen von Weiblichkeit und Männlichkeit sind relativ umfassend und stark stereotyp, aber noch wenig mit Wertungen verbunden.

Die Erziehung in Familie und den öffentlichen Einrichtungen fördert häufig die aktiv-aggressive Entfaltung von Jungen, während Mädchen besonders in familiäre und soziale Aufgaben mit geringem Bewegungsspielraum eingebunden werden.¹¹ Dabei wird ignoriert, daß Mädchen gerade im familiären Umfeld von Übergriffen bedroht sind. „Oder umgekehrt: Mädchen werden sexueller Gewalt und Ausbeutung geradezu ausgeliefert durch die Bindung ans Haus und durch eine mangelnde Erziehung zu wirkungsvollem Widerstand gegen Zumutungen und Übergriffe.“¹² Eine solche geschlechtsspezifische Erziehung wird häufig durch religiöse Sozialisation verstärkt und gefördert.¹³

2.2 Weil ich ein Mädchen bin... – Weibliche Adoleszenz

Meine Mutter sagt: „Ach komm, ich kenn dich doch!“

Meine Freunde sagen: „Komm schon, wir kennen dich!“

*Wie wollen sie mich alle kennen, wenn ich mich selbst nicht einmal kenne?*¹⁴

Als 'Pubertät' (ab ca. 9 Jahren) werden gewöhnlich die körperlichen (physiologischen) Veränderungen oder Reifungsprozesse bezeichnet, die mit der Geschlechtsreife sowie allgemein den körperlichen Veränderungen im Jugendalter zusammenhängen.¹⁵ 'Adoleszenz' hingegen meint den psychischen und sozialen Prozeß, in dem die mit der Pu-

¹¹ Vgl. zur Sozialisation und Entwicklung der ersten Lebensjahre zusammenfassend: *Klees, Renate/ Marburger, Helga/ Schumacher, Michaela*, Mädchenarbeit. Praxishandbuch für die Jugendarbeit. Teil 1, Weinheim 2. Aufl. 1992, 21ff.

¹² *Heiliger, Anita*, Wo stehen wir in der Mädchenpolitik? Einführung, in: *Heiliger, Anita/ Kuhne, Tina* (Hrsg.), Feministische Mädchenpolitik, München 1993, 9-17, 11.

¹³ Vgl. mit zahlreichen weiteren Literaturhinweisen: *Becker, Sybille/ Nord, Ilona* (Hrsg.), Religiöse Sozialisation von Mädchen und Frauen, Stuttgart 1995.

¹⁴ Sabine, 14, Sek.-Schülerin, S. 30; zit. nach *Fend, Helmut*, Die Entdeckung des Selbst und die Verarbeitung der Pubertät, (Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne, Band 3) Bern 1994, 41.

bertät erst anhebenden psychischen und sozialen Veränderungen verarbeitet werden. Der Aufbau von Partnerbeziehungen, die Ausbildung eines Lebensplanes, die Übernahme neuer sozialer und beruflicher Rollen sind hier zu nennen.

Das subjektive Körpergefühl rückt in den Mittelpunkt des Interesses der Heranwachsenden. Den eigenen Sinnen trauen zu lernen, sich auf die eigenen Sinne und auf die eigene Wahrnehmung verlassen zu können, gibt auch ein sicheres Gefühl für den eigenen Körper.¹⁶ Fremdheit im Körper kann ein Fremdsein in sich selbst bewirken (bis hin zu (Sucht-)Krankheiten u.a.). Die Verunsicherung aufgrund der körperlichen Veränderung durchzieht das ganze Jugendalter. Mädchen lernen dabei, sich mit einem beurteilenden Männer-Blick selbst anzusehen, sodaß sie die mögliche Bewunderung und Bewertung durch den Mann bereits vorwegnehmen.

In der frühen Adoleszenz ist die Irritation durch die körperlichen Veränderungen groß, so daß die Jugendlichen sich gerne zurückziehen. Erst nach einem ersten Integrationsprozeß wenden sie sich wieder der außerfamiliären Welt zu, gleichgeschlechtliche Freundschaften werden bedeutsam. Diese Orientierung außerhalb des Elternhauses kann sich (neben selbstbezogenen Phantasien im Tagebuch,) in intensiven Mädchenfreundschaften, einer großen Liebe zu Pferden oder ähnlichen Idealisierungen ausdrücken. In ihrer Verunsicherung konzentrieren sich Mädchen häufig auf das Begehrtwerden durch Jungen und auf die Akzeptanz der männlichen Peers¹⁷; dies bedeutet für die Mädchen weiterhin eine Orientierung an der Perspektive von Jungen bzw. Männern.

In der mittleren Adoleszenz stehen konkretere sexuelle Fragen im Zentrum des Interesses. Die letzten Entwicklungsphasen in der Adoleszenz sind stärker bestimmt von der Suche nach eigenen Lebensentwürfen der Jugendlichen.

Der „Abschied von der Kindheit“ geschieht meist als Auseinandersetzung mit dem eigenen Gewordensein, mit den bisherigen Möglichkeiten und Grenzen. Der damit verbundene Ablösungsprozeß ist ein primär intrapsychischer, er ist nicht notwendig mit äußerer Distanzierung verbunden. Er bezieht sich auf innere Bindungen aus der Kindheit, inklusive der religiösen. Die Jugendliche muß divergierende und widersprüchliche Erwartungen aushalten und gestalten; nicht Harmonie, sondern Ich-Balance ist gefragt. Identität ist in Bewegung, aus vielen Facetten und Aspekten zusammengesetzt, mit Widersprüchlichem und Harmonischem. Von Patchwork-Identität ist die Rede, von einem Fleckerlteppich-Ich, einer Bastelmentalität. Ein schneller Wechsel zwischen verschiedenen Rollen und unterschiedlichen sozialen Kontexten ist zur Normali-

¹⁵ Vgl. *Schweitzer, Friedrich*, Die Suche nach eigenem Glauben. Einführung in die Religionspädagogik des Jugendalters, München 1996, 52. Hierzu gehören die Herausbildung der sekundären Geschlechtsmerkmale, die hormonellen Veränderungen und Stimmungsschwankungen, Längenwachstum, motorische Entwicklung u.a.

¹⁶ Vgl. die Literatur zum Umgang mit Gefühlen, exemplarisch: *Kreul, Holde*, Ich und meine Gefühle, Bindlach 1996; *Lichtenegger, Barbara*, Ge(h)fühle! Arbeitsmaterialien für Schule, Hort und Jugendgruppen, Linz 1997.

¹⁷ Vgl. *Kehlenbeck, Corinna*, Auf der Suche nach der abenteuerlichen Heldin. Weibliche Identifikationsfiguren im Jugendalter, Frankfurt a.M. 1996, 102 und Anm. 3; vgl. den ganzen Abschnitt 101ff. Vgl. *Flaake, Karin* 1991 u.a.; „Gemischtgeschlechtliche peer-Gruppen bieten Mädchen selten ein Lernfeld, um sich als voll- und gleichwertiges, als eigenständiges sexuelles Wesen zu entdecken und entfalten.“ (*Klees* u.a. 1992, 27)

tät geworden. Die Chance zu wählen beinhaltet auch den Zwang zu entscheiden; die Orientierung ist flexibler, aber auch schwieriger geworden. Junge Mädchen brauchen ein „Experimentierfeld“ mit klar umrissenen Grenzen, in dem sie sich – mit Unterstützung von Frauen – Rollen erspielen, das Leben erproben können; d. h. wo sie sich einbringen und gemeinsam Erfahrungen machen können, ohne bereits völlig darauf festgelegt zu werden. So lassen Jugendcliquen ein soziales Netz verstehen, das frei gewählte „Ersatzheimaten“ (insbesondere in Krisenzeiten) eröffnet. In diesen Cliques ist es Jugendlichen möglich, ihre Kritik an den Werten der Herkunftskultur zu formulieren, eigene Wertvorstellungen und Verhaltensnormen in Auseinandersetzung mit den anderen Gruppenmitgliedern zu entwickeln und diese handelnd zu erproben.¹⁸

Mädchen müssen mit Nähe und Distanz experimentieren dürfen, Zuwendung zeigen können ohne daß sie mißbraucht wird. Für Mädchen spielt die enge und dauerhafte Beziehung zu einer gleichgeschlechtlichen Person eine beeinflussendere Rolle als Peers. Untersuchungen ergaben, daß die Mädchenfreundschaften wichtige Stabilisierungsfunktion haben, sie geben emotionalen Halt im Klassenverband und schützen vor Diskriminierung. „Alles zusammen machen“ stärkt das Selbstwertgefühl, Mädchen sichern sich so gegenseitig bzgl. ihrer Gefühle und ihres Handelns ab. Die beste Freundin fungiert sowohl „als Repräsentantin des Ich-Ideals als auch als bestätigende ‚Gleiche‘“, mit der sie Phantasien agiert, Geheimnisse teilt, sich selbst in und mit der anderen entdecken kann.“¹⁹ So kann sich die erste Bezugsperson „Mutter“ weiterentwickeln und relativieren durch die „beste Freundin“. Dies kann unterstützt werden mit Hilfe weiblicher Gottesbilder, die diesen positiven Aspekt der „besten Freundin“ erweitern und vertiefen.²⁰

3. Handlungsfelder Feministischer Mädchenarbeit

3.1 Schule

Die Untersuchung von Marianne Horstkemper von 849 Knaben und 764 Mädchen auf der Oberstufe über drei Jahre hinweg macht folgendes deutlich: „Mädchen können noch so gute Leistungen erbringen, die tagtäglich erlebten Botschaften zeigen ihnen gleichzeitig, daß sie weniger wert sind als die Knaben. Junge Männer und junge Frauen, die aus der Schule kommen, haben diese Lektion gut gelernt und stimmen in dieser Wahrnehmungsverzerrung überein. Beide schätzen die real höheren Leistungen von Mädchen trotzdem tiefer ein. Zusätzlich glauben Mädchen weniger, daß sie auf ihre unmittelbare Umwelt Einfluß nehmen und sie kontrollieren können.“²¹ Mädchen erbringen in reinen Mädchenklassen die besseren Leistungen, Buben in gemischten

¹⁸ *Brendel, Sabine*, „Wir haben alles zusammen gemacht, ne ... das war immer so die gleiche Wellenlänge“. Zur Bedeutung von gleichgeschlechtlichen Freundschaften und „Peers“ bei Mädchen, in: *beiträge* 1999, Nr. 51, 37-45, 43.

¹⁹ *Flaake, Karin/John, Claudia*, Räume zur Aneignung des Körpers. Zur Bedeutung von Mädchenfreundschaften in der Adoleszenz, in: *Flaake, Karin/King, Vera (Hrsg.)*, Weibliche Adoleszenz. Zur Sozialisation junger Frauen, Frankfurt 2. Aufl. 1993, 206, Hervorhebungen im Original.

²⁰ Vgl. dazu exemplarisch: *Irigaray, Luce*, Genealogie der Geschlechter, Freiburg i. Br. 1993, 93ff. Ich danke Sandra Büchel-Thalmaier für diesen Hinweis.

²¹ *Mantovani* 1994, 245, mit Bezug auf *Horstkemper, Marianne*, Schule, Geschlecht und Selbstvertrauen. Eine Längsschnittstudie über Mädchensozialisation in der Schule, Weinheim 1987.

Klassen. Mädchen lernen nach wie vor die Doppelbotschaft, schulische Leistung zu erbringen, wenn sie aber wirklich gut sind, werden ihre Leistung abgewertet („aber sie ist unweiblich“; „die gute Note hat sie nur wegen des Kleides...“). Also: Die Benachteiligung von Mädchen in der formal koedukativen Schule ist hinreichend bekannt.²² Im ganzen Schulbereich sind Bewußtmachung und Veränderung notwendig: bzgl. Lehrinhalten und Lehrmitteln, bzgl. Unterrichtssprache und Interaktionen zwischen Lehrpersonen und Lernenden, zwischen Schülern und Schülerinnen. Konkret ist zu fragen: Welche Themen werden behandelt? Wer wird wie oft angesprochen? Wer setzt sich von den Lehrpersonen durch? Dies gilt für jeden Unterricht, auch für den Religionsunterricht.

Am Beispiel des Aufklärungsunterrichts kann gezeigt werden, wie unbefragt männliche Sexualität als Normalfall vorgestellt und weibliches Erleben, wenn überhaupt, als Abweichung davon erwähnt wird. Gerade der Bereich Körper und Sexualität²³ erweist sich als zentrales Feld feministischer Projekte für weibliche Selbstbestimmung und für Grenzziehungen gegen Übergriffe und Gewalt. In einer geschlechterbewußten Beschäftigung mit dem Thema „Körper und Sexualität“ können Mädchen – im schulischen oder im außerschulischen Rahmen – lernen: die Widersprüchlichkeit des Körperkultes zu durchschauen und eigenen Spielraum zu entwickeln, die eigene Körperlichkeit zu entdecken und sich mit dem eigenen Körper anzufreunden, sinnliche Wahrnehmungen zu stärken, auch in Bezug auf die eigene Sexualität, im Austausch mit Frauen und Mädchen den eigenen Gefühlen, Regungen und Wünschen zu trauen und immer wieder zu überprüfen, was sie selbst wollen und was sie nicht wollen.²⁴

Statt formale schafft „bewußte Koedukation“²⁵ den Mädchen auch innerhalb geschlechtsgemischter Schulklassen einen Rahmen, in dem sie – auf der Basis von Gleichheit – verschieden sein dürfen und sich ihren Fähigkeiten entsprechend entwickeln können. Eine ganze Reihe an Forderungen verdeutlicht dies konkret, z.B. Mädchen in Mathematik und im Computerbereich zu stärken, Buben in Deutsch, Aufgaben verstärkt dem „unüblichen“ Geschlecht übergeben, bei Inhalten und Geschichten auf das Geschlecht der Hauptpersonen achten, in der Kommunikation auf die Einhaltung der Gesprächsregeln zu achten. Auch die Rolle der Lehrperson verändert sich, wobei

²² Diverse Untersuchungen zeigen, daß sich Jungen im koedukativen Bereich ungerecht behandelt fühlen, wenn sie nicht im Mittelpunkt stehen. „Jungen beanspruchen für sich die Verfügung sowohl über die Mädchen, die in die Einrichtungen kommen, als auch über die Pädagoginnen und Sozialarbeiterinnen als Frauen.“ (Heiliger 1993, 10) Vgl. dazu exemplarisch: *Enders-Drägässer, Uta/Fuchs, Claudia (Hrsg.)*, Frauensache Schule. Aus dem deutschen Schulalltag: Erfahrungen, Analysen, Alternativen, Frankfurt a.M. 1990; *Faulstich-Wieland, Hannelore/Horsikemper, Marianne*, „Trennt uns bitte, bitte, nicht!“ Koedukation aus Mädchen- und Jungensicht, Opladen 1995; *Lassinig, Lorenz/Paseka, Angelika (Hrsg.)*, Schule weiblich – Schule männlich. Zum Geschlechterverhältnis im Bildungswesen, Innsbruck 1997.

²³ Sich für den Mann schön machen heißt zugleich, vorsichtig und zurückhaltend zu sein, „konsumgerecht“ sein, sich aber nicht konsumieren lassen. Konkrete Themen: Selbstbefriedigung – Lusterleben, Eisprung und Monatszyklus, aber auch Zugang zum eigenen Körper, sich schön finden können, Aussehen und Schönheitsnormen, Körper und Gewicht, satt sein und hungern....

²⁴ Vgl. *Klees* u.a. 1992, 29f.

²⁵ Vgl. Landesschulrat für Vorarlberg (Hrsg.), *Bewußte Koedukation. Anregungen zum gemeinsamen Unterricht von Mädchen und Buben*, Bregenz 1997. Vgl. auch: Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten (Hrsg.), *Aus der Rolle fallen. Praxishilfen für eine geschlechtsspezifische Pädagogik in der Schule*, Wien 1995.

Widersprüche zwischen dem tradierten weiblichen Rollenbild und den Rollenerwartungen (Frauen sind angepaßt, freundlich, mütterlich...) einerseits und der Aufgabe als Lehrperson andererseits, die Klasse von Mädchen und Buben zu führen und klar durchzugreifen, zu einer Situation „zwischen allen Stühlen“ führen kann.

3.2 Geschlechterbezogene Jugendarbeit

Studien zur Gleichstellung im Bereich der Mädchen- und Jungenarbeit in Schule und Jugendverbänden stellen häufig die Beseitigung von Ungleichheiten zwischen Mädchen und Buben in den Vordergrund.²⁶ Parteiliche Mädchenarbeit erfordert strukturelle und personelle Veränderungen, noch bevor es um einzelne Inhalte geht. Auch in der Jugendarbeit stellt sich die Frage des koedukativen und /oder geschlechtshomogenen Rahmens. Wo Mädchen im koedukativen Rahmen einen Sonderstatus innehaben, entspricht dies nicht den Ansprüchen an Freiraum. Ein spezieller Bereich für Mädchen „in einer ansonsten für Mädchen abweisenden Einrichtung hebt nicht die Grundaussage ‚diese Einrichtung ist nicht für Dich‘ auf, sondern weist den Mädchen lediglich einen kleinen Platz inmitten einer ansonsten ablehnenden Atmosphäre zu.“²⁷ Dann müssen Mädchen z.B. ihren Raum verteidigen oder sind bereits am Gang Kommentaren von Buben ausgesetzt, müssen um das Abspielen ihrer Musik kämpfen...

4. Feministische Mädchenarbeit und Religionspädagogik

„Feministische Mädchenarbeit“ beschreibt Aktivitäten in der Erziehungs- und Bildungsarbeit, schulisch, außerschulisch, verbandlich organisiert..., „bei denen Mädchen in geschlechtshomogenen Gruppen von reflektierten Pädagoginnen oder Gruppenleiterinnen unterstützt, begleitet und angeregt werden, ihre Stärken in allen Bereichen ihrer Persönlichkeit zu entfalten, Gemeinsamkeit und Solidarität mit anderen Mädchen und Frauen zu erleben und zu entwickeln, ihre individuelle Lebenssituation und Erfahrung im Kontext ihrer gesellschaftlichen Rollenzuweisung zu reflektieren und neue oder erweiterte Denk- und Handlungsalternativen zu erproben.“²⁸ Dies kann auch, soweit möglich, in geschlechtsgemischten Gruppen geschehen. Religionspädagogik nimmt einerseits die implizit oder explizit religiösen Fragen in diese Erziehungs- und Bildungsarbeit hinein, sie nimmt Bezug auf ein feministisch-theologisches Verständnis der religiös-theologischen Inhalte und auf deren kritische Reflexion. Zugleich hat Religionspädagogik als feministische Religionspädagogik ihre Aufgabe in der Vergewisserung des Menschenbildes, das – gemäß Gen 1, 27 – Gleichheit *und* Differenz legitimiert und damit einseitig männliche Verabsolutierungen aufdeckt und ablehnt.²⁹

²⁶ Vgl. exemplarisch die schweizerischen Beispiele: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektion (EDK) u.a. (Hrsg.), Mädchen – Frauen – Bildung. Unterwegs zur Gleichstellung, Bern 1992; Eidg. Büro für Gleichstellung von Frau und Mann u.a. (Hrsg.), „Auf Bäume klettern können wir auch ganz allein!“ Ein Bericht zur Situation von Mädchen und Frauen in den Schweizer Jugendverbänden, 1992.

²⁷ *Damm, Anke*, „Wir sind die Hälfte der Welt“. Der Mädchenarbeitskreis Köln, MÄK e.V., schafft Lobby für Mädchen, in: beiträge 1999, Nr. 51, 139-145, 144.

²⁸ *Ostbomk-Fischer, Elke*, Femagogik. Erlebnisorientierte Ansätze feministischer Mädchenarbeit, in: beiträge 1999, Nr. 51, 105-113, 105.

4.1 Grundhaltungen: Parteilichkeit und Affidamento

In der Verbindung von Frauen untereinander – bei aller Verschiedenheit – liegt die Chance, sich als Frau am eigenen Geschlecht zu orientieren. „Indem wir einer anderen Frau im gesellschaftlichen Rahmen Autorität und Wert zuschreiben, verleihen wir uns selbst, unserer eigenen Erfahrung, unserem eigenen Begehren Autorität und Wert.“³⁰ Affidamento heißt anvertrauen, sich anvertrauen. „In der Beziehung des affidamento gibt eine Frau einer anderen Frau einen Maßstab für das, was sie kann und was in ihr zur Existenz gelangen will.“³¹ Diese Verbindung unter Mädchen und Frauen wird zur Unterstützung und zum Schutz, sie wird zur Stärke für die Freiheit von Frauen, zur weiblichen Solidarität, in der Mädchen ihre Kompetenzen entwickeln können.

So verstanden ist feministische Mädchenarbeit³² parteilich, sie setzt akzeptierend bei den Möglichkeiten und Wünschen der Mädchen an und fördert die selbstbestimmte Lebensgestaltung in Beruf, Politik, Beziehungen und Sexualität. Sie anerkennt die verschiedenen Lebensformen als gleichwertig. Feministische Mädchenarbeit gibt also keine Norm vor, wie Mädchen zu sein haben oder wie sie sich entwickeln sollten, sondern begleitet die Mädchen in ihrer Entwicklung. Sie setzt bei den Stärken der weiblichen Sozialisation an und fördert gleichzeitig die Auseinandersetzung mit nicht gelebten und/oder als männlich eingestuften Erfahrungsmustern. Sie wertet weibliche Kompetenzen und Eigenschaften neu und wertet sie auf, setzt sich mit widersprüchlichen Erwartungen an Weiblichkeit auseinander, arbeitet von den Mädchen aus und demaskiert und bekämpft jede Form von Unterdrückung, indem sich die Begleiterinnen in Schule und Gruppe auf die Seite der Mädchen stellen und sich für die Mädchen engagieren (z.B. für Mädchenräume, Arbeitsmaterialien und Geld...)³³

4.2 Parteilichkeit der Pädagoginnen

Die Pädagoginnen, die Mädchen in der Schule und in der Jugendarbeit begleiten, sind herausgefordert, ihre eigene Wahrnehmung zu schulen (z.B. Hören Sie eine Woche lang die Nachrichten darauf hin, was die jeweilige Meldung für die betroffenen Frauen – und Kinder – bedeutet), sich mit ihrem eigenen Geschlecht und ihrer Geschlechtsidentität auseinanderzusetzen. In Gesprächs- und Austauschgruppen können Lehrerinnen und/oder Jugendarbeiterinnen sich selbst einen Raum schaffen, in dem sie ihre Er-

²⁹ Vgl. *Kohler-Spiegel, Helga*, Mann und Frau, in: *Welt Gottes – Welt des Menschen*. Handbuch des christlichen Glaubens, Augsburg 1999 (erscheint demnächst); *Gymnasialpädagogische Materialstelle der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Bayern – Jost, Anne (Hrsg.)*, Mädchen im Religionsunterricht – Religionsunterricht für Mädchen? Erlangen 1999, 3-48.

³⁰ *Libreria delle donne di Milano*, *Wie weibliche Freiheit entsteht. Eine neue politische Praxis*, Berlin 1988, 131.

³¹ *Libreria* 1988, 182.

³² „Feministische Mädchenarbeit“ beschreibt Aktivitäten in der Erziehungs- und Bildungsarbeit, „bei denen Mädchen in geschlechtshomogenen Gruppen von reflektierten Pädagoginnen oder Gruppenleiterinnen unterstützt, begleitet und angeregt werden, ihre Stärken in allen Bereichen ihrer Persönlichkeit zu entfalten, Gemeinsamkeit und Solidarität mit anderen Mädchen und Frauen zu erleben und zu entwickeln, ihre individuelle Lebenssituation und Erfahrung im Kontext ihrer gesellschaftlichen Rollenzuweisung zu reflektieren und neue oder erweiterte Denk- und Handlungsalternativen zu erproben.“ (Ostbomk-Fischer, in: *beiträge* 1999, 105.) Vgl. *Bitzan, Maria*, Parteilichkeit zwischen Politik und Professionalität. Zum Entstehungszusammenhang und Praxisverständnis eines zentralen Prinzips in der feministischen Mädchenarbeit, in: *Heiliger* u.a. 1993, 196-206.

³³ Vgl. *Klees* u.a. 1992, 35.

fahrungen reflektieren, ihre individuelle Frauengeschichte bearbeiten und Ideen konkretisieren. Konkrete Fragen können helfen: Wie stelle ich mir selbst das Verhältnis zwischen Frauen und Männern vor? Wo behandle ich Mädchen und Buben unterschiedlich? Habe ich bestimmte Erwartungen nur an Buben bzw. nur an Mädchen? Auf wen wird in Sitzungen und Konferenzen gehört?

Für pädagogisch und religionspädagogisch tätige Frauen ist es oft nicht leicht, die verschiedenen möglichen Lebensformen der Mädchen als gleichwertig anzuerkennen und nicht ihre eigene Geschichte von Bewußtwerdung und Befreiung auf die Mädchen zu übertragen. So verstandene Begleitung der Mädchen heißt aber, die jungen Frauen auf ihrem eigenen Weg zu unterstützen und zu begleiten.

Mädchenarbeit fordert die Religions-/Pädagoginnen, sich ihrer eigenen Bedeutsamkeit und Stärke bewußt zu sein, sich selbst gewiß zu sein und einander immer wieder – gegen das Erleben eigener Abwertung und Diskriminierung – Wert und Bedeutung zuzusprechen. So müssen die Pädagoginnen selbst „Affidamento“ lernen, daß die Frauen in der eigenen Umgebung Autorität besitzen, weil sie Frauen sind wie ich selbst und weil sie anders sind als ich.... Wie schwer dies ist in einer Welt, in der Frauen gelernt haben, sich gegenseitig zu bewerten und mit „Männerblicken“ zu beurteilen, in der Frauen vor allem Konkurrenz und Entsolidarisierung gelernt haben, soll ein Text von Dorothee Sölle verdeutlichen:

Gott, mach uns sehend.

Gib uns Augen für unsere Schwestern

nicht die falschen Augen, mit denen wir sehen:

sie ist ein bisschen dumm,

sie hat nur Männer im Kopf.

Gott, mach uns sehend.

Gib uns Augen für unsere Schwestern,

daß wir nach dem Kummer fragen,

den eine mit Essen in sich stopft

nach den Verboten,

den eigenen Verstand zu gebrauchen,

nach dem Fehlen von Freude.

Gott, mach uns schwesterlich,

gib uns Vertrauen zueinander

und lehr uns die Schönheit sehn,

die du in jeder Frau versteckt hast.³⁴

4.3 Forderungen und Konkretionen: Was Mädchen brauchen

Zuerst genannt: Es braucht Jungenarbeit, die von Männern geleistet wird, von beziehungsfähigen Männern, die sich auf die Jungs einlassen, sich persönlich mit ihnen auseinandersetzen. Für die Jungenarbeit müssen eigene Konzepte ausgearbeitet werden,

³⁴ Sölle, Dorothee, in: Schottroff, Luise/ Sölle, Dorothee, Hannas Aufbruch. Aus der Arbeit feministischer Befreiungstheologie: Bibelarbeiten, Meditationen, Gebete, Gütersloh 1990, 103.

es braucht konkreten Widerstand gegen Dominanz und Gewalt von Jungen, um sie auf ihrem Weg zu letztlich so entwickelten Persönlichkeiten zu begleiten, daß die Abwertung von „anderen“ nicht mehr nötig ist. Konkret heißt das: Buben soll die Möglichkeit geboten werden, ihre Gefühle auszudrücken und diese mit Lehrern auszutauschen, sich kritisch mit den geschlechtsspezifischen Rollenerwartungen und ihrem „Mannsein“ auseinanderzusetzen, mit ihrem Körper, mit Starksein und Schwachsein...

Aus Sicht der Mädchen ist zusammenzufassen: In der Zwischenzeit sind Mädchentreffs, Mädchengruppen, Mädchentage, Wohngruppen sowie Beratungs- und Anlaufstellen für Mädchen u.a. entstanden. An Themen tauchen bei den Mädchen vor allem Selbstbestimmung, eigenständige Fähigkeiten, Gewalt und Sexualität auf. Auch im religiösen Kontext sind Mädchenspezifische Angebote vorhanden, Gottesbild und biblische Frauen, Gewalt in der Bibel und Gebete von Frauen...³⁵. Der Erfolg dieser spezifischen Angebote ist untersucht und bestätigt: Mädchen entwickeln dadurch stärkeres Vertrauen in ihre Fähigkeiten, sind selbstbewußter und treten klarer für ihre eigenen Wünsche ein, auch Jungen und Männern gegenüber. Sie werden auch in der Berufswahl freier von traditionellen Frauenberufen. Sie entwickeln ihre eigenen Formen von Kommunikation, artikulieren ihre Bedürfnisse oder verweigern sich. Es braucht also auch in Sparzeiten Geld für Mädchentreffs, für Mädchentage und ähnliche Angebote.³⁶

Mädchen brauchen kommunikative Möglichkeiten untereinander, eine Sprache, in der sie selbst vorkommen, gemeinsame Feiern, die Spaß machen, mit Tanz und Musik, mit Essen und Trinken. Mädchen brauchen thematische Angebote (allgemein orientiert oder stärker inhaltlich religiös, z.B. wie wurde ich als Mädchen erzogen, welche Tugenden habe ich gelernt, mein Leben in Zukunft, oder: biblische Frauen und Frauengeschichte...) sie brauchen Leitbilder, wie Frauen das Leben gestalten, wie sie ihre Bedürfnisse nach Eigenständigkeit *und* nach Nähe leben (z.B. eine Frau, die mir sehr imponiert, die Frau, die ich gerne werden möchte). Mädchen brauchen Technik-Kurse, Heimwerkerinnen-Schulungen, Computer-Trainings, Geldseminare...), sie brauchen aber auch nach außen Räume und Sportplätze, wo sie nicht bereits von der Bewertung durch Buben abhängig sind, in denen sie selbst üben und gestalten können. So hat zum Beispiel ein Mädchen kaum eine Chance, skaten zu lernen, da sie, wenn sie es probiert und nicht gleich kann, von den Buben als „zu blöd“ angesehen wird. Sie muß es gegen die blöden Sprüche, die Kritik und die Behinderungen durch Jungs ler-

³⁵ Vgl. exemplarisch: *Kohler-Spiegel, Helga/Schachl-Raber, Ursula*, Wut und Mut. Ein feministisches Materialbuch für Religionsunterricht und Gemeindearbeit, München 1991; *Kohler-Spiegel, Helga*, Nicht länger ohne uns! Frauen in Gesellschaft und Kirche. Feministische Theologie als Herausforderung an die Religionspädagogik, in: *Leitner, Rupert u.a.*, Religionspädagogik 3, Wien 1992, 19-45.

³⁶ Vgl. als konkretes Arbeitsmaterial exemplarisch: *Brenner, Gerd/Grubauer, Franz (Hrsg.)*, Typisch Mädchen? Typisch Junge? Persönlichkeitsentwicklung und Wandel der Geschlechterrollen, Weinheim 1991; *Seyffert, Sabine*, Kleine Mädchen – Starke Mädchen. Spiele und Phantasieereisen, die mutig und selbstbewußt machen, München 1997; *Hoppe, Siegrid und Hartmut, Klotzen Mädchen!* Spiele und Übungen für Selbstbewußtsein und Selbstbehauptung, Mühlheim a.d.R. 1998; *Kath. Junge Gemeinde (Hrsg.)*, Praxismappe „Kunterbunt und voller Lust“. Internationales Mädchen- und Frauennetzwerk, München o.J.; *Glücks, Elisabeth/Ottemeier-Glücks, Franz Gerd (Hrsg.)*, Geschlechtsbezogene Pädagogik. Ein Bildungskonzept zur Qualifizierung koedukativer Praxis durch parteiliche Mädchenarbeit und antisexistische Jungenarbeit, Münster 2. Aufl. 1996.

nen wollen, vor deren Augen und ihnen ausgesetzt. Wenn sie es wirklich kann, muß sie befürchten, als „unweiblich“ – weil nicht am Rand stehend und zuschauend – angesehen werden. Plätze, Straßen, öffentliche Räume müssen auch den Mädchen zur Verfügung stehen, es braucht z.B. Nischen mit Sitzgelegenheiten, um sich zu treffen, zu quatschen... Das heißt aber auch: Mädchen und Frauen müssen in die Planung von Sport- und Spielplätzen einbezogen sein. Wenn Volleyballplätze und Reitställe mit derselben Intensität ausgebaut worden wären wie Skaterbahnen, hätten auch die Mädchen mehr Möglichkeiten, sich beweglich und körperlich stark zu fühlen. Selbstbehauptungskurse, Selbstverteidigungskurse, Bewegung, aktiv-aggressive Spielarten im Sportunterricht und im Freizeitbereich seien noch erwähnt.

Es braucht erlebnispädagogische Angebote nur für Mädchen (in der Jugendarbeit und wo möglich, auch einmal in der Schule), um eine primäre Ausrichtung an den Jungen zu verhindern.³⁷ Erlebnisorientierte Mädchenarbeit bedeutet: gemeinsam Eindrücke sammeln, durch eine Vielzahl kleinerer und größerer Aktionen das körperliche, geistige und emotionale Erleben aktivieren und fördern, erleben und erfahren, beim Tanzen und beim Schminken, beim Verkleiden und beim Feiern, mit dem Fahrrad und auf dem Kahn, auf Pferderücken oder in Begleitung einer Bergsteigerin... So können Mädchen erfahren, daß sie nicht auf einen männlichen Beschützer angewiesen sind (und sei er noch so einfühlsam und „traumprinzenhaft“), zugleich erleben sie weibliche Modelle für weibliche Stärken. Im gemeinsamen Gespräch unter Mädchen werden die Eindrücke reflektiert, auch die Reaktionen beim ersten Auftauchen von Jungen sind einzubeziehen. Im Vordergrund bleiben sowohl das Bedürfnis von Mädchen, intensive emotionale Erlebnisse in geschützter Atmosphäre zu machen, Nähe und Geborgenheit zu erleben, als auch das Bedürfnis nach Abenteuer und Action, nach Angstreiz und dem Erspüren der eigenen Grenzen.³⁸

Aus religionspädagogischer Sicht braucht es Frauen, Theologinnen, Religionslehrerinnen und Gruppenleiterinnen, die mit den Mädchen im Gespräch darüber sind, wie Mädchen sein können, was Mädchensein ausmacht, was daran schön und was belastend ist. Die Mädchen sehen an den erwachsenen Frauen, wie sie sich einbringen, wie erwachsene Frauen verhandeln und sich durchsetzen, wie sie Niederlagen einstecken und müde sind. Es braucht von den erwachsenen Frauen Achtsamkeit in der Kommunikation und Konfliktfähigkeit mit Kollegen und Buben, und um das leisten zu können, braucht es gute Freundinnen und Kolleginnen. Es braucht die genannte Umwertung in den Fähigkeiten von Mädchen *und* Jungen. Es braucht in der Schule themenbezogene zeitweilige Trennungen nach Geschlecht (Sexualität, Identitätsthemen, Gefühle, Gewalt...), es braucht eine Durchforstung der Lehrpläne und der Schulbücher, der Arbeitsunterlagen und Medien sowie geschlechterbewußte Angebote in der Ausbildung von Gruppenleiterinnen in den Verbänden, von Religionslehrerinnen und Religions-

³⁷ Bei erlebnispädagogischen Maßnahmen bei Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten ist von gemischt-geschlechtlichen Gruppen abzuraten, da die Mädchen (bereits mit Gewalterfahrungen) in der Gruppe keinen Schutzraum haben und wiederum den Übergriffe der Jungen ausgesetzt sind. Der fehlende Schutzraum für Mädchen verhindert eine Verarbeitung der Traumatisierung und eine Veränderung des auffälligen Verhaltens.

³⁸ Vgl. *Ostbomk-Fischer*, in: beiträge 1999, 106ff.

lehrern, von Theologinnen und Theologen. Es braucht ein erneuertes Reden von Gott und vom „Menschen“, es braucht alte und neue Geschichten von Frauen mit Gott, es braucht Gebete und Lieder von Frauen zu Gott. Es braucht eine Erzähltradition von Bibel und Geschichte aus Frauenperspektive, es braucht die Erinnerung an die Gewalt gegen Frauen und an die Befreiung von Frauen. Es braucht eine neue Sprache und Worte, denen Frauen neue Bedeutung geben.

Und: Es braucht Frauen, die für sich selbst Sorge tragen und gerne Frauen sind, es braucht Begleiterinnen in Schule und Jugendarbeit, die Freude an ihrem Frausein und an anderen Frauen haben. Aber zuallererst braucht es das Bewußtsein, daß Frauen Autorität haben, daß kein Mann bestätigen muß, was Frauen denken und reden. Es braucht für die Mädchen die Erfahrung der Verbindung unter Frauen, des affidamento, der Solidarität – nicht weil Mädchen und Frauen gleich sind, sondern weil sie bei aller geschlechtlichen Gleichheit verschieden sind und gerade in dieser Verschiedenheit voneinander lernen und sich gegenseitig stärken können. Das wird nicht alle Geschlechter-Fragen lösen, Mädchen werden auch in Zukunft aktiver oder zurückhaltender, lauter oder leiser, frecher oder nachdenklicher sein; aber sie werden es selbstbestimmt gemäß ihren Möglichkeiten und ihrem eigenen Willen sein.

Ich schließe mit einem Wunsch für die Mädchen selbst, es sei ein Wunsch für alle Mädchen, mit denen wir arbeiten und leben:

Wünsch dir was
sagte die gute Fee

Alt und weise
möchte ich werden
und unerschrocken.

Eine eigensinnige Alte
mit silbernen Haaren
ohne Strümpfe
in lila Sandalen.

Und Lachfalten
möchte ich haben.

Ganz viele.³⁹

³⁹ Anne Steinwart, in: Schwarz, Jürgen (Hrsg.), *Komm in das Haus meiner Wünsche. Passagen, Wegweisungen und Glückwünsche*, Eschbach 1993, 12

Dorothee Foitzik-Eschmann

Nur für Mädchen?!

Gedanken zu parteilicher Mädchenarbeit und feministischer (Religions-)Pädagogik in der kirchlichen Jugendarbeit

Im Mittelteil des Jugendmagazins der Süddeutschen Zeitung mit dem Namen „jetzt:“ findet sich ein Doppelblatt, dessen eine Seite als „NUR FÜR JUNGS“ und dessen andere Seite als „NUR FÜR MÄDCHEN“ ausgewiesen sind. Abgesehen davon, dass die Mädchen wieder einmal an zweiter Stelle, auf der „anderen“ Seite an der Reihe sind (sofern die Zeitschrift von vorne nach hinten durchgeblättert wird), handelt es sich um einen Versuch, die Perspektive der „Zweigeschlechtlichkeit“ von und für Jugend bewusst zum Thema zu machen, neben anderen Themen wie „Schule und Beruf“, „Kultur spezial“, „Lernen von den Alten“ u.a. Einerseits werden mit leicht ironischem Unterton, aber ohne Pathos, Geschlechtsstereotype, die immer noch in den Köpfen herumspuken, entlarvt, andererseits Inhalte und Erlebnisweisen von Jungen/Mädchen als selbstverständlich unterschiedliche dargestellt.

Eine Verwendung des „nur“ findet sich hier im Sinne von „speziell“ oder „ausschliesslich“ – und es gilt für beide Geschlechter. Doch hat das „nur“ im „nur für Mädchen“ einen Bedeutungswandel hinter sich, dessen Geschichte auch noch keineswegs abgeschlossen ist.

1. Nur für Mädchen!

1.1 Anmerkungen zur Geschichte der Mädchenbildung in kirchlicher Jugendarbeit

Seit der unmittelbaren Nachkriegszeit bis zum Anfang der siebziger Jahre erfolgte kirchliche Jugendarbeit auf dem Gebiet der ehemaligen Bundesrepublik mit wenigen Ausnahmen grundsätzlich geschlechtsgetrennt. Leitend war der Gedanke einer Wesensverschiedenheit von Frau und Mann. So wurden die Entwicklungsaufgaben, die Bedürfnisse und Interessen von Mädchen und Jungen als unterschiedlich vorgestellt und entsprechende Programme entworfen und durchgeführt.

„Nur für Mädchen“ konnte für diesen Zeitraum bedeuten, dass einerseits, vor allem in den fünfziger Jahren, sogenannte „Rollenkurse“ durchgeführt wurden, um Mädchen und junge Frauen auf ihre zukünftige Rolle als Hausfrau und Mutter oder als Berufstätige vorzubereiten, da die Adressatinnen kirchlicher Jugendarbeit mit geistiger Unterweisung und musikalischem Tun nicht zufrieden waren. Andererseits wurden auch Mädchenbildungskurse zu religiösen, sozialen und politischen Inhalten angeboten, um ein seinerzeit noch bestehendes Bildungsdefizit der Mädchen auszugleichen (vgl. Faulstich-Wieland 1995, 154ff.; Foitzik 1988, 287). Diese Art von Mädchen(bildungs)arbeit hatten also „nur“ Mädchen nötig. Gleichzeitig gab es auf der Ebene der Organisation durchaus eine Kooperation der Frauenjugend- und der Mannesjugendverbände, doch die „Mentalität“ war auch sprachlich durchtränkt vom Duktus der Erlaubnisse, der Gewährungen, Bevormundungen. Das Bewusstsein der Männer war davon geprägt, für das 'Ganze' berufen und bestellt zu sein. Innerhalb des 'Ganzen' hatten die

Frauen 'ihren' und 'besonderen', von den Männern definierten und festgelegten Platz, den sie nicht verlassen durften, wollten sie dem Bild entsprechen, das die Männer damals getreu der Tradition von 'der Frau' hatten (Hauser 1984, 62).

In den frühen siebziger Jahren verschwand dann die kirchliche Jugendarbeit „nur für Mädchen“ fast völlig. Zum einen wurde auch in den Jugendverbänden, der seinerzeit vorherrschenden Organisationsform kirchlicher Jugendarbeit, vor dem Hintergrund der Entwicklung im öffentlichen Schulwesen, die Koedukation eingeführt. Zum anderen dürften auch die Entwicklungen im Bereich der vermehrt einsetzenden Theoriebildung für die außerschulische Jugendpädagogik und -arbeit von Bedeutung gewesen sein. Beiträge zur Jugendforschung wurden scheinbar geschlechtsneutral formuliert und blieben unter der Hand androzentrisch. Auch im Beschlusstext „Ziele und Aufgaben kirchlicher Jugendarbeit“ der Gemeinsamen Synode der deutschen Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland von 1976 ist verallgemeinernd von „dem jungen Menschen“ die Rede.

Eine Jugendarbeit „nur für Mädchen“ im Sinne von ausschliesslich für Mädchen taucht erst wieder mit Beginn der achtziger Jahre auf. Gruppenleiterinnen und Mandatsträgerinnen nahmen Impulse aus der offenen Jugendarbeit und aus den Theorieansätzen der feministischen Pädagogik auf und analysierten ihre Existenz als junge Frauen in Kirche und Gesellschaft. Bezüglich ihrer Arbeit vor allem in den Jugendverbänden stellten sie einen Widerspruch fest zwischen dem politischen Anspruch demokratischer Gleichheit einerseits und der faktischen Ungleichheit in der Aufgabenverteilung („Frauen machen die Pädagogik und Männer die Politik“) sowie in der Vernachlässigung der Kategorie Geschlecht in den theoretischen Grundlagen dieser Arbeit andererseits („Jugendarbeit = Jungenarbeit“).

In die kirchliche Jugend(verbands)arbeit hielt die „kleine Schwester der Frauenbewegung“, die parteiliche Mädchenarbeit Einzug (vgl. Hörmann u. a. 1996). Als „unverzichtbare Prinzipien der feministischen und parteilichen Mädchenarbeit“ galten: „Neu- bzw. Aufwertung weiblicher Eigenschaften und Kompetenzen, Parteilichkeit der Pädagoginnen, Arbeit in geschlechtshomogenen Gruppen und eigenen Räumen“ (Klees u. a. 1989, 33).

Mit Maßnahmen „gezielter Bevorzugung“, sei es in verschiedenen Angeboten speziell für Mädchen und junge Frauen, sei es durch die geschlechterparitätische Besetzung von Leitungssämtern, durch Rhetorikkurse für Frauen im Hinblick auf Leitungskonferenzen und öffentliche Auftritte oder durch mädchen- und frauenpolitische Aktionen und Positionspapiere nahmen die Verantwortlichen bewusst eine mädchen- und frauenidentifizierte Perspektive ein.

Eine wichtige Bedeutung bekamen für ältere Mädchen und junge Frauen die Angebote zu feministischer Spiritualität und die Frauenliturgien. Besonderes Interesse fanden aber Veröffentlichungen und Veranstaltungen, die Erkenntnisse der feministischen Theologie für die Praxis handhabbar machten, darunter vor allem die Themen Gottesbilder, Frauen in der Bibel und in der Kirchengeschichte. Auch wurden die ersten Experimente mit eigenen Liturgieformen und anderen spirituellen Impulsen gewagt.

Doch schon bald wurde deutlich, dass eine parteiliche Mädchenarbeit ihr Pendant in einer nichtsexistischen Jungenarbeit haben müsste, damit sich im Geschlechterverhält-

nis tatsächlich und nachhaltig etwas im Sinne gerechter Beziehungen ändern könnte: „Um einen wirklich partnerschaftlichen Umgang, eine geschwisterliche Welt zu ermöglichen, sind Ziele und Methoden einer antipatriarchalen Jungen- und Männerarbeit zu entwickeln und müssen Männer ihre Macht mit Frauen teilen“ (BDKJ 1990, 24). Für Franz-Gerd Ottemeier-Glücks ist Jungenarbeit in erster Linie „die Begegnung eines erwachsenen Mannes mit einem Jungen, der ein Mann werden will. Der Ältere soll dem Jüngeren Hilfestellung bei der Mannwerdung sein und geben“ (Ottemeier-Glücks 1994, 104). Dafür ist eine Auseinandersetzung des Erwachsenen mit seiner eigenen Identität als Mann vonnöten, doch der erste Schritt ist, dass diese Begegnung überhaupt stattfindet, denn den Jungen fehlt in ihrem Alltag oft der Kontakt mit Männern, die Vorbilder sein könnten.

In der Jugendforschung hält der geschlechtsbezogene Blickwinkel nur sehr zaghaft Einzug. „Ein Blick in die sozialwissenschaftliche Fachliteratur vermittelt den Eindruck: Es gibt nur ein Geschlecht in unserer Gesellschaft, genannt Frau. Alle anderen gelten als Menschen. Unterschieden werden Menschen ansonsten nach Kriterien wie Rasse, Religion, Weltanschauung, Sozialstatus oder bevorzugter Sportart. Es gibt dann noch den Begriff ‘Mann’, aber was unterscheidet die so bezeichneten von anderen Menschen?“ (Glücks u. a. 1994, 104). Eine sich geschlechtsneutral verstehende Jugendforschung ist also „nicht nur deshalb problematisch, weil sie die Besonderheiten weiblicher Jugend ignoriert. Sie übersieht darüber hinaus auch, wie das Handeln und Erleben männlicher Jugendlicher eben dadurch bestimmt ist, dass sie unter der Anforderung stehen, sich als männlich zu bestimmen“ schreibt Albert Scherr (Scherr 1997, 103). Denn keine/r ist „in seiner Identität und Subjektivität nur geschlechtsneutraler Jugendlicher, sondern jede/r ist zugleich veranlasst, sich in bezug auf die gesellschaftliche Ordnung der Zweigeschlechtlichkeit zu bestimmen“. Deshalb gehört die Anforderung, die eigene geschlechtliche Identität innerhalb dieser Ordnung zu definieren, zu den zentralen Entwicklungsaufgaben der Lebensphase Jugend. Insofern sei es „erstaunlich, dass das Thema der Geschlechterverhältnisse in der bundesdeutschen Jugendforschung bis vor kurzem weitgehend als ein Spezialthema für Mädchenforscherinnen und feministische Sozialwissenschaftlerinnen bzw. Pädagoginnen betrachtet wurde, während der Mainstream der Jugendforschung mit einem vermeintlich geschlechtsneutralen Konzept von Jugend operierte“ (ebd., 103).

Ein zukunftsweisender Ansatz für die geschlechtsbezogene Pädagogik, sei es in der Schule oder in der Jugendarbeit, ist der „demokratische Differenzbegriff“, den Annedore Prengel aus den Erkenntnissen der drei Felder der interkulturellen, der feministischen und der integrativen Pädagogik entwickelt und in seiner Bedeutung für eine „Pädagogik der Vielfalt“ (Prengel, 1993) ausgearbeitet hat. Gleichheit müsse realisiert werden im Hinblick auf die Verfügung über materielle Ressourcen und Rechte, im Hinblick auf den Zugang zu Bildung, Ausbildung und Positionen auf allen Hierarchieebenen sowie im Hinblick auf die Arbeitsbelastung in Haushalt und Kindererziehung. Gleichheit eröffne die nötigen Freiräume, in denen sich Differenz entfalten könne. Mädchen und Frauen könnten die so gewonnenen Machtmittel nutzen, um eigene Vorstellungen zur Gestaltung des persönlichen und gesellschaftlichen Lebens geltend

zu machen. Aber in der wirklichen Demokratisierung der Geschlechterverhältnisse kommt immer die Dialektik von Gleichheit und Differenz zum Ausdruck. „Individuelle und kollektive Differenzen zwischen Menschen sind soziokulturelle Differenzen. Differenz bezeichnet gesellschaftliche Verschiedenheit, also unterschiedliche Lebensweisen und unterschiedliche Verarbeitung von Lebenserfahrungen. Die demokratische Differenzvorstellung fußt auf Sozialisations- und Konstruktionstheorie und richtet sich damit gegen alle essentialistischen Entwürfe, zum Beispiel vom Wesen der Frau, der Behinderten oder Angehörigen einer Ethnie“ (Prenzel ²1995, 182).

„Differenz ohne Gleichheit bedeutet gesellschaftlich Hierarchie, kulturell Entwertung, ökonomisch Ausbeutung. Gleichheit ohne Differenz bedeutet Assimilation, Anpassung, Gleichschaltung, Ausgrenzung von ‘Anderen’. Aus der Sicht demokratischer Differenz auf der Basis gleicher Rechte ist darum nicht etwa alles mögliche akzeptabel, alles beliebig oder gleichgültig. (...) All jene Tendenzen, die monistisch, totalitär, hegemonial, ausbeuterisch und diskriminierend die Gleichberechtigung des Differenteren zu zerstören trachten, können aus dieser Sicht nur bekämpft werden. Vielfalt realisiert sich erst in klarer Stellungnahme gegen herrscherliche Übergriffe. Sie ist der Vision der Gerechtigkeit verpflichtet. Ihre Anstrengungen sind parteilich und ethisch motiviert. (...) Demokratische Pädagogik und Politik müssen jeweils situationsspezifisch klären, welche Gleichheiten und welche Differenzen sie wollen“ (ebd., 184).

Die unaufhebbare Dialektik von Gleichheit und Differenz muss auch die Konzepte feministischer Bildung bestimmen, wenn sie den Interessen von Mädchen und Frauen gerecht werden und gleichzeitig auch eine andere Jungenerziehung anstoßen möchte. Denn eine Pädagogik der Gleichheit ist zwar notwendige Bedingung für einen neuen Geschlechtervertrag, aber wenn sich Mädchenbildung ausschliesslich auf Kompensation beschränkt, um Chancengleichheit zu erlangen, dann geht es nur um bessere Zugangschancen zu den insgesamt knappen privilegierten Positionen in einem ansonsten unverändert bestehenden hierarchischen System.

1.2 Bloß nichts „nur für Mädchen“!

Angesichts eines rechtlich gesicherten Gleichheitsanspruchs z.B. bezüglich der Schulbildung und der formalen Gleichstellung von Mädchen und Jungen, Frauen und Männern erscheint das Postulat parteilicher Mädchenarbeit heute, Ende der neunziger Jahre, wie ein Relikt aus der Entstehungszeit der zweiten Frauenbewegung. Schon damals waren Ansätze geschlechtsbezogener Pädagogik bei Kritikern unter den Verdacht geraten, in Zeiten der endlich eingerichteten Koedukation solle das vormoderne, veraltete und damit überholte Modell der „Mädchengruppe“ aus der voredukativen Zeit wieder eingeführt werden. Doch hatten Mitarbeiterinnen in der offenen Jugendarbeit und Leiterinnen in den konfessionellen und nichtkonfessionellen Jugendverbänden dem erfolgreich entgegengesetzt, sie hielten Unterschiede in der Wahrnehmung und im Verhalten, in den Gefühlen und Fähigkeiten keineswegs für biologisch, sondern für soziokulturell bedingt – und damit für veränderbar. In nicht reflektierter koedukativer Jugendarbeit aber würden Geschlechterrollenstereotype meist unhinterfragt weitergetragen.

Nun aber, da die vorherrschende Orientierung im Bewußtsein und im Selbstverständnis von Mädchen und jungen Frauen die volle Gleichberechtigung mit Jungen und Männern ist und da zumindest bis zur Familiengründung für junge Frauen die Erfahrung von Autonomie und Gleichheit weitestgehend herstellbar ist, scheint sich Mädchenarbeit endgültig erübrigt zu haben. Haben die Mädchen doch im Bereich Schule und auf der Ebene der qualifizierten Bildungsabschlüsse die Jungen bereits überholt und zumindest von einer generellen Benachteiligung von Mädchen auf dem Bildungssektor kann nicht mehr die Rede sein. Angesichts eines Frauenanteils von 54,1% bei Abiturienten und einem Anteil von 44,3% bei den Studierenden titelt DER SPIEGEL 25/1999: „Sind Frauen klüger?“ und verweist auf eine „heimliche Revolution“ in Deutschlands Mädchenzimmern: „Motiviert, selbstbewusst, pragmatisch und mit grosser Klappe stellen sich die 15 – 25 jährigen der Zukunft“ (ebd., 76). Doch oft sitzen die jungen Frauen spätestens in den ersten Berufsjahren wieder in der zweiten Reihe.

Denn die Lebenslagen von Mädchen und jungen Frauen sind widersprüchlich: Der rechtlich gesicherten Gleichheit stehen reale Ungleichheiten in der Lebensplanung, im Berufsleben, in den Karrieremöglichkeiten, in der Alterssicherung usw. gegenüber (vgl. Oechsle u.a. 1998)

Lebensumstände, die in unserer Gesellschaft ausschließlich Mädchen und Frauen betreffen, verschwinden hinter dem Anschein der Gleichheit und Normalität. Als Beispiele seien die Gewalt von Männern gegen Frauen oder die „Doppelorientierung“ bei der Lebensplanung genannt. Probleme und Konfliktlagen, die die Struktur der Gesamtgesellschaft betreffen, da sie der bestehenden Geschlechterhierarchie geschuldet sind, werden individualisiert und privatisiert.

Zwei wichtige Entwicklungsaufgaben im Jugendalter sind zum einen die Selbstfindung und Qualifikation, zum anderen die Ausbildung der Geschlechtsidentität. Geschlechtsidentität wird zumeist als Orientierung an heterosexuellen Bindungen verstanden und kann Mädchen in eine prekäre Situation bringen. Einerseits werden sie zur Selbstständigkeit erzogen, andererseits setzt spätestens mit den körperlichen Veränderungen in der Pubertät die Außenorientierung an. Sie machen die Erfahrung, dass sie nun von außen bewertet werden, zugleich orientieren sie sich in ihrem Körpergefühl an den Bildern von Schönheit und Wert, die vorwiegend von Jungen und Männern an sie herangetragen werden. Da es sich hierbei aber um Bewertungen handelt, die sich weitestgehend der eigenen Kontrolle entziehen, befördern sie eher ein Gefühl des Ausgeliefertseins. Somit beginnt spätestens mit der Pubertät statt eines Prozesses der Selbstfindung eher ein Prozess des Selbstverlustes.

Dazu kommen Verhaltensanforderungen der Selbstbeschränkung, z.B. im Auftreten und der Lautstärke, die auch nur für Mädchen gelten. Sie werden einerseits durch die Unterhaltungsindustrie und die Medien verbreitet. Aber auch in der Schule werden aggressive und laute, aber aktive Jungen gegen „pflegeleichte“, aber angepasste Mädchen ausgespielt.

Mädchen haben durch die formal gleichen Bildungs- und Ausbildungsmöglichkeiten einerseits mehr Freiheit in ihrer Lebensgestaltung gewonnen und den Ausbruch aus

dem ausschließlichen Verwiesensein auf Familienarbeit und Haushalt geschafft. Andererseits sind ihre Wahlmöglichkeiten an den Standards der bisher männlich dominierten Lebens- und Berufsmodelle orientiert.

Mädchen sind in ihrer Lebensgestaltung und Planung doppelt orientiert:

- sie sind leistungsorientiert bezüglich Schule und Berufsbildung;
- sie sind familienorientiert, d.h. Kinderwunsch und Erziehungszeiten oder der bewußte Verzicht auf Kinder werden immer in die Planung miteinbezogen, und sie sind beziehungsorientiert, d.h. sie hoffen auf eine Liebesbeziehung mit einem verlässlichen Partner, mit dem sie Sorge für Kinder und Haushalt gleichberechtigt werden teilen können.

Wenn sich die Realität, sei es durch Ausgrenzung in der Berufswelt oder Ungleichverteilung von Erwerbs- und Hausarbeit in der Familie, anders darstellt, wird das als persönliches Versagen und individuell anzugehendes Problem gedeutet.

- Die Verknüpfung von klassisch „weiblicher“ Lebensorientierung (Mutter-schaft/Familienarbeit) mit klassisch „männlicher“ Orientierung (Erwerbsarbeit) schafft eine besondere Realität, die nur Mädchen und Frauen betrifft. Die je individuelle Freiheit der Wahlmöglichkeiten wird hier zur Individualisierung einer gesellschaftlichen Konfliktlage.
- Sozialpolitische Maßnahmen wie Erziehungsurlaub und -geld, Kindergeld und Steuererleichterungen bieten in dieser Situation einerseits Schutz und Entlastung, andererseits befördern sie die bei Arbeitgebern verbreitete Sichtweise des „Risikofaktors Frau“, die Begründung genug zur Ausgrenzung bietet.

1.3 „Nur für Mädchen/ Nur für Jungen“: Parteiliche Mädchenarbeit und geschlechtsbezogene Pädagogik

Parteiliche Mädchenarbeit ist eine Antwort auf die beschriebenen widersprüchlichen Lebenslagen, denn „parteiliche Mädchenarbeit ist eine Einheit von Pädagogik und Politik“ (PSG 1991, 45). Mädchenarbeit bietet Räume und Möglichkeiten, in denen und durch die

- das Selbstwertgefühl von Mädchen und jungen Frauen gestärkt wird (die Mädchen können Fähigkeiten und Ressourcen bei sich entdecken und ausprobieren, lernen eine realistische Selbsteinschätzung ihrer Stärken und Schwächen, die auf ihre Bedürfnisse zugeschnitten ist),
- Mädchen und junge Frauen lernen, sich auf andere Mädchen und Frauen zu beziehen,
- Themen und Problemlagen, die ausschließlich Mädchen und Frauen betreffen, aus dem Nebel der „Gleichheit und Normalität“ ans Licht geholt werden. Dadurch werden sie aus dem Bereich persönlichen Versagens herausgenommen und in den Rahmen gesamtgesellschaftlicher Bedeutung eingeordnet,
- Mädchen zu eigenem politischen Handeln angeleitet und ermutigt werden.

Das alles kann in speziellen Angeboten von Musik, Tanz, Theater, Mädchenfilmtagen, Video-Workshops, in körperorientierten Angeboten sowie in erlebnispädagogischen Maßnahmen, vor allem während Ferienfreizeiten, aber auch in Bildungsangeboten stattfinden. Veranstaltungen zu technischen und handwerklichen Aufgaben sowie

zum Umgang mit dem Computer und Experimentieren mit dem Internet geben Mädchen die Möglichkeit, mit Lust und in Gemeinschaft mit anderen ihre Fähigkeiten zu entdecken, zu schulen, sich zu qualifizieren. Bei religiösen Angeboten haben die Mädchen und jungen Frauen die Möglichkeit, ihrer Spiritualität auf die Spur zu kommen und sich auch mit Unterstützung und Begleitung an Glaubens- und Sinnfragen heran zu tasten. Kirchliche Jugendarbeit begibt sich z.B. bei kommunalen Mädchentagen in Kooperation mit anderen Veranstalterinnen von Mädchenarbeit, mit Schule und Gemeinde. Die Angebote sollten zugleich den in einem Verband organisierten Mädchen wie nichtorganisierten offenstehen.

Parteiliche Mädchenarbeit im Rahmen von Jugendverbandsarbeit bietet zusätzlich die Möglichkeit der politischen Interessenvertretung nach außen.

Gerade konfessionelle Jugendverbände orientieren sich in ihrer Arbeit, die sich in der Nachfolge Jesu Christi versteht, an der weltweiten Verwirklichung gleicher und gerechter Lebensbedingungen für Mädchen und Jungen, für Frauen und Männer und an einer ökologisch verantworteten Lebensweise. Insofern ist geschlechtsbezogene Arbeit zumindest dem Anspruch nach keine Zusatzveranstaltung zur bisherigen Arbeit, sondern wird als Querschnittsarbeit in Bildungsprogrammen, Leitungskonzepten und Freizeitangeboten verstanden.

Daher geht es auch verstärkt in der Ausbildung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren um Reflexion der eigenen Einstellungen und Bewußtseinsbildung, z.B. bezüglich der theoretischen Hintergründe und anthropologischen Grundoptionen das Verhältnis der Geschlechter betreffend.

Der Alltag von Mädchen und Jungen, Frauen und Männern ist gemischtgeschlechtlich, deshalb sollen auch keine dauerhaften, „künstlichen“ Trennungen geschaffen werden. Ähnlich wie in der Schule ist eine reflektierte Koedukation angestrebt und Angebote, die auf spezielle Bedürfnisse und Interessen antworten, ohne alte Klischees wiederzubeleben. Dabei scheint es besonders in der frühen Adoleszenz angeraten, phasenweise Räume „nur für Mädchen“ und „nur für Jungen“ zu schaffen, den unterschiedlichen Stand bei der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben bei gleichaltrigen Mädchen und Jungen, und damit die verschiedenen Erlebnisweisen, Bedürfnisse und Interessenlagen zu berücksichtigen. Es ist erforderlich, „die Dimension der geschlechtsspezifischen Strukturierung von Jugend theoretisch und praktisch ernst zu nehmen: „Das heisst zum einen, dass die Zielsetzung, eine möglichst selbstbewußte und selbstbestimmte Lebensgestaltung zu ermöglichen, die Aufgabe einschließt, Jugendliche im Prozess der Auseinandersetzung mit ihrer Geschlechtsidentität, den ihnen angebotenen und zugemuteten Festlegungen von Männlichkeit und Weiblichkeit zu unterstützen“ (Scherr 1997, 108). Zum anderen müssten Jugendliche als Subjekte anerkannt werden, „die eben nicht als Jungen und Mädchen definiert sind, sondern die sich in Bezug auf die gesellschaftliche Ordnung der Geschlechter definieren“ (ebd.).

2. Nicht nur für Mädchen!

Impulse für eine beziehungsorientierte (Religions-)Pädagogik in der kirchlichen Jugendarbeit

Angesichts zunehmender Distanz von Kindern und Jugendlichen zu den Großkirchen erscheint es vordergründig obsolet, überhaupt noch von einer Notwendigkeit kirchlicher Jugendarbeit zu sprechen oder zu schreiben. Aber angesichts der gegenwärtigen Lebenslagen von Mädchen und Jungen, der gesellschaftlichen und psychosozialen Situation von Kindern und Jugendlichen, scheint eine Jugendarbeit, die schützende Lebensräume anbieten kann, ohne zu vereinnahmen, die das Bedürfnis nach verlässlichen Beziehungen ernst nimmt und sich an den für Kinder und Jugendliche so wichtigen Cliquen orientiert und diese akzeptiert, durchaus eine Notwendigkeit darzustellen. Sicher werden Angebote der Jugendarbeit nicht mehr im gleichen Umfang in Anspruch genommen wie noch in den achtziger Jahren, aber wenn einerseits Erlebnischarakter gewährleistet ist und wenn andererseits gerade Kinder und jüngere Jugendliche die Möglichkeit haben, älteren Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu begegnen, die sie bei ihrer Orientierungssuche unterstützen, dann kann diese Arbeit zwar nicht allen alles sein, aber einigen möglicherweise sehr viel bedeuten. Dabei muss kirchliche Jugendarbeit durchgängig einen diakonischen Ansatz verfolgen und akzeptieren, dass Kinder und besonders Jugendliche sich heute als „Akteure ihres eigenen Lebens“ (K.Gabriel) verstehen, auch in Fragen der Religiosität. So können Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit den Kindern und Jugendlichen zusammen durchaus qualifizierte Angebote schaffen, in denen sie eine je eigene Identität in verlässlichen und verantwortlichen Beziehungen entwickeln können. Allerdings kann die Bildung von festen Gruppen dabei höchstens das Ziel, nicht mehr aber die Voraussetzung sein (vgl. Scholten 1996).

Trotz unterschiedlicher individueller und soziokulturell bedingter Existenzweisen sind gemeinsame gesellschaftliche Erfahrungen von Mädchen und Jungen heute bestimmt und geprägt von Veränderungen in der Familie und in den anderen Formen des Zusammenlebens der Generationen. Die Erfahrung von Schule und Ausbildung ist dahingehend bestimmt, dass Jugendzeit wesentlich als Schulzeit erlebt wird, Schule also einen sehr großen Raum einnimmt. Bezüglich der Lebenslaufplanung sind Jugendliche heute mit zahlreichen Wahlmöglichkeiten konfrontiert, die ihnen einerseits das größtmögliche Maß an Freiheit bieten. Für einen nicht geringen Teil unter ihnen allerdings stellt sich die Situation in erster Linie als Unübersichtlichkeit und damit als eine Überforderung dar, da sie auswählen und entscheiden müssen. Gleichzeitig werden die Entscheidungen und ihre Konsequenzen ausschließlich in die individuelle Verantwortung gelegt, auch da, wo die Freiheit durch institutionelle Zwänge oder schichtspezifische Ressourcenknappheit beschnitten wird. Für die Mädchen kommt als zusätzliche Belastung hinzu, dass sie nicht wie die Jungen über Berufsausbildung und Beruf unabhängig entscheiden können, sondern ihnen die Lebensplanung im Hinblick auf Kinderwunsch, Familie und Partnerschaft als individuell zu lösendes Problem aufgegeben wird.

Das Freizeitverhalten von Jugendlichen ist bestimmt von einem Überangebot von Freizeitaktivitäten – allerdings mit Stadt-Land-Gefälle- und einer weitgehenden Kommerzialisierung dieser Freizeitangebote, mit der Folge, dass immer mehr Jugendliche jobben müssen, um sich ihre Freizeit „leisten“ zu können. Viele Freizeitangebote schränken dabei die Eigentätigkeit und Eigenverantwortung der Adressatinnen und Adressaten ein, da sie durch Experten für Jugendliche veranstaltet werden und wenig Raum für Experimentiermöglichkeiten lassen.

Auch die psychosoziale Situation der Mädchen und Jungen bestimmen die Erfahrungen von der Dominanz ökonomischer Notwendigkeiten, so z.B. dass Möglichkeiten der Familienerfahrung den (Arbeits-)Markterfordernissen von Flexibilität und Mobilität untergeordnet sind. Bei vielen Erwachsenen erleben sie ein ständiges Gefordertsein mit der Lebensgestaltung und deren eigene Suche nach Sicherheit und Geborgenheit.

Viele Kinder und Jugendliche sind auf der ständigen Suche nach festen Bezugsgrößen und verlässlichen Beziehungen. Kirchliche Jugendarbeit als ein Ort auch religiösen Lernens, vermittelt und getragen vor allem durch die Personen, die sie veranstalten, könnte heute ein Ort sein, an dem Freiheit gelebt und Beziehung erfahren wird. Kinder und Jugendliche könnten in ihrer Identitätsbildung unterstützt werden und zugleich Beziehungsfähigkeit lernen.

Eine beziehungsorientierte Jugendarbeit, die sich der Spannung zwischen Persönlichkeitsbildung und wechselseitiger Bezogenheit in ihren Zielen und in ihren Angeboten bewusst ist, könnte sich in ihrer Ausrichtung an der „feministischen Theologie der Beziehung“, wie sie von der amerikanischen Theologin Carter Heyward entwickelt wurde, orientieren (Heyward 1986).

Heyward gründet ihre Theologie auf dem Wort des jüdischen Religionsphilosophen Martin Buber: „Im Anfang ist die Beziehung“ und bestimmt den Ursprung ihrer Arbeit in der Suche nach der Antwort „auf eine einzige Frage: In welchem Maße sind wir für unsere eigene Erlösung in der Geschichte verantwortlich?“ (Heyward 1986, 43).

„Ich habe meine Arbeit damit begonnen, die Aufmerksamkeit auf die menschliche Erfahrung der Beziehung zu lenken. Denn ich glaube, dort beginnt alles – die Theologie ebenso wie das Leben“ (ebd., 57). Für Heyward ist Gott „unsere Macht in Beziehung zueinander, zur ganzen Menschheit und der Schöpfung selbst (...). Gott ist schöpferische Macht, die Macht, die in der Geschichte Gerechtigkeit – die gerechte Beziehung – herstellt. Gott ist das Band, das uns so miteinander verbindet, dass jeder von uns fähig wird, zu wachsen, zu arbeiten, zu spielen, zu lieben und geliebt zu werden“ (ebd., 49).

Menschen sind ermächtigt, gerechte Beziehungen untereinander zu schaffen, gerechte Beziehungen entstehen, wenn sich Menschen um Intimität, Empathie und Mit-Leiden im Sinne des Wortes „Com-Passion“ bemühen; dann können sie Gott in der Welt verwirklichen („to god“ im englischen Original). Jesus hat Gott, die Macht in Beziehung in einmaliger Weise inkarniert, Nachfolge Jesu – gerade in der kirchlichen Jugendarbeit – könnte bedeuten, die Beziehungen an den genannten Qualitäten der Intimität, der Empathie und der Com-Passion auszurichten und so Räume für Mädchen und Jungen, aber auch für Frauen und Männer zu schaffen, in denen sie in ihrer Subjektwerdung und (lebenslangen) Identitätsbildung unterstützt werden, gleichzeitig verlässliche Beziehung erfahren und Beziehungsfähigkeit einüben können.

Literatur

- Bund der Deutschen Katholischen Jugend – Bundesvorstand (Hg.) Grundlagen der Mädchen- und Frauenarbeit im BDKJ. Beschlossen auf der BDKJ-Hauptversammlung am 11.5.1990
- Bundesleitung der Katholischen Jungen Gemeinde, Geschlechtsbezogene Pädagogik in der Schulungs- und Bildungsarbeit, Neuss o.J.
- Faultsch-Wieland, Hannelore, Geschlecht und Erziehung. Grundlagen des pädagogischen Umgangs mit Mädchen und Jungen, Darmstadt 1995
- Foitzik, Dorothee, Feministische Mädchenbildung, in: Biemer, Günter/Tzscheetzsch, Werner (Hg.) Handbuch kirchlicher Jugendarbeit Band 4, Jugend der Kirche. Selbstdarstellung von Verbänden und Initiativen, Freiburg-Basel-Wien 1988, 287-307
- Hauser, Theresia, Schluslicht Frauenjugend? Von den mühsamen Wegen der Emanzipation, in: Wucherl, Karl (Hg.) Der Vergangenheit eine Zukunft. 75 Jahre Jugendhaus Düsseldorf, Düsseldorf 1984, 60-65
- Heyward, Carter, Und sie rührte sein Kleid an. Eine feministische Theologie der Beziehung, Stuttgart 1986
- Hoffmann, Christine, Mädchen zwischen uneingelösten Gleichstellungsversprechen und modernisierten Widersprüchen, in: Gabriel, Karl/ Hobelsberger, Hans (Hg.) Jugend, Religion und Modernisierung. Kirchliche Jugendarbeit als Suchbewegung, Opladen 1994, 217-228
- Ottemeier-Glücks, Franz-Gerd, Geschlecht: Männlich – Identität: Mensch, in: Glücks, Elisabeth/Ottemeier-Glücks, Franz-Gerd (Hg.) Geschlechtsbezogene Pädagogik. Ein Bildungskonzept zur Qualifizierung koedukativer Praxis durch parteiiche Mädchenarbeit und anti-sexistische Jungenarbeit, Münster 1994, 104-112
- Oechsle, Mechtild/ Geißler, Birgit (Hg.) Die ungleiche Gleichheit. Junge Frauen und der Wandel im Geschlechterverhältnis, Opladen 1998
- Pfadfinderinnenschaft St. Georg, Wir haben eine Schwäche für weibliche Stärken. Grundlagen zur Mädchenarbeit in der PSG, Leverkusen 1991
- Prenzel, Annedore, Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik, Opladen 21995
- Scherr, Albert, Subjektorientierte Jugendarbeit. Eine Einführung in die Grundlagen emanzipatorischer Jugendpädagogik, Weinheim/München 1997
- Scholten, Cilli, Ziele und Aufgaben kirchlicher Jugendarbeit heute. Der Synodenbeschluss – Herausforderung für eine zeitgemäße Arbeit mit Jugendlichen?, in: Hobelsberger, Hans u.a. (Hg.) Ziele und Aufgaben kirchlicher Jugendarbeit. Bilanz und Auftrag 20 Jahre nach dem Synodenbeschluss, München 1996, 131-139

Stephanie Lüders

Widerstand im Namen Gottes

Sexuelle Gewalt gegen Mädchen und Anfragen an den Konfirmationsunterricht¹

Einleitung

Eine Pfarrerin berichtet: „Als sich mir damals eine Konfirmandin anvertraute, daß ihr älterer Bruder sie sexuell mißbrauche, war ich erst einmal sehr schockiert. In meiner Supervision überlegte ich dann, wie ich vorgehen wollte. Als verbündete Person gewann ich den Jugendreferenten, mit dem ich eine Beratung für das Mädchen organisierte. Gespräche mit einer Fachgruppe in der Stadt klärten, wie mit der Familiensituation umzugehen sei. Ja, ich hatte zunehmend das gute Gefühl, daß ich die erste Ansprechperson für das Mädchen war, aber dann schnell meine eigenen Grenzen erkannt habe und gemeinsam mit anderen Fachmenschen mit der Situation umgehen konnte.

Nur als Pfarrerin im Konfirmationsunterricht, auf der Kanzel, in der Gemeinde, da fühlte ich mich oft sehr hilflos, sehr allein. Was sollte ich nun im Konfirmationsunterricht erzählen, über Vergebung und Feindesliebe? Wie sollte ich in der kommenden Passionszeit in meinen Predigten sonntags vom Leiden Jesu Christi sprechen, damit ich diesem Mädchen möglichst vermittele, nicht ihr Leiden, sondern ihr alltäglicher und allnächtlicher Widerstand sei gottgewollt? Ja, was bedeutete diese Gewalterfahrung für den Glaubens dieses Mädchens, zum Beispiel für ihr Gottesbild?

Sollte ich das Thema ‚sexuelle Gewalt‘ im Konfirmationsunterricht jetzt eher umgehen oder wie, an welcher Stelle sollte ich es von mir aus ansprechen?

Und wie sollte ich der Mutter begegnen, die doch seit Jahren ehrenamtlich in der Gemeinde engagiert war? Außerdem standen die Besuche der Eltern der Jugendlichen vor der Konfirmation bald an.

Ja, und wenn wir davon ausgehen können, daß nach den Dunkelziffern jedes zweite Mädchen sexuell mißbraucht wird, was bedeutet dies für die Gestaltung des Konfirmationsunterrichtes? Wie kann ich den Unterricht so gestalten, daß ich Mädchen, die Erfahrungen sexueller Gewalt haben, zum Widerstand ermutige, auch weil sie wissen: ihr Widerstand ist ein Widerstand im Namen Gottes?“

Dieser Bericht einer Pfarrerin zeigt exemplarisch auf, wie die Wahrnehmung sexueller Gewalt gegen Mädchen die Praxis des Konfirmationsunterrichtes (KU) infragestellen und zu deren theoretischer Reflexion herausfordern kann. So nehme ich in dem folgenden Aufsatz „Sexuelle Gewalt“ als Thema der Religionspädagogik insbesondere für den Bereich KU in den Blick. Dabei gilt es zunächst, die Rede über „Sexuelle Gewalt gegen Mädchen“ und vom „Widerstand gegen sexuelle Gewalt“ zu präzisieren, um zu klären, wie „Widerstand gegen sexuelle Gewalt“ Thema religionspädagogischer Reflexionen im Hinblick auf den KU werden soll. Anschließend formuliere ich Anfragen an den KU als Beziehungsgeschehen und dessen inhaltliche Gestaltung, auch an eine

¹ Der Bezugspunkt dieses Artikels ist der Konfirmationsunterricht. Die Anfragen an den KU sind aber auch für andere religionspädagogische Praxisfelder relevant und müssten dafür konkretisiert werden.

direkte Thematisierung „Sexueller Gewalt“ im KU. Forderungen nach einem mädchengerechten KU können präzisiert werden: Mädchen ist im KU Sprache und Raum zu eröffnen. Denn dies kann Mädchen mit Erfahrungen sexueller Gewalt zum Widerstand gegen sexuelle Gewalt ermutigen!

Sexuelle Gewalt gegen Mädchen ...

Ich gehe von folgendem Verständnis sexueller Gewalt aus: „Zentral dabei ist, daß eine Person eine andere als Objekt zur Befriedigung sexueller oder sexualisierter Bedürfnisse benutzt. Die ausbeutende Person nutzt in dieser Situation Ressourcen- bzw. Machtvorteile und handelt ohne Einwilligung der betroffenen Person.“ (Brockhaus/Kolshorn, 30f)² So ist sexuelle Gewalt sowohl sexualisierte Aggression als auch aggressive Sexualität. Ihre Formen umfassen sexuelle Belästigung wie anzügliche Bemerkungen sowie sexuelle Handlungen.

Sexuelle Gewalt wird überwiegend von Männern gegen Frauen und Kinder, vor allem gegen Mädchen verübt. Es ist davon auszugehen, daß jedes zweite Mädchen vor Erreichen ihrer Volljährigkeit sexuelle Übergriffe erfährt (vgl. a.a.O., 55)³.

Sexuelle Gewalt hat für die betroffenen Mädchen unmittelbare und langfristige Auswirkungen. Das unmittelbare Erleben der Gewalt kann ängstigen, schockieren, verwirren und ist oft mit ambivalenten Gefühlen verbunden (vgl. a.a.O., 147f.)⁴. Kurzfristig und langfristig vermittelt der sexuelle Übergriff den Mädchen, daß sie ein Objekt zur Befriedigung der Bedürfnisse anderer sind. Angst als bestimmendes Lebensgefühl, Autoaggressionen und Selbsthaß können folgen (vgl. a.a.O., 148-158). Dies steht im Zusammenhang mit der Erfahrung sexueller Gewalt als „Seelenmord“ oder auch als ein „Sterben als Kind“ (Moosbach, 14). Sexuelle Gewalt ist ein Angriff auf die Identität der Mädchen.

Oft haben Frauen, denen Gewalt angetan wird, keine Sprache mehr⁵. Das ausgesprochene oder unausgesprochene Redeverbot der Täter und das gesellschaftliche Redeverbot übt auch auf Mädchen Druck aus und macht sie sprachlos (vgl. Jung, 28f). Zusätzlich wird den Mädchen, den Opfern und Überlebenden⁶ sexueller Gewalt, oft auch bei der Thematisierung von „sexueller Gewalt“ Sprache und Raum zur Subjektwer-

² Die ausführliche Definition „sexueller Gewalt“ von Brockhaus/Kolshorn lautet: „1. Eine Person wird von einer anderen als Objekt zur Befriedigung von bestimmten Bedürfnissen benutzt. Diese Bedürfnisse sind entweder sexueller Natur und/oder es sind nicht-sexuelle Bedürfnisse, die in sexualisierter Form ausgelegt werden (z.B. der Wunsch, Macht zu erleben, zu erniedrigen, sich selbst zu bestätigen o. ä.). 2. Dabei werden vor oder an der Person Handlungen vorgenommen oder von ihr verlangt, die kulturell mit Sexualität assoziiert sind. Dazu zählen nicht nur Handlungen, die im engeren Sinn sexuell sind, wie beispielsweise Berührungen der Geschlechtsorgane oder Geschlechtsverkehr, sondern auch solche, die in unserer Gesellschaft im weiteren Sinne mit Sexualität in Verbindung gebracht werden, wie z.B. anzügliche Bemerkungen, Nachpfeifen oder Nacktphotos. 3. Die Handlungen erfolgen unter Ausnutzung von Ressourcen- bzw. Machtunterschieden gegen den Willen der Person.“, a.a.O., 28.

³ Ich beschränke mich in diesem Aufsatz auf sexuelle Gewalt gegen Mädchen. Sexuelle Gewalt gegen Jungen bedarf eigener Reflexionen. Da sexuelle Gewalt überwiegend von Männern ausgeübt wird, beziehe ich mich hier auf sie, vgl. a.a.O., 67ff.

⁴ Allerdings kann der Hintergrund für ein solches Verhalten auch andere Ursachen haben, vgl. a.a.O., 151.

⁵ Riynaarts spricht sogar von einem „Verbot des Sprechens“, Riynaarts, 13.

dung verweigert. Denn schnell werden sie auf ihre Opferrolle festgelegt, so daß ihre Ohnmachtserfahrungen verstärkt werden⁷.

Der Bekanntschaftsgrad von Opfern und Tätern ist sehr unterschiedlich. Es ist davon auszugehen, daß die Täter sowohl Fremde als auch Bekannte und Verwandte, auch aus der Kernfamilie sein können (vgl. Brockhaus/Kolshorn, 70-78). Letzteres wird nach wie vor tabuisiert.

Das hohe Ausmaß sexueller Gewalt zeigt, daß sie ein konstitutiver Bestandteil unserer Gesellschaft ist (vgl. Heiliger/Engelfried, 17-21). Sie ist alltäglich (und allnächtlich). Denn: „Sexuelle Gewalt - vor allem gegen Mädchen und Frauen - stellt in unserer Gesellschaft nicht die Ausnahme, sondern vielmehr die Regel dar.“ (Brockhaus/Kolshorn, 55) So ist sexuelle Gewalt im Kontext struktureller Gewalt gegen Mädchen und Frauen zu sehen⁸. Die potentielle Verwirklichung von Mädchen in der Gesellschaft ist durch deren patriarchale Strukturen, die Gewalt gegen Mädchen und Frauen befördern und ermöglichen, eingeschränkt.

Welchen Beitrag leisten hier Theologie und Kirche?

„Sexuelle Gewalt“ wird erst in jüngerer Zeit als Thema der Kirche und Theologie wahrgenommen⁹. Durch die Ökumenische Dekade - Solidarität der Kirchen mit den Frauen (1988-1998) wurde das Schweigen über Gewalt gegen Frauen und Mädchen in vielen Kirchen gebrochen (vgl. World Council of Churches, 29-31). So wird zunehmend wahrgenommen, daß sexuelle Gewalt auch in den Kirchen, in den Gemeinden geschieht. Unter den Tätern sind auch christliche Männer, kirchliche Mitarbeitende und Amtsträger zu finden. Mädchen, die Erfahrungen sexueller Gewalt haben, finden christliche Traditionen vor, die verschiedene Interpretationsmöglichkeiten für ihre Gewalterfahrungen bieten: sowohl Traditionen, die Gewalt legitimieren und Widerstand erschweren, als auch welche, die sie zum Widerstand gegen diese Gewalt ermutigen können¹⁰.

⁶ Die Bezeichnung „Überlebende“ bringt den Mut und die Kraft der Mädchen und Frauen mit Erfahrungen sexueller Gewalt zum Ausdruck, sich mit dem Geschehen auseinanderzusetzen und Wege aus der Opferrolle herauszufinden.

⁷ Vgl. Schmidt, die dies in ihrer Arbeit „Auf das Opfer darf keiner sich berufen. Opferdiskurse in der öffentlichen Diskussion zu sexueller Gewalt gegen Mädchen“ analysiert. Sie arbeitet auch die Ambivalenzen aller Bezeichnungen von Mädchen mit sexuellen Gewalterfahrungen heraus und plädiert selbst für „den Begriff der sexuellen Gewalt bzw. des sexuellen Angriffs/Übergriffs“. Schmidt, 101. Vgl. auch Eichler, die in ihrem Aufsatz „Weil der geopfert Mensch nichts ergibt. Zur christlichen Idealisierung der Opferexistenz“ aus theologischer Perspektive den Opferbegriff kritisch hinterfragt.

⁸ Strukturelle Gewalt wird von Galtung so definiert: „Gewalt liegt dann vor, wenn Menschen so beeinflusst werden, daß ihre aktuelle somatische und geistige Verwirklichung geringer ist als ihre potentielle Verwirklichung“, Galtung, 9.

⁹ Als Thema sozialdiakonischer Arbeit, zum Schutz von Mädchen und Frauen, die Opfer sexueller Gewalt sind, wurde es bereits länger seitens der Kirchen wahrgenommen. Grundlegend ist hier der Aufsatz von Jung mit dem Titel „Sexuelle Gewalt gegen Mädchen und Frauen. Ein Thema für Theologie und Kirche“.

¹⁰ Die Diskussion über solche theologischen Fragen hat begonnen, u.a. im Rahmen eines Studienvorhabens „Gewalt gegen Frauen“ der Evangelischen Kirche in Deutschland, in dem auch eine theologische Reflexion angestrebt wird: „Dabei soll in den theologischen Traditionen nach Wurzeln der Gewaltüberwindung gesucht werden wie nach jenen, die Gewalt begünstigen oder religiös legitimieren“, epd-Dokumentation 48/1997, 3. Dieses Studienvorhaben wurde auf der Synode der EKD 1995 beschlossen. Das vorläufige Ergebnis liegt in den epd-Dokumentationen 17/1997 und 48/1997 vor.

Es ist davon auszugehen, daß jedes zweite Mädchen in den Gemeinden, auch zum Beispiel im Konfirmationsunterricht, Erfahrungen sexueller Gewalt hat.

Was bedeutet dies für den KU? Wie kann der KU so gestaltet werden, daß Mädchen zum Widerstand gegen sexuelle Gewalt ermutigt werden?

... und Widerstand ...

Mädchen, die sexuelle Gewalt erfahren, leisten in vielfältiger Art und Weise Widerstand. Diesen individuellen Widerstand¹¹ gilt es in all seiner Vielfalt wahrzunehmen und nicht entsprechend den juristischen Traditionen auf körperlichen Widerstand zu reduzieren. Denn ein solches Verständnis von Widerstand arbeitet mit dem Grad des geleisteten Widerstandes und mit dessen Überzeugungsfunktion als Kriterium für sexuelle Gewalt. Dagegen gilt: „*Jedes* (sic; S.L.) Handeln in einer Situation sexueller Gewalt, das heißt in einer Situation, die nicht von sexuellem Begehren getragen ist, muß als Widerstandshandeln anerkannt werden.“ (Müllner, 341) Hierzu zählt auch der Bereich der sprachlichen Handlungen. „Insofern sexuelle Gewalt auf das Auslösen der Person zielt, muß allein der Akt des Überlebens als Widerstand gegen sexuelle Gewalt begriffen werden.“ (a. a. O., 348) Dieses Überleben ist ebenso wie der konkrete Widerstand in der Situation der sexuellen Angriffs häufig widersprüchlich. „Widerstand ist also nicht nur als solcher zu begreifen, wenn er ausschließlich darauf zielt, die sexuelle Handlung sofort zu unterbinden, sondern auch, wenn er das Überleben von Frauen und Mädchen in einer Situation kontinuierlichen Mißbrauches zu sichern hilft. Ebenso sind alle Anstrengungen von Frauen, die sexuelle Gewalt erfahren haben, als Widerstand zu begreifen.“ (a. a. O., 349) Diese sehr weite Definition individuellen Widerstands bringt eine gewisse Unschärfe mit sich, ist aber dienlich, um die unterschiedlichen und oft unscheinbaren Formen des Widerstands zu erfassen.

Ausgehend von der Tatsache struktureller Gewalt in der Gesellschaft ist nach gesellschaftspolitischem Widerstand zu fragen. Dieser geschieht nicht nur in der expliziten Auseinandersetzung mit dem Thema „Gewalt“, sondern überall dort, wo Widerstand gegen patriarchale Unterdrückung geleistet wird. Und Widerstand findet dort statt, wo in einem Bereich der Gesellschaft, zum Beispiel in der Kirche, Strukturen geschaffen werden, die einen Umgang mit sexueller Gewalt ermöglichen¹². Langfristig ist eine Veränderung der Strukturen von Kirche, insofern sie Gewalt befördern, anzustreben. Sowohl individueller als auch gesellschaftspolitischer Widerstand benötigen eine Kultur des Widerstands, die sich gegen sexuelle Gewalt wendet¹³. Hier sind christliche

¹¹ Es gilt zwischen individuellem und gesellschaftspolitischem Widerstand zu unterscheiden.

¹² Vgl. Evangelische Kirche von Westfalen. Das in einer „Handreichung zum Umgang mit sexueller Gewalt“ entwickelte Konzept sieht vor, daß sowohl für die Kirchenkreise als auch für die landeskirchliche Ebene jeweils mindestens eine Frau und ein Mann als Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner in Fällen sexueller Gewalt benannt werden.

¹³ Im Bericht im Auftrag des Rates der EKD „Gewalt gegen Frauen“ heißt es: „Das Gewaltproblem, insbesondere in seiner Zuspitzung als Gewalt gegen Frauen, ist eng mit kulturellen, ideologischen und religiösen Faktoren verbunden. Dafür wurde unter anderem der Begriff der kulturellen Gewalt geprägt. Er macht auf die grundlegende Rolle von Kultur und Religion als normativen Instanzen, aber auch als Medium und Ursache von Benachteiligungs-, Diskriminierungs-, Ausbeutungs- und Unterdrückungsverhältnissen personaler und struktureller Art aufmerksam, die Gewalt begünstigen.“, epd-Dokumentation 17 /1997, 8.

Vorstellungen gefragt, inwiefern sie Begründungen und Deutungsmuster für Widerstand sein können. Insbesondere die theologische Begründung eines individuellen körperlichen Widerstandes ist zu erarbeiten und im Kontext christlicher pazifistischer Traditionen zu diskutieren. Denn: „Es ist sinnvoll, daß Mädchen und Frauen ihre Widerstandskräfte im umfassenden Sinn entwickeln.“ (Evangelische Frauenarbeit in Deutschland e.V., 25)

Problematisch wird nun eine Rede vom christlich gedeuteten bzw. motivierten Widerstand, wenn sie suggeriert, ein Mädchen mit „genug“ oder „richtigem“ christlichen Glauben wehre sich bzw. in einer bestimmten Weise. Hier gilt es, jeden Widerstand christlich so zu deuten, daß Gott auf der Seite der Opfer¹⁴ ist. Es ist zu verkündigen, daß für jede sexuelle Gewalthandlung die Verantwortung für die Tat beim Täter liegt, ob und wie auch immer ein Widerstand aussieht. Denn insbesondere die Widersprüchlichkeit des Widerstandes ist oft der „Anknüpfungspunkt für Schuldgefühle, die sich mit dem Begriff der ‘Überlebensschuld’ bezeichnen lassen und im Gefühl ‘zur Komplizin des Täters geworden zu sein’, ihren zerstörerischen Niederschlag finden“ (Müllner, 348).¹⁵

Auch jeder christlich motivierte und gedeutete Widerstand muß von seiner Überzeugungskraft d.h. seinem Erfolg entlastet werden. Christliche Vorstellungen können Widerstand legitimieren, aber eben in aller Vielfalt! Es kann nicht darum gehen, Mädchen vorzuhalten, daß sie in bestimmter Weise und mit einem bestimmten Erfolg Widerstand zu leisten haben. Sondern es geht darum, Mädchen christliche Deutungsmuster für ihren jeweiligen Widerstand zur Verfügung zu stellen. So findet die Rede vom christlich motivierten Widerstand gegen sexuelle Gewalt auf dem schmalen Grat zwischen der Inpflichtnahme christlicher Theologie und Praxis, Deutungsmuster für Widerstand zur Verfügung zu stellen und der Versuchung, „einen besonderen christlichen Widerstand“ festzulegen, statt.

Widerstand gegen sexuelle Gewalt ist Widerstand für eine Gesellschaft und Kirche, die Mädchen gerecht wird, indem sie ihnen Sprache und Raum zur Subjektwerdung eröffnet.

Es geht darum, daß Mädchen zugesagt wird, daß sie Gott auf ihrer Seite haben, wenn sie überleben bzw. wenn sie sich gegen sexuelle Gewalt wehren. Denn Widerstand gegen sexuelle Gewalt ist immer Widerstand im Namen Gottes, unabhängig von der Tatsache, ob dies die Überlebenden so sehen oder explizit in Anspruch nehmen. Denn Gott *ist* auf der Seite der Opfer, wenn sie sexueller Gewalt widerstehen. Dies *kann* Mädchen ermutigen, sexueller Gewalt in vielfältiger Art und Weise zu widerstehen. Dies *verpflichtet* die Kirche, ihre Praxis entsprechend zu gestalten, auch die Praxis der Kus.

Gibt es Kriterien für einen KU, der Mädchen Sprache und Raum verleiht, so daß sie zum Widerstand ermutigt werden?

¹⁴ Insbesondere in diesem Kontext des patriarchalen Musters „blaming the victim“, das den Opfern sexueller Gewalt Schuld oder zumindest Mitschuld an dem Verbrechen zuschreibt, hat die Bezeichnung „Opfer“ und damit die Betonung des Opferstatus von Mädchen und Frauen ihre Berechtigung, vgl. Müllner, 342.

¹⁵ Zu den zitierten Begriffen vgl. Schmidt, 38.

... als Thema der Religionspädagogik

Wie soll „Sexuelle Gewalt gegen Mädchen“ und der „Widerstand gegen sexuelle Gewalt“ Thema religionspädagogischer Reflexionen im Hinblick auf den KU werden?¹⁶ Es wird darum gehen, Mädchen nicht auf ihre Opferrolle festzulegen, sondern sie als aktive Gestalterinnen ihres Lebens zu stärken und zu ihrer jeweiligen Form des Überlebens und des Widerstandes zu ermutigen. So geschieht die Thematisierung auf dem schmalen Grat des Ernstnehmens von Erfahrungen sexueller Gewalt und der Gefahr, Mädchen auf diese Gewalterfahrungen zu reduzieren. Zudem geht es darum, die Mädchen zu einem christlich motivierten und gedeuteten Widerstand zu ermutigen, ohne sie auf eine vermeintlich bestimmte Form eines christlichen Widerstands festzulegen. Auch dies ist eine Gratwanderung!

Folgende Anfragen an den KU sollen entsprechend nicht als eindeutige „Ratschläge“ und damit neue Festlegungen, sondern als Anregung zu einer Auseinandersetzung mit dem Thema, die erst am Anfang steht, gelesen werden (vgl. Eichler/Müllner, 9).

Anfragen an den KU

(1) KU als Beziehungsgeschehen

Wie kann der Pfarrer/die Pfarrerin¹⁷ den KU so gestalten, daß ein Mädchen ermutigt wird, „ihre Stimme“ für ihre Gewalterfahrungen und „ihren Raum“ für Widerstand gegen diese Gewalt zu finden? Diese Frage bezieht sich vor allem auf die Gestaltung des KU durch die Pfarrerin/den Pfarrer als Person und die Gestaltung der Beziehungen mit Mädchen. Denn der KU ist als ein Beziehungsgeschehen zwischen Pfarrer/Pfarrerin und Mädchen (und Jungen) wahrzunehmen. Ich möchte hier der Frage nachgehen, wie diese Beziehung so gestaltet werden kann, daß Mädchen zum Widerstand gegen sexuelle Gewalt ermutigt werden. Dazu gehört eine Reflexion der PfarrerInrolle, die Wahrnehmung von Mädchen und ihren (Gewalt-) Erfahrungen und die Reflexion über KU als Teil von Gemeindegarbeit.

□ Grenzen erkennen - die Rolle des Pfarrers und der Pfarrerin

Die Pfarrerin/der Pfarrer ist wie jede andere erwachsene Person gefragt, wie er/sie die Beziehungen zu Mädchen als eine von gegenseitiger Achtung, Respekt und Wertschätzung geprägte Beziehung gestaltet. Denn solche positiven Gegen-Erfahrungen können Mädchen mit Gewalterfahrungen ermutigen und stärken. Insbesondere eine Reflexion des eigenen Umgangs als Mann bzw. Frau mit Macht und Sexualität ist gefragt. Hierbei ist eine Auseinandersetzung mit der eigenen persönlichen Geschichte, den eigenen Erfahrungen von Grenzüberschreitungen im Zusammenhang mit der eigenen Religio-

¹⁶ Vgl. Eichler/Müllner, die in der Einleitung zu ihrem Buch „Sexuelle Gewalt gegen Mädchen und Frauen als Thema der feministischen Theologie“ schreiben: „Nicht das Daß des Sprechens, sondern das Wie der Darstellung steht also im Mittelpunkt der neueren feministischen Analysen zum Thema sexuelle Gewalt.“, Eichler/Müllner, 8. Für die feministisch-theologische Diskussion um sexuelle Gewalt gegen Mädchen und Frauen ist das gesamte Buch von herausragender Bedeutung.

¹⁷ Ich gehe hier von Pfarrern/Pfarrerinnen als Verantwortlichen für den KU aus, auch wenn begründbarer Weise in vielen Gemeinden Pfarrerinnen/Pfarrer den KU gemeinsam mit Mitarbeitenden gestalten.

sität im Kontext der frauen- und sexualfeindlichen Traditionen von Theologie und Kirche unabdingbar.

Mädchen mit Gewalterfahrungen sexualisieren oftmals Beziehungen, da das ihnen aufgezwungene Muster von Grenzüberschreitungen schwer zu durchbrechen ist. Dies doch zu ermöglichen, setzt eine Reflexion über den für Frauen und Männer wiederum zu differenzierenden Eigenanteil an Grenzüberschreitungen voraus.

Eigene Grenzen wahrzunehmen sowie den Mädchen möglicherweise Grenzen zu setzen und sie darin zu unterstützen, selber Grenzen zu erkennen und durchzusetzen, ist eine Herausforderung, deren Bearbeitung Supervision und die Zusammenarbeit mit FachkollegInnen erfordern kann¹⁸. Eine Beziehung, die von Respekt und Achtung geprägt ist, kann dabei nicht durch cm-Abstand gemessen werden. Denn auch durch sexualisierende Bemerkungen kann Gewalt ausgeübt werden. Hier ist insbesondere jeder Pfarrer als Person herausgefordert, entsprechend seine Beziehungen zu Mädchen gestalten. Dies beinhaltet eine Reflexion der pastoralen Identität von Männern, die ein absolutes Forschungsdesiderat ist.

Pfarrer/Pfarrerinnen als mögliche Ansprechpersonen für Mädchen mit sexuellen Gewalterfahrungen in den Blick zu nehmen, darf nicht bedeuten, die PfarrerInnenschaft in einen „Chor der RetterInnen“ einzureihen (vgl. Müllner, 341). Denn gerade die Rolle der Pfarrerin/des Pfarrers als mögliche Ansprechperson für Mädchen mit Erfahrungen sexueller Gewalt ist in einer patriarchalen Gesellschaft und Kirche, die sexuelle Gewalt befördert, sehr differenziert wahrzunehmen. Pfarrer/Pfarrerinnen sind nicht als potentielle „Helden und Heldinnen“ in diesem Kontext zu sehen, sondern in ihrer ganzen Verstrickung im patriarchalen System, die für Männer eine andere als für Frauen ist! Es geht darum, die besonderen Möglichkeiten und Begrenzungen der Rolle als Pfarrer/Pfarrerin wahrzunehmen.

So ist letztes Ziel der Beziehungsgestaltung auch keinesfalls das Sichanvertrauen eines Mädchens an die Pfarrerin/den Pfarrer (entsprechend einer Selbstkonstruktion als Retter bzw. Retterin!), sondern die Ermutigung des Mädchens, „ihre Stimme“ zu finden bzw. zu behalten und sie auf ihrem Weg zu stärken, d.h. selbstverständlich auch ihre Art der Beziehungsgestaltung. Dies kann sich auf den Pfarrer/die Pfarrerin als mögliche/n AnsprechpartnerIn für Mädchen mit Gewalterfahrungen beziehen, kann aber auch jenseits dieser Beziehung liegen.

Als Desiderat pastoraltheologischer Arbeit läßt sich eine geschlechtsspezifisch zu differenzierende Untersuchung über pastorale Identität, Sexualität und Macht festhalten.

□ Stimmen hören - die Wahrnehmung der Mädchen

Nach den Untersuchungen von Carol Gilligan/Lyn M. Brown ist wahrzunehmen, daß für Mädchen in der Adoleszenzphase die Bindungskrise das zentrale Thema ist (vgl. Gilligan/Brown, 43)¹⁹. Viele Mädchen verstummen in der Adoleszenz. „Interviews

¹⁸ Vgl. das Kapitel „Wie Frauen verrückt gemacht werden“ von Strecker, in dem sie die Beratung einer Frau mit Erfahrungen sexueller Gewalt unter dem methodischen Aspekt „Die Eröffnung eines sicheren Raumes, die Arbeit mit der Wahrnehmungsfähigkeit der Klientin und der Umgang mit Grenzen im seelsorgerlichen Prozeß“ erörtert, vgl. *Riedel-Pfäfflin/Strecker*, 221-225.

¹⁹ Gilligan/Browns Konzept ist von Pithan sehr gut zusammengefasst, so daß ich mich im Folgenden auf Pithan beziehe, vgl. *Pithan*, Stimmen, 36ff.

mit Mädchen zeigen, daß sie Wissen über sich und andere haben, über das, was um sie herum geschieht, aber wenn sie es aussprechen, gefährden sie möglicherweise ihre Beziehungen zu anderen.“ (Pithan, Stimmen, 38) So stehen die Mädchen vor dem Dilemma, auf sich selbst oder auf andere einzugehen, zwischen dem Abbruch der Beziehung zu sich oder zu den anderen zu wählen. Dies trifft auf jeden Fall für Mädchen mit Erfahrungen (und dem Wissen von) sexueller Gewalt, insbesondere wenn die Täter aus der Familie stammen, verstärkt und verschärft zu!

Oft auch spalten die Mädchen die eigene Stimme als ihre Strategie des Widerstandes ab. „Widerstand bedeutet, daß Mädchen sich nicht den offiziellen Stimmen beugen, und die eigene verlieren, sondern die doppelte Stimme ernstnehmen und auch versuchen, sie mitzuteilen, wenn dies möglich ist.“ (a.a.O., 39) Ein solches Abspalten kann insbesondere für Mädchen mit Gewalterfahrungen zu einer Strategie des Widerstands werden.

Aufgabe des Pfarrers/der Pfarrerin ist es, Raum für die Stimmen der Mädchen, insbesondere für diese doppelte Stimme der Mädchen im Kontext des KU zu eröffnen, und damit Wahrnehmung und Wissen der Mädchen zu befördern. Dazu gehört, die Stimmen der Mädchen gerade dann zu hören, wenn sie nicht die von der Pfarrerin/dem Pfarrer erwartete Leistung oder Meinung im KU einbringen. Sondern es gilt, Mädchen, insbesondere wenn sie ihre Stimmen einbringen, so daß es den KU „stört“, gerade dann Wertschätzung entgegenzubringen.

Fragwürdig ist, ob dies insbesondere Pfarrern ohne ein entsprechendes „gender-training“ in Aus- und Fortbildung - mit Raum u.a. für eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Ansatz von Gilligan - auch nur ansatzweise gelingen kann.

Eine besondere Möglichkeit für Mädchen, ihre Stimme zu hören, ist die Arbeit in geschlechtshomogenen Kleingruppen, um unter Mädchen Resonanz für ihre Stimmen zu geben. Dies gilt es zu befördern und zu begleiten (vgl. a.a.O., 52). Besonders wichtig sind die Möglichkeiten, die entstehen können, wenn Frauen - Pfarrerrinnen oder andere Mitarbeitende - Mädchen ihre eigene Stimme, ihre eigene Wahrnehmung nicht vorenthalten und den Stimmen der Mädchen Resonanz verleihen. Dies macht deutlich, wie sinnvoll und notwendig eine beidgeschlechtliche Leitung des KU, die zumindest phasenweise anzustreben wäre, ist.

Je mehr im KU die Stimmen von Mädchen von Pfarrern/Pfarrerinnen gehört werden und ihnen unter Mädchen und Jungen Gehör verschafft wird, desto eher können Mädchen ermutigt werden, Stimme für ihre Gewalterfahrungen zu suchen und zu finden. Es kann dabei eine Beziehung zum Pfarrer/zur Pfarrerin oder es können Beziehungen unter Mädchen entstehen, die eine Thematisierung von Gewalterfahrung ermöglichen kann. Dabei ist es allerdings dringend notwendig, das Mädchen davor zu schützen, daß sie sich in der Gruppe „outet“, d.h. in der Gruppe von ihren Erfahrungen erzählt. Denn es gibt das Phänomen des „Offenbarungszwangs“ - als Reaktion auf den Zwang des Schweigens -, der Mädchen Druck machen kann, ihre Gewalterfahrungen zu thematisieren²⁰. Dieser sollte auf keinen Fall im KU entstehen. Dagegen gilt es sehr sensi-

²⁰ Diesen Gedanken des „Offenbarungszwangs“ entnehme ich aus Gesprächen oder Literatur, die ich leider nicht mehr rekonstruieren kann.

bel zu sein, die Stimme von Mädchen gerade in Bezug auf Erfahrungen sexueller Gewalt zu schützen, gegebenenfalls auch als verschwiegene Stimme zu respektieren. Als Forschungsdesiderat bleibt eine vertiefte Analyse der (religiösen) Entwicklung von Mädchen und der Verarbeitung von Erfahrungen sexueller Gewalt zu nennen (vgl. Jung).

□ Räume eröffnen - im KU als Teil des Gemeindelebens

Entscheidend ist, verschiedene Räume für Mädchen im KU anzubieten, d.h. zu benennen und durch entsprechendes Handeln deutlich zu machen. Räume für Einzelgespräche und damit für eine eventuelle Thematisierung von Gewalterfahrungen sind Mädchen zu eröffnen. Gezielte Arbeit mit den Mädchen kann ermöglichen, daß sie die jeweiligen Räume für sich nutzen. Aufgabe des Pfarrers/der Pfarrerin ist, klare Grenzen ziehen zwischen den Räumen, aber eben dadurch verschiedene Räume mit verschiedenen Graden an Vertrautheit in Gesprächen ermöglichen. - Wie kann die Pfarrerin/der Pfarrer Räume schaffen, zeitlich und örtlich gesehen, in denen er / sie für einzelne Mädchen ansprechbar ist?

Eine solche Eröffnung von Raum für Mädchen im KU ist dabei eine zentrale Anfrage an die Gestaltung des KU als Interaktion zwischen Pfarrer/Pfarrerin, Mädchen und den Jungen. Der Raum, der für Mädchen in geschlechtshomogenen Gruppen und in Einzelgesprächen mit Mädchen geschaffen wird, muß sich als solcher gerade in der geschlechtsheterogenen Gruppe erweisen.

Die Frage nach Raum und Sprache für Mädchen mit Erfahrungen sexueller Gewalt im Kontext des KUs ist auch im Kontext der gesamten, insbesondere der familienbezogenen Gemeindearbeit zu verstehen.

Oft kennt die Pfarrerin/der Pfarrer die Familie, vielleicht den Täter als Familienmitglied, eventuell langjährig, bevor ein Kontakt mit dem Mädchen entsteht. Der Pfarrer/die Pfarrerin kann auch Vorgesetzte(r) des Täters, der Täter kann Mitarbeiter in der Gemeinde sein. Möglicherweise vertraut er sich dem Pfarrer/der Pfarrerin an. Wie kann bei einer solchen Konstellation das Mädchen unterstützt werden? Wie können insbesondere Pfarrer der Verstrickung in „Männerbünde“ widerstehen und stattdessen parteilich für Mädchen sein und dies eindeutig signalisieren? Wie können Pfarrerinnen/Pfarrer mit ihrem besonderen Zugang zu Familien konstruktiv umgehen, so daß er die Wahrnehmung und Begleitung von betroffenen Mädchen mit Erfahrungen sexueller Gewalt nicht erschwert, sondern befördert?

Die Beziehungsgestaltung zwischen Pfarrer/Pfarrerin und Mädchen (mit Gewalterfahrungen) ist als Teil des Beziehungsgeschehens mit der gesamten Familie und / oder mit anderen Menschen in der Gemeinde wahrzunehmen.

Eine Herausforderung an die Arbeit mit KonfirmandInnenfamilien, insbesondere den -eltern, ist deren Gestaltung in einer Weise, welche die seelsorgerliche Verschwiegenheit gegenüber den anderen Familienmitgliedern unmißverständlich verdeutlicht. Denn nur dies schafft Vertrauen, das für eine Beziehungsgestaltung notwendig ist. Der Raum, der für Mädchen im KU geschaffen werden kann, muß sich als solcher insbesondere im Kontext der Arbeit mit der Familie beweisen. Dazu gehört auch die Frage, wie die Pfarrerin/der Pfarrer deutlich machen kann, daß sie/er parteilich für ein Mäd-

chen mit Gewalterfahrungen wäre. Die Möglichkeit verschiedener Ansprechpersonen für die verschiedenen Familienmitglieder ist anzustreben.

Forschungsaufgabe bleibt, Konzepte familienbezogener Gemeindearbeit dahingehend zu untersuchen, inwiefern sie die Wahrnehmung und Bearbeitung sexueller Gewalt verhindern oder ermöglichen.

(2) KU als Ort für Aneignung christlicher Inhalte

Der KU ist ein Ort, an dem christliche Inhalte im Sinne einer aneignungsorientierten Religionspädagogik so thematisiert werden können, daß Mädchen „aktiven Anteil ... bei der Gewinnung von Sinndeutungen und Handlungsmotivationen“ nehmen können und religiöses Wissen zur „Lebensbewältigung“ der Mädchen beitragen kann (vgl. Pithan, Differenz, 103f)²¹.

Es geht mir im Folgenden nicht um die Frage, wie sexuelle Gewalt Thema einer Unterrichtsstunde (-reihe) im KU sein kann, sondern darum, wie „klassische“ Themen so im KU behandelt werden können, daß Mädchen zum Widerstand gegen sexuelle Gewalt nicht entmutigt, sondern ermutigt werden. Ziel ist, für eine entsprechende thematische Ausrichtung des KU zu sensibilisieren und den Blick für Möglichkeiten, die der KU bietet, Mädchen christliche Begründungen und Deutungsmuster für ihren Widerstand zur Verfügung zu stellen, aufzuzeigen.

Im KU kann es sinnvoll sein, sexuelle Gewalt gegen Mädchen explizit zu benennen. Ich nenne im Folgenden beim jeweiligen Thema Möglichkeiten. Nach Kriterien für deren Nutzung frage ich am Ende dieses Abschnittes.

□ Gottesbilder²²

*„Mit der Anrede fängt es schon an Gott
Du unbekannte Größe mit vier Buchstaben
die mir nicht aus der Seele will
Sag' mir wie soll ich Dich nennen?
Es ist besser wenn Du nicht zur Familie gehörst Gott
mit denen spreche ich nicht“* (Moosbach, 19)²³

Mädchen sind Deutungsmuster für Widerstand zur Verfügung zu stellen. Dazu gehören wesentlich Gottesbilder, die eine Beziehung zwischen dem Mädchen und Gott ermöglichen, die „Wunden heilen kann“²⁴. In jedem KU werden Gottesbilder zumindest im Rahmen der Besprechung des „Vater Unser“ und des Glaubensbekenntnisses thematisiert. Hierbei ergibt sich die Möglichkeit, das traditionell einseitig patriarchale männliche Gottesbild kritisch in den Blick zu nehmen und gemeinsam befreiende Gottesbilder entsprechend der Bilderfülle der Bibel zu entwickeln, so daß die Mädchen er-

²¹ Die Zitate stammen von Goßmann/Mette, zitiert nach Pithan, ebd.

²² Ich nenne exemplarisch Themen, die üblicherweise im KU behandelt werden. Weitere Themen wie zum Beispiel die „Gottesebenbildlichkeit“, „Abendmahl“, „Theodizee“ u.a. können im Rahmen diese Beitrages leider nicht besprochen werden.

²³ Die Autorin, die als Mädchen von ihrem Vater sexuelle Gewalt erfuhr, formuliert in ihrem Buch „Gottflamme Du Schöne“ Texte und Gebete.

²⁴ Vgl. Imbens-Fransens Buch „Befreiende Gottesbilder von Frauen. Damit frühe Wunden heilen“. Die Autorin fragt in diesem Buch ausgehend von Interviews mit Frauen mit Gewalterfahrungen nach Gottesbildern, wie sie für Frauen mit Gewalterfahrungen zerstörerisch sein können und befreienden Gottesbildern.

mutigt werden, ihr persönliches Gottesbild zu entdecken. Der Verweis auf das Fragmentarische jedes Gottesbildes und das Bilderverbot der Hebräischen Bibel, das jeder dogmatischen Festschreibung Gottes widerspricht, kann diesen Prozeß nur unterstützen. Insbesondere die Anrede Gottes als Vater ist differenziert zu betrachten: sie kann für ein Mädchen, die sexuelle Gewalt durch ihren Vater erfahren hat, lähmende und zerstörerische Wirkung haben, weil sie Gott und ihren Vater miteinander identifiziert; sie kann aber auch ein Gegenbild zum irdischen Vater darstellen, das befreiende, das Mädchen unterstützende Wirkung hat (vgl. Hannappel, 170f). Hier wird exemplarisch deutlich, daß Mädchen ihre Gewalterfahrungen auf je eigene Weise verarbeiten, gerade auch was ihre Religiosität betrifft. Entsprechend gilt es Sensibilität zu entwickeln, die Mädchen im KU bei der Suche nach ihrem je eigenen religiösen und spirituellen Zugang zu unterstützen.

Möglichkeiten der direkten Thematisierung sexueller Gewalt gegen Mädchen in diesem Zusammenhang könnte die Rede von Gott als Schöpfer und LiebhaberIn des Lebens und von sexueller Gewalt als Angriff auf Gott und ihre Schöpfung sein. Eine andere Möglichkeit wäre die Rede von Gott, der parteilich auf der Seite der Opfer von Unrecht und Gewalt steht und dem Benennen von sexueller Gewalt als Angriff auf Gott, der für Recht und Gerechtigkeit steht. „Wichtig ist zu vermitteln, daß sexuelle Gewalt und jede andere ungerechte oder erniedrigende Behandlung keine Strafe Gottes ist, sondern ein Unrecht, das Menschen einander antun ...“ (Imbens-Fransen, Erziehung, 168). Dies könnte konkretisiert werden im Lesen eines Psalmes (zum Beispiel Ps 6 oder 55), in dem Gott sich auf der Seite der durch Gewalt Erniedrigten zeigt (vgl. Bail, 114ff).

□ Familie

„Daß Gott ihr verzeihen könnte, kommt ihr nicht in den Sinn. Denn die Mutter vergißt nicht, und der Zorn der Eltern ist für Anna Gottes Zorn. Durch das vierte Gebot, in dem Gott befiehlt, Vater und Mutter zu ehren ... hat er den Eltern viel Macht gegeben.“ (Morgenstern, 333)

Die Familie wird oft in christlichen Kreisen ideologisiert und überhöht. Dies erschwert es Mädchen, über sexuelle Gewalt in der Familie zu sprechen. Hier gilt es deutlich zu machen, daß auch Familienbeziehungen nicht von sich aus gerecht sind. Sie werden in den Evangelien kritisch hinterfragt. Denn gerechte Beziehungen zeichnen sich durch Respekt und Verantwortung aus. Dazu gehört das Recht, Nein zu sagen und der Erweis gegenseitiger Achtung (vgl. Evangelische Frauenarbeit in Deutschland e. V., 24). In jedem KU werden die „zehn Gebote“ besprochen. In der religionspädagogischen Reflexion kommen dabei die KonfirmandInnen zunehmend als Gruppe, die durch die Gebote geschützt werden soll, in den Blick. Nun wird in jedem KU das 4. Gebot „Du sollst Vater und Mutter ehren“ gelehrt. Hier bietet sich eine gute Möglichkeit, die Gegenseitigkeit der respektvollen Beziehung zwischen Eltern und Kindern zu thematisieren. Wie kann dies Gebot so besprochen werden, daß ein Mädchen, das von ihrem Vater sexuelle Gewalt erfährt, nicht meint, Widerstand gegen diese Gewalt - z. B. ein Anvertrauen an eine Person - widerspräche diesem Gebot? Eine Möglichkeit ist das Benennen von Grenzüberschreitungen von Eltern, bei dem auch sexuelle Gewalt zu

Sprache kommen kann. Eine weitere Möglichkeit ist die Herausstellung des Rechtes, sich gegen Grenzüberschreitungen zu wehren, und eine entsprechende Thematisierung von Möglichkeiten des Widerstandes, wie das Sichanvertrauen an Dritte.

Eine solche potentiell heilende und ermutigende Thematisierung der „Familie“ im KU muß sich als solche durch eine entsprechende Haltung und Thematisierung im gesamten Gemeindeleben erweisen. Dies gilt insbesondere für den Gottesdienst und bei Amtshandlungen, nicht zuletzt in der Rede über die „heilige Familie“ zu Weihnachten.

□ Selbstliebe, Nächstenliebe und Feindesliebe

„*Selbstakzeptanz als Widerstand*“ (Keller, 6)²⁵

Diese Worte haben zum Hintergrund, daß Autoaggressionen und Selbsthaß oft Auswirkungen sexueller Gewalt gegen Mädchen sind, und der Akt der Selbstakzeptanz und der Selbstliebe Grund für und selbst Zeichen von Widerstand ist. Wie kann entsprechend das Gebot der Nächstenliebe im KU so behandelt werden, daß die Selbstliebe von Mädchen im KU befördert wird? „Wir können Mädchen beibringen, daß auch sie ihren Nächsten lieben sollen wie sich selbst, aber nicht auf Kosten ihrer selbst.“ (Imbens-Fransen, Erziehung, 167) Es gilt Mädchen darin zu bestärken, sich selbst wahrzunehmen sowie für sich selbst zu sorgen und dafür Raum zu finden, auch in Abgrenzung zu anderen Mädchen/Frauen²⁶.

Auch die Erarbeitung einer differenzierten Sicht des Gebotes der Feindesliebe im KU kann Mädchen mit Erfahrungen sexueller Gewalt zum Widerstand gegen ihren Feind, den Täter, ermutigen. Gerade für Kinder und Jugendliche, die sexuelle Gewalt erfahren, ist es schwierig wahrzunehmen und zu benennen, daß jemand, der ihnen als „Freund“ vertraut ist, Gewalt antut und somit zu „ihrem Feind“ geworden ist. „Den Feind beim Namen nennen“ ist der Titel eines älteren Aufsatzes zu sexueller Gewalt (vgl. Ehrhardt/Verbeet). In einem solchen Kontext kann das Gebot der Feindesliebe zunächst nur zusätzlich verwirren. Der KU bietet Möglichkeiten, dieses Gebot der Feindesliebe so zu behandeln, daß einerseits „falsche“ Feindbilder als solche entlarvt werden, aber eben auch die „echten“ Feinde als solche erkannt und benannt werden²⁷.

□ Tugenden

„*Vergib uns unsere Schuld, wie wir vergeben unseren Schuldigern*“

Sogenannte Tugenden, die mit der christlichen Traditionen verwoben scheinen, sind infragezustellen, wie zum Beispiel die Tugend der Geduld, der Selbstaufgabe und Demut, der Vergebung und des Gehorchens. Sie sind auf den Kontext zu befragen, in dem sie formuliert wurden, und auf Kontexte, in denen sie teilweise heute neu Sinn erhalten können. Aber sie sind auch abzuweisen, wenn dadurch Gewaltbeziehungen aufrecht

²⁵ Keller bezieht sich in ihrem Beitrag auf Audre Lorde's Kampf um Überleben und Selbstbestimmung.

²⁶ Dierolf/Meiners thematisieren in ihrem Artikel „Du stellst meine Füße auf weiten Raum“, wie in der geschlechtshomogenen Jugendarbeit die Unterschiedlichkeiten von Mädchen als Bereicherung erlebt werden kann und die Abgrenzung unter Mädchen und der Schutz des Raumes des jeweiligen Mädchens gefördert werden können.

²⁷ Vgl. Schottruff, die den Androzentrismus der Bergpredigt und dabei auch das Gebot der Feindesliebe untersucht, Schottruff, 134ff.

erhalten werden und sie dadurch sinnlos oder gar widersinnig sind (vgl. Evangelische Frauenarbeit in Deutschland e.V., 25).

Im KU kann zum Beispiel im Rahmen der Besprechung des „Vater Unser“ die Möglichkeit (nicht der Zwang!) zur Vergebung thematisiert werden²⁸. Dabei gilt es im Blick zu haben, das Recht von Mädchen, die sexuelle Gewalt erfahren haben, dem Täter Vergebung zu gewähren oder eben auch nicht, zu stärken. Vergebung ist im Zusammenhang von Umkehr und Machtverzicht, von Einsicht in die Verflochtenheit in Strukturen der Macht und der Ungleichheit zu thematisieren. Eine Möglichkeit wäre, dies anhand der Gemeinschaftsrede in Mt 18 zu tun, in der die Frage nach der Vergebung als Frage nach der Möglichkeit von Gemeinschaft verstanden wird. Der Ärger und Zorn der um ihr Recht kämpfenden Witwe kann zum Evangelium für Mädchen mit Gewalterfahrungen werden (vgl. Jung, 30-35)²⁹.

□ Christologie

„Wie sollte ich in der kommenden Passionszeit in meinen Predigten sonntags vom Leiden Jesu Christi erzählen, damit ich diesem Mädchen möglichst vermittele, nicht ihre Leiden, sondern ihr alltäglicher und allnächtlicher Widerstand sei gottgewollt?“

Gott will zum Widerstand gegen sexuelle Gewalt ermutigen, und entsprechend ist die Rede vom gekreuzigten und auferstandenen Jesus zu verstehen: Auferstehung ist der Protest gegen Unrecht und Gewalt. Denn Gott braucht und will keine Opfer. „In der Kirche sollte stattdessen unüberhörbar und eindeutig gepredigt und vorgelebt werden, daß von Menschen verursachtes Leiden immer sinnlos und verabscheuungswürdig ist. Es gibt Deutungen des Todes Jesu, schon in der Bibel, die sein Leiden und seinen Tod nicht als gottgewollt, sondern als Folge menschlicher Unterdrückung und Gewalt verstehen und die in der Auferstehung den Protest Gottes gegen Leiden und Gewalt sehen. Die Kirche muß den Mut haben, den Gedanken des Opfertodes als einen von mehreren christologischen Entwürfen zu relativieren und die von Gott in Jesus Christus gewollte Befreiung herausstellen.“ (Evangelische Frauenarbeit in Deutschland e.V., 16)

Solche Anfragen an traditionelle christologische Vorstellungen sind schwierig zu beantworten. Dennoch bzw. gerade deshalb sind sie im Kopf und Herzen zu bewegen, wenn im KU bzw. im von den Mädchen besuchten Gottesdiensten vom Leiden und Sterben, von der Kreuzigung und Auferstehung Jesu Christi geredet wird. Hier bietet der KU die Möglichkeit, verschiedene christologische Entwürfe zu thematisieren, und den Gedanken des Opfers in seiner Ambivalenz deutlich zu machen. Möglichkeiten einer befreienden Rede vom Kreuz aus der Befreiungstheologie z. B. aus Lateinamerika können hier aufgegriffen werden. Insbesondere die Identifikation mit dem leidenden Jesus als Ermutigung zum Widerstand gegen heutiges Leiden ist zu thematisieren: Dieser Widerstand wie jeder Widerstand gegen sexuelle Gewalt ist als Nachfolge Jesu zu deuten.

Kriterien für eine explizite Thematisierung „sexueller Gewalt“ im KU sind zu entwickeln. In jedem Fall sollte sich der Pfarrer/die Pfarrerin genau über die eigenen Motive

²⁸ Vgl. Klemmeyer, welche die Ambivalenz der Rede von der Vergebung analysiert, 156f.

²⁹ Hier zeigt Jung auf, wie der Gedanke der Vergebung in der Gemeinschaftsrede in seiner befreienden Dimension für Mädchen und Frauen mit Erfahrungen sexueller Gewalt zur Geltung kommen kann.

und eigenen Grenzen klar werden. Außerdem sollte er/sie sich bewußt sein, daß eine solche Thematisierung bei Mädchen sehr viele Gefühle, Erinnerungen auslösen kann und entsprechend hierfür Raum bieten. Welcher Raum dies sein kann, ist danach auszuwählen, wie die jeweiligen Mädchen am besten geschützt und gestärkt werden können.

Zum Ende dieses Kapitels läßt sich als Forschungsdesiderat festhalten, aktuelle KU-Konzeptionen und KU-Handbücher daraufhin zu analysieren, inwiefern sie die o.g. Besprechung von Themen im KU erschweren oder sogar unmöglich machen bzw. sie ermöglichen oder sogar anleiten.

(3) *KU mädchengerecht*

Den KU mädchengerecht zu gestalten, ist als Frage nach Raum und Sprache für Mädchen mit Gewalterfahrungen im KU zu präzisieren. Es geht darum, Mädchen als Überlebende zu stärken und dabei Gleichheit und Differenz zwischen Mädchen und Jungen und zwischen Mädchen wahrzunehmen und zu befördern: Es geht um Gleichheit in dem Sinne, daß alle Mädchen Raum und Sprache für „ihre Stimme“, für ihr Wissen und ihre Wahrnehmung finden. Einerseits können sich Mädchen dabei gegenseitig unterstützen, andererseits braucht jedes Mädchen ihren Raum, gegebenenfalls in Abgrenzung zu anderen. So geht es auch darum, Differenzen zu gestalten, insbesondere in dem Sinne, daß Mädchen mit Erfahrungen sexueller Gewalt besonders wahrgenommen und als Überlebende gestärkt werden³⁰.

Denn Mädchen sind gleich und anders, als Jungen und als Mädchen untereinander³¹. In der religionspädagogischen Interaktion ist zu befördern, daß Mädchen gleich und anders sein können, gerade mit Erfahrungen sexueller Gewalt. Es ist eine Gratwanderung, diese Mädchen besonders im Blick zu haben und gleichzeitig daran zu arbeiten, daß sie keine gesonderte Stellung im KU erhalten, die sie auf ihre Gewalterfahrungen reduziert.

Notwendig sind Untersuchungen, welche die Diskussion um eine Pädagogik der Vielfalt, die Differenz und Gleichheit befördern will, für die Frage nach einem mädchengerechten KU und die Religionspädagogik insgesamt fruchtbar machen (vgl. Prengel). Hierbei wäre auch auf die aktuelle Diskussion um das Verständnis von Geschlecht / „gender“ und die Frage nach gender-doing / gender-undoing im KU einzugehen (vgl. Karle, 14f.).

Ziel bleibt ein mädchengerechter KU, in dem Mädchen tatsächlich gleichberechtigt sind und agieren können, weil für ihre verschiedenen „Stimmen“ Raum und Sprache eröffnet wird.

³⁰ Eine pädagogische Reflexion der Frage nach Differenz und Gleichheit findet sich bei *Prengel*, insbesondere 96-138.

³¹ Vgl. Pauer-Studer zur Diskussion um „Geschlechtergerechtigkeit“, die herausstellt: „Frauen sollte ... das zugestanden werden, was für Männer selbstverständlich ist, nämlich *gleich und anders* (sic;S.L.) zu sein, ohne daß dies Benachteiligung nach sich zieht.“, *Pauer-Studer*, 66.

Perspektiven für die Religionspädagogik

Im Rahmen dieses Beitrages konnten angesichts der Komplexität des Themas hauptsächlich Anfragen an den KU erarbeitet werden, die einer weiteren Vertiefung bedürfen. Forschungsdesiderate sind bereits benannt.

Die Arbeit an konkreten Modellen für den KU ist weiter voranzutreiben. Dies geschieht bereits in dem Buch „Weil ich ein Mädchen bin. Ideen, Konzeptionen, Modelle für einen mädchengerechten KU“, herausgegeben von Anabelle Pithan und Sabine Ahrens. Denn es enthält u.a. einzelne KU-Entwürfe, die explizit auf die Problematik „sexueller Gewalt“ eingehen³².

Außerdem sind Schule und Jugendarbeit als religionspädagogische Handlungsfelder unter der Fragestellung zu reflektieren, die in diesem Aufsatz auf Anfragen an den KU zugespitzt wurde. Was bedeutet es z. B. für den Religionsunterricht im Kontext des gesamten Schulgeschehens, daß davon auszugehen ist, daß Mädchen daran teilnehmen, die Erfahrungen sexueller Gewalt haben?

Insbesondere die Ausführungen zum KU als Teil der Gemeindearbeit haben gezeigt, daß eine religionspädagogische Reflexion im Kontext anderer praktisch-theologischer Arbeiten zu dem Thema „sexuelle Gewalt“ zu sehen ist. Andere Handlungsfelder Praktischer Theologie wie z.B. der Gottesdienst, auch der Kindergottesdienst sind vertieft zu bearbeiten (vgl. Hannappel).

„Raum“ und „Sprache“ bzw. „Stimme“ sind in diesem Beitrag und in der genannten Literatur zum Thema „sexuelle Gewalt gegen Mädchen“ zentrale Begriffe. Eine Praktische Theologie, die dies Thema bearbeiten will, kann diese Kategorien aufgreifen. Hier gäbe es z.B. Anknüpfungspunkte bei den Überlegungen von Pfäfflin-Riedel zum Thema „Raum“ (vgl. Pfäfflin-Riedel/Strecker, insbesondere 40-43)³³.

„Wie kann ich den Unterricht so gestalten, daß ich Mädchen, die Erfahrungen sexueller Gewalt haben, zum Widerstand ermutige, auch weil sie wissen: ihr Widerstand ist ein Widerstand im Namen Gottes?“ war die Frage der Pfarrerin, die ich zum Anfang des Aufsatzes zitierte. Möglichkeiten sind aufgezeigt worden, die für diese Thematik sensibilisieren und ein Anfang dafür sein können, daß die Religionspädagogik ihren spezifischen Beitrag zur Entwicklung einer Kultur des Widerstandes gegen sexuelle Gewalt gegen Mädchen leistet.

Literatur:

- Bail, Ulrike, Gegen das Schweigen klagen. Eine intertextuelle Studie zu den Klagepsalmen Ps 6 und Ps 55 und der Erzählungen von der Vergewaltigung Tamars, Gütersloh 1998
- Brockhaus, Ulrike / Kolshorn, Maren, Sexuelle Gewalt gegen Mädchen und Jungen. Mythen, Fakten, Theorien, Frankfurt / New York 1993
- Dierolf, Kerstin / Meiners, Christiane, Du stellst meine Füße auf weiten Raum. Psalm 31,9, in: mitarbeiten. Informationen für die Jugendarbeit Heft 4 zum Thema „Ungleich stärker“ (1996), 36-38
- Ehrhardt, Heidrun / Verbeet, Elisabeth, Den Feind beim Namen nennen, Sexuelle Gewalt gegen Mädchen, in: beiträge zur feministischen theorie und praxis 20 (1987), 37-49

³² Vgl. die Beiträge von Meiners, Klemmeyer und Francke.

³³ Ein anderer Anknüpfungspunkt wären die Überlegungen von Klein zu „hearing to speech“ (Hören als Ermächtigung zum Sprechen), Klein, 55ff.

- Eichler, Ulrike, Weil der geopfert Mensch nichts ergibt. Zur christlichen Idealisierung weiblicher Opferexistenz, in: Sexuelle Gewalt gegen Mädchen und Frauen als Thema der feministischen Theologie, hg. v. dies. / Müllner, Ilse, Gütersloh 1999, 124-141
- dies. / Müllner, Einleitung, in: Sexuelle Gewalt gegen Mädchen und Frauen als Thema feministischer Theologie, hg. v. dies., Gütersloh, 7-12
- epd-Dokumentation 17 / 1997: Gewalt gegen Frauen - theologische Aspekte (1) Beiträge zu einer Konsultation im Gelnhauser Frauenstudien- und -bildungszentrum der EK
- epd-Dokumentation 48/1997: Gewalt gegen Frauen. Bericht einer Arbeitsgruppe im Auftrag des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland. EKD-Synode Wetzlar (3)
- Evangelische Kirche von Westfalen, Handreichung zum Umgang mit sexueller Gewalt, Bielefeld 1998
- Evangelische Frauenarbeit in Deutschland e.V., Theologische Aspekte der Gewalt gegen Frauen und Mädchen, Frankfurt a. M. 1996
- Galtung, Johann, Strukturelle Gewalt. Beiträge zur Friedens- und Konfliktforschung, Reinbek 1975
- Gilligan, Carol / Brown, Lyn M., Die verlorene Stimme. Wendepunkte in der Entwicklung von Mädchen und Frauen, Frankfurt a. M. / New York 1994
- Hannappel, Astrid, Schweig still - nimm dir die Sache nicht so zu Herzen. Die alltäglichen Gewalterfahrungen von Frauen und ihre Konsequenzen für die liturgische Praxis, in: Sexuelle Gewalt gegen Mädchen und Frauen als Thema der feministischen Theologie, hg. v. Eichler, Ulrike / Müllner, Ilse, Gütersloh 1999, 169-213
- Heiliger, Anita / Engelfried, Constance, Sexuelle Gewalt. Männliche Sozialisation und potentielle Täterschaft, Frankfurt a. M. / New York 1995
- Imbens-Fransen, Annie, Befreiende Gottesbilder für Frauen. Damit frühe Wunden heilen, München 1997
- dies., Es ist wohl besser, wenn wir darüber (nicht) reden. Sexuelle Gewalt und religiöse *Erziehung*, in: Sexuelle Gewalt gegen Mädchen und Frauen als Thema feministischer Theologie, hg. v. Eichler, Ulrike, / Müllner, Ilse, Gütersloh 1999, 142-168
- Jung, Lisa, Sexuelle Gewalt gegen Mädchen und Frauen. Ein Thema für Theologie und Kirche, in: Sexuelle Gewalt gegen Mädchen und Frauen als Thema feministischer Theologie, hg. v. Eichler, Ulrike / Müllner, Ilse, Gütersloh, 13-39
- Karle, Isolde, Das Geschlecht als Konstruktion. Strategien des 'doing' und 'undoing gender' in Unterricht und Gemeinde, in: Lernort Gemeinde. Zeitschrift für theologische Praxis Heft 2 zum Thema „Gender. Die Frage nach dem Geschlecht“, 17 (1999), 10-15
- Keller, Birgit, Audre Lorde's Kampf um Überleben und Widerstand, in: Fama. Feministisch-theologische Zeitschrift Heft Nr. 5 zum Thema „Frauen - Widerstand“ (1988), 5-7
- Klein, Stephanie, Von den Erfahrungen von Frauen zu feministischer Theologie. Hören und Erzählen als Ermächtigung zu neuem Sein von Frauen und zu einer neuen Rede von Gott, in: Feministische Perspektiven in der Pastoraltheologie. Jahrbuch der Europäischen Gesellschaft für theologische Forschung von Frauen 6 (1998), hg. v. Meyer-Wilmes, Hedwig / Troch, Lieve / Bons-Storm, Riet, Mainz 1998, 47-71
- Klemmeyer, Rita, Wer schützt die Mißbrauchten vor dem mißbrauchten Gott derer, die sie mißbrauchen oder Sexueller Mißbrauch an Mädchen in christlichen Familien, in: Dokumentation des Villigster Forums „Therapie, Interventionen und Prävention bei sexuellem Mißbrauch von Mädchen und Jungen“, Reihe B, Bd. 9, hg. v. Amt für Jugendarbeit der EkvW, Schwerte, 149-158
- Müllner, Ilse, Gewalt im Hause Davids. Die Erzählung von Tamar und Amnon (2 Sam 13, 1-22), Freiburg / Br. 1997
- Moosbach, Carola, Gottflamme Du Schöne. Lob- und Klagegebete, Gütersloh 1997
- Morgenstern, Beate, Nest im Kopf, Berlin / Weimar 1990

- Pauer-Studer, Herlinde, Geschlechtergerechtigkeit. Gleichheit und Lebensqualität, in: Politische Theorie. Differenz und Lebensqualität, hg. v. Dies./ Nagl-Docekal, Herta, Frankfurt a. M. 1996, 54-95
- Pithan, Annebelle, *Differenz* als hermeneutische Kategorie im Vermittlungs- und Aneignungsprozeß, in: Aneignung und Vermittlung. Beiträge zur Theorie und Praxis einer religionspädagogischen Hermeneutik. Für Klaus Goßmann zum 65. Geburtstag, hg. v. Becker, Ulrich / Scheilke, Christoph Th., Gütersloh 1995, 94-104
- dies., *Stimmen* von Mädchen hören und ihnen Gehör verschaffen. Geschlechtsspezifische Sozialisation im Religionsbuch, in: Religiöse Sozialisation von Mädchen und Frauen, hg. v. Becker, Sybille / Ilona Nord, Stuttgart 1995, 35-53
- dies./Ahrens, Sabine (Hg.), Weil ich ein Mädchen bin. Ideen, Konzeptionen, Modelle für einen mädchengerechten KU, Gütersloh 1999
- Prenzel, Annedore, Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik, Opladen 1995
- Riynaarts, Josephine, Lots Töchter. Über den Vater-Tochter-Inzest, Düsseldorf 1987
- Riedel-Pfäfflin, Ursula / Strecker, Julia, Flügel trotz allem. Feministische Seelsorge und Beratung. Konzeption - Methoden - Biographien, Gütersloh 1998
- Schmidt, Tanja, Auf das Opfer darf keiner sich berufen. Opferdiskurse in der öffentlichen Diskussion zu sexueller Gewalt gegen Mädchen, Bielefeld 1996
- Schottroff, Luise, Frauenwiderstand im frühen Christentum, in: Querdenken. Beiträge zur feministisch-befreiungstheologischen Diskussion. Festschrift für Hannelore Erhart zum 65. Geburtstag, hg. v. Frauenforschungsprojekt zur Geschichte der Theologinnen, Göttingen 1992, 129-159
- World Council of Churches, Lebendige Briefe. Bericht über die Besuche bei den Kirchen während der Ökumenischen Dekade - Solidarität der Kirchen mit den Frauen, Geneva / Schweiz 1997

Lebendige Frauenbildungsarbeit der Zukunft

1. Zwischen Gleichheitsidee, subjektiver Heilwerdung und herrschaftskritischem Anspruch: Spannungsreiche Vielfalt gegenwärtiger Frauenbildung

Will Frau sich im Frühjahr und Sommer 1999 frauenspezifisch/gerecht weiterbilden, bietet sich ihr eine Fülle unterschiedlichster Veranstaltungen an: Da ist das Rhetorik-Seminar, wo sie ihren „eigenen Gesprächs- und Argumentationsstil weiterentwickeln“ und zugleich lernen kann, mit bewußter Frauensprache Wertschätzung und Akzeptanz in Gespräche einzubringen. Im selben Seminarhaus kann sie sich in die Meditation zum Thema „Der Weg nach Innen – Neues sprießen lassen“ einüben oder den „Politischen Grundkurs für Frauen“ mit der Politologin Prof. Sieglinde Rosenberger besuchen. Frau kann aber auch „Heilfasten in Gemeinschaft nach Dr. Franz Xaver Mayr“, Orientalischen Tanz erlernen oder sich bei einem Mutter-Kind-Treffen der Frage „Wohin mit meinen Aggressionen?“ widmen (vgl. Haus der Frauen, 14ff). Frau kann nach Frankfurt zur Fachtagung „Geschlechterdemokratie in Organisationen“ fahren und dort „best practice“ Modelle studieren (vgl. Bildungswerk Heinrich Böll Stiftung, 30) oder aber an einer Kräuterwanderung (vgl. Haus der Frauen, 27) teilnehmen.

Pluralität bestimmt den gegenwärtigen Bildungsmarkt – auch was frauenspezifische Angebote betrifft. So manche der Angebote stehen dabei in Widerspruch zueinander, weil sie von unterschiedlichen Frauenbildern und Weltanschauungen geleitet sind. Dieses Phänomen ist geschichtlich betrachtet nicht neu: Den Theorien und praktischen Ansätzen zur Frauenbildung, die es nun seit etwa 150 Jahren gibt, lagen immer schon divergierende gesellschaftspolitisch geprägte Auslegungen der „Rolle der Frau“ sowie des Verständnisses von „Frauenemanzipation“ zugrunde (vgl. Schiersmann, 1992, 11).¹

Gegenwärtig bewegt sich Frauenbildung im Spannungsfeld mehrerer Ansprüche: In der beruflichen Weiterbildung geht es vielfach um arbeitsmarktorientiertes Emanzipationsstreben, um Frauenförderung im Sinne einer Gleichstellung mit den Männern, um ein Anpassen an die beruflichen Erfordernisse. Im Rahmen der allgemeinen Erwachsenenbildung – und auf diese lege ich auf Grund meiner eigenen Bildungspraxis in den folgenden Ausführungen den Schwerpunkt – finden sich nach wie vor traditionelle Angebote wie Koch-, Näh- und Erziehungskurse. Daneben konkurrieren individuumbezogene Angebote, die der Sehnsucht nach persönlicher Heilwerdung nachgehen, mit solchen zu ökonomisch-politischer Aufklärungsarbeit.

¹ So gab es immer schon Widersprüche zwischen bürgerlicher Frauenbildung und sozialistischer Frauenbildung. Das Erziehungsziel der sozialistischen Frauenbewegung bestand im Gegensatz zu dem der bürgerlichen nicht in der Erziehung zur Wohltätigkeit und Fürsorge, sondern zur Selbsthilfe und Selbstschulung.

2. Geschichtliche Wurzeln dieses Spannungsfeldes

Diese Buntheit des Frauenbildungsmarktes hat seine Wurzeln in der Geschichte der Frauenbildung, die vor allem mit der Entstehung der neuen Frauenbewegung seit den 70er Jahren neue inhaltliche und auch didaktische Impulse erhielt: Es entwickelte sich eine feministische Frauenbildung.

Feministische Bildungsarbeit ist – formal definiert – ein von Frauen geplantes und mit Frauen durchgeführtes gemeinsames Lernen, ein Lernen wider die patriarchalen Gesetzmäßigkeiten, ein Herausbilden von Selbstdefinition und Selbstbewußtsein der Frauen, ein Befreien der Frauen aus einengenden Denk- und Rollenmustern.

Allerdings hat auch feministische Bildung im Zuge der starken Ausdifferenzierung feministischer Reflexionen und daraus folgendem unterschiedlichem Bewußtsein in den letzten Jahren verschiedene Gesichter bekommen.

Da entwickelte sich zum einen die „emanzipatorische Frauenbildung“, die in der Tradition sozialistischer Frauen- und Arbeiterbildung steht und die bei der Bekämpfung der ökonomischen Abhängigkeit von Frauen ansetzt. Zum anderen entstand eine „feministische Bildung auf der Basis des Konzepts der ‚Politik der Subjektivität‘“ (Wurms, 1992, 29), welche die psychische Abhängigkeit von Frauen als Hauptdilemma bearbeitet (vgl. Wurms, 1992, 32). Selbsterfahrung gilt hier als Möglichkeit, die tief verwurzelte Fremdbestimmung von Frauen zu entschlüsseln und zu verändern (vgl. Wunderle, 1977, 52).

In den 80er Jahren spiegelte sich in der Frauenbildungsarbeit die feministische Diskussion um Gleichheit oder Differenz der Geschlechter. Während die einen fernab von männerdominierten Institutionen auf die Suche nach ihren urweiblichen Wurzeln gingen und darin die Kraft für gesellschaftliche Veränderung finden wollten, setzten die anderen im Sinne der Gleichheit der Geschlechter auf institutionengerechte Frauenförderungsprogramme und hofften auf gesellschaftliche Veränderung durch Quotenregelungen und steigende Frauenanteile in Machtpositionen.

Daneben entstand mit der Debatte um die Mittäterschaft von Frauen eine Richtung, die weder die Schaffung eigener „heiler“ Frauenräume goutiert, noch das kritiklose Mitmischen in gesellschaftlichen Institutionen (vgl. Thürmer-Rohr, 1990, 9f). Es wird hier eine Form von Herrschaftskritik geübt, die auch das Verhalten von Frauen mitdenkt und fragt, wie dieses Gewaltstrukturen stabilisiert. Im Zuge dieser Diskussionen kommt es zu einer Erweiterung feministischen Engagements, der Blick richtet sich auf den Herrschaftszusammenhang von Kapitalismus und Patriarchat. Die dreifache Ausbeutung von Frauen, Natur und anderen Völkern durch das kapitalistische Patriarchat wird kritisiert (vgl. Mies, 1990). Feministische Frauenbildungsarbeit erfährt hier insofern eine Bereicherung, als nun verstärkt die Lebenserfahrungen von Frauen anderer Kulturen und Länder einbezogen werden. Der eurozentristische, subjektorientierte Blick weitet sich in einen Blick auf die Gesamtheit der Weltbevölkerung, auf die Andere, die Fremde.

3. Aktuelle Herausforderungen für die Frauenbildungsarbeit

Gegenwärtig sieht sich Frauenbildungsarbeit – wenn sie nach den Bildungsinteressen von Frauen fragt – einer Pluralität von Lebensentwürfen gegenüber, einer Gleichzeitigkeit von Ungleichzeitigkeiten im Denken, Hoffen, Sorgen, Wünschen und Handeln von Frauen.

Während mehr Frauen denn je die Karriereleiter hochklettern, sich in ehemals männerdominierten Bereichen beruflich und politisch engagieren und somit alte Rollenzuweisungen weitgehend abgelegt haben, gibt es noch immer viele Frauen, deren Wirkungsbereich auf Haus, Familien- und Fabrikarbeit beschränkt bleibt. Während die einen finanzielle Unabhängigkeit erreicht haben und ihr Leben dementsprechend frei gestalten können, sind die anderen nach wie vor auf das Einkommen des Mannes angewiesen oder leben als Alleinerzieherinnen am Rande der Armutsgrenze.

Neben den an vorderster Stelle selbstbewußt agierenden Managerinnen und Politikerinnen gibt es nach wie vor jene Frauen, die, ständig um ihren Selbstwert ringend, sich in einem größeren, öffentlichen Kreis kein Wort zu sagen trauen.

Dieser Pluralität der Lebensformen entsprechend tragen Frauen auch unterschiedlichste Erwartungen an Frauenbildungsarbeit heran. Dennoch läßt sich seit Mitte der 80er Jahre ein scheinbar unaufhaltbarer Trend zu individuellen, psychologisch und spirituell lebenshilfeorientierten Bildungsangeboten feststellen. Ein Großteil der bildungswilligen Frauen läßt sich nach wie vor eher von Themen wie „Kleines Beauty-Seminar“ (Haus der Frauen, Linz), „Luna Yoga“ oder einem Tanzseminar zum Thema „Wir sind unser Körper“ (Frauengetriebe, Bregenz) ansprechen als von Angeboten wie: „Frauen haben kein Vaterland?! Frauen und Politik“ oder „Globalisierung und Effizienz: Die neuen (ER)schlagwörter. Wirtschaftspolitik aus Frauensicht“ (Frauengetriebe, Bregenz).

Wenn diese Tatsache auch so manche für strukturelle Gesellschaftsveränderung kämpfende Feministin bitter stimmen mag, scheint es mir doch wichtig, nach dem Sinn dieses Trends zu fragen. Was lehren uns Erwachsenenbildnerinnen jene Frauen, die dem Psycho- und Esoterikboom anhängen?

Sie lehren uns, daß Frauen in einer durch zunehmende Technisierung und allgegenwärtiges Kosten-Nutzen-Kalkül nach mehr suchen als nach rationalen, aufklärerischen Welterklärungen und Lebensbewältigungsmustern.

In der Welt der esoterischen Spiritualität, die ihrerseits eine sehr vielfältige ist, erleben wir ein Wiedererstarken weiblicher Spiritualität. Zunehmend mehr weibliche Autoritäten treten hier auf und unterweisen andere Frauen in Sachen Spiritualität und Lebensweisheit.

Hinter der Teilnahme an all den wahrheits- und sinnversprechenden Seminaren am breiten Markt der Esoterikszene stecken die Sehnsucht der Frauen, eine schwierige Gegenwart und bedrohte Zukunft in den Griff zu kriegen und der Wunsch glücklich zu werden im Hier und Jetzt durch schnelle, sichere Antworten in einer orientierungslos gewordenen Gesellschaft.

Dahinter steckt auch ein Verdrängen bedrohlicher Ohnmachts- und Sinnlosigkeitsgefühle, die angesichts diverser Krisen- und Katastrophenmeldungen in den Medien, an-

gesichts weltweiten Armutswachstums und immer größer werdender Umweltkatastrophen auftreten. Das globale Ausgeliefertsein an Wirtschaftsgiganten und deren Kapitallogiken, die Anonymität der herrschenden Systeme machen Angst und produzieren resignative Sätze wie „Da kann man ohnehin nichts machen.“ Eine Massenflucht ins Privatleben und in den Konsum, der alles vergessen läßt, ist die Folge. Ernstzunehmen ist die Tatsache, daß Hoffnung und Engagement am ehesten dort zu finden sind, wo Menschen sich Chancen auf Erfolg verändernden Handelns ausrechnen. Diese Chancen werden gegenwärtig eher im privaten und persönlichen Bereich als auf globaler Ebene gesehen.

Angesichts dieser Vielfalt von Orientierungsmustern und von Bildungsinteressen haben Frauenbildungsinstitutionen und Frauenbildnerinnen Optionen zu treffen, was sie nun anbieten wollen, wo sie ihre Schwerpunkte inhaltlich aber auch didaktisch setzen. Das Treffen und Transparentmachen von Bildungsoptionen ist nicht nur redlich, es ist auch notwendig. Dabei sollten neben den berechtigten bildungsmarktpolitischen Überlegungen unter dem Motto: „Was liegt momentan im Trend und wo habe ich sicher viele Teilnehmerinnen“ auch wertbezogene Überlegungen eine Rolle spielen, die aus einer vorhergehenden feministisch-politischen Gesellschafts- und Wirtschaftsanalyse sowie der Frage nach dem Lebenskontext der Zielgruppe hervorgehen.

4. Lebendige Frauenbildung durch befreiende Sprachschule (Paulo Freire) und Themenzentrierte Interaktion (Ruth C. Cohn)

Feministischer Bildungsarbeit mit politischem Interesse, wie ich sie in den letzten Jahren praktiziert und in meiner Dissertation (vgl. Hagleitner, 1996) beschrieben habe, ist es ein Anliegen, den Zusammenhang individueller Erfahrungen mit strukturellen Bedingungen sichtbar werden zu lassen. Den berechtigten Bedürfnissen nach individueller Befreiung soll ebenso Rechnung getragen werden, wie der notwendigen „Sorge um die Welt“ (Hannah Arendt, in: Paul-Horn, 1994, 98).

In meiner Dissertation habe ich daher versucht, die didaktischen Ansätze von Paulo Freires Befreiender Bildungsarbeit und Ruth C. Cohns Themenzentrierter Interaktion miteinander zu verbinden und für eine feministisch-politische Frauenbildung der Zukunft fruchtbar zu machen.

4.1 *Paulo Freires befreiende Bildungsarbeit als entmythologisierende Sprachschule*

Paulo Freire entwickelte im Rahmen seiner Alphabetisierungsprogramme im Nordosten Brasiliens eine „Pädagogik der Unterdrückten“ (vgl. Freire, 1973), die auch wichtige Impulse für westliche Befreiungspädagogiken gibt (vgl. Lange, 1980 und Dabisch/Schulze, 1991). Für feministisch-politische Bildungsarbeit lassen sich aus seinem Konzept Anstöße zur pädagogischen Haltung, zum dialogischen Bildungshandeln, zur Frage um die Bewußtseinsbildung und zu einer befreienden Sprachschulung gewinnen (vgl. Hagleitner, 1996, 108-114).

4.1.1 Anstöße zur pädagogischen Haltung

Wenn Freire die Liebe zu den Menschen und das Vertrauen in ihre Fähigkeiten als Voraussetzung für Befreiende Bildungsarbeit bezeichnet (vgl. Freire, 1973, 73), dann

gilt das in ganz ähnlicher Weise für feministisch-politische Bildungsarbeit. Eine Frau, die keine Liebe für andere Frauen aufbringt, die die Kultur der Zuneigung zu Frauen nicht kennt, kann keine Befreiende Bildungsarbeit mit Frauen machen. Bildungsarbeit mit Frauen ist eine Praxis gelebter Frauenfreundschaft und knüpft an alten Traditionen der Zuneigung, wie sie Janice Raymond in ihrem Buch „Frauenfreundschaft“ (vgl. Raymond, 1986) beschreibt, an. Die feministische Erziehungswissenschaftlerin Wiltrud Gieseke sieht einen Zusammenhang zwischen der Liebe zum eigenen Geschlecht und der Kraft, gesellschaftliche Veränderungen herbeizuführen (vgl. Gieseke, 1993, 41f).

Offenes, waches Interesse an den Frauen und ihren unterschiedlichen Lebensformen, sowie großer Respekt vor dem Erfahrungs- und Alltagswissen, vor den Gedanken der Frauen sind notwendige Grundvoraussetzungen für eine Zusammenarbeit mit ihnen. Ebenso gehört zu diesen Voraussetzungen die eigene Bescheidenheit im Bildungsprozess, die gekoppelt ist mit der Lust, immer Neues von anderen dazuzulernen und mit der Fähigkeit, zu schweigen und anderen Frauen zuzuhören.

Als ein wichtiges Element für eine Befreiende Bildungsarbeit mit Interesse an gesellschaftlicher Veränderung nennt Freire die Fähigkeit, die Spannung zwischen Geduld¹ und revolutionärer Ungeduld zu leben (vgl. Freire, 1989, 32ff). Diese Mahnung, weder Geduld noch Ungeduld zu verlieren, scheint mir für eine feministische Bildungsarbeit gerade in einer Zeit, wo Feminismus vielfach als überkommen hingestellt bzw. das Phänomen des „Backlash“ (vgl. Faludi, 1993) in Form neuer Frauenfeindlichkeit festgestellt wird, als zukunftsweisend. Geduld, Kontinuität und Ausdauer sind in jeder Befreiungsarbeit nötig, denn jahrhundertlang gewachsene Strukturen und Systeme lassen sich nicht von heute auf morgen verändern. Gerade auf Grund der Tatsache, daß Frauen und Männer in Kooperation patriarchale Strukturen aufrechterhalten, beide auf ihre Weise auch davon profitieren, ist es ein langer, mühsamer Weg zur Befreiung der Frauen. Feministisch-politische Befreiungsarbeit steht somit in Kontrast zur Schnelligkeit unserer Zeit, zum schnell machbaren technologischen Fortschritt und auch in Gegensatz zu einem auf den Quantensprung hoffenden, magischen Wendedenken, wie es sich in esoterischen Kreisen findet. Sie steht in der Tradition alter Befreiungsbewegungen. Maria Wölflingseder beschreibt den Kampf dieser Befreiungstradition als einen wenig sensationellen Weg, „den seit Jahrhunderten Millionen von Menschen gegangen sind, die je nach ihren Kräften und Möglichkeiten, je nach ihrem Mut für mehr Freiheit, Gerechtigkeit und Frieden in der Welt gekämpft haben“ (Wölflingseder, 1992, 120).

Geduld und ein langer Atem sind vonnöten, wenn Frauen in ihrem Bemühen um Gleichberechtigung nicht resignieren und verzweifeln wollen, aber ebenso brauchen sie die antreibende Kraft der revolutionären Ungeduld, die sie hoffend tätig werden läßt. An Erfolg zu glauben und doch nicht mit schnellen Erfolgen rechnen – das ist die Spannung, die Frauen auszuhalten haben, denn „unserem Tun sind historische Grenzen gesetzt, deren wir uns in unserem Kampf bewußt sein müssen“ (Wölflingseder, 1992, 116).

4.1.2 Anstöße zum dialogischen Handeln

Ein Verdienst Freires ist es, aufgezeigt zu haben, daß Befreiende Bildungsarbeit nur dann zu einer Demokratisierung der Gesellschaft wird beitragen können, wenn sie den Dialog als Prinzip ernstnimmt. (vgl. Freire, 1973, 72ff). Aus feministisch-politischer Sicht ist dialogisches Handeln im Bildungsprozeß unabdingbar, gerade wenn es darum geht, daß Frauen sich als Subjekte ihres Denkens und Redens ernstnehmen. Im Dialog geht es Freire um das Benennen der Welt durch jene, die bisher in einer von anderen definierten und benannten Welt gelebt haben. Für Frauen ist das Benennen der Welt, d.h. das Sichtbarmachen der eigenen Situation, Denk- und Lebensweise, das selbständige Definieren von Problemlagen ein wichtiger Schritt auf dem Weg zur eigenen Ortsfindung, zum Abbauen des Fremdheitsgefühls in einer von Männern definierten Weltordnung. Dieses Benennen der Welt durch den Dialog unter den Frauen entspricht einem weltzugewandten Verständnis von Feminismus. Freire versteht die „Benennung der Welt als Akt der Schöpfung und Neuschöpfung“ (Freire, 1973, 72), als Akt der Liebe zur Welt, zu sich selbst und zu den anderen, was als wichtiger Anstoß für eine feministisch-politische Bildungsarbeit mit Frauen gelten kann. Wenn Frauen ihre Realität zwischen vollen Pampers, Nasentropfen, Einkaufslisten und Aktenordnern neu zu benennen wagen, arbeiten sie mit an der von Ina Praetorius eingeforderten Ent-Trivialisierung weiblicher Wirklichkeit (vgl. Praetorius, 1995, 58ff).

4.1.3 Anstöße zur Bewußtseinsbildung

Anstrebenswert ist für feministisch-politische Bildungsarbeit, daß sie das „kritisch transitive Bewußtsein“ (vgl. Freire, 1977, 23ff), wie es Freire beschreibt, bei Frauen fördert, das heißt das differenzierte, offene Wahrnehmen und Interpretieren der Wirklichkeit, das getragen ist von Verantwortungsgefühl und Dialogbereitschaft.

Kritisch-transitives Bewußtsein setzt sich mit der Mythologisierung der Wirklichkeit auseinander und hinterfragt diese. Es geht auf die Suche nach gesellschaftlichen Widersprüchen und Konflikten, ist also konflikt- und problemorientiert, allerdings nicht aus Selbstzweck, sondern im Sinne einer Befreiung der Frauen und Männer aus den sie einengenden Strukturen.

Einen wichtigen Anstoß in Bezug auf Bewußtseinsbildung gibt Freire auch mit seiner „Entmythologisierung der Bewußtseinsbildung“, d.h. mit dem Zurechtrücken falscher Hoffnungen und Erwartungen. Bewußtseinsbildung bringt keine Veränderung in Gang, wenn sie sich nicht verbindet mit konkreter, historischer Praxis. Das bedeutet für eine weltzugewandte, feministisch-politische Bildungsarbeit, daß sie fragt, welche gegenwärtigen Strukturen und Bedingungen konkret verändert werden müssen, damit Befreiung zu mehr Menschlichkeit passieren kann. Sie bleibt mit ihren Themen nicht im wohligen Seminarraum, sondern geht an die Öffentlichkeit.

4.1.4 Anstöße zu befreiender Sprachschule – Alphabetisierung in Zusammenhang mit feministisch-politischer Bildungsarbeit

Anders als in Lateinamerika ist in den Industrieländern Mitteleuropas linguistische Alphabetisierung durch die allgemeine Schulpflicht garantiert. Politische Alphabetisierung dagegen wird von den offiziellen Bildungsinstitutionen nur am Rande praktiziert.

Der Zukunftsforscher Robert Jungk sprach sich in seinem Buch „Der Jahrtausendmensch“ in Anlehnung an Freire gegen den neuen, politischen Analphabetismus aus. Der zeige sich darin, daß die Menschen der hochindustrialisierten Länder in der „Kenntnis der komplexen wirtschaftlichen Interessengewebe, in die ihr Leben und ihre Arbeit verstrickt sind“ (Jungk, 1976, 135), Analphabeten sind. Die Schweizer Ökonomin Mascha Madörin fordert deshalb eine „Alphabetisierung in Wirtschaftsfragen“ (vgl. Madörin, 1993, 4-9). Dies scheint ihr nötig, weil sie eine Blockade bei Frauen beobachtet, wenn es um Fragen der Ökonomie geht. Es existiere unter Frauen ein Grundgefühl, daß sie Wirtschaftsfragen nicht verstehen können, was wiederum mit dem sexistischen und frauenverachtenden Diskurs zusammenhänge, der in Wirtschaftstheorien unterschwellig zu finden sei.

Was Madörin in Bezug auf die Ökonomie feststellt, gilt wohl in ähnlicher Weise für die Politikwissenschaften und die herrschenden politischen Strukturen. Alphabetisierung in Ökonomie und Politik muß daher in einer feministisch-politischen Bildungsarbeit das Geschlechterverhältnis in seine Analyse und Urteilsbildung einbauen.

Freire richtete seine Theorie und Praxis auf die Befreiung der unterdrückten Menschen in Lateinamerika und in anderen sogenannten „Dritte Welt“-Ländern. Feministisch-politische Bildungsarbeit erweitert diese Sichtweise, indem sie den dreifachen Unterdrückungszusammenhang des patriarchalen Kapitalismus in den Blick nimmt und auf die allgemeine Benachteiligung von Frauen sowie auf die Ausbeutung der Natur zusätzlich hinweist.

4.2 Die Themenzentrierte Interaktion Ruth Cohn als Sensibilitätsschulung und Ermutigung zur Lebendigkeit

TZI erscheint mir für die von mir bevorzugte Frauenbildung deshalb geeignet, weil sie m.E. manche Gegensätze zwischen aufklärerisch, kritisch-emanzipatorischer Pädagogik und individuumszentrierter, psychologisch orientierter Pädagogik überwinden hilft.

Die 1912 in Berlin geborene Jüdin Ruth Charlotte Cohn erlernte nach ihrer Flucht aus Deutschland zuerst einmal den Beruf der Psychoanalytikerin. Jahre später erkannte sie, daß ihr „die Couch zu klein ist“ für ihr eigentliches Anliegen. Sie wollte an der Humanisierung von Menschen und Welt arbeiten, in dem Bewußtsein, daß Humanisierung einerseits und politische Systemveränderung andererseits Hand in Hand gehen müssen, wenn das Phänomen von Ungerechtigkeit verringert werden soll (vgl. zur Person Ruth C. Cohn: Hagleitner, 1996, 115-123).

So entwickelte sie in den 60er Jahren in den USA die Themenzentrierte Interaktion. TZI ist ein Kommunikations- und Kooperationsmodell für die Arbeit mit Gruppen, das sich an humanistischen Werten orientiert und das sowohl das persönliche Wachstum der TeilnehmerInnen wie auch ihr gesellschaftlich-politisches Bewußtsein fördern will. Das von Ruth Cohn entwickelte TZI-Symbol, ein gleichseitiges Dreieck in einer Kugel, soll jene vier Faktoren in ihrem Verhältnis verdeutlichen, die in jeder, wie auch immer gearteten Gruppe zum Tragen kommen: Ich (Individualität von TeilnehmerInnen und LeiterInnen)-Wir (Interaktions- und Kommunikationsmuster in der Gruppe)-Es (die Aufgabe, das Sachanliegen)-Globe (umgebende Strukturen, (Welt-)wirklich-

keiten). Lebendiges Lernen und ein die Humanität förderndes Klima entstehen demnach nur dann, wenn diese Pole gleich stark im Sinne einer dynamischen Balance beachtet werden.

Cohn schreibt einmal: „In einer brutal ungerechten und heute der „Endlösung“ zueilenden Welt ist TZI ... ein Beitrag zur Möglichkeit, persönliches und gesellschaftliches Zerstörungspotential wahrzunehmen, zu verstehen, sich selbst einzugestehen und damit Kraft und Zuversicht zu gewinnen, es überwinden zu helfen.“ (in: Standhardt/Löhmer, 1994, 5).

Ruth C. Cohn versteht die TZI als „gesellschaftstherapeutischen Ansatz“ (Matzdorf/Cohn, 1992, 42) und eines ihrer größten Anliegen ist, daß sich Frauen und Männer ihrer gesellschaftspolitischen Verantwortung bewußt werden und anteilnehmen an dem, was in der Welt geschieht. Dieses Anteilnehmen setzt sensible Wahrnehmungsfähigkeit voraus. Deshalb will Ruth Cohn mit TZI ihre eigenen Sinne und die anderer schulen, um das Leiden in der Welt wahrnehmen zu können: „Ich möchte aus meinem Zimmer, aus meiner Blumen- und Wasserfall- und Vogelwelt heraus Augen haben, die über die Wiesen und Berge und über nationale Grenzen und Meere hinausschauen können zu den Booten, die auf kalten Wellen schwimmen, mit Frauen und Kindern, die von Piraten vergewaltigt und des letzten Reiskorns und der letzten Kleidung beraubt werden. Ich möchte Ohren haben, die Schreie der Versinkenden zu hören, und die Schreie von Männern in Folterkellern, denen hungrige Hunde ihre mit Fett bestrichenen Penisse abfressen, und die Schreie der Kinder und Eltern, die gegenseitig die Pein des Marterns ihrer Geliebten mit anschauen müssen. Das ist das Eigentliche, was ich mit TZI möchte.“ (Cohn/Farou, 1991, 374).

Ein wesentlicher Aspekt für diese Sensibilitätsschulung besteht darin, daß sich TZI mit den gesellschaftlichen und individuellen Verdrängungstendenzen bezogen auf Leid- und Unrechtssituationen konfrontiert. Anita Ockel und Ruth Cohn zeigen auf, daß angesichts der verschiedenen Abwehrmuster TZI als pädagogische Therapie versuchen muß, die Angst vor Bedrohungen auf ein erträgliches Maß herabzusetzen, um der Lähmung entgegenzuwirken. Cohn spricht in diesem Zusammenhang von der Notwendigkeit, „die Balance zu erfahren, daß es auch Positives gibt, Schönheit, Freude, so daß wir nicht selbst im Elend versinken“ (Ockel/Cohn, 1981, 265).

Für ihr Konzept des gesellschaftstherapeutischen Lernens hat Ruth C. Cohn zwei Postulate benannt, die jede/r für sich in ihrem/seinem Alltag leben kann, die aber auch in einer nach TZI geführten Bildungsarbeit zum Tragen kommen:

Zum ersten geht es um die Beachtung des Chairpersonpostulates, das folgendes besagt: „Du bist ... deine eigene Leitperson. Höre auf deine inneren Stimmen – deine verschiedenen Bedürfnisse, Wünsche, Motivationen, Ideen; brauche all deine Sinne – höre, sehe, rieche, nimm wahr. Gebrauche deinen Geist, dein Wissen, deine Urteilskraft – Wäge Entscheidungen sorgfältig ab. Niemand kann dir deine Entscheidungen abnehmen. Nimm und gib, wie du es verantwortlich für dich selbst und andere willst.“ (vgl. Cohn/Farou, 1991, 358 sowie Cohn, ¹¹1992, 164).

In diesem Postulat geht es um die zunehmende Bewußtwerdung sowohl der eigenen Innenwelt als auch um die Wahrnehmung der anderen und des Gruppengeschehens. Das Chairperson-Postulat ermutigt, sich selbst zu akzeptieren, wie man ist. Zugleich for-

dert es auf, „in der Bewußtheit seiner selbst und der Situation Entscheidungen zu treffen und die Verantwortung dafür zu übernehmen“ (Matzdorf/Cohn, 1992, 67).

Im Chairperson-Postulat wird nicht nur die Realität des Ich sondern auch die des Du und des Wir angesprochen. Es anerkennt die Realität, daß Menschen verschieden sind, anders in ihren Wünschen und Bedürfnissen, gleichzeitig ermutigt es zu Gemeinsamkeit, die durch echten Dialog entstehen kann. Für die TZI gilt Gemeinschaftlichkeit als politische Basis jeder persönlichen und gesellschaftlichen Therapie anstatt Individualismus oder Kollektivismus.

Das zweite Postulat, das Cohn nennt, ist jenes der Störungspriorität. Es lautet:

„Beachte Hindernisse auf deinem Weg, deine eigenen und die von anderen. Störungen und Betroffenheiten haben Vorrang; ohne ihre Lösung wird Wachstum verhindert oder erschwert“ (Matzdorf/Cohn, 1992, 69).

Ruth Cohn geht in diesem Postulat davon aus, daß menschliches Wachstum und Lernen immer wieder von inneren und äußeren Widerständen verhindert oder gehemmt wird. Innere emotionale Vorgänge wie Schmerz, Freude, Angst, Zerstreuung, Frustration, Antipathie etc. können unser Da-Sein unseren Lern- und Handlungswillen ebenso stören wie äußere Gegebenheiten, z.B. unerträglicher Lärm, giftige Dämpfe, eine kaputte Heizung, Zeitdruck, vorgegebene Arbeitsstrukturen u. v. a. m. Ein erster Schritt besteht darin, den faktischen Vorrang dieser Störungen anzuerkennen und sich in einem zweiten Schritt soweit damit auseinanderzusetzen, daß Lernen und Wachstum wieder möglich sind.

Störungen sind insofern eine Chance zur Wirklichkeitserkenntnis, als sie auf die Realität in individuellen, sozialen und natürlichen Bereichen verweisen. So spiegelt eine Gruppe individuelle und gesellschaftliche Probleme, wie Tabus, Vorurteile, Mißverhältnisse und destruktiven Zeitgeist, was am ehesten an den Störungen und Widerständen in der Gruppe sichtbar wird. Durch die Bewußtmachung von hemmenden Bedingungen und Zwängen kann der Weg für die Suche nach Revidierungsmöglichkeiten eröffnet werden. Letztendlich ist das Ziel dieses zweiten Postulates die Freisetzung des gefangenen lebendigen Potentials von Frauen und Männern.

Wenn Frauenbildungsarbeit TZI integriert, kann sie Befreiungsarbeit in mehrfacher Hinsicht leisten: Sie kann befreien zur Lebendigkeit und das in den Frauen schlummernde lebendige Potential entfesseln. Sie kann die Selbstunterdrückung von Frauen aufheben helfen und zum Ausweiten der Grenzen ermutigen, die uns durch patriarchal-kapitalistische Systeme gesetzt werden.

5. Optionen für eine lebendige Frauenbildungsarbeit der Zukunft

Die Frauenbildungsarbeit, die mir zukunftsweisend erscheint, liegt – was das gegenwärtige Spannungsfeld betrifft, zwischen den verschiedenen Polen. Es ist eine Bildungsarbeit, die in der Sehnsucht nach einer lebenswerteren Weltwirklichkeit vieles zu verbinden sucht: die individuelle Bestärkung und Heilwerdung der einzelnen Frau, den Kampf um gesellschaftliche Gleichberechtigung von Frauen und Männern und jenen um eine Welt, die herausfindet aus der Getriebenheit patriarchal-kapitalistischer Denkweisen.

Ich halte für die Zukunft nur eine Frauenbildungsarbeit für vertretbar, die Lebendigkeit höher einschätzt als Leistungsstreben und materiellen Erfolg; die zwischenmenschliche Kommunikation von Angesicht zu Angesicht hochachtet in Zeiten medial verpackter, keimfreier Internetkontakte; die die ehrliche Auseinandersetzung mit all dem, was uns klein und unfrei hält, was anderen die Lebensmöglichkeiten beschneidet, was tötet und ängstigt, die diese kritische, leidvolle und schwierige Auseinandersetzung einer allzuschnellen Trostsprecherei und Heilsverkündigung vorzieht.

Frauenbildungsarbeit der Zukunft hat Reflexionsarbeit in Sachen Wirtschaft und Politik zu leisten: Das heißt sie macht es sich zur Aufgabe, die Zusammenhänge von Politik, Wirtschaft und Gesellschaft zu bedenken und die kapitalistische Wirtschaftslogik mit ihren Auswirkungen auf Menschen und Natur zu hinterfragen. Die Verquickung von Kapitalismus und Patriarchat wird unter die Lupe genommen und die dreifache Ausbeutung von Frauen, Natur und anderer Völker sichtbar gemacht. Gemeinsam mit kapitalismuskritischen ÖkonomInnen wird sie Wege nach neuen Wirtschaftsformen suchen, gemeinsam mit kritischen PolitologInnen nach politischen Handlungsmöglichkeiten in einer von menschenunwürdigen, ausbeuterischen Wirtschaftsmechanismen bestimmten Welt.

Diese Frauenbildung betreibt „Alphabetisierung in Wirtschaftsfragen“ (Mascha Madörin). Damit kann sie die unter Frauen weithin herrschenden Berührungsängste den (Welt-)wirtschaftsfragen gegenüber aufbrechen und das Bewußtsein über die eigene Verstrickung in die weltweiten Marktmechanismen fördern.

Eine Frauenbildung der Zukunft hat Befreiungsarbeit zu leisten im Sinne der Entmythologisierung (Paulo Freire) von (Frauen)Wirklichkeit. Gesellschaftliche Mythen von der jungen, schönen, erfolgreichen, gesunden und allzeit verfügbaren, gleichzeitig bescheidenen Superfrau sind zu entlarven und neue Bilder als Lebensleitmotive dagegen zu stellen. Das wird gelingen mittels der Stärkung der „Chairperson“, d.h. durch die Ermutigung, die innersten Sehnsüchte laut werden zu lassen und sie in Freiheit zu leben. Mit Hilfe gegenseitiger Frauensolidarität können Frauen zunehmend unabhängiger werden von allgemein gesellschaftlicher Bestätigung, von der Verführung, nur dann als gut zu gelten, wenn sie tun, was andere von ihnen wollen.

Nicht zuletzt hat eine Frauenbildung der Zukunft Hoffnungsarbeit zu leisten, damit veränderndes Handeln möglich wird. Es geht um die Hoffnung wider aller Hoffnungslosigkeit, um den Glauben daran, daß all unser Tun eine gesellschaftliche Bedeutung hat und dementsprechend neues Handeln neue gesellschaftliche Wirklichkeiten setzt. Diese Hoffnung ist auch dann berechtigt, wenn wir jeweils nur kleine Schritte der Veränderung setzen können. Frauenbildung als Hoffnungsarbeit kennt den langen Atem und die Gelassenheit, daß wir nicht alles machen können und brauchen und manches unseren Bemühungen hinzugeschenkt wird.

Hinter all diesen Optionen stehen Bilder von Frauen, die Lust an der Welt, am Leben, an ihren Körpern und Sinnen ebenso kennen wie die Sorge um diese Welt, die in unsere Verantwortung gelegt ist und die Bestand haben soll über viele Generationen, auch dann noch, wenn wir selber nicht mehr sind.

Literatur

- Bildungswerk der Heinrich Böll Stiftung NRW, Programm 1. Halbjahr 1999.
- Cohn, Ruth C./Farau, Alfred: Gelebte Geschichte der Psychotherapie. Zwei Perspektiven, Stuttgart 1991.
- Cohn, Ruth C.: Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle. Stuttgart ¹¹1992.
- Dabisch, Joachim/Schulze, Heinz (Hg.): Befreiung und Menschlichkeit. Texte zu Paulo Freire, München 1991.
- Faludi, Susan: Die Männer schlagen zurück. Wie die Siege des Feminismus sich in Niederlagen verwandeln und was Frauen dagegen tun können, Reinbek bei Hamburg 1993.
- Freire, Paulo: Der Lehrer ist Politiker und Künstler. Neue Texte zu befreiender Bildungsarbeit, Reinbek bei Hamburg 1981.
- Freire, Paulo: Erziehung als Praxis der Freiheit. Beispiele zur Pädagogik der Unterdrückten, Reinbek bei Hamburg 1977.
- Freire, Paulo: Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Mit einer Einführung von Ernst Lange, Reinbek bei Hamburg 1973.
- Freire, Paulo: Über die notwendigen Fähigkeiten von engagierten Pädagogen, in: Schulze, Trudi und Heinz (Hg.): Zukunftswerkstatt Kontinent. Volkserziehung in Lateinamerika, München 1989, 32-43.
- Gieseke, Wiltrud: Von der fehlenden Liebe zum eigenen Geschlecht, in: Gieseke, Wiltrud (Hg.): Feministische Bildung – Frauenbildung, Pfaffenweiler 1993, 41-55.
- Hagleitner, Silvia: Mit Lust an der Welt – in Sorge um sie. Feministisch-politische Bildungsarbeit nach Paulo Freire und Ruth C. Cohn, Mainz 1996.
- Haus der Frauen, St. Johann bei Herberstein, Kath. Frauenbewegung, Diözese Graz-Seckau, Programm April-Mai-Juni 1999, 2/1999.
- Jungk, Robert: Der Jahrtausendmensch, Reinbek bei Hamburg 1976.
- Lange, Ernst: Sprachschule für die Freiheit. Bildung als Problem und Funktion der Kirche, hg. und eingeleitet von Rüdiger Schloz, München/Gelnhausen 1980.
- Madörin, Mascha: Zur neuen Welt(un)ordnungspolitik. Fünf Thesen aus feministischer Sicht, in: Frauensolidarität 41 (1993), 4-9.
- Matzdorf, Paul/Cohn, Ruth C.: Das Konzept der Themenzentrierten Interaktion, in: Löhmer, Cornelia/Standhardt, Rüdiger (Hg.): TZI. Pädagogisch-therapeutische Gruppenarbeit nach Ruth C. Cohn, Stuttgart 1992, 39-92.
- Mies, Maria: Patriarchat und Kapital. Frauen in der Internationalen Arbeitsteilung, Zürich 1990.
- Ockel, Anita/Cohn, Ruth C.: Das Konzept des Widerstands in der themenzentrierten Interaktion. Vom psychoanalytischen Konzept des Widerstands über das TZI-Konzept der Störung zum Ansatz einer Gesellschaftstherapie, in: Petzold, Hilarion (Hg.): Widerstand. Ein strittiges Konzept in der Psychotherapie, Paderborn 1981, 255-282.
- Paul-Horn, Ina: Resistenz gegen die Faszination der Gewalt. Hannah Arendts Machtbegriff, in: Kubes-Hofmann, Ursula (Hg.): Sagen, was ist. Zur Aktualität Hannah Arendts, Wien 1994.
- Praetorius, Ina: Skizzen zur feministischen Ethik, Mainz 1995.
- Raymond, Janice G.: Frauenfreundschaft. Philosophie der Zuneigung, München 1986.
- Schiersmann, Christiane: Frauenbildung. Konzepte, Erfahrungen, Perspektiven, Weinheim/München 1992.
- Standhardt, Rüdiger/ Löhmer, Cornelia (Hg.): Zur Tat befreien. Gesellschaftspolitische Perspektiven der TZI-Gruppenarbeit, Mainz 1994.
- Studienschwerpunkt „Frauenforschung“ am Institut für Sozialpädagogik der TU Berlin (Hg.): Mittäterschaft und Entdeckungslust, Berlin ²1990.
- Thürmer-Rohr, Christina: Vagabundinnen. Feministische Essays, Berlin 1987.
- Thürmer-Rohr, Christina: Befreiung im Singular. Zur Kritik am weiblichen Egozentrismus, in: Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis, H. 28 13. Jg. (1990).

- Wöflingseder, Maria: Gesellschaftliche Veränderung. Von oben – von unten. Eine Studie über gesellschaftliche Veränderung aus der Sicht Paulo Freires und Fritjof Capras unter besonderer Berücksichtigung gegenwärtiger New-Age-Strömungen, Linz 1992.
- Wunderle, Michaela (Hg.): Politik der Subjektivität. Texte der italienischen Frauenbewegung, Frankfurt a.M. 1977.
- Wurms, Renate: „Von heute an gibt's mein Programm“ – Zur Entwicklung der politischen Frauenbildungsarbeit, in: Arbeitsgruppe Frauenbildung und Politik (Hg.): Von Frauen für Frauen. Ein Handbuch zur politischen Frauenbildungsarbeit, Zürich/Dortmund 1992.

Simone Birkel

Frauen-Zukunft

Das Leitbild Zukunftsfähigkeit in der kirchlichen (Frauen-) Bildung

„Wenn du ein Schiff bauen willst, so trommle nicht Männer zusammen, um Holz zu beschaffen, Werkzeuge vorzubereiten, Aufgaben zu vergeben und die Arbeit einzuteilen, sondern lehre die Männer die Sehnsucht nach dem weiten, endlosen Meer.“

Diese Lebensweisheit von A. Saint-Exupéry wird in der ökologischen Bildungsarbeit gerne als Klassiker zitiert,¹ in der Absicht, ökologisch verantwortliches Handeln positiv zu motivieren anstatt diktatorisch vorzuschreiben. Wird hier „Schiff“ zunächst geschlechtsneutral als Allegorie für die aktive Suche nach dem Verständnis der Welt und unserer Stellung in ihr gesehen, so wird die Herstellung eines Schiffes doch ausdrücklich als männliche Tätigkeit definiert. Offen bleibt jedoch, ob Männer aufgrund der „Männerarbeit“ des Schiffbaus oder aber aufgrund mangelnder männlicher Sehnsuchtsausbildung als Adressaten ausgewählt wurden. Offen bleibt ebenfalls, ob das Zitat auch in Mädchen- und Frauenperspektive so stehen bleiben könnte, oder ob dies nicht auch eine inhaltliche Korrektur erforderlich machen würde.

Der vorliegende Aufsatz möchte eine doppelte Marginalisierung in der religionspädagogisch wissenschaftlichen Diskussion aufgreifen: Zum einen findet in der religionspädagogischen Diskussion eine Auseinandersetzung mit dem seit Jahren bekannten Leitbild eines Sustainable Developements kaum statt.² Dabei verlangt die mit dem Leitbild der nachhaltigen bzw. zukunftsfähigen Entwicklung verbundene Wertediskussion nicht nur nach einer kompetenten Auseinandersetzung aus ethisch-religiöser Perspektive,³ sondern auch eine Reflexion auf religionspädagogisch-praktischer Ebene. So soll hier in theoretischer Perspektive zunächst der Frage nachgegangen werden, aus welcher Motivation sich eine religiöse Bildung angesichts der wachsenden Orientierungslosigkeit im ökologischen Bereich speist und welche Zukunftshoffnung eine religiös motivierte Bildung in den aktuellen Diskurs um eine zukunftsfähige Bildung einbringen kann.

Der zweite Gesichtspunkt versucht, innerhalb der bildungstheoretischen Diskussion um das Konzept einer nachhaltigen Entwicklung eine genderorientierte Perspektive aufzugreifen, die – wie die feministische Kritik an der Studie „Zukunftsfähiges Deutschland“ gezeigt hat (vgl. Forum Umwelt & Entwicklung, 1997) – bislang weitgehend ausfällt. Mit dem Enttrivialisierungsansatz von Ina Praetorius (vgl. Praetorius, 1995) kann hier die Frage formuliert werden: Sind die noch immer in erster Linie frau-

¹ So beispielsweise im Eingangsbereich des „Zentrums für Umwelt und Kultur“ (ZUK), der von den Salesianern Don Boscos getragenen Umweltbildungsstätte in Benediktbeuren.

² Interessant und bedenkenswert ist die Tatsache, dass das Leitbild „Zukunftsfähigkeit“, das durch die vom bischöflichen Hilfswerk Misereor 1995 mitherausgegebene Studie „Zukunftsfähiges Deutschland“ entscheidend angestoßen und geprägt wurde, von der Pädagogik, näherhin der „Umweltpädagogik“ eher und intensiver in ihren bildungstheoretischen Neuerungen diskutiert wurde als in den praktischen Wissenschaften der Theologie. Als Ausnahme für die Religionspädagogik kann hier der Aufsatz von Noormann / Reilly, 1997 aufgeführt werden.

³ Vgl. dazu beispielsweise Münk, 1998 und Vogt, 1999.

enspezifischen Tätigkeiten wie der Einkauf von gesunden ökologischen Lebensmitteln oder fair produzierten Kleidern, das Sammeln und Trennen von Müll, das Hinbringen und Abholen der Kinder von Kindergarten, Schule, Tagesstätte o.ä. zu trivial, um in die religionspädagogische Diskussion Eingang zu finden? Oder weiter gefasst: Ist für die religionspädagogisch-praktische Diskussion, die Kindern, Jugendlichen, Frauen und Männern eine sinnvolle Lebens- und Zukunftsbewältigung anbieten will, eine Beteiligung am Suchprozess Zukunftsfähigkeit nicht geradezu lebensnotwendig? Nachzugehen ist daher im Anschluss an die Motivations- und Hoffnungsgründe einer christlich zukunftsfähigen Bildung der Frage, welchen Herausforderungen sich eine zukunftsfähige Bildung unter Berücksichtigung der Geschlechterperspektive stellen muss.

1. Das Leitbild der Nachhaltigkeit in der religionspädagogischen Diskussion

In der Literatur existieren für den Begriff „Sustainable Development“ unterschiedliche Übersetzungen, so sind in der deutschsprachigen Literatur die Termini „nachhaltige“ bzw. „zukunftsfähige Entwicklung“ zu finden, die inhaltlich ähnlich strukturiert sind.⁴ Die Tatsache, dass noch immer rund 85% der deutschen Bevölkerung mit dem Begriff einer nachhaltigen bzw. zukunftsfähigen Entwicklung nichts anfangen kann (vgl. Umweltbewußtsein in Deutschland, 1998, 79), erfordert zunächst eine Einführung in das Konzept von Sustainable Development.

1.1 Das Konzept von Nachhaltigkeit/Zukunftsfähigkeit

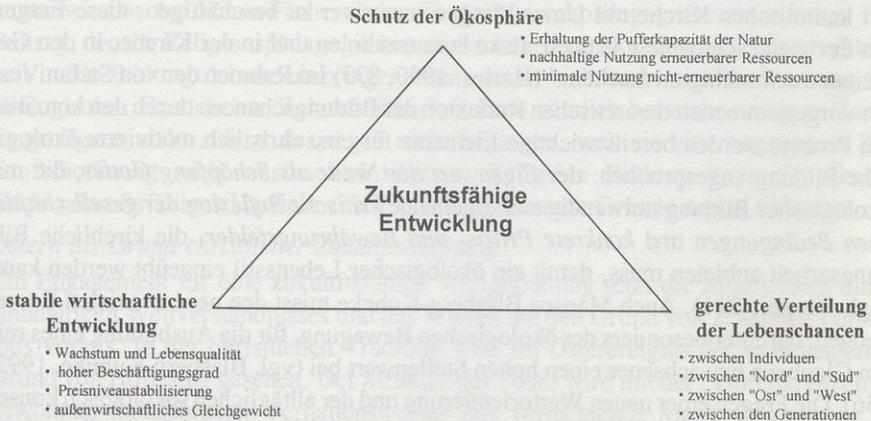
Mit dem sog. „Erdgipfel“ der Vereinten Nationen in Rio de Janeiro 1992, bei dem sich mehr als 170 Staaten der Welt dem Leitbild des Sustainable Developements verpflichtet haben, hat in der global- und gesellschaftspolitischen Landschaft ein regelrechter Paradigmenwechsel in der Diskussion um eine ökologisch und sozial gerechte Weiterentwicklung eingesetzt. Ökonomische, ökologische und soziale Faktoren werden nicht mehr getrennt voneinander diskutiert, sondern deren gegenseitige Interdependenz wird anerkannt. In einem Aktionsprogramm für das 21. Jahrhundert, der *Agenda 21*, wurden in Rio detaillierte Handlungsaufträge für eine nachhaltige Entwicklung formuliert (vgl. Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit, 1992). Mit der Studie „Zukunftsfähiges Deutschland“ (ZD) trugen 1995 das bischöfliche Hilfswerk Misereor und der Bund für Umwelt und Naturschutz Deutschland (BUND) entscheidend zu einer regen Diskussion um das Leitbild der Nachhaltigkeit in der Bundesrepublik Deutschland bei.⁵

Angesichts der unterschiedlichen und vielfältigen Definitionen ist eine eindeutige inhaltliche Fixierung von Sustainable Development als Konzept kaum möglich.⁶ Trotz

⁴ Als Diskussionsgrundlage hat sich die sehr offene Definition von „zukunftsfähiger“ bzw. „nachhaltiger Entwicklung“ durchgesetzt, die der Brundtland-Bericht geprägt hat: „to ensure, that it meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs“ vgl. The World Commission on Environment and Development, 1987, 8.

⁵ Die Vielzahl der Misereor Arbeitsmaterialien zum Thema „Zukunftsfähiges Deutschland“ ist vorbildlich für eine zielgruppenspezifische Behandlung des Themenkomplexes; für den schulischen Bereich ist beispielsweise anzuführen: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 1997.

vielfältiger Kritik an dem Leitbild Zukunftsfähigkeit, wie es die ZD-Studie vertritt,⁷ wird jedoch allgemein das Sustainable-Development- Konzept als *handlungsleitendes normatives Leitbild* akzeptiert und es besteht Konsens darüber, dass eine Orientierung an diesem Leitbild notwendig für ein Überleben im 21. Jahrhundert sein wird.⁸ In einem gängigen Modell werden die *Ziele einer nachhaltigen Wirtschaftsweise* als „magisches Dreieck“ dargestellt:⁹



Zukunftsfähige Entwicklung ist also der Versuch, in politischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Entscheidungen die Faktoren eines möglichst intakten Ökosystems, die Erreichung weltweiter sozialer inter- und intragenerationaler Gerechtigkeit und die Gewährleistung wirtschaftlicher Entwicklung miteinzubeziehen. Im Fortgang wird besonders der *ökologische Aspekt* des Leitbildes Zukunftsfähigkeit in der religionspädagogisch-praktischen Reflexion näher beleuchtet werden, da das ökologische Problembewusstsein in der Bevölkerung im Vergleich zu den vergangenen Jahren eindeutig rückläufig ist (vgl. Umweltbewusstsein in Deutschland, 1998, 25).

1.2 Der konziliare Prozess als theologisch-praktischer Anknüpfungspunkt

Die oben dargestellte Interdependenz der Faktoren Ökologie, Ökonomie und soziale Gerechtigkeit wird in der kirchlichen Bildungsarbeit schon seit den 80er Jahren unter dem Stichwort des konziliaren Prozesses für Frieden, Gerechtigkeit und Bewahrung

⁶ 1989 fand J. Pezzey bei der Durchsicht der einschlägigen Literatur rund sechzig verschiedene Definitionen von Sustainability, vgl. Pezzey, J., in: *Dieren*, 1995, 106.

⁷ Ein entscheidender Dissens besteht in einer unterschiedlichen Option für eine „harte“ bzw. „weiche“ Nachhaltigkeit; bei der ersteren werden konkrete Zielvorgaben gemacht, anhand derer Nachhaltigkeit verifiziert werden kann, vgl. ZD-Studie; zweite fokussiert stärker den Suchprozess von Nachhaltigkeit und setzt auf Selbstverpflichtungen zur Erreichung von Nachhaltigkeit, vgl. beispielsweise Institut für Organisationskommunikation, 1997. Zur weiteren Kritik an der ZD-Studie vgl. *Hermle*, 1997.

⁸ Auch die jüngsten kirchlichen Verlautbarungen haben das Leitbild Nachhaltigkeit rezipiert, vgl. Für eine Zukunft in Solidarität und Gerechtigkeit, 1997; Handeln für die Zukunft der Schöpfung, 1998.

⁹ Abbildung nach: Wuppertal Institut UM203, in: *Misereor/KBE: Grenzen zu Chancen wenden. Bausteine für die Erwachsenenbildung*, Aachen 1996, 61.

der Schöpfung geführt.¹⁰ Die große Stärke des Prozesses liegt in der kirchlich schon sehr früh praktizierten Zusammenschau der Themen, die in dem oben dargestellten Leitbild Sustainable Development gesamtpolitisch Konsens gefunden haben. Durch das breite Engagement vieler ChristInnen im konziliaren Prozess wurde das gesellschaftliche sowie kirchliche Leben lokal wie global mitgeprägt. Eines der wichtigsten Ergebnisse des konziliaren Prozesses ist vor allem im katholischen Bereich eine verstärkte Sensibilisierung für ökologische Fragen: „Endlich gab es die Chance, sich in der katholischen Kirche mit Umweltfragen intensiver zu beschäftigen, diese Fragen aus der vielgeschmähten grünen Ecke herauszuholen und in der Kirche, in den Gemeinden salonfähig zu machen.“ (Harles, 1990, 833) Im Rahmen der von Stefan Vesper vorgenommenen theoretischen Reflexion der Bildungschancen durch den konziliaren Prozess werden bereits wichtige Elemente für eine christlich motivierte ökologische Bildung angesprochen: der *Eigenwert der Natur als Schöpfung Gottes*, die mit ökologischer Bildung notwendig einhergehende *kritische Reflexion der gesellschaftlichen Bedingungen und konkrete Praxis- und Bewährungsfelder*, die kirchliche Bildungsarbeit anbieten muss, damit ein ökologischer Lebensstil eingeübt werden kann (vgl. Vesper, 211). Auch Martina Blasberg-Kuhnke misst den neuen sozialen Bewegungen, darunter besonders der ökologischen Bewegung, für die Ausbildung eines reifen Glaubens Erwachsener einen hohen Stellenwert bei (vgl. Blasberg-Kuhnke, 1992, 256). Die Fragen einer neuen Wertorientierung und der alltäglichen (ökologisch konsequenten) Lebensgestaltung werden hier im Hinblick auf das Glaubenlernen Erwachsener als relevant erachtet. Die neuen sozialen Bewegungen, insbesondere die ökologische Bewegung, so Blasberg-Kuhnke, seien für eine „praktische Theorie kritischer Erziehungswissenschaft als Handlungswissenschaft“ unabdingbar, da sie positive Suchprozesse in Gang setzen und die Ermöglichung von Handlungsfähigkeit zum Primat erheben (ebd., 267f.).

1.3 Ökologische Bildung¹¹ als Aufgabe der Religionspädagogik

Bislang findet – im Gegensatz zu anderen theologischen Disziplinen¹² – in der religionspädagogisch-praktischen Reflexion eine ernsthafte Auseinandersetzung hinsicht-

¹⁰ Die geschichtlichen sowie geistigen Wurzeln des konziliaren Prozesses als auch die vielen regionalen und überregionalen Bewegungen können und brauchen nicht im einzelnen nachgezeichnet werden, vgl. Vesper, 1993; die wichtigsten europäischen Dokumente des konziliaren Prozesses sind: Frieden in Gerechtigkeit, 1989; Noll/Vesper, 1998.

¹¹ Entgegen des sich etablierten Begriffs der „Umweltbildung“ wird hier der Begriff der „ökologischen Bildung“ bevorzugt, da er inhaltlich aussagekräftiger ist, indem er eine methodische Anthropozentrik zulässt, jedoch ein inhaltliche anthropozentrische Engführung vermeidet. Inhaltlich möchte ich ökologische Bildung folgendermaßen definieren: Ökologische Bildung strebt die Ausbildung von Wahrnehmungsfähigkeit an, in der die Welt als Lebenshaus in einem gesamtvernetzten Beziehungsgeflecht beschrieben wird. Sie sucht Möglichkeiten, die je eigene Position des Individuums innerhalb dieses Beziehungsgeflechtes bewusst zu machen und zielt auf entsprechende Handlungsorientierung.

¹² Vor allem in der Exegese als auch in den systematischen Fächern lässt sich in den letzten Jahrzehnten eine verstärkte Sensibilisierung für die Umweltproblematik ausmachen, die vielleicht vorsichtig unter dem Terminus „ökologische Theologie“ subsumiert werden kann, wobei eine theoretische Auseinandersetzung um Methode, Inhalte und theoretische Fundierung dieser Ausrichtung zwar anfanghaft vorhanden ist (vgl. Altner, 1989), aber noch nicht hinreichend stattgefunden hat. Für die Exegese kann exemplarisch Löning/Zenger, 1997, angeführt werden und für die Systematik: Halter/Lochbühler, 1999.

lich ökologischer Themen nur sehr zögerlich statt. Zwar existiert eine Vielzahl an konkreten ökologischen Praxishilfen¹³ und es lassen sich auch vereinzelt schöpfungstheologische oder ökologische Beiträge in den praktischen Disziplinen der Theologie finden,¹⁴ eine eigenständige religionspädagogische Reflexion einer ökologischen Bildung unter dem Leitbild der Nachhaltigkeit lässt sich bisher nicht erkennen.¹⁵ So ist es bislang kaum möglich, den „Suchprozess Nachhaltigkeit“ sowohl intern (mit den anderen theologischen Disziplinen, insbesondere der Ethik) als auch extern (mit anderen humanwissenschaftlichen Fächern wie z. B. der Umweltpädagogik) aufzunehmen. Ein Beitrag, den die Religionspädagogik hier in die aktuelle Diskussion um Zukunftsfähigkeit in die Bildungsdebatte einbringen kann, deutet sich im Motivationshorizont für ökologisches Handeln an. Zukunftsfähigkeit kann nämlich bei nicht wenigen Handlungsträgern nicht zuletzt deswegen nicht beginnen, weil sie eine begründete Zukunftshoffnung nicht ausmachen können. Religiöse Bildung kann für ökologisch-zukunftsfähiges Handeln eine Hoffnung, die auch Gründe nennt, anbieten:

Ostern als Grund christlicher Zukunftshoffnung

Ein Engagement für eine zukunftsfähige Weltgestaltung setzt die Möglichkeit eines sinnhaltigen Weltverständnisses und das Wissen um den Grund von Zukunftsoptimismus voraus. In der christlichen Tradition wird im Osterereignis der entscheidende Grund von Hoffnung gesehen. Der Struktur des Todes wird mit der „Durchkreuzung“ gewohnter menschlicher Verhaltensweisen ihre vernichtende Macht genommen, so dass unerwartet Neues entstehen kann. Mit Raymund Schwager kann das christliche Erlösungsgeschehen als „Drama in vier Akten“ charakterisiert werden (vgl. Schwager, 1986, 305ff). Dabei ist der erste Akt die bedingungslose Vergebung der Sünde der Menschen im Heilsangebot durch Jesus. Dies wird jedoch abgelehnt, was eine „Verdoppelung der Sünde“ bedeutet und in einem zweiten Akt zur Ankündigung eines Gottesgerichtes führt. Das Gericht selbst (Akt III) antwortet auf die „Verdoppelung der Sünde“ nicht mit Strafe, sondern mit einer „Verdoppelung der Liebe, die sich nicht mehr bloß in zeichenhaften Handlungen äußert, sondern im Leiden bewährt“. Gott setzt seinen Sohn gleichsam als Pfand ein und versöhnt auch die Menschen mit Gott, die ihn ablehnen. Im vierten Akt (Ostern) wird deutlich, dass auf diese Liebe nur noch Leben folgen kann. Aufgrund des durch Jesus Christus manifestierten Erlösungsgeschehens ist der Einsatz für eine lebensermöglichende Welt die Konsequenz bzw. Antwort auf dieses Befreiungsgeschehen durch die Liebe Gottes.

¹³ Exemplarisch seien die neuesten genannt: Katholisches Schulkommissariat Bayern, 1998; Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland, 1999; *Sellmann/Vogt*, 1999.

¹⁴ So beispielsweise das Themenheft „Natur als Schöpfung“, RpB 31 (1993); als weitere Ausnahmen können angeführt werden: *Fuchs*, 1995; *Bopp*, 1996; die meines Wissens einzige Monographie zu diesem Thema liegt mit der Dissertation von *Rüdiger Brinkmann*, 1996, vor. Sie bewegt sich weiterhin in der ökologischen Diskussion der 80er Jahre, eine Auseinandersetzung mit dem Leitbild Sustainable Development findet nicht statt.

¹⁵ Auf diesen „blinden Fleck“ in der praktischen Theologie muss erst die Arbeitshilfe „Handeln für die Zukunft der Schöpfung“ der Deutschen Bischofskonferenz aufmerksam machen. Sie betont die Vorrangigkeit und Wichtigkeit einer ökologischen Bildung im pastoralen Handeln der Kirche (242).

Schöpfungstheologische Motivation für ökologisches Handeln

Genuin lässt sich das christliche Bemühen für die Ermöglichung von Lebensvielfalt aus der biblischen Tradition erschließen. Bei näherem Hinsehen lassen sich wesentlich drei schöpfungstheologische Linien unterscheiden,¹⁶ die je eine eigengeartete Perspektive der verschiedenen biblischen Schöpfungsaussagen erkennen lassen und somit drei unterschiedliche Motivationsstränge für christlich-ökologisches Handeln anbieten:

- Den Menschen wird von Gott zugetraut, das ökologische Gleichgewicht der Erde erhalten zu können, sie sind sozusagen Gottes StellvertreterInnen, die die von ihm geschaffene Erde hegen und pflegen und sie im Zustand des Heilseins bewahren. Diese *anthropozentrische Grundhaltung* löste mit dem umstrittenen „Herrschaftsauftrag“ von Gen 1,26-28 heftige Diskussionen aus, mittlerweile hat sich jedoch theologisch die Meinung durchgesetzt, dass mit Gen 1,26-28 die Verantwortung des Menschen für Gottes Schöpfung betont werden soll und der sog. „Bemächtigungsauftrag“ keinen Freibrief für eine willkürliche Ausbeutung natürlicher Ressourcen darstellt. Die anthropozentrische Perspektive ist als Anerkennung der menschlichen Würde zu verstehen, die theologisch mit dem Begriff der Gottebenbildlichkeit reflektiert wird. Gott schenkt dem Menschen sein Vertrauen, dass dieser sein Schöpfungswerk erhalten kann. Der Einsatz für das „Lebenshaus Erde“ ist somit die menschliche Antwort auf den Vertrauensbeweis des Schöpfergottes.
- Gott hält an seinem Segen für die von ihm geschaffene Welt fest. Nach der schrecklichen Vernichtung allen Lebens in der großen Flut schließt Gott mit den einzigen Überlebenden einen Bund und gibt damit Mensch und Tier die Zusicherung: „Nie wieder sollen alle Wesen aus Fleisch vom Wasser der Flut ausgerottet werden!“ (Gen 9,11). Der biblische Glaube wiederholt in vielfältiger Weise die Grundüberzeugung, dass Gott seinen Segen von der Erde nicht wegnimmt: Gott hat das Chaos besiegt (Gen 1,1-2,4a; Ijob 38 ff; Ps 104), er ist ein „Freund des Lebens“, er liebt alles was ist und verabscheut nichts von dem, was er gemacht hat (vgl. Weish 11,26). Mit dieser *theozentrischen Perspektive*, die die Abhängigkeit der Schöpfung (und damit auch des Menschen) von der göttlichen Vollmacht demonstriert, wird eine Verabsolutierung einer anthropozentrischen Position verhindert und zugleich ein Hoffnungshorizont eröffnet: Auch in Zeiten, in denen das Gegenteil eines segenvollen Handelns erfahren wird, dürfen sich die Menschen auf das Bejahtsein allen Lebens verlassen, und darauf hoffen, dass nichts auf der Welt das von Gott geschaffene Leben ausrotten kann.
- Der zukunftsbejahende, hoffnungsvolle Grundtenor der biblischen Schriften mündet in der Vision eines „neuen Himmels und einer neuen Erde“ (Jes 65,17; 66,22; 2 Petr 3,13; Offb 21,1). Der Traum vom gewaltlosen, harmonischen Zusammenleben von Mensch und Mitwelt wird in ausdrucksstarken Bildern visionär als erhoffte Lebenswirklichkeit vorgezeichnet (Jes 11,6-9; 65,25). Das erwartete Heil schließt

¹⁶ Nach Georg Kraus wäre neben der anthropozentrischen, der theozentrischen und eschatologischen noch eine christozentrische Perspektive zu behandeln, die er als Spezifikum der neutestamentlichen Schöpfungstheologie charakterisiert, vgl. Kraus, 1997. Diese wurde bereits im vorhergehenden Absatz reflektiert.

die außermenschliche Welt mit ein, es besteht eine Schicksalsgemeinschaft zwischen Mensch und Mitwelt. (Röm 8,18-23) Diese *eschatologische Dimension* der biblischen Schöpfungsaussagen verweist auf die Vision einer zur Vollendung gelangten Schöpfung. Die im ökologischen Kontext oft angeführten Texte von Röm 8 und Jes 11 leben von der Kraft der Utopie. Damit wird eine Verheißung proklamiert, die zugleich Kraft für den Einsatz zur annäherungsweise Verwirklichung dieser Utopie vermittelt. Trotz aller erfahrenen Widrigkeiten wird eine bessere Zukunft vor Augen gestellt.

Diese drei Sinndeutungshorizonte, die in den drei korrespondierenden Schlagwörtern *Verantwortung* (anthropozentrische Perspektive), *Freiheit* (theozentrische Perspektive) und *Utopie* (eschatologische Perspektive) charakterisiert werden können, kann die Religionspädagogik kompetent als Argumentationskomplex in die ökologische Bildungsdebatte einbringen, da sie zutiefst menschlich-religiöse Erfahrungen mit der Mitwelt spiegeln. Sie sind weniger als Begründung für das moralisierende Postulat ökologischen Handelns denn als *sinnstiftende Angebote* zu verstehen, die eine Orientierung hinsichtlich der menschlichen Selbstreflexion in der Welt ermöglichen.

2. Genderorientierte ökologische Bildung im Kontext von Nachhaltigkeit

2.1 *Geschlechtsspezifische Unterschiede im ökologischen Handeln*

In der Vergangenheit wurde als Verhältnisbestimmung von Geschlecht und Natur häufig die enge Beziehung der Frau zur Natur hervorgehoben mit der Konsequenz, dass die kulturtragende Rolle dem Mann zukam und eine Trennung in den privaten Frauen- und öffentlichen Männerbereich ermöglichte. Auf die religionspädagogische Notwendigkeit, durch eine ganzheitliche Spiritualität diesen dualistischen Ansatz, der der Frau den Körper und dem Mann den Geist zuordnet, zu überwinden, hat bereits Helga Kohler-Spiegel aufmerksam gemacht (vgl. Kohler-Spiegel, 1993, bes. 98ff). Bislang wird auch in der klassischen Umweltbildung weitgehend geschlechtsneutral gearbeitet, eine „genderorientierte Umweltbildung“, so Angela Franz-Balsen, ist der Ausnahmefall (vgl. Franz-Balsen, 1998). Dennoch sind gerade im ökologischen Bereich geschlechtsspezifische Unterschiede signifikant. So verfügen Jungen und Männer über ein größeres Wissen bezüglich ökologischer Kreisläufe und naturwissenschaftlicher Zusammenhänge, Mädchen und Frauen hingegen über eine höhere ökologische Sensibilität und ein höheres Umweltbewusstsein, welches sich auch im konkreten Verhalten auswirkt (vgl. Umweltbewusstsein in Deutschland, 1998, 68). Männer wissen beispielsweise häufig sehr genau Bescheid über den Zusammenhang zwischen Schadstoffausstoß und dem damit verbundenen Treibhauseffekt, dennoch sind es signifikant häufiger Männer, die angeben, öfter „mehr so zum Spaß“ mit dem Auto in der Gegend herumzufahren (vgl. ebd., 58f). Frauen hingegen beweisen zwar im individuellen Verhalten tendenziell eine höhere ökologische Verantwortung, bringen aber ihre Interessen und Erfahrungen kaum in eine öffentliche Interessenvertretung ein, weswegen in der Agenda 21 nicht von ungefähr die „aktive Einbeziehung der Frau in die wirtschaftlichen und politischen Entscheidungsprozesse“ (Agenda 21, 24,1) gefordert wird. Mit diesen Aussagen kann die eingangs als Vermutung aufgeworfene Fragestel-

lung einer geschlechtsspezifischen Bildung im Horizont einer zukunftsfähigen Entwicklung verifiziert werden. Die anfangs angefragte inhaltliche Korrektur des Zitates könnte auf diesem Hintergrund lauten:

Wenn du ein Schiff bauen willst, dann erzähle Mädchen und Frauen nicht vom endlosen, weiten Meer, sondern lehre sie Materialien zu erwirtschaften, die Werkzeuge richtig einzusetzen und sich in gesellschaftspolitische Prozesse einzubringen.

An einem praktischen Beispiel aus der kirchlich-ökologischen Arbeit kann der Unterschied verdeutlicht werden: Wenn es darum gehen soll, eine kirchliche Fläche zu einem „Natur-Sinnen-Garten“ mit Kräuterspirale, Weidenhöhlen, Feuchtbiotop u.ä. umzugestalten, so fällt es Männern i.d.R. nicht schwer, die kirchlichen Entscheidungsträger zu beeinflussen („der Vorsitzende der Kirchenstiftung spielt mit mir Fußball“) oder die notwendigen Gerätschaften zu organisieren („ich kenn’ da jemanden vom städtischen Bauhof“); sie aber von der Sinnhaftigkeit und Notwendigkeit eines „Natur-Sinnen-Gartens“ zu überzeugen braucht den anfangs erwähnten Sehnsuchtsstimulator. Frauen hingegen sind schneller für die Idee eines Erfahrungsraumes einer ökologisch tragfähigen Welt zu gewinnen, ihr Verhalten zeigt ein Vorhandensein dieser Sehnsucht bereits indikatorisch an. Bei der konkreten Umsetzung beginnen aber oftmals die Schwierigkeiten, da sie nicht in dem Maße wie Männer über tragfähige Netzwerke und Beziehungen verfügen. Wichtiger ist darum, in der ökologischen Frauenbildungsarbeit eine Anleitung und Ermutigung zu gesellschaftlicher und politischer Partizipation zu vermitteln.

Methodisch könnte eine genderorientierte ökologische Bildungsarbeit durch das Herausarbeiten geschlechtsspezifischer Verhaltensmuster beispielsweise im Mobilitäts- und Konsumbereich bei TeilnehmerInnen an Bildungsveranstaltungen oder lokalen Agenda-21-Gruppen einen wichtigen Erkenntniszuwachs erbringen. Ein Austausch über getrennt bearbeitete Lösungsvorschläge für bestimmte Probleme lässt die geschlechtsspezifisch unterschiedlichen Problemwahrnehmungshorizonte zusammenfließen und so männliche wie weibliche Potentiale gleichermaßen fruchtbar machen. Eine genderorientierte methodische Aufarbeitung für die Vielfalt der ökologischen Handlungsfelder steht in der Bildungsarbeit noch aus,¹⁷ dürfte aber noch so manch lohnende Entdeckung beinhalten. Ein kritischer Blick auf die kirchliche Bildungspraxis zum Thema Nachhaltigkeit und Frauen mag dies abschließend verdeutlichen.

2.2 Kirchliche Frauenbildungsarbeit auf zukunftsfähigen Wegen?

Grundsätzlich ist das kirchliche, näherhin das vom bischöflichen Hilfswerk Misereor an den Tag gelegte Engagement im Kontext einer zukunftsfähigen Bildung positiv zu bewerten, wenn auch die Genderperspektive erst nachträglich aufgenommen wurde (vgl. KDFB, Misereor, kfd, 1997). Durch die feministische Kritik an der ZD-Studie sensibilisiert, wird im kirchlichen Bildungsbereich versucht, frauenspezifische Anliegen des Nachhaltigkeitskonzeptes wahrzunehmen und mitzubedenken. So hat beispielsweise der Katholische Deutsche Frauenbund (KDFB) für die Jahre 1998 und 1999 das Schwerpunktthema „UmkehrZeiten: Heute in eine nachhaltige Zukunft“ gewählt. Auch die Deutsche Bischofskonferenz bemüht sich, in ihren Ausführungen zum

¹⁷ Auch in neueren Methodenhandbüchern fehlt ein genderorientierter Ansatz, vgl. *Apel*, 1998.

„Handeln für die Zukunft der Schöpfung“ auf die Situation von Frauen einzugehen. Diese auf den ersten Blick positiv erscheinende Tatsache erweist sich aber bei genauem Hinsehen als trügerisches Trojanisches Pferd: Verpackt in den Mantel „Zukunftsfähigkeit“ wird ein starres Rollendenken tradiert, wodurch eine strukturelle Veränderung, wie sie die Agenda 21 fordert, eher verhindert als forciert wird. Es wird zwar versucht, die Leistung und Erfahrung von Familienfrauen zu honorieren, gleichzeitig wird aber damit eine traditionelle Rollenverteilung konserviert. Frauen werden wiederholt als diejenigen charakterisiert, „die in besonderer Weise zwischen Familie und Beruf eingespannt sind und als Grenzgängerinnen zwischen Erwerbsbereich und Versorgungsbereich, zwischen bezahlter und unbezahlter Arbeit, zwischen dem scheinbar privaten und dem allgemein als öffentlich bezeichneten Leben vermitteln.“ (Handeln für die Zukunft der Schöpfung, 267).¹⁸ Gilt diese Aussage nicht auch uneingeschränkt für Männer, die in der Notwendigkeit stehen, Familie und Erwerbstätigkeit miteinander vereinbaren zu wollen bzw. zu müssen, und nicht auf die (stillschweigend angenommene) „Versorgungsarbeit“ durch die Frau zurückgreifen können?

Die klassische Rollenaufteilung in „männliche Erwerbsarbeit“ und „familienbetreuende Frauenarbeit“ spiegelt sich auch in der inhaltlichen Diskussion um eine zukunftsfähige Entwicklung wider, wie beispielsweise in der Mobilitätsdebatte: „Ob eine Familie z.B. ein Auto besitzt, lässt sich längst nicht mehr beantworten, ohne darüber nachzudenken, wer dieses Auto nutzt. Parkt es den ganzen Tag vor dem Erwerbsarbeitsplatz, oder dient es für Fahrten zwischen Büro, Supermarkt, Kindertagesstätte, Musikschule und Pfarrzentrum?“ (Mock/Huppertz, 1998, 176) Der Verdacht, dass sich hinter dieser (noch) geschlechtsneutral formulierten Aussage die klassische Arbeitsverteilung Mann Erwerbsarbeit – Frau Haushalt und Kinderversorgung verbirgt, bestätigt sich bei einem Blick auf die mit der Aussage belegte Quelle. Dort heißt es explizit: „Wenn schon Auto, dann für die komplizierten Wegeketten der Familienfrau...“ (Welskop-Deffa, 1997, 48) Die Rollen sind klar: Frauen sind trotz eventueller ausgeübter (Neben-) Erwerbsarbeit für das Wohl der Familie verantwortlich und müssen Beruf und Familie miteinander vereinbaren. Die damit verbundene Forderung, dass ihnen für diese Arbeitsbewältigung der Luxus eines frei verfügbaren Autos zugestanden wird, kann in keinerlei Hinsicht als adäquates Ergebnis einer zukunftsfähigen kirchlichen (Frauen-) Bildungsarbeit sondern allenfalls als blanker Zynismus gewertet werden. Zwar muss der Tatsache, dass sowohl im privaten wie öffentlichen Haushalt immer noch den Männern die Aufgabe der Ökonomie, näherhin der Erwerbsarbeit, den Frauen dagegen die Bewältigung der sozialen und weithin auch ökologischen Aufgaben zukommt, realistisch Rechnung getragen werden, doch die Debatte um nachhaltige Strukturen setzt grundlegender an: So lange Frauen auf ihre Rolle als „Familienfrau“ und Männer auf ihre Rolle als „Geldverdiener“ festgelegt werden, bzw. sich festlegen lassen, kann Zukunftsfähigkeit als Konzept nicht wirklich greifen. Will Bildungsarbeit auch in geschlechtsspezifischer Hinsicht zukunftsfähig sein, muss sie darauf hinwirken, dass sowohl Frauen als auch Männer gleichermaßen Anteil an den drei genannten Faktoren von Zukunftsfähigkeit haben können: ökonomische, ökologische und soziale Verantwortung sind von Frauen *und* Männern gleichermaßen zu leisten.

¹⁸ Außerdem Vogt, 1998, 74.

Der Anspruch, in kirchlicher Verantwortung zukunftsfähige Bildung praktizieren zu wollen, wird erst erfüllt sein, wenn darauf hingearbeitet wird, dass beispielsweise Männer ihre Sozialkompetenz in die Familie entsprechend einbringen können oder Frauen gefordert sind, sich mehr ins öffentliche (Arbeits-) Leben zu integrieren.

Die mit dem Nachhaltigkeitskonzept verbundene Chance grundlegend geänderter Strukturen wird in der kirchlichen Bildungsarbeit noch nicht wahrgenommen. Zwar kann eine grundlegend institutionelle Änderung von gesellschaftlichen und arbeitspolitischen Strukturen nicht alleine der Bildungsarbeit angelastet werden, doch hat sie die Aufgabe zu leisten, sowohl individuell als auch strukturell Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass Zukunftsfähigkeit ermöglicht werden kann. In der aktuellen Debatte um eine „zukunftsfähige Bildung“¹⁹ hat sich bereits eine wesentliche Konsequenz für die Bildungsarbeit abgezeichnet: die *Neuorientierung in der pädagogischen Arbeitsweise*. Bildungseinrichtungen, die im Kontext des Leitbildes Nachhaltigkeit tätig sein wollen, dürfen nach einer Beschreibung des gemeinsamen Projektes europäischer Erwachsenenbildungseinrichtungen zur Umsetzung der Agenda 21 „nicht mehr nur Seminare oder Vorträge planen, sondern müssen Dienstleistungs- und Unterstützungszentren mit professioneller Vermarktungsstrategie sein. Die Rolle der Pädagogin/des Pädagogen, die/der aus eigener Fach- und Methodenkompetenz heraus entscheidet, was und wie gelernt werden soll, muss sich mehr und mehr in die Rolle eines Moderators und Förderers von Lernprozessen verwandeln, die von den Lernenden selbst in Form von konkreten Projekten mit realen Zielen organisiert werden.“ (Heimvolkshochschule Stephansstift, 1997, 74) Für die kirchliche Bildungsarbeit bedeutet dies, einen kontinuierlichen Dialog zwischen kirchlichen Institutionen, wirtschaftlichen Akteuren, politischen Entscheidungsträgern und den unterschiedlichen gesellschaftlichen Gruppierungen auf allen Ebenen mitzuintitulieren sowie diesen zu moderieren. Die Sehnsucht nach einem „neuen Himmel und einer neuen Erde“ ist dabei jenseits einer geschlechtsspezifischen Orientierung der gemeinsame Motivationsgrund christlich zukunftsfähiger Bildungsarbeit.

Literatur:

- Altner, Günter (Hrsg.): *Ökologische Theologie. Perspektiven zur Orientierung*. Stuttgart 1989.
- Apel, Heino u.a. (Hrsg.): *Wege zur Zukunftsfähigkeit – ein Methodenhandbuch*. Bonn 1998.
- Bayer, Axel (Hrsg.): *Nachhaltigkeit und Umweltbildung*. Hamburg 1998.
- Blasberg-Kuhnke, Martina: *Erwachsene glauben. Voraussetzungen und Bedingungen des Glaubens und Glaubenslernens Erwachsener im Horizont globaler Krisen*. St. Ottilien 1992 (= *Studien zur Praktischen Theologie* 42).
- Bopp, Karl: *Wozu kirchliches Umweltengagement. Überlegungen zu Zielen und Aufgaben einer „ökologischen Pastoral“*. In: *Diakonia* 27(1996)193-199.
- Brinkmann, Rüdiger: *Vom Schöpfungsglauben zum Umwelthandeln – Umwelterziehung im Religionsunterricht. Ökologische, biblisch-theologische, umweltethische und pädagogisch-didaktische Beiträge für einen handlungsorientierten Unterricht*. Frankfurt/M. 1996.
- Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit (Hrsg.): *Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung – Dokumente – Agenda 21*. Bonn 1992.

¹⁹ Einen Überblick bieten: Themenheft „Zukunftsfähige Umweltbildung“, *Politische Ökologie* 51 (1997); Bayer, 1998.

- Forum Umwelt & Entwicklung (Hrsg.): Zukunftsfähiges Deutschland. Zukunft für Frauen? Bonn 1997.
- Franz-Balsen, Angela: Genderorientierte Umweltbildung. In: Bayersdorf, Martin; Gerd Michelsen; Horst Siebert (Hrsg.): Umweltbildung. Theoretische Konzepte, empirische Erkenntnisse, praktische Erfahrungen. Neuwied/Kriftel 1998, 110-121.
- Frieden in Gerechtigkeit. Dokumente der Europäischen Ökumenischen Versammlung, hrsg. im Auftrag der KEK und des CCEE. Basel/Zürich 1989.
- Fuchs, Ottmar: Ökologische Pastoral im Geiste Teilhard de Chardins. In: *Orien* 59(1995)115-119.
- Für eine Zukunft in Solidarität und Gerechtigkeit. Wort des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland und der Deutschen Bischofskonferenz zur wirtschaftlichen und sozialen Lage in Deutschland. Eingeleitet und kommentiert von Marianne Heimbach-Steins und Andreas Lienkamp. München 1997.
- Halter, Hans; Winfried Lochbühler (Hrsg.): Ökologische Theologie und Ethik, Bd. I und II. Graz 1999.
- Handeln für die Zukunft der Schöpfung. Hrsg.: Kommission für gesellschaftliche und soziale Fragen der Deutschen Bischofskonferenz. 22. Oktober 1998.
- Harles, Sabine: Hat der Konziliare Prozess etwas gebracht? Aufbrüche in Verbänden und Gemeinden. In: *KatBl* 115(1990)833-836.
- Heimvolkshochschule Stephansstift (Hrsg.): Agenda 21. Europäische Erwachsenenbildung. Verpflichtung für eine gemeinsame Umwelt. Hannover 1997.
- Hermle, Reinhard (Hrsg.): Ein Buch macht von sich reden. Eine Zwischenbilanz zur Resonanz auf die Studie „Zukunftsfähiges Deutschland“. Aachen 1997.
- Institut für Organisationskommunikation (IFOK): Bausteine für ein zukunftsfähiges Deutschland. Diskursprojekt im Auftrag von VCI und IG Chemie-Papier-Keramik. Wiesbaden 1997.
- Katholisches Schulkommissariat Bayern (Hrsg.): Damit unsere Welt Zukunft hat. Impulse, Projekte, Ideen zum ökumenischen Umweltwettbewerb für bayrische Schulen 1989/99. München 1998.
- KDFB, Misereor, kfd (Hrsg.): Ab heute für morgen. Frauen auf zukunftsfähigen Wegen. Arbeitshilfe zur Studie „Zukunftsfähiges Deutschland“. Aachen 1997.
- Kohler-Spiegel, Helga: Auf der Suche nach Ganzheit. Eine feministische Spiritualität der Schöpfung. In: *RpB* 31/1993, 90-109.
- Kraus, Georg: Welt und Mensch. Lehrbuch zur Schöpfungstheologie. Frankfurt/M. 1997.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen u.a. (Hrsg.): Die Zukunft denken – die Gegenwart gestalten. Handbuch für Schule, Unterricht und Lehrerbildung zur Studie „Zukunftsfähiges Deutschland“. Weinheim/Basel 1997.
- Löhning, Karl; Erich Zenger: Als Anfang schuf Gott. Biblische Schöpfungstheologien. Düsseldorf 1997.
- Mock, Birgit; Renate Huppertz: Vorsorgendes Wirtschaften – Nachhaltiges Haushalten: Das „Umwelt“-Projekt des Katholischen Deutschen Frauenbundes. In: *EB* 44(1998)176-178.
- Münk, Hans J.: Nachhaltige Entwicklung und Soziallehre. In: *StZ* 123(1998)231-244.
- Noll, Rüdiger; Stefan Vesper (Hrsg.): Versöhnung. Gabe Gottes und Quelle neuen Lebens. Dokumente der Zweiten Europäischen Ökumenischen Versammlung in Graz. Graz u.a. 1998.
- Noormann, Harry; George Reilly: Zukunftsfähigkeit braucht kritische Hoffnung wie der Fisch reines Wasser. In: *ru* 27(1997)113-118.
- Pezzey, J.: Definitions of Sustainability. Cambridge 1989 (= CEED Discussion Paper 9), zit. nach: Dieren, Wouter van (Hrsg.): Mit der Natur rechnen. Der neue Club-of-Rome-Bericht. Basel 1995.
- Politische Ökologie 51/1997: Themenheft „Zukunftsfähige Umweltbildung“.
- Praetorius, Ina: Nicht trivial noch sentimental. Ein Versuch über Ent-Trivialisierung als Methode in der Frauenforschung. In: *dies.: Schriften zur feministischen Ethik*. Mainz 1995, 58-65.
- Religionspädagogische Beiträge 31/1993: Natur als Schöpfung.

- Schwager, Raymund: Der wunderbare Tausch. Zur Geschichte und Deutung der Erlöungslehre. München 1986.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz; Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (Hrsg.): Gottes Erde – zum Wohnen gemacht. Impulse für Praxis und Gottesdienst. Bonn/Hannover 1999.
- Sellmann, Matthias; Markus Vogt: Handeln für die Zukunft der Schöpfung. Bausteine für die Bildungsarbeit. Hamm 1999.
- Umweltbewusstsein in Deutschland 1998. Ergebnisse einer repräsentativen Bevölkerungsumfrage. Hrsg.: Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit. Berlin 1998.
- Vesper, Stephan: Herausforderungen und Chancen katholisch-sozialer Erwachsenenbildung am Beispiel des konziliaren Prozesses für Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung. St. Ottilien 1993 (= Dissertationen Theologische Reihe, Bd. 58).
- Vogt, Markus: Denkanstöße für eine „ethische Wende“ in der Umweltbildung. In: Jahrbuch der christlichen Sozialwissenschaften. Münster 1999.
- Vogt Markus: Handeln für die Zukunft der Schöpfung. In: Deutsche Bischofskonferenz (Hrsg.). Christen vor der Zukunft. Unsere Verantwortung für die Gesellschaft. Bonn 1998, 64-85.
- Welskop-Deffa, Eva M.: Zukunftsfähige Wege sind keine Schnellstraßen. In: KDFB, Misereor, kfd (Hrsg.): Ab heute für morgen. Frauen auf zukunftsfähigen Wegen. Arbeitshilfe zur Studie „Zukunftsfähiges Deutschland“. Aachen 1997, 43-68.
- The World Commission on Environment and Development: Our Common Future. London 1987.

Gisela Matthiae

„Das hätte ich mir früher niemals zugetraut“

Erfahrungen in einer Einrichtung für Bildungs-, Kultur- und Sozialarbeit der Evangelischen Akademie Bad Boll und der Stadt Stuttgart

Seit ihrer Pensionierung vor 20 Jahren ist Frau Hoyer beim „Treffpunkt Senior“¹ in Stuttgart engagiert – sozusagen seit Beginn seines Bestehens. In dieser langen Zeit ist sie immer wieder ins Staunen geraten über Frauen, die sich plötzlich in der Einrichtung engagierten und Dinge taten, die sie sich früher niemals zugetraut hätten.

„Also das habe ich sehr beobachtet. Und wie sich solche Frauen dann entwickelt haben! (...) Ich war immer wieder überrascht, wie ältere Frauen auf einmal in einer Gruppe Schriftführerin wurden, die nie in ihrem Leben so etwas gemacht hatten und berichtet haben, was in der Gruppe los war. Also da sind Fähigkeiten in den Frauen, die man entwickeln kann, die sind enorm groß.“

Solche Formen von Beteiligung sind oft der Beginn eines intensiveren Engagements, wie z.B. der Leitung einer Initiativgruppe. Frau Schultze, 63 Jahre alt, arbeitet als Sekretärin und leitet seit sieben Jahren die Schreibwerkstätten. Ihr Zugang gestaltete sich etwas anders. Eigentlich wollte sie nur teilnehmen und informierte sich am Telefon über das Programm. Dabei bemerkte ich – damals als Studienassistentin in der Einrichtung tätig –, daß Frau Schultze schon einige Erfahrung mit dem Schreiben hatte und konnte sie überreden, probeweise selbst einen Kurs anzubieten.

„Und dann war ich ja tatsächlich schon auf verschiedenen Literaturseminaren, z.B. in Bad Boll und hab' gedacht, na, so ein bißchen weiß ich's ja (lacht), und dann haben wir's im Mai 92 probiert. Es waren 10 Leute da, und ich hab's so gemacht, wie ich's gedacht hab'. Ich habe keine Ausbildung, nicht einmal in Erwachsenenbildung (...), aber den 10 Leuten hat es doch tatsächlich gefallen. (...) Für mich war's eine wahnsinnige Erfahrung, daß ich eine Gruppe geleitet habe.“

Frau Hoyer und Frau Schultze sind zwei der vielen Frauen, die beim „Treffpunkt Senior“, einer Einrichtung für Bildungs-, Kultur- und Sozialarbeit der Ev. Akademie Bad Boll und der Stadt Stuttgart mitarbeiten. Die meisten von ihnen waren zumindest teilweise berufstätig und sind jetzt pensioniert. Sie sind zwischen 60 und ca. 80 Jahre alt, wobei sich die Altersgrenzen seit einigen Jahren in beide Richtungen ausweiten. Frauen stellen insgesamt einen Anteil von ca. 90% aller Beteiligten.² Am Ende meiner vierjährigen Tätigkeit dort führte ich die zwei Interviews. Sie dauerten jeweils zwei Stunden und können als halbstrukturiert bezeichnet werden, wobei ich mich für das Vorgehen und die Auswertung an kein standardisiertes Verfahren hielt. Die transkribierten Texte ordnete ich nach thematischen Gesichtspunkten. Leitend war die Intention, die Perspektive der Frauen auf ihr Engagement und ihre Situation als Frauen in der Gesellschaft zum Ausdruck zu bringen.³ Dabei wird erkennbar, in welchem Wechselspiel Selbstreflexion und Praxis stehen. Das Befragen der Beteiligten selbst entspricht au-

¹ Da der Name bereits eine lange Tradition hat, wird von Änderungen, die die weibliche Form einschließen, immer wieder Abstand genommen.

² Genaue Statistiken über Alter, Geschlecht, Beruf und sozialen Status wurden bislang noch nicht erstellt.

Berdem der Struktur der gesamten Einrichtung, deren Merkmale zunächst vorgestellt werden. Daran schließen sich thematisch gegliederte Abschnitte mit Beispielen aus dem Programmangebot an. Schließlich fasse ich die Ergebnisse zu einer Art Checkliste für die Arbeit von Kirchengemeinden zusammen.

Beteiligung, Befähigung, Begleitung anstelle von Betreuung, Beschäftigung, Bevormundung

Frau Hoyer arbeitete als Sozialberaterin in einer Firma und viele Jahre in einem Wohlfahrtsverband.

„Ende der 70er Jahre wurde ich vom Deutschen Roten Kreuz – Kreisverband gefragt, ob ich zu einer neugeschaffenen Einrichtung, die von der Akademie Bad Boll und der Stadt Stuttgart getragen wird, als Vertreter⁴ der älteren Generation gehen würde. Da habe ich sofort zugestimmt, v.a. als ich hörte, daß es eine Arbeit mit alten Menschen werden sollte und nicht eine Arbeit für alte Menschen. Das war mir eigentlich immer schon ein Bedürfnis, daß wir unsere Anliegen selber vertreten können, daß wir unsere Wünsche vortragen können, was uns für die Zukunft überhaupt wichtig erscheint. Und daß wir eben mitarbeiten.“

Der „Treffpunkt Senior“ ist organisatorisch eine Arbeitsgemeinschaft. Die Mitgliedsorganisationen wie Wohlfahrtsverbände, kirchliche Bildungswerke, die Volkshochschule und das Sozialamt der Stadt entsenden Delegierte in die drei Gremien: den Arbeitskreis der älteren Generation, die Gruppe der Hauptamtlichen und einen Leitungskreis. In diesen Gremien, die sich z.T. personell überschneiden, werden Themenschwerpunkte bestimmt, Konzeptionen erarbeitet, neue Initiativen und politische Zielvorstellungen entwickelt. Die Geschäftsführung liegt bei einem Pfarrer und Studienleiter.

Neben Vortrags- und Seminarangebote, wie sie für Bildungseinrichtungen üblich sind, sind die über 20 selbstorganisierten Initiativgruppen ein besonderes Merkmal. Sie reichen von der Interessenbörse über eine Theatergruppe, thematischen Gesprächsgruppen und mehreren Musikgruppen bis zu einer Ökologiegruppe „Natur in Gefahr“. Für speziellen Bildungsbedarf gibt es den Bereich der Fortbildungsangebote für Mitarbeitende in der offenen Altenarbeit allgemein und im besonderen beim Treffpunkt Senior. Einen weiteren Schwerpunkt bilden Tagungen zur Vorbereitung auf den sogenannten Ruhestand – „Herausforderungen und Chancen der kommenden Jahre“ –, die zunehmend von ganz „jungen Alten“, nämlich 50 – 60jährigen besucht werden. Besonders diese Arbeit führt in den letzten Jahren zu immer neuen Initiativen und Programmpunkten. Auf eine Arbeitsgruppe für gesellschaftspolitische Altenfragen geht die Gründung des Stuttgarter Stadtseniorenrates zurück.

Die Einrichtung, zentral verortet in einem großen Kommunikationszentrum der Stadt, bildet damit ein m.E. zukunftsweisendes Modell kirchlicher Arbeit. Der soziale, politische und biographisch bestimmte Alltag steht hier konzeptionell im Zentrum der Ak-

³ Zu dem Problem, daß das Thema „Alter“ in der Soziologie und der Theologie nicht in ausreichendem Maß geschlechtsspezifisch behandelt wird, vgl. Blome 1994.

⁴ Frau Hoyer benutzt keine weibliche Sprachform, legt aber ansonsten großen Wert auf frauenpolitisches Engagement.

tivitäten und führt zu den Programminhalten und den Formen des Engagements. Der individuelle Glaube als basaler Bestandteil der Persönlichkeit wird in dem Gesamtzusammenhang thematisiert und gerät damit zu einer Größe des Gesprächs und der Praxis.⁵

„Also wenn ich bloß Zuhause sitzen würde, das wäre entsetzlich!“

Zuhause haben viele Frauen schon viel zu lange gesessen.⁶ Die Erfahrungen zeigen, daß die Suche nach neuen Kontakten und der Erfahrungsaustausch ein Hauptmotiv für die spätere Mitarbeit in den Gruppen und Gremien bedeutet. Ein Beispiel dafür stellt das Sonntagscafé dar, das Frau Hoyer vor einigen Jahren mit einer Gruppe von acht Frauen initiiert hat. Es findet einmal pro Monat statt und richtet sich an Menschen,

„denen am Sonntag die Decke auf den Kopf fällt, weil sie alleine sind, und so eine Möglichkeit haben, wohin zu gehen, wo sie sich wohl fühlen, und wo sie mit anderen sprechen können, und nicht mehr dieses Alleinsein sie so bedrückt.“

Und so kommen an den Sonntagen 20 bis 40 Personen, darunter wenige Männer. Kaffee und Kuchen, Klaviermusik und Tischschmuck geben den notwendigen atmosphärischen Rahmen ab. Aber nicht deshalb kommen die BesucherInnen. Es geht ihnen um Austausch, um das Besprechen alltäglicher Dinge, um Beratung und Diskussion. Dazu steht ihnen das Sonntagscafé-Team zur Verfügung. Immer häufiger aber führen die Kontakte untereinander direkt zu gegenseitiger Unterstützung.

„Ich finde, wenn das so weit geht, daß die Frauen sich untereinander helfen, dann ist der Sinn dieses Sonntagscafés erfüllt.“

Für das Team ist die Arbeit trotzdem nicht immer leicht. Es gibt oft „schwierige“ Gäste, die mit allem unzufrieden sind oder permanente Aufmerksamkeit erfordern. Außerdem stellt sich immer wieder die Frage, inwieweit die Teamfrauen ihre eigene Person einbringen sollen und wo sie sich besser abgrenzen. An dieser Stelle gewinnen die *Fortbildungsveranstaltungen* am „Treffpunkt Senior“ ihre Relevanz. Das Team forderte eigene Gesprächsführungskurse, die später als offene Seminare ins Programm aufgenommen wurden.

Die Struktur des „Treffpunkt Senior“ wird daran besonders deutlich. Sie stellt eine Art Unterstützungsrahmen dar und wiederholt damit, was die Teamfrauen auf der Ebene ihrer Initiative „Sonntagscafé“ ebenso darstellen, wie es die Besucherinnen untereinander praktizieren. Frau Hoyer nennt das ein „sehr schönes Zusammenspiel“.

„Das ist ja bei Frauen ganz wichtig, sich einzubringen“

Frau Hoyer selbst bringt sich gleich mehrfach ein: außer im Sonntagscafé im Arbeitskreis der älteren Generation, in zahlreichen Gremien und Vorbereitungsgruppen. Immer wieder ermutigt sie andere, ihre Meinung zu äußern: *„Machen Sie uns einen Vorschlag, wir warten darauf, wir brauchen das“*. Im Arbeitskreis legt sie großen Wert

⁵ Richtungsweisend für die Reflexion des Glaubens erachte ich Stephanie Kleins Arbeiten über den Zusammenhang von Theologie und Biographie, der für die Bildungsarbeit noch stärker berücksichtigt werden sollte. Zum Zusammenhang von Glauben und Handeln sei z.B. auf Silvia Hagleitners Bildungsansatz verwiesen.

⁶ Vgl. hierzu die empirischen Arbeiten von Frigga Haug über den Zusammenhang des Privaten und der Öffentlichkeit. Besonders sprechend ist der Titel: *„Eine Hausfrau im Widerstand kann keine Hausfrau sein.“* (Haug 1990, 184)

darauf, daß nicht die meisten Ideen von den Hauptamtlichen vorgebracht werden. Viele Ehrenamtliche sind allerdings den Umgang mit Gremien nicht gewohnt und tun sich schwer, ihre Meinungen und Vorschläge einzubringen. Frauen mit einer langjährigen Berufstätigkeit in leitender Funktion haben es leichter. Und die wenigen Männer im Arbeitskreis blicken meist auf ein engagiertes Berufsleben zurück.

„Wir Mutigeren sollten zurücktreten, damit die Stilleren auch etwas sagen, denn sie könnten etwas sagen, aber ich glaube, sie befürchten eben auch die Kritik der anderen, sie sind nicht selbstsicher genug.“

Zur mangelnden Gremienerfahrung kommt, nach Frau Hoyers Einschätzung, auch fehlendes Selbstbewußtsein. Sie schlug deshalb vor, daß Frauen in besonderen Seminaren das Vertreten eigener Meinungen üben sollten.

Daraufhin wurden „Selbstbewußtseinstrainings“ für Frauen organisiert. Die Kursleiterin berichtete, daß zunächst eine der größten Schwierigkeiten darin bestand, überhaupt „ich“ zu sagen. Lange Jahrzehnte der Zurückhaltung und eine negative Besetzung solcher Begriffe wie Selbstbehauptung oder Selbstverwirklichung führten zu einer Geringschätzung der eigenen Person und der eigenen Meinung. *Selbstverteidigungskurse* speziell für ältere Frauen setzen ebenfalls auf der Ebene der Einstellung an. Bei Frauen, die sich abends kaum mehr auf die Straße trauen, kann so erreicht werden, daß sie sich nicht nur körperlich besser zu schützen wissen. Eine speziell vom Frauenministerium gestartete und anfänglich auch finanzierte Kursreihe sollte Frauen eine grundlegende Umorientierung ermöglichen. Unter dem Namen „Spurwechsel“ trafen sich Frauen von ca. 50 – 70 Jahren und reflektierten zunächst in der Art von Selbsterfahrungsgruppen ihre bisherigen „Lebensspuren“. Dabei entdeckten sie verloren gegangene Talente, Wünsche und Hoffnungen genauso wie bewährte Strategien. Diese Erkenntnisse wurden dann in Neuentwürfe für die Zukunft umgesetzt, wobei Kursleiterinnen mit konkreten Informationen zur Seite standen. Viele der Teilnehmerinnen ließen ihre Überlegungen gezielt in eine konkrete Arbeit oder in eine Weiterbildung münden.

Veranstaltungen dieser Art zeigen, wie wichtig es für Frauen ist, einen Freiraum für sich zu bekommen, in dem sie ihre positiven wie negativen Erfahrungen austauschen, zu eigenen Schlußfolgerungen kommen und in Handlung umsetzen können. Für nicht wenige Frauen bedeutete das, ihr Leben wieder selbst in die Hand zu nehmen, nachdem sie lange Jahre immer für andere gelebt hatten: die Kinder, den Ehemann, die Vorgesetzten etc.⁷ Für ganz wesentlich erachte ich neben den Bildungsinhalten die Arbeitsformen. Auch Gremienarbeit kennt eine methodische Vielfalt, wie z. B. die Aufteilung in Kleingruppen, das Einbringen jeder der anwesenden Meinungen oder auch gemeinsame Klausurtagungen. Frau Schultze drückt ihre Haltung zur Bildungs- und Gremienarbeit so aus:

„Ich will auch nicht mehr belehrt werden“

Diese Haltung verschafft ihr einen kritischen Blick auch bezüglich ihres eigenen Verhaltens. Sie bedauert, daß Frauen immer wieder in eine passive Haltung zurücksinken

⁷ Zum Dasein-für-andere im Zusammenhang mit Schuldgefühlen vgl. den entsprechenden Abschnitt in meiner Dissertation: *Matthiae* 1999, 167ff.

und fachkundigen Worten, oft aus männlichem Mund, mehr Gehör schenken als den Meinungen und Fragen anderer Frauen. Sie beobachtet, wie selbstverständlich sich manche ihren Platz nehmen und ihre Stimme erheben, weil andere es zulassen. In der Schreibwerkstatt, die sie leitet, findet sie sich immer wieder in der Rolle der Fachkundigen, der wenig Kritik entgegengebracht wird, vor.

„Ich hab’ dann in der Schreibwerkstatt auch manchmal das Gefühl, ich müsste mich vorbereiten und ich müsste viel sprechen, und wenn ich schlecht vorbereitet bin, dann geht die Gruppe oft viel besser (...), wenn ich viel sprech’, dann kommen die ja gar nicht zum Schreiben!“

Ihre Vorbereitung besteht heute darin, sich eine Anleitung zum Schreiben zu überlegen; die Teilnehmerinnen nennen es – Schwäbisch – ein „Aufgäble“. Das können Wortspiele sein, Spiele mit Sprichwörtern, Umformulierungen von Gedichten, Texte aus der Perspektive von Pflanzen oder Tieren usw. Frau Schultze achtet sehr darauf, daß beim Schreiben und dann beim Vorlesen der Texte keine Konkurrenz entsteht.

„Ich gebe eine Aufgabe, und dann machen alle das Gleiche; danach sind wir einfach erfreut, wie vielseitig das wird. Dann steht das Lustige neben dem Traurigen und das Satirische neben dem Tragischen. Man kennt allmählich schon ein bißchen die Eigenarten, und es gibt, obwohl natürlich die eine besser schreibt als die andere, keine Schulsituation – wer ist der Beste –, sondern – das wird mir zurückgemeldet – wir machen jedesmal einen Blumenstrauß. (...) Darauf bin ich auch ein bißchen stolz, weil bei uns Gemeinsinn erblüht ist.“

Dieser Gemeinsinn findet sich wieder in dem jährlich erscheinenden Bändchen mit Texten aus der Schreibwerkstatt. Die Frauen gehen also an die Öffentlichkeit und machen auch Lesungen bei diversen Gelegenheiten. Manche reagieren in der Zwischenzeit auch schon mal auf Ausschreibungen.

„Da war letztes Jahr so eine Ausschreibung, 50 Jahre Kriegsende, und da sollte man Geschichten einschicken, und da war eine Frau (aus der Schreibwerkstatt, G.M.) unter den Preisträgern. Da hab ich gemerkt, das war wirklich ein Erfolgserlebnis. (...) Die einzelnen Frauen haben dann doch gemerkt, daß sie was können, und bekommen eine Rückmeldung; daß es nicht bloß für die Schublade ist, sondern daß sie damit Anerkennung kriegen können.“

Für viele Frauen ist es sogar das erste Mal, daß sie in der Öffentlichkeit Anerkennung finden. Die kleinere Gruppenöffentlichkeit bietet einen idealen Rahmen, sich selbst auszuprobieren. Die meisten bringen nicht sehr viel Schreiberfahrung mit, auch nicht unbedingt sehr viel Selbstvertrauen, aber „eine Neugierde, durch das Schreiben die Welt neu zu erfahren“. Bei ihrer Themenwahl fragt Frau Schultze nach den Interessen in der Gruppe. Außerdem sucht sie nach Möglichkeiten, über das Schreiben Selbstbewußtsein und Kritikfähigkeit zu üben. Denn manchmal sind ihr die Texte einfach zu „brav“, zu wenig politisch reflektiert. Wenn dann aber z.B. ein Perspektivwechsel vorgenommen und ein klassischer Text aus der Sicht einer der vorkommenden Frauen umgeschrieben wird, kommen Einstellungen zutage, die viele der Frauen nur schwerlich direkt äußern würden. Das Schreiben in einer anderen Person⁸ bietet eine

⁸ Vgl. hierzu den Trick des Schreibens in der dritten Person, wie er bei der Methode der Kollektiven Erinnerungsarbeit praktiziert wird. (Haug 1990, 60)

gute methodische Möglichkeit, gewohnte Meinungen zu verlassen. Einmal allerdings protestierten die Frauen ganz klar und direkt. Eine Journalistin wollte eine Sendung zum Thema „Wer sagt denn, daß sie's nicht mehr tun!“ machen und bat die Schreibwerkstatt um Texte dazu. Die Frauen weigerten sich. Sie waren empört, nicht über das Thema Sexualität, sondern über die Mißachtung ihrer Biographie:

„Wir sind die Generation ohne Mann. Unsere Männer sind im Krieg gefallen, und dann, obwohl man gewußt hat, es sind keine Männer mehr da, wenn man ledig war, hat's geheißt, ach, du hast keinen abgekriegt, und war man da so abgestempelt als alte Jungfer, und jetzt im Alter gibt's immer noch bloß ein paar Männer, und (...) wenn du einen erwischt hast im Alter, dann kommt das groß raus, und wir Einzelnen und Ledigen kommen wieder zu kurz. Über uns dreht keiner einen Film.“

„Die Männer sind in der Minderzahl“

Die Tatsache, daß mindestens 95 % der zum Treffpunkt Senior kommenden Menschen Frauen sind, hat nicht nur mit der demographischen Situation zu tun. An einer der beiden Schreibwerkstatt-Gruppen nimmt ein Mann teil. Er war Deutschlehrer und löste bei der Leiterin zunächst Unsicherheit aus. Aber er beteiligt sich wie alle anderen an den Aufgaben, allerdings mit Abweichungen.

„Wenn wir über „Licht“ schreiben, dann schreibt er nicht bloß übers Licht, dann schreibt er über eine Reise und in dem Zusammenhang über Licht.“

Frau Schultze begrüßt das und wünscht sich, daß die Frauen auch freier mit ihren Vorgaben umgehen würden. Männer kommen in der Regel ganz gezielt zu einem Treffen der Schreibwerkstatt, weil sie konkrete Hinweise benötigen. Ein Mann möchte z.B. wissen, wie er die atemberaubenden Sonnenaufgänge seiner letzten Reise beschreiben kann. Bekommt er von Frau Schultze, was er erwartet hat, geht er zufrieden nach Hause und schreibt weiter. Nur selten nehmen Männer das Angebot, in der Gruppe zu schreiben und dafür von einer Frau Anleitungen zu bekommen, an.

Auch im Arbeitskreis sind unter den ca. 20 Delegierten immer nur wenige Männer. Diese allerdings treten durch Engagement und durch mehrere und längere Wortbeiträge besonders in den Vordergrund. Auf die Frage, warum sich eigentlich nicht mehr Männer in dem Gremium oder auch in den Initiativgruppen beteiligen, antwortet Frau Hoyer:

„Ich habe in der Sozialarbeit immer beobachtet, daß Männer sehr zurückhaltend sind, wenn es um Aufgaben geht, die sie nicht genau genug kennen, wo sie befürchten, daß sie sich blamieren könnten, daß etwas abbröckelt von ihrem Image, und Frauen sind da einfach mutiger im Anfassen von neuen Dingen. (...) Männer denken, wenn sie sich mit der Zeitung befassen, und wenn sie mal mit ihren Kollegen so eine Art Stammtischgespräch führen, daß das für sie genügt. Und ich glaube, Frauen sind da noch neugieriger und haben ja oft in ihrem Leben erfahren müssen – v.a. die älteren Frauen –, daß die Männer tonangebend waren, und daß sie eigentlich immer einen Schritt hinter ihnen gelaufen sind, und daß sie nun, da sie oft die Überlebenden sind, einen ganz neuen Weg beschreiten können und merken, was für Freiheiten für sie vorhanden sind.“

Das Engagement der Männer beim „Treffpunkt Senior“ stellt in der Regel die Fortsetzung einer beruflichen Tätigkeit dar. Auf diesem Gebiet erworbene Kompetenzen und Arbeitsstile führen dann fast zwangsläufig zu dominantem Verhalten. Für die meisten Frauen dagegen bedeutet das Engagement zugleich Neuanfang. Doch genau darin sind sie auch ge-übter. Ihre Biographien spiegeln wider, in wie vielen Bereichen sie ab-wechselnd oder auch gleichzeitig tätig waren.⁹ Der Spagat zwischen privater und gesellschaftlicher Arbeit machte sie zerrissener, aber auch flexibler. Anders gesagt: sie haben durch einen Neuanfang nur zu gewinnen. Männer sehen darin eher einen sozialen Abstieg, verweisen auf ihre beruflichen Erfolge oder ziehen sich zurück. Allerdings ist zu beachten, daß die Generation derjenigen, die jetzt frühzeitig in einen sogenannten Vorruhestand entlassen werden, anders reagiert. Die Frühpensionierung stellt eine enorme Verunsicherung dar und zwingt zu längerfristiger Umorientierung und neuer Lebensplanung.¹⁰

„Also sie werfen den Jungen vor, sie wären egoistisch, und ich hab’ manchmal gedacht, ihr seid’s aber auch ganz schön!“

Die Zusammenarbeit zwischen zumeist jüngeren hauptamtlichen „Profis“ und älteren neben- und ehrenamtlichen Engagierten birgt natürlich einige Konflikte. Hier überlagern sich die Unterschiede im Alter und im Status: die einen beziehen Gehalt, die andern lediglich Aufwandsentschädigungen. Immer wieder wird deshalb über gemeinsame Klausurtagungen und spezielle Veranstaltungen versucht, den Austausch zu fördern. Frau Hoyer, als Ehrenamtliche, hat großes Interesse am gemeinsamen Gespräch.

„Ob das für die Hauptamtlichen auch so ist, da bin ich etwas im Zweifel; ob man das nicht eben auch macht, weil man nicht drumherum kommt, weil man offiziell zumindest nicht die Älteren verletzen will, die sich so engagieren. Ich habe manchmal den Eindruck, da ist kein ganz echtes Engagement da. (...) Und da jetzt beruflich auch Not ist, einen richtigen Platz zu bekommen, und Altenarbeit jetzt auch eine Möglichkeit bietet, macht man’s.“

Frau Hoyer spricht offen aus, was viele ihrer Generation denken. Ihre Antwort auf das Problem besteht in vielfältigen Aufforderungen an die Älteren, sich bewußt und laut einzubringen und die Einrichtungen für die eigenen Interessen zu nutzen. Sie fordert also keine Rücksicht von seiten der Jüngeren, kein Engagement, wo es nicht ist. Veränderungen hält sie da für möglich, wo Benachteiligte selbst initiativ werden. Damit greift sie einen wesentlichen Ansatz der Frauenbewegung auf, der Frauen nicht als Opfer, sondern als Handelnde begreift. „Befreiung geschieht durch uns selbst oder gar nicht.“ (Haug 1990, 48) Gleichzeitig plädiert sie für intergenerative Veranstaltungen: „Es darf auf keinen Fall eine Ghettosituation entstehen.“ Die Einbindung des „Treffpunkt Senior“ in ein großes Bildungs- und Kulturzentrum bietet hierfür eine gute Voraussetzung.

⁹ Vgl. dazu die Forschungsarbeit von Regina Sommer 1998.

¹⁰ Das ergab eine Umfrage, die das Sozialministerium bei der Evangelischen Akademie Bad Boll 1994 in Auftrag gegeben hat.

Austausch zwischen den verschiedenen Gruppen setzt neben der Bereitschaft dazu größtmögliche Offenheit voraus. Vermutungen, wie sie Frau Hoyer hat, sollten genauso geäußert werden dürfen wie Enttäuschungen der BildungsreferentInnen. Diese klagen, daß ihr Engagement umgekehrt nicht entsprechend gewürdigt wird oder daß neue Ideen nicht begeistert aufgegriffen werden. Ganz offensichtlich kann der Austausch nicht primär auf der Sachebene geführt werden. Die eigenen lebensgeschichtlichen Erfahrungen vielmehr stellen den Bezugsrahmen dar, nach dem neue Erfahrungen und Argumente bewertet werden. Eva Blimlinger schlägt deshalb vor, die Erzählungen der Lebensgeschichten als Ausgangspunkt für den Austausch zu nehmen.¹¹

Derartige Einsichten führten zu einer Reihe, die als *Frauenfilmcafé* bekannt wurde. An den Veranstaltungen beteiligen sich Frauen zwischen 18 und 80 Jahren. Die Filme bieten eine gute Gesprächsgrundlage. Die eigenen lebensgeschichtlichen Erfahrungen können zum Filminhalt in Beziehung gesetzt werden und von dort auch Impulse bekommen. Das ist besonders der Fall, wenn es um Frauenfreundschaften geht, das Älterwerden, Abhängigkeiten, Rollenklischees und Neuaufbrüche.

Frau Schultze bemerkt allerdings kritisch, daß die biographische Situation nicht lediglich eine individuelle ist. Die allgemeine wirtschaftliche und politische Situation, die gesellschaftliche Rahmenanordnung sozusagen, mit ihren Auswirkungen auf die verschiedenen Bevölkerungsgruppen muß im Blick behalten werden, damit nicht etwa das Alter als einzige Bezugsgröße hervortritt.

„Es ist ein irrer Wechsel, der durch Europa, die Internationalisierung geschieht. Das ist der Hintergrund für das, was in der Altenpolitik passiert. Es reicht nicht, eng, kommunal- oder landespolitisch zu gucken, sondern da muß man global gucken. (...) Das hat mich oft gestört, daß man an dem Altenthema hängengeblieben ist, ohne den größeren Hintergrund zu sehen.“

Informationen über Kommunalpolitik und die Möglichkeiten der Einflußnahme bieten Stadtteil-Seminare unter der Überschrift *„Unsere Stadt braucht Frauen – wir machen mit“*. Das politische Bildungsseminar richtet sich gegen die Parteienverdrossenheit und Politikmüdigkeit gerade von Frauen. Dagegen soll vermittelt werden, daß politische Entscheidungen auch auf der kommunalen Ebene unseren Lebensalltag stark beeinflussen und deshalb politische Einmischung nötig ist. An den Kursen beteiligen sich Frauen unterschiedlicher Lebensformen und verschiedenen Alters und machen ihren jeweiligen Bezug zum Stadtteil deutlich.

„Jetzt kocht ihr wieder Kaffee, und jetzt steht ihr wieder an der Theke“

Trotz des klar erkennbaren – wenn auch nicht immer so genannten – feministischen Ansatzes und trotz vielerlei Eigeninitiative von seiten der Frauen: auch der „Treffpunkt Senior“ reproduziert typisch weibliche Rollenklischees! Die Bereiche, in denen Frauen vorrangig aktiv werden, entsprechen oft ihren bisherigen Zuständigkeitsbereichen: Küche, Büro, Beziehungspflege, Kinderbetreuung. Veranstaltungen mit frauenpolitischer Ausrichtung, speziell auch zu Feministischer Theologie, haben noch keine

¹¹ *Blimlinger* 1994. Im Vorwort schreibt Thea Bauriedl: „In dem hier vorgestellten Dialog zwischen Jungen und Alten wurde es gerade vermieden, sich zudecken zu lassen von den ‘immer gleichen Geschichten’ der Alten, oder auch die Alten mit den immer gleichen Fragen zuzudecken, auf die keine wirkliche Antwort erwartet wird.“ S. VIII

breitere Basis für die Institutionalisierung von Frauenbildung und Geschlechterdemokratie geschaffen. Veranstaltungen in diesem Bereich hängen, wie in den meisten Bildungseinrichtungen, vom Engagement der jeweiligen Bildungsreferentin ab.¹²

Es ist allerdings keineswegs so, daß ältere Frauen nicht Interesse für bestimmte frauenspezifische Themen hätten. Die Erfahrung zeigt, daß es auch hier auf die Form der Vermittlung ankommt. Bei der Planung einer Seminarreihe über „Frauengeschichte im Nationalsozialismus“ gab es anfänglich Widerstände, weil die damaligen Mütter sich sofort auf die Anklagebank der jüngeren Frauen gedrängt sahen. Solange hier mit einseitigen Schuldzuweisungen operiert wird, kann mit der Mitarbeit der älteren Frauen nicht gerechnet werden. Wenn aber erkannt wird, daß es um die Wiedergewinnung versteckter Frauengeschichte geht und um ein gemeinsames Lernen aus der Geschichte für die Zukunft, ist die Bereitschaft zur Zusammenarbeit schnell da.¹³ An der Planung waren Referentinnen verschiedener Initiativen und unterschiedlichen Alters beteiligt.

Den gesellschaftlichen Mißstand einer doppelten Diskriminierung für Frauen im Alter sollte eine Veranstaltungsreihe mit dem Titel „*Frau und Alter*“ aufdecken. Dazu wurde mit der kommunalen Gleichstellungsstelle kooperiert. Ausstellungen, Gesprächsrunden, Seminare, Theateraufführungen und Podien sollten die Öffentlichkeit darauf aufmerksam machen, daß für ein verändertes Rollenverständnis und Selbstbewußtsein Sprache, Bilder und Vorbilder fehlen. In einer speziellen Reihe „*Frauenportraits*“ wurden prominente Frauen wie Lieselotte Funcke, Margarete Hannsmann, Marie Marcks und Gudrun Pausewang nach ihrer Art des Älterwerdens in einem öffentlichen Gespräch befragt. Sie sprachen offenherzig über Gesundheit, Sexualität und die Bedeutung des Älterwerdens für ihre Arbeit und trugen damit nach außen, was sich oft nur in einem privaten Innenbereich abspielt.

„Das ist überhaupt ein ganz schlimmer Standpunkt, wenn jemand meint, im Alter dürfe man das nicht mehr“,

sagt Frau Hoyer und fügt hinzu: *„Wenn man nicht mehr neugierig sein kann und wenn man sich so in den Winkel verkriecht, das finde ich ganz schlimm!“* Für sie ist klar, daß das Alter nicht vornehmlich eine Bestimmung des Körpers, sondern eine Frage der Aktivität, der Neugierde und der Flexibilität ist.

„Ich denke ja, daß Alter mit diesen Themen, über die wir uns (beim Treffpunkt Senior, G.M.) unterhalten, sowieso nicht so viel zu tun hat. Ich meine, daß in jeder Lebensphase etwas anderes jeweils eine Rolle spielt. Und ich denke, daß die Anregungen, die überhaupt von hier ausgehen, also daß die bei der Lebensbewältigung helfen und einem auch eben klarmachen, daß es eben noch andere Dinge gibt, als bloß dieses täglich Notwendige.“

¹² Aus diesem Grund gründeten Bildungsreferentinnen in Baden-Württemberg zusammen mit der Landeszentrale für politische Bildung 1993 die „Fachkonferenz Politischer Frauenbildung“.

¹³ Dazu bei *Blimlinger* 1984, VII: „Gerade unsere jüngste Geschichte lehrt uns, wie wichtig es ist, Schuld und Schuldgefühle, Wünsche und Ängste der nächsten Generation offen mitzuteilen, damit diese ihre „Erbe“ antreten und auf ihre, vielleicht bessere Weise, damit umgehen kann.“

Beispiele dafür gibt es am „Treffpunkt Senior“ genug. Da ist die leicht gehbehinderte Frau, der beim Theaterspielen noch nie die Füße wehgetan haben. Oder die 82-jährige in der Schreibwerkstatt:

„Sie hat überhaupt nichts Betuliches oder Altmodisches...da hat man das Gefühl, die steht mitten im Leben und sieht es mit ihren 82 frisch und munter und neugierig an.“

Frau Schultze nimmt den Altersunterschied von 20 Jahren in ihrer Gruppe sowieso nicht wahr. Das Alter spielt allenfalls dann eine Rolle, wenn Frauen aufgrund des Sehens oder ihrer Stimme keine öffentlichen Lesungen mehr machen wollen oder Schwierigkeiten mit dem Schreiben von Hand bekommen. Solche körperlichen Beeinträchtigungen können freilich nicht wegdiskutiert werden. Allerdings helfen ein gutes soziales Umfeld, ein eigener Tätigkeitsbereich und Informationen über Veränderungsprozesse des Körpers, damit besser umzugehen. Beide Frauen meinen, daß „Alter“ vornehmlich eine psychologische und soziologische Größe ist. Frau Schultze:

„Wenn ich sag’ „die ganz Alten“, dann nicht, weil sie alt sind, sondern weil sie sich nicht mehr für Veränderungen, für die Zukunft interessieren, sondern nur noch auf ihren Altenteil gucken.“

Zwischen persönlicher Einstellung zum Alter und eigenem Umgang mit dem Älterwerden einerseits und den gesellschaftlichen Zuschreibungen andererseits klappt in der Regel eine enorme Lücke. Das gilt besonders dann, wenn Frauen sich weigern, die bisher typische Rolle einer älteren Frau einzunehmen. Dazu kommt die Schwierigkeit, daß die Gesellschaft bezüglich dessen, was als „typisch“ anzusehen ist, durchaus widersprüchlich ist. Angesichts hoher Scheidungsraten und vielfältiger Lebens- und Wohnformen sind andererseits diejenigen Frauen verunsichert, die in der Ehe ihre Lebens- und Altersversorgung sahen. Sie müssen oft gezwungenermaßen in miserablen finanziellen Verhältnissen leben und zudem eine andere Identität als Frau aufbauen. Trotz der veränderten Bedingungen hält die Politik aber immer noch am Familienmodell fest und drängt besonders alte Frauen in große soziale Notstände.

Die Gleichstellungsstelle zusammen mit dem Sozialamt der Stadt Stuttgart, den Wohlfahrtsverbänden sowie den Bildungseinrichtungen sah sich deshalb 1993 herausgefordert, einen Arbeitskreis „Frau und Alter“ ins Leben zu rufen. Ziel ist es, Einrichtungen, politische VertreterInnen und die Öffentlichkeit für eine frauengerechte Altenhilfepflegeplanung zu sensibilisieren. Ziel ist es auch zu verhindern, daß Frauen durch neue Gesetze in ihren rollentypischen Verhaltensmustern festgehalten werden. Erstes großes Thema des Arbeitskreises war die Pflegeversicherung. Es wurde kritisch darauf hingewiesen, daß das Risiko der Pflege- und Hilfsbedürftigkeit erneut und wie selbstverständlich von den Frauen getragen werden soll – als Arbeit aus Liebe. Dagegen wurde deutlich gemacht, daß es sich um einen Arbeitsplatz mit Erwerbs- und Qualifizierungsmöglichkeiten handelt und daß Pflege nicht ein Akt privater Aufopferung sein muß. Ein weiteres Thema des Arbeitskreises war „Sicherheit im öffentlichen Raum“.

„Es ist schade, daß die meisten glauben, in diesen Altenclubs geht das nicht.“

Frau Hoyer macht die Erfahrung, daß die Arbeit beim „Treffpunkt Senior“ auf die Kirchengemeinde übertragbar ist. Wenn sie z.B. von einem Kreativwochenende zu-

rückkommt, ist sie immer voller Ideen für den „Altenclub“ in der Gemeinde, in dem sie ab und zu eine Gesprächsrunde leitet. Sie stellt fest, daß sich selbst bei heiklen Themen wie z.B. „Tod und Sterben“ mindestens ein Drittel der – man würde heute sagen – Hochbetagten beteiligt. Derartige Herausforderungen werden anscheinend bereitwillig angenommen, wenn sie von einer akzeptierten und selbst engagierten Person kommen. Den Weg in den „Treffpunkt Senior“ würden die Frauen allerdings nicht mehr auf sich nehmen. Sie ziehen ihren örtlichen Gemeindebezug vor, und, das räumt Frau Hoyer ein, manches wäre ihnen dort zu „intellektuell“. Machen sich hier volkswirtschaftlich-örtliche Gemeinde und überregionale kirchliche Einrichtung für die bildungsbürgerliche Mittelschicht Konkurrenz? Oder will letztere gar erstere abwerten?

Ich vertrete die Ansicht, daß beide Institutionen ihre Berechtigung haben, plädiere aber zudem dafür, die Arbeit in den Ortsgemeinden, angeregt durch die Erfahrungen aus dem „Treffpunkt Senior“ – und aus vergleichbaren Einrichtungen – inhaltlich und strukturell zu verändern.

Frau Schultze war jahrelang Kirchengemeinderätin und hat ihre Erfahrungen in einem Buch festgehalten. (Schultze 1997) Darin geht es um männliche Gottesbilder und patriarchale Gemeindestrukturen, um die Betreuungskirche und um die mangelnde Meinungsvielfalt, ums Zusammenglucken in den einzelnen Kreisen und das ewige Kuchenbacken der Frauen. Irgendwann wollte Frau Schultze bewußt dem Druck nicht mehr standhalten, eine „rechtschaffene“ Kirchengemeinderätin zu sein und verabschiedete sich zu anderen kirchlich-theologischen Tätigkeiten. Ihr war es schlicht zu eng geworden, zu hierarchisch, zu männerzentriert und – auf eine Art – zu fromm. Am „Treffpunkt Senior“ schätzt sie die Weite, die Vielfalt der Themen und Personen, die Räume, die zur Verfügung stehen und die Unverbindlichkeit, mit der man kommen und gehen kann. Diese Vorzüge lassen sich meiner Ansicht nach auch in Gemeinden erreichen. Sie entsprechen einem Glaubensverständnis, das auf Kommunikation basiert und die hierarchische Kluft zwischen TheologInnen und Laien zu überwinden versucht. Theologie wird so zu einem gemeinsamen Prozeß in der Reflexion religiöser Erfahrungen. Individuelles Erleben sollte ebenso Eingang in die Reflexion finden wie gesellschaftspolitische Rahmenbedingungen und die Umsetzung in konkretes Handeln. Die Glaubensinhalte sind folglich der Veränderbarkeit zu unterziehen, und die Gemeindeglieder sollten in die Lage versetzt sein, nicht nur einzelne Programmpunkte mitzugestalten, sondern konzeptionell verantwortlich mitzuarbeiten.¹⁴ Eine Umorientierung von der Versorgungskirche zur Beteiligungskirche stellt sicherlich einen großen Wandel dar. Noch immer sind viele Gemeindeglieder gewohnt, sich mit Predigten, Vorträgen und Feiern „bedienen“ und damit auch bevormunden zu lassen. Das Gegenstück bilden AmtsträgerInnen mit einem Führungsstil, der als autoritär empfunden wird, auch wenn er sich „väterlich“ oder „mütterlich“ gibt. Als Zusammenfassung der Ergebnisse stelle ich eine Art Checkliste vor, die sich speziell an den Interessen von Frauen orientiert, durchaus aber geschlechterübergreifend Gültigkeit erlangen sollte:

¹⁴ Ich verweise auf den interessanten pastoraltheologischen Ansatz von *Martha Ellen Stortz* von 1995.

- - Frauen bestimmen selbst, in welcher Form und mit welchen Zielen sie sich aktiv am Gemeindeleben beteiligen wollen. Eigeninitiative ist vorrangig zu fördern.
- Hauptamtliche haben die Aufgabe von Begleitung und Beratung da, wo diese benötigt werden.
- Entscheidungsgremien wie z.B. der Kirchengemeinderat müssen so strukturiert sein, daß alle Interessen vertreten sind. Auf eine gleiche Gewichtung von Haupt-, Neben- und Ehrenamtlichen ist zu achten.
- Die Kirchengemeinde organisiert für ihre MitarbeiterInnen Fortbildungsveranstaltungen wie z.B. Supervisionen, Gesprächsführungskurse etc., je nach Bedarf.
- Die Schwelle zur Gemeinde ist niedrig zu halten, was bedeutet, daß religiöse und politische Anschauungen oder „geschlechtstypisches“ Verhalten nicht den Charakter von Zugangsbedingungen annehmen dürfen.
- Frauen haben die Gelegenheit, sich mit gesellschaftlich und theologisch tradierten Rollenklischees kritisch auseinanderzusetzen und neue Entwürfe hervorzubringen.
- Angesichts der Pluralisierung der Lebensformen versucht die Gemeinde, eher ein Abbild der gesellschaftlichen Realität als die Fortsetzung der Tradition darzustellen.
- Eine Kirchengemeinde erarbeitet das für ihre Mitglieder zutreffende Verhältnis von religiöser und gesellschaftlicher Tradition und Reform.
- Zum Austausch über eigene Interessen, Erfahrungen und Bedürfnisse ist es wichtig, „offene Räume“, z.B. in Form von Gesprächskreisen oder speziellen Veranstaltungen zu haben. Für manche Themen und Personengruppen muß allerdings Schutz geboten werden, weshalb ein zeitweiliges Schließen der Offenheit nötig werden kann.
- Im Rahmen eines lebensgeschichtlichen Erfahrungsaustausches haben religiöse Erfahrungen einen besonderen Platz.¹⁵
- „Offene Räume“ sind auch nötig, um neue Veranstaltungsformen und Inhalte auszuprobieren.
- Initiativgruppen regen zu Beteiligung und zur Aktivierung (wieder)entdeckter Begabungen an.
- Zusammen mit anderen nicht-kirchlichen Einrichtungen werden themen- und interessenbezogen gemeinsame Veranstaltungen und Kurse durchgeführt. Bei Wahrung des je eigenen Profils kann Konkurrenz vermieden werden.
- Intergenerative Gruppen und Veranstaltungen haben einen Vorrang vor altersbestimmten Gemeindegruppen. Anstelle von Alter sollten Interessen und Themen das Verbindende darstellen.
- Eine Kirchengemeinde kann Modellcharakter im Aufbrechen gesellschaftlicher Alters- und Rollenstereotypen entwickeln. Sie kann zudem an der Durchsetzung politischer Ziele arbeiten, z.B. in Fragen der sozialen Gesetzgebung und des Gesundheitswesens.

¹⁵ Besonders Erfahrungen von Frauen haben bislang kaum Eingang in die Theologien von Kirchen und Universitäten gefunden. (Becker/Nord 1995) Hier besteht außerdem großer Bildungsbedarf, speziell im Blick auf vergessene und verdrängte Beiträge von Frauen in der Geschichte. Neuere Arbeiten, die hier Forschungslücken schließen, sind z.B.: Bieler 1994, Pithan 1997

- Selbstbestimmung bildet die Voraussetzung zur Veränderung hierarchischer Strukturen und zur Gegensteuerung gegen die doppelte Diskriminierung alter Frauen.

Literatur:

- Becker, Sybille / Nord, Ilona (Hg): Religiöse Sozialisation von Mädchen und Frauen. Stuttgart/Berlin/Köln 1995
- Bieler, Andrea: Konstruktion und Weiblichkeit: die Theologin Anna Paulsen im Spannungsfeld bürgerlicher Frauenbewegung der Weimarer Republik und nationalsozialistischer Weiblichkeitsmythen. Gütersloh 1994
- Blimlinger, Eva u.a.(Hg): Lebensgeschichten. Biographiearbeit mit alten Menschen. Hannover 1994.
- Blome, Andrea: Frau und Alter. „Alter“ – eine Kategorie feministischer Befreiungstheologie. Gütersloh 1994
- Hagleitner, Silvia: Mit Lust an der Welt – in Sorge um sie. Feministisch-politische Bildungsarbeit nach Paolo Freire und Ruth C. Cohn. Mainz 1996
- Haug, Frigga: Erinnerungsarbeit. Hamburg 1990
- Klein, Stephanie: Theologie und empirische Biographieforschung. Methodische Zugänge zur Lebens- und Glaubensgeschichte und ihre Bedeutung für eine erfahrungsbezogene Theologie. Stuttgart/Berlin/Köln 1994
- Matthiae, Gisela: Clownin Gott. Eine feministische Dekonstruktion des Göttlichen. Stuttgart/Berlin/Köln 1999
- Pithan, Annebelle (Hg.): Religionspädagoginnen des 20. Jahrhunderts. Göttingen 1997
- Schultze, Margarete: Gott im Birnbaum. München 1997
- Sommer, Regina: Lebensgeschichte und gelebte Religion von Frauen. Eine qualitativ-empirische Studie über den Zusammenhang von biographischer Struktur und religiöser Orientierung. Stuttgart/Berlin/Köln 1998
- Stortz, Martha Ellen: PastorPower. Macht im geistlichen Amt. Stuttgart/Berlin/Köln 1995

Ursula Kubera

Beruf Religionspädagogin – Aktuelle Problemanzeige und Perspektiven

Die täglichen Fragen, Bedürfnisse und Anfechtungen von Frauen, die an den Lernorten Schule und Universität religionspädagogisch tätig sind, sind mir aus eigener Erfahrung bekannt. Im universitären Kontext, wo ich als pädagogische Mitarbeiterin für die schulpraktische Begleitung von Studentinnen und Studenten der katholischen Theologie zuständig war, ging es mir nicht selten nahe, wenn mich andere als „nur“ Religionspädagogin bezeichneten. Ist die Religionspädagogik wirklich „weniger wichtig“ oder „weniger wert“ als beispielsweise die Exegese? Bin ich als Religionspädagogin in einer theologischen Randdisziplin angesiedelt, ist meine Arbeit nicht zentral? Diese und ähnliche Fragen gingen mir durch den Kopf, als ich vor einiger Zeit den Aufsatz von Ina Praetorius über die Ent-Trivialisierung als Methode in der Frauenforschung las. Neugierig auf die „Realität hinter dem ‘Nur’“ (Praetorius, 59) reizte es mich, meinem beruflichen Selbstverständnis mit Hilfe der Methode von Ina Praetorius auf die Spur zu kommen. Hinzu kommen noch am Lernort Schule, wo ich derzeit tätig bin, die ständigen Anfragen durch die Schülerinnen und Schüler, die Kollegen und Kolleginnen. Hier wirkt sich die veränderte gesellschaftliche und großkirchliche Situation stark aus, ja, ich möchte sogar annehmen, dass sie hier deutlicher und früher als an anderen Orten spürbar wird. Diese Anfragen werden in den meisten Fällen nicht nur als Problem eines zu vermittelnden Inhaltes gesehen, der nicht mehr im gleichen Maße wie vor einigen Jahrzehnten akzeptiert wird, sie werden gerade von Frauen als Frage nach dem eigenen Lebensentwurf gestellt. Mein eigenes Sinnstiftungssystem ist betroffen, mein persönliches wie mein berufliches Selbstverständnis zum Problem geworden. Solange der christliche Lebenskontext, für mich als Katholikin das „katholische Milieu“, das religionspädagogische Handeln an unterschiedlichen Lernorten abdeckte, Frauen und Männer dies unhinterfragt akzeptierten, wurde die Frage nach dem eigenen Selbstverständnis nur in seltenen Fällen gestellt. Dies änderte sich in den letzten Jahrzehnten deutlich. Zunächst stand Ende der sechziger, Anfang der siebziger Jahre die Frage nach der Identität der Klientel¹, der Kinder im Kindergarten, der Schülerinnen und Schüler, die Anteil am schulischen Religionsunterricht haben, der Studentinnen und Studenten, die sich einer religionspädagogischen Ausbildung unterziehen, im Blickpunkt. Die Frage nach dem Selbstverständnis der Religionspädagoginnen führte in der religionspädagogischen Diskussion ein Schattendasein. Erst zu Beginn der 80er Jahre rückte das Subjekt des religionspädagogischen Handelns in den Blickpunkt.² Hans-Georg Ziebertz stellt ähnliches in seiner Bilanz der „Lehrerforschung in der empirischen Religionspädagogik“ fest. Er meint, die Religionslehrerinnen und -lehrer

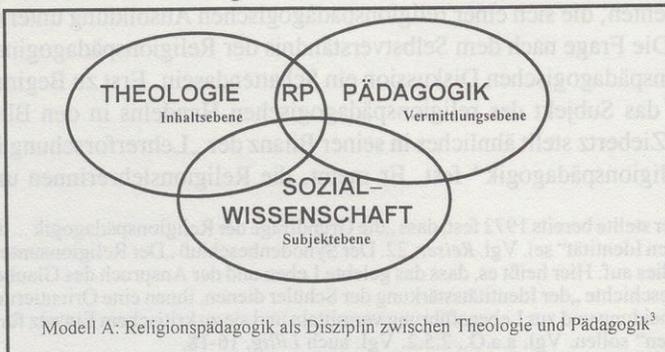
¹ Helmut Reiser stellte bereits 1972 fest, dass „die Grundfrage der Religionspädagogik ... das Problem der menschlichen Identität“ sei. Vgl. *Reiser*, 22. Der Synodenbeschluss „Der Religionsunterricht in der Schule“ greift dies auf. Hier heißt es, dass das gelebte Leben und der Anspruch des Glaubens und seiner Wirkungsgeschichte „der Identitätsstärkung der Schüler dienen, ihnen eine Orientierungshilfe zur Glaubensentscheidung und zur Lebensführung vermitteln und sie zu kritischem Einsatz für die Gesellschaft motivieren“ sollen. Vgl. a.a.O., 2.5.2. Vgl. auch *Lillig*, 16-18.

² Vgl. *Hepp*, in: *Weidmann*, 157-173; *Ziebertz*, in: *ders./Simon*, 47-78.

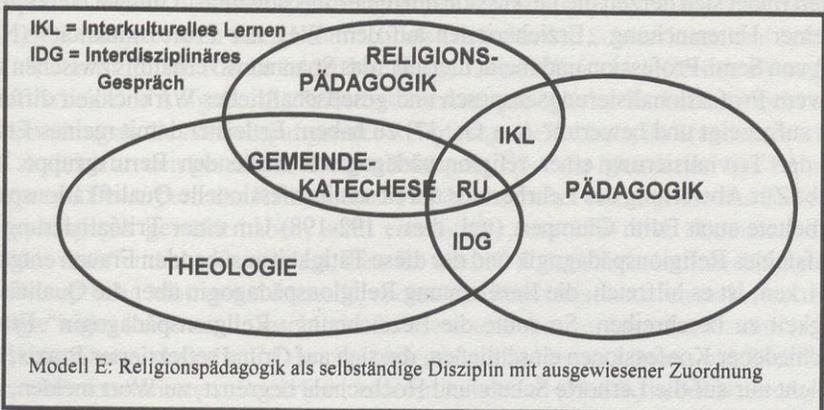
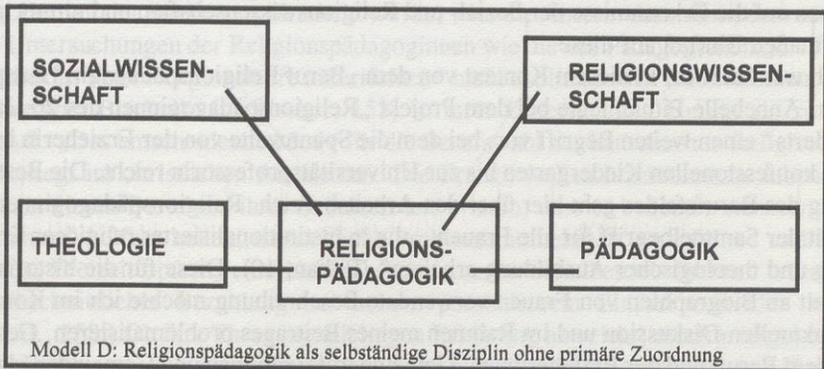
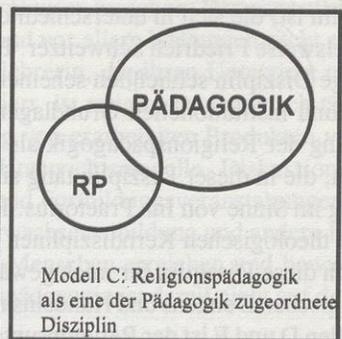
seien „in den vergangenen Jahren ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt, weil eine unterrichtsbezogene Theorie, so die oft vertretene Meinung, ihren Fokus vor allem auf die Lehrenden richten müsse“ (Ziebertz, 48). Bei seinem Durchgang durch die Untersuchungen der vergangenen 25 Jahre fällt jedoch auf, dass die Geschlechterdifferenz nicht in den Blick genommen wurde. Dies ist ein zentrales Anliegen meines Beitrags. In einem ersten Schritt gehe ich der Frage nach, wer denn überhaupt mit der Bezeichnung „Religionspädagogin“ gemeint ist. Anschließend stelle ich eine aktuelle Problemanzeige auf dem Hintergrund der gewonnenen Erkenntnisse vor. Ich gehe dabei explizit auf die Stichworte Geschlechterverhältnis, Konfessionalität und Institutionalisierung ein. Hierbei schränke ich mich auf den Lernort Schule ein. Die Eingrenzung auf die Schule als Ort religionspädagogischen Handelns wähle ich bewußt im Sinn einer Fokussierung. Meine Auswahl ist abgedeckt durch meinen persönlichen Lebenskontext als Religionslehrerin an einer kooperativen Gesamtschule und gründet in der Annahme, dass die Schule der ausgewiesenste und abgesicherteste religionspädagogische Lernort ist, der ein umfangreiches Klientel erreicht. In einem weiteren Schritt möchte ich Perspektiven für eine feministisch orientierte Religionspädagogik der Zukunft aufzeigen. Diese Ausführungen sollen Mut machen und zur eigenen Reflexion anregen.

1. Beruf Religionspädagogin

Die Problematik einer Festlegung des Berufsbildes einer Religionspädagogin beginnt bereits bei dem Versuch zu umschreiben, was Religionspädagogik ist. „Religionspädagogik, dieser Eindruck drängt sich angesichts der terminologischen Schwierigkeiten auf, verweist nicht auf eine klar umrissene Disziplin, sondern auf ein durch kirchliche und gesellschaftliche Praxis bestimmtes Feld von Aufgaben und Problemen, deren wissenschaftliche Thematisierung in Form, Inhalt und Bezeichnung bereits in hohem Maße von der jeweiligen theoretischen Position und Zugangsweise abhängig ist.“ (Schweitzer, in: Biehl 1996, 145) Ist die Disziplin der Religionspädagogik also einer positionellen Beliebigkeit anheim gegeben, die durch die Religionspädagogin, den Religionspädagogen zu füllen ist? Auf der Suche nach einem Vorverständnis möchte ich die Religionspädagogik zunächst im Feld ihrer Bezugswissenschaften vernetzen. Hierzu vergleichen Sie bitte die folgenden Schaubilder.



³ Hierzu vgl. Schmidt, in: ThPr 22 (1987) 21-33.



Ich gehe im Folgenden davon aus, dass die Religionspädagogik eine eigenständige Disziplin ist, die sich in unterschiedlichen Arbeitsfeldern realisiert. Anders sieht dies beispielsweise Friedrich Schweitzer. Er meint: „Für eine Religionspädagogik als selbständige Disziplin schließlich scheinen mir die wissenschaftlichen als auch die politischen und institutionellen Grundlagen zu fehlen.“ (Schweitzer 1991, 615) Die Behauptung der Religionspädagogik als eigenständiger Disziplin ist für mich und viele Frauen, die in dieser Disziplin tätig sind, bereits ein zentraler Schritt von Entrivialisierung im Sinne von Ina Praetorius. Ich bin nicht „nur Religionspädagogin“, weil es zu den theologischen Kerndisziplinen nicht gereicht hat, ich bin Religionspädagogin, weil ich diese Disziplin für mich gewählt habe und in ihr wesentliche Aspekte meines theologischen Denkens und Handelns realisieren kann. Nach den von mir favorisierten Modellen D und E ist der Religionsunterricht dabei eine der Schnittstellen von Theologie, Pädagogik und Religionspädagogik und somit ein Schlüssel zu allen drei Disziplinen. Die Bezüge, die in Modell D benannt werden, dürfen nicht außer acht gelassen werden, denn die Religionspädagogik ist neben der Theologie und der Pädagogik verwiesen auf die Erkenntnisse der Sozial- und Religionswissenschaften und nimmt gleichermaßen Einfluß auf diese.

Doch was heißt es, in diesem Kontext von dem „Beruf Religionspädagogin“ zu sprechen. Annebelle Pithan legte bei dem Projekt „Religionspädagoginnen des 20. Jahrhunderts“ einen weiten Begriff vor, bei dem die Spannweite von der Erzieherin in einem konfessionellen Kindergarten bis zur Universitätsprofessorin reicht. Die Bestimmung des Berufsfeldes geht hier über den Arbeitsbereich. Religionspädagoginnen ist damit der Sammelbegriff für alle Frauen, „die in institutionalisierter religiöser Erziehung und theologischer Ausbildung arbeiten“ (Pithan, 10). Diese für die historische Arbeit an Biographien von Frauen verwendete Beschreibung möchte ich im Kontext der aktuellen Diskussion und im Rahmen meines Beitrages problematisieren. Gerade bei dem Berufsfeld der Erzieherinnen, Gemeindereferentinnen und Gemeindepädagoginnen findet sich derzeit die Diskussion um die Professionalität. Tilmann Netz spricht in seiner Untersuchung „Erzieherinnen auf dem Weg zur Professionalität“ (Netz, 16ff) von Semi-Profession und meint hiermit „das Spannungsverhältnis zwischen subjektivem Professionalisierungsanspruch und gesellschaftlicher Wirklichkeit differenziert aufgezeigt und bewertet“ (a.a.O., 17) zu haben. Er leistet damit meines Erachtens der Trivialisierung einer religionspädagogisch wirkenden Berufsgruppe Vorschub. Zur Abwertung des Lehrberufes durch semiprofessionelle Qualifikationsprofile arbeitete auch Edith Glumper. (vgl. dies., 192-198) Um einer Trivialisierung des Berufsfeldes Religionspädagogik und der diese Tätigkeit ausübenden Frauen entgegen zu wirken, ist es hilfreich, die Bezeichnung Religionspädagogin über die Qualität der Tätigkeit zu beschreiben. So sollte die Bezeichnung „Religionspädagogin“ Frauen verschiedener Konfessionen einschließen, die sich auf Grund reflektierter Praxis, dies sei nicht nur auf die Lernorte Schule und Hochschule begrenzt, zu Wort melden, ihre Gedanken veröffentlichen. Christina Thürmer-Rohr spricht von dem „unerbittlichen Wissenwollen“ als Wissenschaft. (Thürmer-Rohr, 12-21) Im Sinne von Ina Praetorius ist dies für mich ein „Streben nach nichts Höherem mehr als nach der Theorie unserer eigenen Wirklichkeit“ (Praetorius, 62). Die Reflexion über die in den verschiedenen

pädagogischen Feldern umgesetzte und vermittelte Religion kann sich dabei auf die Subjekte, die Inhalte, die Methoden oder die Strukturen beziehen. Das ganz alltägliche Geschehen der Vermittlung religiöser Inhalte und vor allem Haltungen rückt somit in den Mittelpunkt des Interesses. Jede Religionslehrerin, die ihren Unterricht oder ihr Sein im Kollegium in diesem Horizont reflektiert, ist religionspädagogisch tätig. Im Sinne einer Durchbrechung der Trivialisierung von erarbeiteten Produkten verstehe ich unter Veröffentlichung selbst konzipierte Unterrichtsmodelle, Diskussionsvorlagen und Thesenpapiere, die Fachkonferenzen und Fortbildungsveranstaltungen bereichern, Vorträge im Kontext von Schule und Erwachsenenbildung und andere Formen der Mitteilung, die einen breiteren Kreis von Menschen erreichen und bewußtseinsprägend wirken. Der Ort des Berufs Religionspädagogin ist damit nicht auf den Hörsaal oder das Klassenzimmer beschränkt.

Für den Zusammenhang zwischen Beruf und Biographie von Religionslehrerinnen stellt die Pilotstudie von Ingrid Geschwentner-Blachnik einen wichtigen Schritt dar. Sie stellt die Person der Religionslehrerin in das Zentrum des Interesses. In einem Aufsatz, der vor der Studie veröffentlicht wurde, wies die Autorin daraufhin, dass sowohl die Untersuchungen der Religionspädagoginnen wie die der Pädagoginnen „die Frauen, die das Fach Religionslehre unterrichten“ nicht explizit in den Blick nehmen. (Geschwentner-Blachnik, in: Fischer, 153) In ihrer Untersuchung kommt sie zu dem Schluß: „Das entscheidende Motiv für die Berufswahl zur katholischen Religionslehrerin liegt im christlichen Altruismus. Die Frauen wollen Nächstenliebe leben. Sie kennen diesen Beruf aus ihrer Schulzeit und wissen, dass er bedeutet: zuhören, sich kümmern, helfen, heilen, menschliche Probleme aufnehmen, verarbeiten und lösen helfen, Freizeit opfern, eine Nebenfachexistenz im Schulbetrieb führen ... und mit durchschnittlicher Bezahlung bei hohem persönlichem Einsatz zufrieden sein.“ (a.a.O., 158f) Ob ihre These zur alleinigen Erklärung hinreicht, möchte ich an dieser Stelle hinterfragen. Es ist festzustellen, dass bei dem religionspädagogischen Handeln von Frauen unterschiedliche Erfahrungen und Erwartungen aufeinander treffen. Gewiß sehen einige Frauen ihren Unterricht als Dienst an den Schülerinnen und Schülern und als Dienst für die Kirche in der Nachfolge Jesu Christi, doch erleben sie zugleich in der Arbeit eine Aufgabe, die Selbstbestimmung ermöglicht. Sie handeln nicht nur in Rückbindung an die Anforderungen der Religionsgemeinschaft, ihr Handeln orientiert sich zugleich an den gesellschaftlichen Belangen. Über die Motivation von Bewerberinnen und Bewerbern der Katholischen Fachhochschule Freiburg, die das Fach Religionspädagogik gewählt haben, stellt eine Studie, die 1997 von Matthias Linnenschmidt veröffentlicht wurde, fest, dass für über 50% das ehrenamtliche Engagement eine wesentliche Motivation darstellt, ebenso das Bedürfnis, anderen zu helfen. Dabei erfolgte leider keine nach Geschlecht differenzierte Auswertung. Interessant ist auch die Feststellung, dass die Erfahrung, anderen gut helfen zu können mit 34,2% weit hinter dem formulierten „Bedürfnis, anderen zu helfen“ (52,8%) in der Nennung liegt. Geht Linnenschmidt in seiner Deutung davon aus, dass eine gemachte Erfahrung weniger stark als Antrieb erlebt wird als ein Bedürfnis (Linnenschmidt, 57), so sehe ich diese Aussage im Kontext der Trivialisierungsthese von Ina Praetorius. Frauen, die zu

62,9 % die Befragten stellten⁴, erkennen ihre Gabe, gut helfen zu können, oft nicht als Kompetenz an.

2. Religionspädagogin - ein klassischer Frauenberuf ?

Für Frauen, die im Bildungsbereich religionspädagogisch arbeiten, gelten die gleichen Bedingungen wie für in der Bildungsarbeit tätigen Frauen allgemein. Dies stellten bereits Sybille Becker (in: Becker, 55-74), Anabelle Pithan (in: Fischer, 199-210, besonders 200) und andere fest. Dabei verdanken es Frauen der Initiative einzelner Pädagoginnen des ausgehenden 19. Jahrhunderts, dass die Männerdomäne Bildung heute an der Basis von Frauen getragen wird. Christa Uhlig differenziert in ihrem Aufsatz zur „Professionalisierung in eigener Regie - Beispiele von Selbstorganisation und Selbstbildung von Lehrerinnen um die Jahrhundertwende“ (in: Fischer, 65-78, besonders 65-67) nochmals zwischen der sozialen Diskriminierung durch das Zölibat und der beruflichen Diskriminierung durch männliche Kollegen. Durch die seit dem Jahr 1908 den Frauen formal zugestandene Teilhabe an universeller Bildung kam es zu einer Erosion gesellschaftlicher Prozesse. „Frauen werden durch die Teilhabe an öffentlicher Bildung zunehmend in die Lage versetzt, in größerer Autonomie über ihr eigenes Leben zu verfügen und produktiv an der kulturellen Entwicklung teilzunehmen.“ (Bracht/Keimer, 11) Sie sind dabei stärker als ihre männlichen Kollegen an Innovation interessiert und bringen eine größere methodische Vielfalt in ihren Unterricht ein. Dies gilt bereits für die Ansätze der Reformpädagogik. Juliane Jacobi meint, „dass es ohne die Arbeit von Frauen die Reformpädagogik weder als ‘Epoche’ noch als ‘Dauerproblem’ (Oelkers 1993) gegeben hätte“ (Jacobi, in: Fischer, 29). Allgemein läßt sich feststellen: „Frauen (... sind) unter den Lehrkräften überrepräsentiert, die ihren Unterricht lebendig und abwechslungsreich gestalten und sich bemühen, ihre Schüler (und Schülerinnen) zu motivieren und zu selbständigem Lernen anzuregen.“ (Schümer, 666) Zudem gehen ihre in Familienarbeit und / oder Ehrenamt erworbenen Fähigkeiten häufig in den Unterricht ein. Dies wird vor allem in den Grundschulen deutlich. (vgl. Händle, in: Fischer, 105) Für Frauen sind ihre sozialen und kommunikativen Kompetenzen Grundlage ihres Handelns und führen zu einer mehr integrativen und sozial ausgerichteten Handlungspriorität. (vgl. a.a.O., 100 sowie Flaake, 34f) Trotz allem sind auch heute noch Frauen vermehrt in Grund-, Haupt- und Realschulen tätig, wogegen ihr Anteil in den Gymnasien unterproportional ist. Frauen verorten sich auch nur in einem geringen Ausmaß in den Strukturen und legen vielfach zu wenig Gewicht auf ihre Professionalisierung. Zudem meine ich, dass eine geringe gesellschaftliche Wertschätzung der professionell ausgeübten Tätigkeit sich destabilisierend auf die Person auswirken kann. Die Möglichkeit, den Ausfall der traditionell identitätsstiftenden Instanzen wie Familie und Gemeinde durch den Ort der professionellen Tätigkeit zu kompensieren (Netz, 12f), ist gering. So erfahren Frauen Schule oft als ein kräftezehrendes Unternehmen, das sie an ihre eigenen Grenzen führt. Für Religionspädagoginnen gilt dabei im besonderen Maße die Erkenntnisse der feministischen Erziehungswissenschaftlerinnen. Diese „bemerkten, dass sich in der Schule nicht mehr und

⁴ Dies liegt im allgemeinen Trend, der einen steigenden Frauenanteil in den sozialen Studiengängen der Fachhochschulen aufweist. Vgl. Maier, 42ff.

nicht weniger als die hierarchisch untergeordnete Position der Frau in der Männergesellschaft spiegelte.“ (Nyssen/Schön, in: Bracht, 345) Der Alltag in der Institution Schule ist dabei bestimmt durch den Zwang zur Orientierung an androzentrisch geprägten Strukturen, die ihren Ausdruck beispielsweise in Schulgesetzen und Lehrplänen finden.

Auf der Suche nach den Faktoren, die Schule zu einer Verschleißinstitution machen, stehen die alltäglichen Diskrepanzerfahrungen im Vordergrund, die in besonderem Maße auch den Beruf der Religionspädagogin prägen. Die überwiegende Präsenz von Männern, die sich in den Zentren der Bildung, den Schulen, Hochschulen und anderen Einrichtungen, den pädagogischen und religionspädagogischen Aufgaben widmeten, wird zwar langsam von Frauen durchmischt (Kohler-Spiegel, in: Ziebertz/Simon, 204), doch die religionspädagogischen Theorien fließen noch immer überwiegend aus den Federn von Männern. Dies bringt Spannungen zwischen konzeptionellen Entwürfen in der Religionspädagogik, bildungstheoretischen Ansätzen und pädagogischer Praxis mit sich, die nicht selten im Geschlechterverhältnis grundgelegt sind. Religionspädagogen, die in der Religionslehrerin die Garantin des Glaubens, das „authentische religiöse Symbol“ (Biehl 1986, 161-194) sehen, gehen an der Praxis vorbei und überfordern die Frauen. Hinzu kommt, dass viele Frauen noch geprägt wurden durch eine christliche Sozialisation, die „das Ideal des ‘sich Aufopfern für andere’ immer noch als Leitbild für Frauen propagiert“ (Pithan, in: Fischer, 205). Das Bild der liebevollen Mutter, die ihre Kinder fördert und ihnen vielfältige Möglichkeiten der Entfaltung bieten will, ihre eigenen Ansprüche zurückstellt, um dem Ideal der „intensiven mütterlichen Fürsorge“ zu entsprechen, ist ebenso dominant und verstärkt dieses „Leitbild“. Die Soziologin und Frauenforscherin Sharon Hays zeigt dies eindrücklich in ihrem ins Deutsche übertragenen Buch „Die Identität der Mütter. Zwischen Selbstlosigkeit und Eigennutz“ (Stuttgart 1998). Sie beschäftigt sich mit Müttern, die einer bezahlten Tätigkeit nachgehen und kommt zu der These, „dass das zeitgenössische kulturelle Modell des gesellschaftlich sanktionierten Verhaltens von Müttern die Form einer Ideologie der *intensiven Bemutterung* von Kindern annimmt. Diese Ideologie ist geschlechtsspezifisch geprägt, und sie veranlaßt Mütter, einen enormen Aufwand an Zeit, Energie und Geld für die Betreuung und Erziehung ihrer Kinder zu betreiben.“ (Hays, 10) Es wäre zu überprüfen, ob dies nicht auch im besonderen Maße für Religionspädagoginnen gilt, die oft über einen enormen Zeit- und Energieaufwand klagen.

Viele Frauen sind zusätzlich dem Spagat zwischen Berufs- und Familienarbeit ausgesetzt (vgl. Becker 1993 sowie Jacobi 1994). Untersuchungen über die Berufswahlmotive von Frauen zu Beginn der neunziger Jahre (vgl. z.B. Glumpler, 200ff) zeigen, dass die Vereinbarkeit von Familie und Beruf für Frauen eine zentrale Determinante ihrer Erwerbsbeteiligung ist. Der Wunsch, neben dem Beruf genug Zeit für eine Familie zu haben, findet sich zwar auch vermehrt bei jüngeren Männern, doch leisten die Frauen in der nicht für die Erwerbsarbeit verwendeten Zeit überwiegend die Hausarbeit, wogegen die Männer in einem weit größeren Maße über Freizeit verfügen. Wird der Anspruch nach der *intensiven Bemutterung* auch in den beruflichen Bereich übertragen, so kommt es zu einer Überforderung durch Beziehungsorientierung. Idealtypisch fin-

den sich vier Wege, mit diesem Dilemma umzugehen. Wer kennt nicht die Kollegin A, die immer wieder betont: „Ich mag die Kinder. Ich werde es schon schaffen. Noch eine größere Methodenvielfalt, etwas mehr Freiarbeit, eine Fortbildung in Supervision, dann wird es schon gehen. Ja, eigentlich ist es doch eine große und wichtige Aufgabe, ich darf nicht aufgeben.“ Oder Frau B, der die Bewältigung des schulischen Alltags so sehr an die Substanz geht, dass sie meint: „Kritik im anderen Fachunterricht ist nicht so schwer hinzunehmen, aber diese offensive Ablehnung von Glaubenssachen, die mein Leben ausmachen, das kann ich nicht weiter ertragen. Ich höre auf, sollen doch andere den Kampf bestehen.“ Etwas zynisch möchte ich Typus C vorstellen, der mir auch ab und an begegnet. Frau C meint: „Der Stoff alleine zählt, Buch auf und durch. Die persönlichen Gefühle zurückhalten, nicht immer für Gespräche offen sein.“ Ein vierter Weg, der strukturelle Überlegungen den persönlichen bei- und teilweise überordnet, zeichnet sich nur selten ab. Hier liegen noch Kompetenzen brach. „Für die Lehrerinnen, die sich aktiv mit frauenunterdrückenden und -befreienden Tendenzen in der Kirche befassen“, sollte angenommen werden dürfen, „dass sie über Erfahrungen in der Auseinandersetzung mit Institutionen und Macht sowie über eine Geschichte der Selbstreflexion verfügen, die schulreformerisch bisher kaum reflektiert worden ist“ (Pithan, in: Fischer, 208f). Dies ist eine zentrale Aufgabe der Zukunft, die von Frauen und Männern, die religionspädagogisch arbeiten, gleichermaßen zu verfolgen wäre.

3. Religionspädagoginnen zwischen Schule und Kirche

Frauen haben als Bedienstete der Institution Schule Anteil an der Krise der Bildungseinrichtungen und an den Möglichkeiten der Neugestaltung der Schulen. Religionslehrerinnen stoßen dabei als Frauen, die das Fach Religion unterrichten, auf die gleichen Bedingungen wie ihre männlichen Kollegen (vgl. Pithan, in: Fischer, 200ff). Dies sind beispielsweise die schwindende Akzeptanz des Faches bei grundgesetzlicher Absicherung und die von katholischer Seite betonte konfessionelle Ausrichtung des Religionsunterrichts bei oft abweichender Berufserfahrung. Die häufig in Grund- und Berufsschulen praktizierte Praxis des Religionsunterrichts im Klassenverband, die Begegnung mit den Erfahrungen in den neuen Bundesländern und die schwindende Partizipation von Menschen an den kirchlichen Angeboten läßt die Frage nach der religiösen Identität dringlich erscheinen. Für das Berufsfeld der Religionspädagoginnen ist in den vergangenen Jahren eine Wende zu verzeichnen, die das konfessionelle Prinzip von Gruppen nicht mehr als selbstverständlich erfährt. Da diese Gruppen aber zentral für die Bildung der religiösen Identität sind, wird die Frage der Konfessionalität virulent. Soll Lernen also in scheinbar homogenen Gruppen stattfinden als ein Lernen über sich selbst und andere, oder geht es um gemeinsame Lernprozesse mit anderen? Die kontrovers geführte Debatte über die Konfessionalität des Religionsunterrichts zeigt, dass hier ein Nerv getroffen ist. Während auf der einen Seite festgestellt wird, dass ein Religionsunterricht ohne konfessionelle Trennung die Grundaufgabe, Schülerinnen und Schüler beim Prozess der Selbstfindung kritisch zu begleiten und zu unterstützen besser wahrnehmen kann als der traditionelle konfessionelle Religionsunterricht⁵, weist

⁵ Hier vgl. vor allem die von den deutschen Bischöfen herausgegebene Schrift: Die bildende Kraft des Religionsunterrichts, Bonn 1996. Vgl. auch *Ruppert*, in: US 49 (1994) 37-51, besonders 43; *Lange*,

die andere Seite daraufhin, dass Identität nur als konfessionelle Identität, die es zunächst zu vertiefen gilt, erlebt werden kann. Konfessionelle Identität wird hier zur Voraussetzung eines Diskurses mit anderen. Die oft pragmatischen Konsequenzen, das zu tun, was in der eigenen Situation als richtig erkannt wird, schwächt die eigene Position und führt zu gefährlichen Grauzonen. Ein öffentlicher und herrschaftsfreier Diskurs wäre hilfreich, der die Gleichheit unter Berücksichtigung der Besonderheit der beteiligten Personen anerkennt. „Gleichheit ohne die Freiheit zur Differenz verkommt zu einer der lebendigen Vielfalt Gewalt antuenden Gleichschaltung - Differenz ohne egalitäre Rechte verkommt zu einer der lebendigen Vielfalt Gewalt antuenden Hierarchie. Liebe aber entstünde aus der Freude an der Besonderheit der anderen Person.“ (Prenzel, 424)

Ansätze zur Neugestaltung von Schule finden sich bei Hartmut von Hentig. Er nennt in seinem Buch „Die Schule neu denken“ fünf Schwierigkeiten, der sich die Schule heute stellen muß. Die genannten Punkte gelten meines Erachtens im gleichen Maße für unsere Kirchen und werden von Frauen eher rezipiert als von Männern: Ich möchte aus diesem Grunde in Überleitung zum letzten Abschnitt diese Gedanken in leicht geänderter Form vorstellen.

- (1) „Schule“, ich ergänze; und die Kirchen, haben „es immer schwerer, ‘material’ auf die Zukunft vorzubereiten, weil diese Zukunft immer schlechter in unseren Verhältnissen zu simulieren ist“.
- (2) Schule und Kirchen sind immer mehr „unwirksam - auch in der Erfüllung ihrer herkömmlichen Aufgaben“.
- (3) Schule und Kirchen sind „nicht zuletzt darum unbeliebt, und das verführt sie zum Einsatz falscher, pädagogisch schädlicher Mittel“.
- (4) Schule und Kirchen stehen, je besser sie ihre Aufgabe wahrnehmen, „in um so prinzipiellerem Gegensatz zum Leben der Gesellschaft; dies bringt eine Vergeudung, ja einen unerträglichen Verschleiß an Energie mit sich“.
- (5) Schule und Kirchen handeln „nicht in Übereinstimmung mit den wissenschaftlichen Erkenntnissen, die wir von den Gesetzen des Aufwachsens haben, ja, viele ... Einrichtungen stehen in einem, wie es scheint, unentrinnbaren Widerspruch zu diesen“. (von Hentig, 196)

Schule und damit das Verständnis aller in diesem System agierenden Personen, ist also neu zu denken. Sie soll als Lebens- und Erfahrungsraum erschlossen werden, als Ort, an dem die Lernenden und Lehrenden gebraucht werden. Ähnliches gilt meines Erachtens für die Kirchen. Die religionspädagogische Dimension ist es, Lehrenden und Lernenden zu zeigen, dass es auf sie ankommt, dass sie wichtig sind. Ziel des Handelns ist es dann, einen offenen Prozeß zu gestalten, in dem Kinder und Jugendliche auf die Zukunft hin handlungsfähig werden. Eine Religionspädagogik in der Nachfolge Jesu müßte dann eine zweckfreie Pädagogik sein, die die Eigenständigkeit des jungen Menschen betont, eine Pädagogik der Liebe im Sinne von Annedore Prenzel, als Freude an der Verschiedenheit der anderen Person.

4. Perspektiven für eine praxisnahe Theorie und eine neu gedachte Praxis

Der Beruf der Religionspädagogin ist primär in der konkreten Arbeit von Frauen in der Schule, den Gemeinden, der Erwachsenenbildung und in der religiösen Erziehung in Familie und Kindergarten zu verorten. Reflexion findet im Austausch zwischen Frauen, in gemischt geschlechtlichen Gesprächskreisen, auf Tagungen und bei anderen Gelegenheiten statt. Allgemein läßt sich mit Helga Kohler-Spiegel festhalten: „Religionspädagogik im Kontext feministischer Theologie wurzelt in der Praxis, im konkreten Alltag religiöser Erziehung, von dort aus geschieht die Reflexion der Praxis, um dadurch zu einer erneuerten Praxis zu gelangen.“ (Kohler-Spiegel, in: Ziebertz/Simon, 204) Eine neu gedachte Praxis, eine praxisnahe Theorie von Religionspädagogik scheint dann möglich, wenn wir als Religionspädagoginnen und Religionspädagogen unser Leben in den Blick nehmen und es ändern, wo es notwendig ist.

Die Aussage, religiöse Bildung sei der „Kern lebendiger menschlicher Bildung“ (vgl. Bohnenkamp, 870) ist über weite Strecken nicht mehr konsensfähig. Sie ist im pluralistischen Angebot eine mögliche Zugangsweise. Annette Schavan beispielsweise meint, „wer über den Religionsunterricht diskutiert, der diskutiert von daher über den erzieherischen Auftrag der Schule“ (Schavan, 5). Das „Hessische Schulgesetz“ dagegen spricht, ähnlich wie die Schulgesetze anderer Bundesländer dies tun, vom vierfachen Auftrag der Schulen und nennt Erziehen, Unterrichten, Beraten und Betreuen als zentrale Aufgaben unserer Schulen. Eine religionspädagogische Dimension wird explizit nicht angesprochen. So ist meines Erachtens die von Frau Schavan gestellte Frage eher in ihrer Umkehrung interessant. Spricht also der Personenkreis, der über den erzieherischen Auftrag der Schule berät, auch über den Religionsunterricht oder andere religionspädagogisch relevante Angebote wie beispielsweise die Schulseelsorge? Ein Anliegen von Schule ist es, ein Orientierung stiftendes Milieu zu schaffen. Es fällt dabei auf, dass christliche Traditionen und Wertvorstellungen nicht nur den Lernenden fremd sind, sondern auch wenig Heimat in den Kollegien finden. Der mögliche Identitätsverlust durch den Verzicht auf Reaktivierung christlicher Traditionen und Wertvorstellungen ist bereits auf der Ebene der unterrichtenden Subjekte zu finden. „Wem bewährte Traditionen und Wertvorstellungen vorenthalten werden, dem wird die Chance genommen, um die Wurzeln des eigenen Lebens zu wissen und zu einer stabilen Identität zu kommen.“ (Schavan, 4) Aufgabe der Religionspädagoginnen und -pädagogen müsste es in diesem Kontext sein, Hilfen zur Standpunktbildung anzubieten. Dies fordert zunächst die Selbstvergewisserung des eigenen Standpunktes, der durch die Sozialisation als Frau in einer Kirche geprägt ist. Die Einengung der religionspädagogischen Überlegungen auf das Unterrichtsfach Religion bzw. das Additum Schulseelsorge ist für eine innovative Religionspädagogik wenig hilfreich.

Alleine mit verbesserten Methoden ist meiner Ansicht nach kein Wandel möglich. Hartmut von Hentig schreibt: „Es ist mir gewiß, dass der machtvollste Miterzieher unserer Kinder nicht das Fernsehen, nicht die Warenwelt und deren Verführer, nicht die Ideologien und nicht die organisierte Apolitie vom Sport bis zur Disco sind, sondern die Lebenslügen der Erwachsenen, für deren schlimmste ich die Verleugnung ihrer

Ratlosigkeit und für deren zweitschlimmste den Zynismus halte.“ (von Hentig, 20) Das Aufdecken dieser „Lebenslügen“ scheint mir der erste Schritt zu einer praxisnahen Theorie. An einigen exemplarisch gewählten Beispielen möchte ich Ihnen Geschmack machen, selbst an diesen „Lebenslügen“ zu arbeiten.

4.1 „Lebenslügen“ von Religionspädagoginnen

Immer wieder begegnet mir die Überzeugung von Kolleginnen, die meinen, dass sie für alle Lebenslagen Hilfen anbieten können. Sie wollen Geborgenheit in der rauen Welt der Schule schaffen, die Kinder da abholen, wo sie sind, Gewaltstrukturen durch Liebe besiegen. Diese Kuschelmentalitätslüge, wie ich es formulieren möchte, gibt die zentrale Forderung der Frauenbefreiungsbewegung nach strukturellen Veränderungen auf. Sie gerät in eine Sackgasse, die den Anteil strukturell krankmachender Bedingungen von Schule als androzentrisch gesteuertes Gebilde übersieht und durch ihre Nichtwahrnehmung diese Strukturen stabilisiert. Erziehungswissenschaftlerinnen gehen in ihrer Beurteilung noch weiter. Elke Nyssen und Bärbel Schön stellen fest, dass alle Antworten, die auf die Krise von Schule reagieren, das Geschlechterverhältnis unberücksichtigt lassen. „Die Grenzen dieser Ansätze liegen deshalb darin, dass der obrigkeitstaatliche Charakter von Schule nicht als patriarchaler begriffen wird.“ (Nyssen/Schön, in: Bracht, 354) Verknüpft sich dies noch mit der oben erwähnten Ideologie der *intensiven Bemutterung*, so führt dies zur Stabilisierung der Schule in ihrer derzeitigen Form und schwächt die Innovationskraft der Frauen.

Eine nicht selten zu hörende „Lebenslüge“ bezieht sich auf die materialen Voraussetzungen des Unterrichts. Eine Änderung der Schwierigkeiten wird hier von einer Änderung der Lehrpläne und Schulbücher abhängig gemacht. Ob dies für Hessen durch die derzeit sich in der Endphase der Revision befindlichen Rahmenpläne wirklich geleistet werden kann, läßt sich nicht mit Gewißheit sagen. Richtig ist jedoch, dass die Qualität des Unterrichts davon abhängt, in wieweit die Bereitschaft vorhanden ist, sich mit der Thematik in ihrer Beziehung auf Lehrende und Lernende auseinanderzusetzen. Problematisch erscheint dagegen die geringe Bereitschaft, sich neue religionspädagogische Ansätze anzueignen. Die Zahl derer, die weder an Fortbildungen teilnehmen noch Fachliteratur lesen ist erschreckend. Frauen stellen allerdings bei den Fortbildungsveranstaltungen die weitaus größte Gruppe, sie scheinen zu spüren, dass nur in Auseinandersetzung mit den offiziellen Vorgaben eine eigenen Positionierung möglich wird.

Die Vielfalt der in den letzten drei Jahren erschienenen Methodenbücher weist auf ein weiteres Problem hin, eine „Lebenslüge“, die mir selbst am prägnantesten erscheint. Wenn ich also nur noch etwas methodisch geschickter wäre, dann ließen sich die Probleme bewältigen, dann würden die Schülerinnen und Schüler gerne eine religionspädagogische Veranstaltung besuchen, dann wären wieder mehr Kinder und Jugendliche an religiösen Fragen interessiert. Dies übersieht, dass die Methodik einen Inhalt transportiert und nur dann greift, wenn der Inhalt nicht als solcher abgelehnt wird. Eine Schülerin sagte mir das sehr deutlich. Sie meinte: „Sie können machen was Sie wollen, wenn der Text aus der Bibel ist, dann will ich mich nicht damit beschäftigen.“ Ihr Mißtrauen, dass andere literarische Texte, die ich verwendete und methodisch sehr unter-

schiedlich aufgriff, auch aus der Bibel seien, hinderte sie, am Unterricht teilzunehmen. Die Methoden sprachen sie an, der Inhalt verstellte den Zugang.

4.2 Wegweisungen für eine feministische Religionspädagogik

In einem abschließenden Abschnitt möchte ich drei Wegweisungen für eine feministische Religionspädagogik formulieren, die für Religionspädagogik im Allgemeinen auch Gültigkeit haben sollten. Erstens plädiere ich für eine Religionspädagogik der Authentizität, die zugleich zu einer neuen Glaubwürdigkeit führen kann, die auch in der Kirche gefragt ist. Zweitens spreche ich mich für eine Religionspädagogik der Verletzlichkeit aus, die über die Empathie hinausgeht und sich in der Person der professionellen Religionspädagogin betreffen läßt, besser verletzlich macht. Drittens plädiere ich gegen den Rückzug des Religiösen in den privaten Bereich für eine Religionspädagogik, die sich strukturell einmischt, die ihren Ort in der Schule behauptet als Hilfe zur Menschwerdung.

Für eine Religionspädagogik der Authentizität ist es vor allem notwendig, dass die am Prozess beteiligten Personen und die Inhalte in eine Balance kommen. Karin Flaake stellte in ihren Untersuchungen aus den achtziger Jahren fest, dass besonders Lehrerinnen mit ihrer Person für die Wichtigkeit dessen stehen, was sie im Unterricht vermitteln (vgl. Flaake, 34). Dies kann, wenn es von der Religionspädagogin selbst als Chance begriffen wird, zu einem authentischen auf Beziehung ausgerichteten Prozess werden, wobei das Beziehungsmoment nicht unkritisch gesehen werden darf. Erziehung ist stets ein gestalteter Prozess zwischen Beziehung und Abgrenzung, der die Balance zwischen dem Inhalt, der erziehenden Person und der zu Erziehenden herstellen muß. So möchte ich, anders als es Hans-Martin Gutmann in seiner Habilitationsschrift formuliert⁶, von dem Dreieck Religionspädagogin, Schülerinnen bzw. Schüler und religiösen Inhalten sprechen, die sich im Globe der Schule ausbalancieren müssen. Ich gehe dabei von der Prozesshaftigkeit und Unabschließbarkeit von Identitätswürfen bei Lehrerinnen und Schülerinnen bzw. Schülern aus.

Eine Religionspädagogik der Verletzlichkeit basiert auf der Authentizität der lehrenden Person. Sie geht von der Ehrfurcht vor der lernenden Person aus, die in all ihrer Befindlichkeit angenommen werden muß. Dies setzt die Annahme der eigenen Person voraus in der Interdependenz zu den anderen im Prozess befindlichen Menschen, aber auch zur eigenen Geschichte. Ein möglicher Zugang zu einer Haltung der Verletzlichkeit liefert der von Ruth Cohn entwickelte Ansatz der themenzentrierten Interaktion, der vor allem von Matthias Scharer auf den Bereich des theologischen Lernens bezogen wurde (vgl. Scharer 1995). In den drei von Ruth Cohn formulierten Grundaxiomen heißt es, dass das Bewußtsein unserer universellen Interdependenz die Grundlage jeder humanen Verantwortung ist. (vgl. Cohn/Terfurth 1993) Eine meines Erachtens für das Verhältnis zu den Schülerinnen und Schülern problematische Angelegenheit betrifft den Spagat, sich für eine Kirche einzusetzen, die Frauen diskriminiert und marginalisiert, eine Kirche, die Orientierung und Werte setzen will, die einen mütterlich liebenden Gott in einem Kontext der Disziplinprobleme verkünden möchte. Auf

⁶ Vgl. Gutmann. Hier schreibt er: Dem ganzen Lebensbezug der Religion „Gestalt“ zu geben ist im „Dreieck zwischen Schule ... Kirche ... und den Jugendlichen“. A.a.O., 334.

diesen Widerspruch weist auch Annebelle Pithan hin (Pithan, in: Fischer, 206f). Dies geht nicht ohne Reibungsverlust. Das Eingeständnis des Leidens, das Durchleiden dieser Spannungen erst kann neue Wege eröffnen.

Gegen Tendenzen der Absonderung des Religiösen in den privaten Bereich⁷ setze ich die Behauptung, dass Religion auch heute noch eine wichtige Dimension des öffentlichen Lebens ist. Ich fordere die Weiterexistenz einer religionspädagogischen Dimension in den Schulen als Orten des öffentlichen Lebens, wo das Lernen gelernt wird, wo Wirklichkeit rezipiert wird. Ob dies in der Form des althergebrachten Religionsunterrichts sein muß, möchte ich dahingestellt sein lassen. Frauen sollten jedenfalls ihre mehr ganzheitliche Zugangsweise zu Themen einbringen. Die Religionspädagogin kann, wenn sie sich selbst im Kontext ihrer Biographie versteht, einen Schlüssel zum Umgang mit religiösen Fragen anbieten. Dies geschieht im Szenario Schule, wenn das Leben ins Spiel der Schule kommt, wenn das Leben zum Spiel wird.

Literatur

- Becker, Sybille, Religionslehrerinnen: Überlegungen zu weiblicher Identität und Rollenbild des Religionslehrers (unveröffentlichte Examensarbeit), Frankfurt 1993.
- Dies./ Nord, Ilona (Hg.), Religiöse Sozialisation von Mädchen und Frauen, Stuttgart 1995.
- Biehl, Peter, Beruf: Religionslehrer. Schwerpunkte der gegenwärtigen Diskussion, Jahrbuch der Religionspädagogik Bd. 2, Neukirchen-Vluyn 1986, 161-194.
- Ders. (Hg.), Religionspädagogik seit 1945: Bilanz und Perspektiven, Jahrbuch der Religionspädagogik Bd. 12, Neukirchen-Vluyn 1996.
- Bohnenkamp, Hans/ Dirks, Walter/ Knab, Doris (Hg.), Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen 1953-1965, Stuttgart 1966.
- Bracht, Ulla/ Keimer, Dieter, Geschlechterverhältnisse und die Pädagogik, Jahrbuch für Pädagogik 1994, Frankfurt 1994.
- Brunotte, Ulrike, In LER hat auch ER seinen Platz, in: Die Zeit, Nr. 3, 14. Januar 1999, 33.
- Cohn, Ruth C./ Terfurth, Christina (Hg.), Lebendiges Lehren und Lernen. TZI macht Schule, Stuttgart 1993.
- Die deutschen Bischöfe, Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts, hg. vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn 1996.
- Fischer, Dietlind/ Jacobi, Juliane/ Koch-Priewe, Barbara (Hg.), Schulentwicklung geht von Frauen aus: Zur Beteiligung von Lehrerinnen an Schulreformen aus professionsgeschichtlicher, biographischer, religionspädagogischer und fortbildungsdidaktischer Perspektive, Weinheim 1996.
- Flaake, Karin, Grenzenlose Wünsche - Beschränkte Möglichkeiten, in: Pädagogik 42 (1990) Heft 10, 34-37.
- Flitner, Andreas, Reform der Erziehung. Impulse des 20. Jahrhunderts, München ²1993.
- Geschwentner-Blachnik, Ingrid, Frauen als Lehrerinnen im katholischen Religionsunterricht. Eine Pilotstudie, Frankfurt 1995.
- Glumper, Edith (Hg.), Erträge der Frauenforschung für die LehrerInnenbildung. Berufsorientierungsprozesse zwischen Abitur und Lehramtsstudium, Flensburg 1993.

⁷ Dies begegnet vor allem in den sogenannten „Unchurched Harrys and Marys“ in den USA, wo sich bereits über 400 Megakirchen formiert haben, die Formen individualisierter und privatisierter Religion leben. Vgl. Eine Riesenfirma namens Kirche. Unterschupf für die weiße Mittelklasse, in: Die Zeit, 10. August 1995.

- Goßmann, Klaus/ Scheilke, Christoph Th. (Hg.), Religionsunterricht im Spannungsfeld von Identität und Verständigung, Münster 1995.
- Gutmann, Hans-Martin, Symbole zwischen Macht und Spiel. Religionspädagogische und liturgische Untersuchungen zum „Opfer“ (Arbeiten zur Religionspädagogik, Bd. 12), Göttingen 1996.
- Hays, Sharon, Die Identität der Mütter. Zwischen Selbstlosigkeit und Eigenmut, Stuttgart 1998.
- Hentig, Hartmut von, Die Schule neu denken: eine Übung in praktischer Vernunft; eine zornige, aber nicht eifernde, eine radikale, aber nicht utopische Antwort auf Hoyerswerda und Mölln, Rosstock und Solingen, München ¹1995.
- Jacobi, Juliane (Hg.), Frauen zwischen Familie und Schule: Professionalisierungsstrategien bürgerlicher Frauen im internationalen Vergleich, Köln 1994.
- Knab, Doris, Frauenbildung und Frauenberuf - Wider die Männlichkeit der Schule. Die Frauenbewegung als Bildungsbewegung, in: 141-155.
- Kürten, Karin, Der evangelische Religionslehrer im Spannungsfeld von Schule und Religion, Neukirchen-Vluyn 1987.
- Lange, Ernst, Die ökumenische Utopie oder was bewegt die ökumenische Bewegung?: am Beispiel Löwen 1971: Menscheneinheit - Kirchengemeinschaft, München ²1986.
- Lillig, Heinz, Identität durch Interaktion: Wege zur Identitätsfindung in der Religionspädagogik (DiTh 24), St. Ottilien 1987.
- Linnenschmidt, Matthias, Arbeiten mit Menschen als Studien- und Berufswunsch: soziale Herkunft und Studienmotivation von BewerberInnen der Katholischen Fachhochschule Freiburg - Hochschule für Sozialwesen, Religionspädagogik und Pflege; Ergebnisse einer Erhebung, Konstanz 1997.
- Maier, Konrad, Berufsziel Sozialarbeit, Sozialpädagogik: biographischer Hintergrund, Studienmotivation, soziale Lage während des Studiums, Studierverhalten und Berufseinmündung angehender Sozialarbeiterinnen, Sozialpädagoginnen; mit einem ergänzenden Beitrag zur Situation studierender Mütter, Freiburg 1995.
- Miedaner, Michael (Hg.), Familienmitglied Fernseher? Über den Einfluss und die Wirkungen der neuen Medien auf unsere Kinder, Neuwied ²1995.
- Netz, Tilmann, Erzieherinnen auf dem Weg der Professionalität, Frankfurt 1998.
- Ortner, Alexandra und Ulrich J. (Hg.), Grundschulpädagogik: wissenschaftsintegrierende Beiträge, Reinhold Ortner zum 60. Geburtstag, Donauwörth 1990.
- Pithan, Annebelle (Hg.), Religionspädagoginnen des 20. Jahrhunderts, Göttingen 1997.
- Praetorius, Ina, Skizzen zur feministischen Ethik, Mainz 1995.
- Pregel, Annedore, Erziehung zur Gleichberechtigung. Eine vernachlässigte Aufgabe der Allgemeinen und der Politischen Bildung, in: Die deutsche Schule 4 (1986) 414-425.
- Reiser, Helmut, Identität und religiöse Einstellung: Grundlagen zu einem schülerorientierten Religionsunterricht, Hamburg 1972.
- Ruppert, Godehard, Wider die Normativität der Fakten. Religionspädagogik und Ökumenisches Lernen, in: US 49 (1994) 37-51.
- Scharer, Matthias, Begegnungen Raum geben. Kommunikatives Lernen in Gemeinde, Schule und Erwachsenenbildung, Mainz 1995.
- Schavan, Annette, Wozu brauchen wir noch einen Religionsunterricht?, in: StZ 122 (1997) 3-10.
- Schmidt, Günther R., Religionspädagogik zwischen Theologie und Pädagogik, in: ThPr 22 (1987) 21-33.
- Schweitzer, Friedrich, Die Einheit der Praktischen Theologie und die Religionspädagogik, in: Ev Erz 48 (1991) 606-619.
- Schümer, Gundel, Unterschiede in der Berufsausübung von Lehrern und Lehrerinnen, in: Zeitschrift für Pädagogik 38 (1992) 655-679.
- Thürmer-Rohr, Christina, Einführung - Forschen heißt Wühlen, Berlin 1989.
- Weidmann, Fritz (Hg.), Didaktik des Religionsunterrichts: ein Leitfaden, Donauwörth ⁶1992.
- Ziebertz, Hans-Georg/ Simon, Werner (Hg.), Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf 1995.

Angela Volkmann

Mädchen und Frauen im Religionsunterricht

Impulse feministischer Theologie für die Schule

Prolegomenon

Ina Praetorius' Ansatz der Entrivialisierung spricht mich an. Gern lasse ich mich darauf ein, mich von seinen Anregungen in der nächsten Zeit beschäftigen zu lassen – das heißt, sofern ich im Bereich meiner „fragmentierten Zeit“ seiner Inhalte noch gegenwärtig sein werde... Daß Entrivialisierung gerade im Bereich der „Störungen“ ansetzt, kommt mir sehr entgegen, habe ich den Aufsatz doch zwischen dem Einkauf zweier Thermo-Hosen gegen die beißende Kälte und dem Einsammeln der lieben Kleinen bei Tagesmutter bzw. Kindergarten gerade noch in Empfang nehmen können. Der Gedanke klingt verlockend, „Wirklichkeit, die zuvor ausführlich wahrgenommen wurde, in der gelebt wurde, auf den Begriff zu bringen“; die Absage an die Tagung, auf die ich mich gefreut hatte und die doch wegen einiger zermürender Nächte im Vorfeld nicht mehr machbar war; die Absage auch an das „freie“ Wochenende allein zuhause, aus dem wegen der schlechten Witterungsverhältnisse nun doch nichts geworden ist; diese manchmal im wahrsten Sinn des Wortes recht umständlichen Umstände meines Schaffens als Religionspädagogin nicht als lästige Begleitung möglichst an den gedanklichen Rand zu schieben, sondern sie mit einzubeziehen, wahr-zu-nehmen und so ihre und meine Wirklichkeit zu erkunden – neugierig und staunend – diese Aussicht ist verlockend. Zu staunen, sich zu wundern über ganz Alltägliches war schon für Thales der Anfang jeder Liebe zum Wissen, jeder Wissenschaft und Philosophie – für große Einsichten braucht's eben nicht große Worte. Aber eben doch – unverzichtbar – ein Refugium. Und wenn ich hier am Schreibtisch nicht gestört werde, wird mir auch meine eigene Abhängigkeit wieder deutlich – von der liebevollen Tagesmutter, dem Kindergarten meines Vertrauens, der patenten Zugehfrau, dem besten aller Lebenspartner – und hüte mich tunlichst vor der Gefahr einer Hierarchisierung (und bin mir doch vollends im klaren darüber, daß mir selbst dies dank meiner wissenschaftlichen Arbeit viel leichter fällt als es mir ohne diese möglich wäre). Ist die Auseinandersetzung die Mutter aller Dinge (in freier Analogie zu Heraklit), so kann auch eine Theologie nur in der Auseinandersetzung mit und aus der Beziehung zu konkret gelebtem Leben Fleisch und Blut gewinnen. Dies gilt nicht minder auch für die Vermittlung von theologischen Erkenntnissen und ganz besonders da, wo es sich bei deren Zielgruppe um junge Menschen handelt – also z. B. im schulischen RU. Im folgenden will ich daher einige Überlegungen anstellen zu den Belangen feministischer Theologie im RU.

SchülerInnen im RU

Die Rahmenbedingungen, unter denen ich „Schule“ aus dem Blickwinkel als Erwachsene erlebt habe, waren folgende: Als evangelische Religionsphilologin am einzigen Gymnasium einer bayerischen, stark katholisch geprägten Kleinstadt mit weitem ländlichen Einzugsbereich. Das erste, was ein Kollege bei meiner Vorstellung dort zu mir sagte: „Freuen Sie sich, Sie sind in einem Sanatorium gelandet.“ Ein Satz, der mich –

als Anfängerin mit der Aussicht auf 24 Wochenstunden – erst einmal beruhigte. Aber er sollte sich noch in ganz ungeahnter Hinsicht als treffend erweisen. „Sanatorium“ – damit verbinde ich Ruhe, Erholung, Gesundwerden, aber auch in Ruhe gelassen werden, Aufregung vermeiden, Weltabgeschiedenheit. Viele der Kinder und Jugendlichen, mit denen ich dort über Jahre hinweg gearbeitet habe, hatten mit dem Stichwort „Religionsunterricht“ ganz offenbar dahingehende Erfahrungen gesammelt. Es war für die Kinder schwer zu verstehen, daß es in „Reli“ nicht darum gehen sollte, fromme Sprüche vielleicht auch noch auswendig daherzusagen und dafür eine gute Note zu kassieren. Daß die Dinge im RU oftmals etwas mit ihrem Leben zu tun haben (bei der 2-Reiche-Lehre ist das vielleicht etwas schwieriger zu vermitteln...) und daß Aspekte aus ihrem Leben im RU eine zentrale Rolle spielen, das war für viele doch zumindest höchst erstaunlich, für manche Anlaß zu freudigem Engagement, für einige jedoch willkommenen Gelegenheit, sich in der Auffassung bestätigt zu sehen, daß „Reli“ eben doch nur ein „Laberfach“ sei, während wieder andere angesichts der Zumutung, sich wirklich mit etwas oder gar mit sich selbst kritisch auseinanderzusetzen, sich zurückzogen in die Rolle der Coolen, der Desinteressierten, der Ironischen etc.

Soviel zu den erfahrenen Schwierigkeiten, was eine Verknüpfung von Hermeneutik und Leben im RU angeht. Ähnliches habe ich in noch gesteigertem Maße erlebt, wenn ich versucht habe, feministische Anliegen aufzugreifen bzw. geeignete Ansätze feministischer Theologie zu thematisieren. Dabei polarisierten sich meine Zielgruppen sehr, wobei die „Totalverweigerer“ keineswegs nur dem männlichen Geschlecht angehörten und eine Zusammenarbeit mit den Interessierten (deutlich in der Minderzahl) auf eine konstruktive Weise mitzutragen schlichtweg nicht motiviert werden konnten. Eine Ursache für diese letztgenannte Negativhaltung liegt wohl darin, daß feministische Theologie sich allgemein am Erfahrungsbegriff orientiert, an der spezifischen Erfahrung von Frauen, an einem Blick zurück, vielleicht auch im Zorn. Für Jugendliche aber ist die Gegenwart zumeist viel interessanter, es geht darum, erst einmal eigene Erfahrungen zu sammeln, auszuprobieren, zu experimentieren (vgl. Ankenbauer, 1992). Der Gefahr gegenüber, Lebenserfahrungen auf altklug anmutende Weise vorwegnehmen zu wollen (und damit den Jugendlichen vielleicht in gewisser Weise wirklich weg – zu – nehmen) ist also große Sensibilität angebracht.

Von Seiten der SchülerInnen wäre zu einer Aufgeschlossenheit feministischen Themen gegenüber erst einmal eine nichtdiskriminierende Haltung dem Begriff „Feministisch“ gegenüber nötig; sodann gehört immer auch ein gewisses Problemverständnis, das sich, sofern nicht besagte eigene „Erfahrungen“ zugrunde liegen, aus der Fähigkeit zu persönlichem Nachvollziehen speist. Die Bereitschaft dazu und die Fähigkeit, sich in die Lage anderer Menschen hineinzusetzen oder auch mein eigenes Erleben aus einer distanzierten Position kritisch zu betrachten, erfordert große Flexibilität, die von Kindern und Jugendlichen, die gerade auf der Suche nach einer eigenen Identität sind, vielleicht nur schwer aufzubringen ist. Sie sind froh, wenn sie für sich – bei aller Vorläufigkeit – einen Ort und einen halbwegs stimmigen Blickwinkel gefunden haben; den nun wieder – auch nur probeweise – zu hinterfragen oder gar zu verlassen, brächte neue Unsicherheit und wird daher eher ungern getan. Nichtsdestotrotz muß es Aufga-

be engagierter Unterrichtender sein, diese „Zumutung“ bestehen zu lassen als Herausforderung gegen allzuviel „Sanatoriumsluft“ und als Hilfestellung für die Suchenden und Fragenden unter unseren SchülerInnen. Eine Studierende hat sich kürzlich recht despektierlich über das Adjektiv „feministisch“ geäußert. Als wir im Seminar dann über Lydia von Thyateira (Apg 16) sprachen (vgl. Evangelische Erwachsenenbildung Niedersachsen, 1992), war sie höchst engagiert und empört über die einseitig-androzentrische traditionelle Exegese zu dieser Frau. Was ich sagen will: Es muß nicht überall Nutella draufstehen, wo auch Nutella drin ist.

ReligionslehrerInnen

Vor dem Fenster turnt ein Eichhörnchen von einem Baum zum anderen, ruht sich in einer Astgabel aus, um hektisch wieder den senkrechten Abstieg anzugehen und schwupp hinüber ins Dunkel der Tanne. Auf einer Astspitze schaukeln – das muß schön sein. Birke – Erle – nächste Birke, und tschüß!

Viel von dem häretischen Ansinnen, Belange feministischer Theologie in den RU einzubringen, hängt, wie gesagt, vom Bereit-Sein der SchülerInnen ab. Eine weitere, kaum weniger bedeutende Voraussetzung liefert die Person der Lehrkraft selbst und die Einstellungen, die sie – bewußt oder unbewußt – mitbringt. Anna-Katharina Szagun hat im Rahmen eines Seminars (und damit auch nur mit entsprechend eingeschränktem Anspruch auf Repräsentativität) eine schriftliche Befragung von Studierenden der Religionspädagogik durchgeführt, die auf das Bewußtsein der damals zukünftigen und heute wohl real wirkenden ReligionslehrerInnen hinsichtlich der Geschlechtsrollenproblematik ein deutliches Licht wirft (Szagun, 1992).

- Männer entscheiden sich schwerpunktmäßig für ältere Schularten, in denen das Gewicht eher auf sachlicher Wissensvermittlung liegt.
- Frauen bevorzugen Schularten mit jüngeren SchülerInnen, in denen das pädagogische Wirken im Vordergrund steht.
- Während die Abiturdurchschnittsnoten der Männer den schmalen Bereich von 2,4-3,3 abdeckten, bewegten sich die Werte der Frauen zwischen 1,4 und 3,6. Es fanden sich – bezeichnenderweise im Lehramt Grundschule – einige Frauen mit ganz hervorragenden Noten, die die Möglichkeit zu einem der heißumkämpften NC-Studienfächern gehabt hätten – während kein Mann mit einem wirklich guten Abiturzeugnis sich für seinen Studiengang entschieden hatte.
- Sozialdaten zu Ausbildung und Berufstätigkeit der Eltern, insbesondere der Mutter, legten den Schluß nahe, daß insbesondere bei den Studentinnen mit den besseren Abiturnoten die Situation der Familienfrauen in unserer Gesellschaft die Berufswahl zumindest unbewußt mitgeprägt haben dürfte.
- Bei der Nennung der eigenen Studienwahlmotive fällt auf, daß der Aspekt der guten Verknüpfbarkeit mit Familienarbeit zwar von vielen Frauen, jedoch von keinem einzigen Mann genannt wurde.
- Bei den Vermutungen der Studierenden zum Frauenüberhang in den Lehramtsstudiengängen zeigte sich, daß zwar Frauen und Männer etwa gleich häufig den Lehr-

beruf als typischen Frauenberuf ansahen, daß aber fast ausnahmslos Frauen es waren, die ihren angestrebten Lehrberuf zugleich abwerteten.

Zeichnet sich hier schon eine deutliche Tendenz ab, so setzte die Frage nach studentischen „Vorbildern aus Geschichte und Gegenwart“ das I-Tüpfelchen auf: Von den Männern wurden neben einer einzigen Frau ausschließlich männliche Vorbilder genannt – und die Frauen waren nur unwesentlich weniger auf Männer fixiert. Frauengeschichte und –gegenwart, kulturelle wie politische, scheint nicht existent zu sein. Daß bei einer Durchsicht einer Reihe von völlig disparaten, im Unterricht einsetzbaren Medien deren unterschwellig vorhandene sexistische Botschaften nicht bewußt zur Kenntnis genommen wurden, erstaunt schon nicht mehr. Da es sich um eine relativ kleine und eng gefaßte Umfrage handelt, kann, wie gesagt, nur mit gewissen Vorbehalten von der Aussagekraft der Ergebnisse gesprochen werden. Sollten hier aber typische Elemente der Bewußtseinshaltung vieler künftiger ReligionslehrerInnen enthalten sein, so liegt der Schluß und damit die Befürchtung nahe, daß übernommene Geschlechterrollenklišees und damit patriarchalisches Rollendenken über diese Multiplikatoren unbewußt in den RU Eingang finden und dort unreflektiert weitertransportiert werden. Agnes Wuckelt spricht in diesem Zusammenhang von einem „Teufelskreis“ der ... immer noch stetigen Vermittlung und Aneignung stereotyper Geschlechterrollen“ (Wuckelt, 1991, 84). Spätestens bei dieser Erkenntnis aber sollten einige Alarmglocken läuten. Feministischen Anliegen, feministisch geprägtem Arbeiten und ebensolchem Unterrichten muß in der universitären Ausbildung ebenso wie in der beruflichen Fortbildung eine deutliche Stimme gegeben werden, damit dieses Bewußtsein von Lernenden (wie, so muß vermutet werden, ebenso von Lehrenden) aufgedeckt und hinterfragt werden kann und nicht gleichsam ungefiltert im Strom ebenso der patriarchal geprägten biblischen Überlieferung wie auch der gegenwärtigen Strukturen von Universität und Kirche mitschwimmt.

Das Unterrichtsgeschehen I: Interaktionsformen

Neben dem – oft mit eher bescheidenen erkennbaren Erfolgen gekrönten - Vorgehen, feministische Theologie explizit in den Religionsunterricht einzubeziehen, bietet sich die Möglichkeit an, dies auf einer ganz anderen Ebene in einer impliziten Art und Weise zu tun, indem ich bei jedem Unterrichtsgeschehen darauf achte, den Blickwinkel von Frauen mit einzubringen. Das geschieht bei der kritischen Auswahl und dem bewußten Einsatz von entsprechenden Unterrichtsmedien ebenso wie bei der umsichtigen Reflexion über das Interaktionsgeschehen im Unterricht.

Einerseits sind Mädchen zwar von den Benotungen her den Jungen oftmals überlegen – im Abiturnotendurchschnitt in Bayern z.B. übertrafen sie diese bei der Reifeprüfung 1998 um mehr als 1/10 – dennoch sprechen die Ergebnisse internationaler Interaktionsforschung eine deutliche Sprache: Nach wie vor genießen – selbst wenn die Unterrichtenden ihr Augenmerk gezielt auf eine Bevorzugung der Mädchen richten! – Jungen in der Schule größere Aufmerksamkeit ihrer Lehrkräfte als Mädchen; sie werden öfter aufgerufen, öfter gerügt und öfter gelobt; sie versuchen, durch Dominanzverhalten ihre Überlegenheit zu demonstrieren und beeinträchtigen damit die Mädchen

in ihrem Selbstvertrauen und in der positiven Einschätzung ihrer Leistungen. Während Jungen stärker auf Konkurrenz hin orientiert sind, legen Mädchen gemeinhin größeren Wert auf Kooperation und Fairneß. Da sie sich damit aber nicht durchsetzen können, wird bereits in der Schule eine Hierarchie konstruiert, bei der den Mädchen der Status der Zweitrangigkeit zukommt (Kaiser, 1994).

Bei dem Bemühen, meinen feministischen Ansatz implizit in das Unterrichtsgeschehen einzubringen, kann ich versuchen, Interaktionsformen zu wählen, die eine Abwertung der weiblichen Kooperationsbereitschaft nicht zulassen oder zumindest deutlich erschweren. Astrid Kaiser (1994) hält in diesem Zusammenhang „eine gravierende Einschränkung der bislang dominanten öffentlichen Bühne der Selbstdarstellung im Klassenverband“ für unerlässlich und spricht sich für verstärkte Gruppenarbeit aus. Ihren Beobachtungen nach kommen in geschlechtsheterogenen Gruppen Mädchen häufiger zu Wort als in entsprechenden Klassen; zudem haben sie die Möglichkeit, anschließend als Sprecherin der Gruppe vor der gesamten Klasse kompetentes Auftreten zu üben.¹ Auch gibt die Zusammenarbeit in der Kleingruppe Jungen wie Mädchen die Chance, geschlechtsstereotype Verhaltensweisen durch Momente der persönlichen Begegnung zu ersetzen. Noch größere Bedeutung mißt Kaiser jedoch der Arbeit in geschlechtshomogenen Gruppen bei, da bei dieser Arbeitsweise „Mädchen ... ihre Fähigkeiten als angemessen und adäquat“ erfahren, „während Jungen mangels öffentlicher Foren nur durch vorweisbare Arbeitsergebnisse Anerkennung erzielen können und, ohne kooperative Pfade einzuschlagen, gegenüber den Mädchengruppen in der Klasse sichtbar an Status hinsichtlich Lernleistung verlieren.“ Nun kann es natürlich nicht Absicht eines verantworteten und fairen Unterrichts sein, eine Teilgruppe „schlechtzumachen“. Mädchen wie Jungen erfahren vielmehr in ihrer Persönlichkeitsentwicklung je verschiedene Akzente, die ihrerseits aber oft auch eine Einengung von Entwicklungsmöglichkeiten darstellen. Hält man die Hoffnung auf ein ausgewogenes, gleichberechtigtes Miteinander der Geschlechter in der Schule nicht von vornherein für eine Utopie, so gilt es, die Entwicklung *beider* Seiten bewußt und in kritischer Reflexion des eigenen Verhaltens anzustreben: „Nicht nur die abstrakte Analyse, die dem männlichen Geschlecht nahegelegt wird, sondern auch der Blick auf die Menschen daneben, also eine eher weiblich-kulturelle Sichtweise, gilt es pädagogisch zu fördern“. So kann es also ein heilsamer Weg sein, wenn in einem feministisch akzentuierten Religionsunterricht die Jungen insofern besondere Aufmerksamkeit bekommen, als ich als Lehrerin versuche, ihnen die Last der Paradoxie abzunehmen, sich in der auf Konkurrenz und Selektion abzielenden Institution Schule pausenlos als überlegen erweisen zu müssen, während sie andererseits die Erfahrung ihres eigenen Kleinseins realisieren und ertragen müssen. Ist diese Verhaltensnotwendigkeit von ihnen genommen, so müssen auch die Mädchen nicht mehr als Negativfolie zur eigenen Profilierung erhalten. Andererseits gilt es die Mädchen zu ermutigen und ihre Scheu vor Aktionen mit Öffentlichkeitscharakter abzubauen; nur so können sie mit ihren eher auf Verständigung untereinander abzielenden Herangehensweisen Selbstbestätigung und Selbstvertrauen gewinnen und nach außen hin verbindliche Akzente setzen. Als

¹ Vgl. zu dem Themenkomplex den Abschnitt 2 des Aufsatzes von Anke Edelbrock.

ergiebiges „Experimentierfeld“ bieten sich neben der genannten Gruppenarbeit auch längere Phasen getrennt-geschlechtlichen Unterrichts an, die sowohl für Schülerinnen und Schüler als auch für die Lehrkräfte wertvolle neue Erfahrungen bringen können.

Im Blick auf die SchülerInnen ist die Frage der Interaktion und – im Zusammenhang damit – der Unterrichtsmethoden von großem Interesse, aber auch von der Perspektive der Unterrichtsinhalte her. Feministische Theologie mit ihrem Ansatz der Erfahrung, der Leiblichkeit, der Ganzheitlichkeit, legt auch hier deutliche Akzente auf offene und prozeßorientierte Lernformen. Bibliodrama, Themenzentrierte Interaktion und Projektarbeit seien hier als Stichworte genannt. Nicht von ungefähr sehen sowohl Bibliodrama als auch TZI umfangreiche Ausbildungsphasen vor, bis mit ihrem vollen Einsatz in verantwortlicher Weise gearbeitet werden kann. Andererseits können Klassen oder Gruppen, die sich für diese Vorgehensweisen aufgeschlossen zeigen oder dafür langsam gewonnen werden können, geradezu „Schätze“ aufspüren und bergen (oder, im Glücksfall für die Lehrerin, gar selbst zu solchen werden).

Das Unterrichtsgeschehen II: Die Sprache

Das wohl einzige Medium, das in jeder Unterrichtsstunde eingesetzt wird, ist für die menschliche Kommunikation so naheliegend, daß es im Blick auf ihre besondere Problematik leicht passieren kann: Frau sieht den Wald vor lauter Bäumen nicht. Ohne Einsatz der Sprache in irgendeiner Form ist aber auch ein RU schlichtweg nicht denkbar. Sprache schafft Wirklichkeiten. Was wir wissen, denken, strukturieren und vermitteln wir durch die Sprache. Über die Sprache Vermitteltes – die Bedeutung, die wir einer Person, einem Ding oder einer Situation beimessen – ist Dreh- und Angelpunkt für alle unsere Handlungen, für unser Leben, für die soziale Ordnung. „*Mettere il mondo al mondo*“, das tun wir durch die Sprache: Wir bringen die Welt zur Welt (Günter, 1996). Dabei ist Sprechen nicht etwa autonom, sondern immer auch abhängig von der Sprache insofern, als sie unsere Wahrnehmung von anderen Menschen, Dingen, Situationen strukturiert. Indem Sprache sowohl *daß* als auch *wie* wir diese wahrnehmen strukturiert, vermittelt sie die Bedeutung, die wir diesen beimessen. Daß bzw. wie wir Personen, Situationen etc. wahrnehmen, geschieht also immer in Abhängigkeit von den Worten der uns zur Verfügung stehenden Sprache sowie von den Vorstellungen und Phantasien, die wir mit diesen Worten jeweils verknüpfen. Mit jeder mit-schwingenden Konnotation werden wiederum Werte und Wertvorstellungen vermittelt – so daß Sprache als solche ein überaus differenziertes System nicht nur der Informationsübermittlung, sondern etwa auch der Machtausübung durch Hierarchisierung darstellt. Symbolcharakter hat ein Wort insofern, als es nicht einfach mit der gemeinten Sache identisch ist. Vielmehr stiftet es Beziehungen zwischen Sprechenden und Hörenden, zwischen ihrem jeweiligen lebensgeschichtlichen Hintergrund, dem Gegenstand, über den sie sprechen und schließlich der Bedeutung, die sie diesem Tun beimessen. Durch diese Offenheit eines Wortes für einen ganzen Bedeutungszusammenhang – also für die mit ihm verknüpften Vorstellungen, für die sich daraus ergebenden Wertungen und die daraus sich wiederum herleitenden Wertehierarchien – sowie durch seine aktive, eingreifende, verändernde Wirkung auf ihn gewinnt das Wort symboli-

schen Charakter und nimmt damit regulativen Einfluß auf die gesamte zwischenmenschliche Wirklichkeit und alles, was mit dieser zusammenhängt (Günter, 1996, 14ff.).

Dem Nachdenken über Sprache und ihren Symbolcharakter kommt somit nicht etwa die Rolle der Kirsche auf der Sahnetorte feministischen Nachdenkens zu, sondern ist Grundlagenarbeit. Weil symbolische Ordnung immer auch unmittelbar mit sozialer Ordnung zu tun hat, ist das Nachdenken über Sprache immer auch von ethischer wie politischer Relevanz. Feministische Auseinandersetzung kann sich daher nicht auf Fragen und Forschungen zu bestimmten Inhalten beschränken, sondern es geht um die ganz grundlegende Aufgabe, die Voraussetzungen, nämlich die Strukturen von Wahrnehmen, von Sprechen und Denken einer Veränderung zu unterziehen, denn meine Realität beginnt sich zu verändern, wenn sich meine Vorstellungen von ihr verändern, meine Wertmaßstäbe, meine Ziele, meine Träume. Damit liegt auf der Hand, daß feministische Theologie generell und im besonderen ihre praktische Umsetzung im Unterricht nicht ohne eine kritische Reflexion der Sprache auskommen können, wollen sie nicht in Gefahr geraten, Oberflächenkosmetik zu betreiben bzw. gewissermaßen „neuen Wein“ in „alte Schläuche“ zu gießen und damit das Ganze zu gefährden. Vielmehr muß eine solche Sprachkritik einen neuen Aufbau der strukturellen Ordnung anstreben, da wiederum nur eine solche zur Folge haben kann, daß in Sprechen, Denken, Handeln eine wirkliche Veränderung stattfinden kann.

Veränderung aber ist not-wendig angesichts der Tatsache, daß Frauen und ihnen zugeschriebene Bereiche allein schon durch sprachliche Äußerungen mit einer geradezu staunenswerten Selbstverständlichkeit verschwiegen, trivialisiert oder zumindest marginalisiert werden. Von einer gerechten Sprache sind wir weit entfernt. Und doch würde nach L. Pusch eine solche „in das Unbewußte der Menschen eine Struktur einpflanzen, die uns von Kindheit an und mit jedem Satz, den wir hören, sprechen oder lesen, für Geschlechtergerechtigkeit ‚programmiert‘“ (Pusch, 1998, 29). Die von Luise Pusch entwickelten oder auch anderweitig favorisierten sprachpolitischen Strategien greifen weit in die Struktur der Sprache ein und haben vielleicht auch deshalb keine größere Rezeption erlangt. Möglichkeiten, sich allgemein verständlich zu äußern und dennoch für eine gerechtere Sprache – gerechter im Hinblick auf die Geschlechter und auch im Sinne einer feministischen Theologie als Befreiungstheologie darüber hinaus einzustehen, haben Hanne Köhler und Hildburg Wegener zusammengetragen (Enzner-Probst, 1997, 130f.); sie seien hier kurz umrissen:

- Ich kann es vermeiden, Frauen und Mädchen mit männlichen Begriffen zu bezeichnen oder „mitzumeinen“, und sie stattdessen ausdrücklich benennen.
- Ich kann Frauen als selbständige, von Männern unabhängige und gleichwertige Personen beschreiben, also nicht: Die Frau von Pfarrer W., sondern Frau W.; oder auch Jesu Jüngerinnen und Jünger.
- Ich kann Frauen als Menschen mit vielfältigen Begabungen und Fähigkeiten, Rollen und Lebensformen sichtbar machen, indem ich nicht hinnehme, wenn sie etwa allein durch äußere Merkmale gekennzeichnet werden, wenn sie auf die Rolle als Ehefrau und Mutter festgelegt werden oder wenn Klischees verbreitet werden etwa

mit Redewendungen wie „Klatschbase“, „Milchmädchenrechnung“ oder „Frau am Steuer“.

- Ich kann behinderte und benachteiligte Menschen in ihrem Menschsein mit Begabungen und Schwächen ernstnehmen, indem ich z.B. nicht von „der Blinden“ spreche, sondern von „einer Frau, die blind ist“ (und z.B. sehr gut hören, Orgel spielen, lachen kann).
- Ich kann Menschen anderer Hautfarbe oder anderen Glaubens so ansprechen, wie sie sich selbst bezeichnen.
- Ich kann jüdische Menschen als Volk Gottes achten und deshalb von der „Hebräischen Bibel“ sprechen statt vom „Alten Testament“; ich kann vermeiden, den hebräischen Gottesnamen auszusprechen, der dem jüdischen Volk heilig ist, und ich spreche im Zusammenhang mit der Passion Jesu nicht von „den Juden“, sondern differenziert von jüdischen Autoritäten oder der jüdischen Führungsschicht.
- Ich kann von Gott in der ganzen Vielfalt der christlichen Traditionen reden und Gott nicht auf männliche Bilder festlegen.

Von ganz besonderer Bedeutung ist der Verzicht auf eine patriarchal geprägte Sprache im sensiblen Bereich von Meditation, Gebet, Kontemplation (vgl. Esser, 1995). Imaginationsübungen, die mit Körper- bzw. Entspannungsübungen einhergehen, erreichen uns viel tiefer, können zu spiritueller Erfahrung beitragen und prägende Kraft haben, die weit jenseits der rationalen Auseinandersetzung liegt.

Der absichtsvolle und umsichtige Einsatz von Sprache kann Wahrnehmung ändern, Wertungen und – Realität. Die heilende Wirkung dieses Pharmakons sollte uns ebenso bewußt sein wie die permanente Gefahr seines unbedachten und somit leicht mißbräuchlichen Einsatzes.

Wie geht's weiter?

Mit Grundlagenarbeit der Art, wie ich sie darzulegen versucht habe, können erste Schritte hin zu einem geschlechtergerechteren Miteinander im Unterricht geleistet werden. Darüberhinaus gibt's viel zu tun. Den eigenen Blick zu schärfen für sexistische Botschaften, die in unseren Unterrichtsmedien oftmals unerkannt mitschwingen, und bessere suchen bzw. erstellen. Lehrplanvorgaben (vgl. Büttner / Dietz / Thierfelder, 1993) kritisch unter die Lupe nehmen und auf Einseitigkeiten aufmerksam machen. Vorhandene Spielräume nutzen und bisher nicht vorhandene neu schaffen. Das klingt einfach und verlockend, und doch wird gerade dieser Weg oft mit großen Schwierigkeiten gepflastert. Einerseits sind da die vorgegebenen Rahmenbedingungen, die z.B. eine Aktion am Nachmittag erschweren, sobald FahrlehrerInnen sich beteiligen wollen, die hernach nur mit großen Umständen und langer Verzögerung nachhause gelangen. Oder es handelt sich um eine Anschaffung von Materialien oder gar um ein Wochenende, das gemeinsam in einem Tagungshaus gestaltet wird und etwa u. a. mit Elementen aus dem Bibliodrama oder aus der TZI ein Thema unter ganzheitlichen Aspekten anzugehen ermöglichen soll – hier wird mit großen finanziellen und wiederum organisatorischen Problemen zu rechnen sein. Ein eigenes Religionszimmer mit geeignetem Ambiente und einer Einrichtung, die so einladend und flexibel

ist, daß sie Lust macht und die Möglichkeit eröffnet, vielfältige Unterrichts- und Interaktionsformen einzusetzen, ist weithin noch ein als „unerfüllbar“ deklariertes Desiderat. Und nicht selten sind es gerade die Kleinigkeiten, die die Arbeit schwermachen: Wenn z.B. im Gespräch mit KollegInnen und/oder Vorgesetzten über die eigene Arbeit das Stichwort „Feminismus“ fällt und mit einem nachsichtig-desinteressierten Lächeln sogleich das Thema gewechselt wird. Die Tagesmutter kann kündigen, durchgehustete Nächte können die Nerven blankliegen lassen, Tränen beim Abschied im Kindergarten und die Sehnsucht nach der „Mama“ können diese tagelang nahezu arbeitsunfähig machen...

Allen Widrigkeiten zum Trotz sich aber nicht auf das ach so vertraute Terrain patriarchal geprägten Denkens und Handelns zurückziehen – das ist oft weniger leicht getan als gesagt. Dennoch denke ich, Sister Kaye Ashe hat einfach recht, wenn sie feststellt: „Any religious education that does not take into account the feminist scholarship that has ... immeasurably enriched every discipline runs the risk of becoming increasingly irrelevant and lifeless.“ (Ashe, 1991, 104). Es gibt kein Zurück.

Literatur

- ALPIKA-AG (Hg.): Gerechtigkeit für Mädchen und Frauen. Perspektiven für eine geschlechtergerechte Religionspädagogik in Schule und Gemeinde, Comenius-Institut Münster 1998
- Ankenbauer, Britta: Gratwanderung – oder: Befreiung beginnt nicht erst mit der Volljährigkeit, in: Schlangenbrut Nr. 39 (1992), S.15-20
- Ashe, Kaye: The Feminist Revolution and Religious Education, in: Religious Education Vol. 86 N. 1 (1991) S.99-105
- Becker, Sybille / Nord, Ilona: Religiöse Sozialisation von Mädchen und Frauen, Stuttgart, Berlin, Köln 1995
- Büttner, Gerhard / Dietz, Walter / Thierfelder, Jörg (Hg.): Religionsunterricht im Urteil der Lehrerinnen und Lehrer, Idstein 1993
- Ehrenfeuchter, Gerlinde: „...man kann gut miteinander über Sachen reden“. Mädchen und Jungen machen neue Erfahrungen im geschlechtergetrennten Religionsunterricht an einer Förderschule, in: Entwurf 1/1998, S.51-54
- Enders, Dagmar: Die vergessene Weiblichkeit. Sexistische Einflüsse in Unterrichtswerken für den katholischen RU der Sekundarstufe I. In: Katechetische Blätter 113 (1988b), S.904-910
- Enzner-Probst, Brigitte u. a. (Hg.): FrauenKirchenKalender 1998, Zorneding 1997
- Esser, Annette: Macht, Weisheit und Kontemplation. Weibliche Spiritualität im (Religions-)Unterricht in: ru 2/95, S.47-51
- Evangelische Erwachsenenbildung Niedersachsen (Hg.): Zugänge: Lukas feministisch gelesen, Unterrichtshilfe aus der Reihe „ausprobiert und aufgeschrieben“, Hannover 1992 (Pädagogische Arbeitsstelle, Archivstr. 3, 30169 Hannover, Tel. 0511/1241-483)
- Günter, Andrea: Geschlechterdifferenz, Postmoderne und Theologie, in: dies. (Hg.): Feministische Theologie und postmodernes Denken, Stuttgart, Berlin, Köln 1996, S.11-26
- Günter, Andrea (Hg.): Feministische Theologie und postmodernes Denken, Stuttgart, Berlin, Köln 1996(a)
- Kaiser, Astrid: Mädchen und Jungen in der Schule. Aktuelle Forschungsergebnisse zur Geschlechterdifferenz, in: Katechetische Blätter 119/1994, S. 80-89
- Kohler-Spiegel, Helga: Religionspädagogik im Kontext feministischer Theologie, in: Ziebertz, Hans-Georg / Werner Simon (Hg.): Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf 1995, S.204-221

- Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Neue Wege zur Gestaltung der koedukativen Schule. Reflexive Koedukation als Element der Schulentwicklung, Dokumentation der Fachtagung vom 12.-13.3.1997 in Soest, Bönen 1998
- Oberle, Regine / Raske, Michael: Übersehen und übergangen, in: Katechetische Blätter 115/1990, S.261-267
- Pithan, Annebel: Die Stimmen von Mädchen hören und ihnen Gehör verschaffen. Geschlechtsspezifische Sozialisation im Religionsbuch, in: Sybille Becker / Ilona Nord: Religiöse Sozialisation von Mädchen und Frauen, Stuttgart, Berlin, Köln 1995, S.35-55.
- Pusch, Luise: Liebe Wählerinnen und Wähler, in: Psychologie heute compact, Heft 2 (1998) S.26-29
- Wuckelt, Agnes: Art. „Erziehung/Sozialisation“ in: Wörterbuch der Feministischen Theologie, hg.v. Elisabeth Gössmann u.a., Gütersloh 1991, S.80-86
- Szagan, Anna-Katharina: Feministische Religionspädagogik?, in: Schlangenbrut Nr. 39 (1992), S.7-13
- Ziebertz, H.-G. / Simon, W. (Hg.): Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf 1995

Ingrid Geschwendtner-Blachnik

„Wir haben doch nur Reli!“

Religionslehre – ein „triviales“ Fach für SchülerInnen?

In der LehrerInnenrubrik der Abiturzeitung des vergangenen Schuljahres war zu meiner Person neben treffenden Charakterisierungen und humorvollen Anspielungen zu lesen: „nimmt ihr Fach viel zu wichtig!“. Das gab mir zu denken.

Ist RU wichtig?

Für mich als promovierte Theologin und Oberstudienrätin mit 15 Jahren Berufserfahrung hat der Religionsunterricht in der Tat einen hohen Stellenwert. Das Fach Religionslehre ist mir wichtig. Das haben die SchülerInnen gespürt. In ihrer Wahrnehmung des Komplexes Schule scheint es für sie aber weniger wichtig zu sein als für mich. Das Fach ist im badenwürttembergischen Fächerkanon für die Abiturprüfung relativ wichtig.

Immerhin muß es vier Semester lang besucht und je nach Konstellation der Prüfungsfächer in der Abiturprüfung auch abgerechnet werden. Die Note im Fach Religionslehre hat Gewicht bei der Berechnung der Durchschnittsnote im Abitur. Objektiv betrachtet kommt dem Religionsunterricht also formale Wichtigkeit zu. Inhaltlich scheint er, wissenschaftlich untersucht und bildungspolitisch gefordert, ebenfalls wichtig zu sein, bekanntermaßen z.B. als Orientierungshilfe und zur Werteerziehung.

Wenn SchülerInnen für nennenswert halten, daß ich mein Fach für zu wichtig halte, dann wollen sie damit entweder sagen,

- 1.) daß ich mich für zu wichtig halte oder
- 2.) daß es wichtigere Fächer gibt als Religionslehre.

Sie sagen aber auf jeden Fall, daß sich meine Sicht des Stellenwertes dieses Fachs von ihrer unterscheidet. Selbsterkenntnis?! Zur ersten Annahme fällt mir ein, daß mir als Schülerin der Satz von Papst Johannes XXIII.: „Giovanni, nimm Dich nicht so wichtig!“ äußerst sympathisch war. Sollte es so sein, daß ich die gegenteilige Haltung verkörpere? Bin ich eine Frau, die, obwohl sie „nur Religionslehrerin“ ist, so tut, als könne ihr Religionsunterricht wahrlich die Welt verändern? Bilde ich mir in der Tat ein, zwei Wochenstunden meines Religionsunterrichts würden irgend etwas in den jungen Menschen bewegen?

Um der Selbsteinschätzung auf die Spur zu kommen, blättere ich in den Abiturzeitungen der vorigen Jahre. Dort lerne ich mich kennen als:

- die Powerfrau mit Dokortitel und Weingut
- spontan, autoritär, selbstbewußt
- rheinische Frohnatur
- Emanze pur
- die etwas andere Religionslehrerin
- rote Lippen und große dunkle Augen
- gibt den Desinteressierten der Religion eine Chance

Was wollten mir diese SchülerInnen sagen? Ihnen fällt mein Dokortitel auf, der für die Tätigkeit als Religionslehrerin nicht relevant ist. Sie nehmen Frauenpower wahr, die eine Religionslehrerin nicht unbedingt braucht. Meine gute Laune kommt gut an, was aber die Unterrichtsinhalte nicht betrifft. Sie schätzen mich nicht als „typische Religionslehrerin“ ein. Sie scheinen eine Diskrepanz wahrzunehmen zwischen der Frau, die sie als ihre Lehrerinnen kennen, und dem Fach, das diese vertritt. Sie wundern sich vielleicht, daß diese fröhliche Powerfrau mit Dokortitel „nur“ Religion unterrichtet (mein zweites Fach „Musik“ hat im schulischen Fächerkanon einen ähnlichen Stellenwert wie die Religionslehre).

Die versteckte Selbstbeschuldigung, ich nähme mich zu wichtig, weise ich von mir und gebe gerne zu: ich halte meine Tätigkeit für wichtig. Und ich fühle mich im Bunde mit vielen KollegInnen, welche die wichtige und schwierige Aufgabe der Begleitung und Ausbildung von jungen Menschen in den Gegenständen der Religionslehre innerhalb der Ansprüche von verschiedenen Seiten gerne so gut wie möglich leisten.

Religionslehre – ein triviales Fach?

Zu meiner zweiten Annahme frage ich: Welchen Stellenwert hat Religionsunterricht aus der Sicht meiner SchülerInnen der 12. und 13. Jahrgangsstufe? Um diesen zu ermitteln, habe ich die SchülerInnen – mit den Thesen von Ina Praetorius über die Methode der „Enttrivialisierung“ im Hinterkopf – folgendermaßen befragt:

1. Bilde Sätze aus dem alltäglichen SchülerInnenjargon, in denen die Begriffe „Religionsunterricht“ und „nur“ vorkommen!
2. Welchen Platz zwischen 1 (erster Platz) und 10 (letzter Platz) nimmt der Religionsunterricht für Dich im Fächerkanon ein?
3. Begründe Deine Platzierung!

Informationen über die Lerngruppen:

Den Grundkurs kath. Religionslehre der Jahrgangsstufe 13 besuchen 16 SchülerInnen (9 weibl., 7 männl.). Diese SchülerInnen haben seit dem 12. Schuljahr mich als Lehrerin. Die Befragung wurde nach der vierten Unterrichtsstunde im Schuljahr 1998/99 durchgeführt.

Der Grundkurs kath. Religionslehre der Jahrgangsstufe 12 besteht aus 20 Mitgliedern (8 weibl., 12 männl.). Die Befragung wurde am Ende des ersten Halbjahrs im Schuljahr 1998/99 durchgeführt. Den Religionsunterricht der Unter- und Mittelstufe hat ein Kollege erteilt.

Die Fluktuation von SchülerInnen ist an unserer Schule relativ hoch, d.h. mindestens die Hälfte der Oberstufenkurse sind „SeiteneinsteigerInnen“, die während ihrer Schullaufbahn die Schule wechseln und dadurch die verschiedensten Erfahrungen mitbringen.

In beiden Kursen informiere ich über mein Vorhaben, garantiere Objektivität und keinerlei Beeinflussung der Notengebung durch das Ausfüllen der Fragebogen. Es ist völlig klar, daß diese Aktion außerhalb des Unterrichts verläuft. Die SchülerInnen erkennen die Problematik und freuen sich über meine Selbstkritik, die sie darin erkennen, daß mir bekannt ist, daß Religionsunterricht als gering gewertetes Fach gilt. Sie mer-

ken im Verlauf der Einführung an, daß das Wort „nur“ zwei verschiedene Bedeutungen haben kann, zum einen kann es die Trivialisierung darstellen, z.B. „Wir haben doch nur Reli!“, zum anderen kann es die Ausschließlichkeit meinen, z.B. „Nur in Reli lernen wir etwas über Jesus“. In beiden Kursen wurden auf Wunsch der Kursmitglieder bei der Bearbeitung der ersten Aufgabe beide Möglichkeiten verwendet. Eine Schülerin erzählt, daß ihr Vater in der Mittelstufe oft kritisiert habe, daß sie zwar eine „zwei“ geschrieben habe – aber nur in Religion!

Ergebnisse: GK Jahrgangsstufe 13

1. Bilde Sätze aus dem alltäglichen SchülerInnenjargon, in denen die Begriffe „Religionsunterricht“ und „nur“ vorkommen!

- Wir haben heute nur noch Reli.
- Es ist doch nur Reli!
- Nur Reli fällt aus.
- Ich muß nur auf Reli lernen.
- Religion ist nur ein Grundkurs.
- Religion ist nur ein Kurs zum Punktesammeln.
- Religion ist nur ein Punktekurs.
- Ich habe in der Klausur nur fünf Punkte erreicht, aber es ist ja nur in Religion!
- Reli muß ich eh nicht abrechnen, da ist es egal, wie viele Punkte ich habe.
- Religion ist nur für die Abrechnung wichtig.
- In Religion wird nur diskutiert.
- Religion ist fast nur auf Diskussionen aufgebaut.
- Religion ist für viele nur Belastung.
- Nur in Religion kann man wirklich Diskussionen durchführen, da die Meinungen sehr weit auseinandergehen.
- Nur der RU kann Einfluß auf die Glaubensentscheidung haben.
- Religionsunterricht ist nicht nur Auswendiglernen der Bibel.
- Ich habe jetzt nur Reli, da kann ich mich ausruhen.
- Warum gibt es pro Woche nur zwei Stunden Religion?
- Ich gehe nur in den Religionsunterricht, um etwas für mein Leben zu lernen.
- Nur in Religion geht es um wirklich wichtige Fragen.
- Nur die Religion kann Antworten auf den Sinn des Lebens geben.

2. Welchen Platz zwischen 1 (erster Platz) und 10 (letzter Platz) nimmt der Religionsunterricht für Dich im Fächerkanon ein?

Platz 3 dreimal, Platz 4 viermal, Platz 5 fünfmal, Platz 6, 7, 8 und 9 je einmal.

3. Begründe Deine Platzierung!

Zu Platz 3:

Dieses Fach liegt mir persönlich nach den Fächern Deutsch und Geschichte am meisten. Es geht um wichtige Fragen für das Leben, deshalb steht Religion für mich gleich hinter den Leistungskursen. Eigentlich wäre Religion das interessanteste Fach, wenn es nicht noch die Leistungskurse gäbe.

Zu Platz 4:

Religion macht Spaß, aber ich beschäftige mich nicht so viel damit, weil ich für die anderen Fächer mehr lernen muß. Religion ist eines der Fächer, das noch am meisten Spaß macht, da man interessante Diskussionen führen kann und oft Themen, die die ganze Welt betreffen, angesprochen werden. Zum einen ist es ein Prüfungsfach, zum anderen denke ich, daß gerade im Religionsunterricht die Fähigkeit zur Diskussion gefördert wird. Ich gehe nach der Wahl meiner Prüfungsfächer vor. Am wichtigsten sind natürlich die Leistungskurse.

Zu Platz 5:

Die zwei Leistungskurse sind mir am wichtigsten und die Grundkurse stufe ich nach meinem Interesse an den Fächern ein. Zuerst kommen meine vier Prüfungsfächer und dann aus Interesse Religion. Für mich ist Religion nicht uninteressant, mich interessiert beispielsweise die Problematik, die Religion in der Politik ausmacht. Religion ist für mich nicht das wichtigste Fach, aber ich finde es für mich auch nicht unwichtig. Gerade in Klasse 12 und 13 wurde Religion für mich interessant. Man nimmt etwas mit für später. Jetzt verstehe ich viel besser als früher, worum es im Religionsunterricht eigentlich geht. In der Mittelstufe war das oft vertane Zeit. Es interessiert mich jetzt sehr, aber ich habe nicht soviel Zeit dafür wegen der anderen Kurse.

Zu Platz 6:

Religion ist sehr allgemeinbildend, aber die Klausuren sind oft schwerverständlich.

Zu Platz 7:

Im allgemeinen ist Religion ein wichtiges allgemeinbildendes Fach. Da es aber nicht wie z.B. in Ethik hauptsächlich sozialetische Unterrichtskomponenten enthält, hat es für mich keinen besonders großen Stellenwert.

Zu Platz 8:

Mir fehlt die Motivation und dadurch fehlt auch oft die Lust.

Zu Platz 9:

Die Themen sind für mich nicht besonders interessant. Es bringt mir nicht viel für die Zukunft, da ich für das, was ich später einmal machen will, so etwas nicht brauche.

Ergebnisse: GK Jahrgangsstufe 12

1. Bilde Sätze aus dem alltäglichen SchülerInnenjargon, in denen die Begriffe „Religionsunterricht“ und „nur“ vorkommen!

- Religionsunterricht ist für mich nur ein Grundkurs, kein Prüfungsfach.
- Ich habe acht Punkte in der Klausur – leider ist es nur Reli!
- Ich gehe heute nicht in die Schule – habe eh nur eine Stunde Reli.
- Heute muß ich früh aufstehen, obwohl ich nur Religion habe.
- Nur Reli! Ist doch unwichtig.
- Morgen hab´ ich ja nur Reli, da kann ich ausschlafen.
- Proben wir doch in der dritten Stunde, da habe ich nur Reli.
- Vielleicht mache ich Religion nur, weil ich es muß.
- Morgen muß ich nur wegen Religion in die Schule.
- Mittwoch ist ein leichter Schultag, ich habe nur Reli und Englisch.

- Religion ist nicht nur Kirche.
- Religion belege ich nur, weil es Pflicht ist. Ethik ist keine wirkliche Alternative, deshalb stelle ich mich dem Religionsunterricht und versuche, das Beste daraus zu machen, nur fällt es mir schwer, regelmäßig im Unterricht zu erscheinen. Religionsunterricht sollte aus der Schule verschwinden.
- Nur in Religion spricht man über theologische Themen.
- Nur im Religionsunterricht lernen wir etwas über das Reich Gottes.
- Nur Religion ist ein Fach, in dem man die Ausdeutungen selbst machen muß und sie nicht vorgegeben bekommt.
- Religionsunterricht ist nur zweimal in der Woche.
- Nur Religion bringt Dich auch nicht weiter im Leben.
- Religion ist nicht nur der RU in der Schule, Religion ist kulturbezogen unterschiedlich wichtig.
- An manchen Schultagen macht mir nur der Religionsunterricht Spaß.
- Nur im Religionsunterricht geht es um das Zusammenleben der Menschen.
- Religionsunterricht geht nicht nur den / die LehrerIn etwas an.
- Religionsunterricht zeigt uns nicht nur die Werte unseres Lebens wie Geld, Erfolg, ...; er zeigt uns aus dem alltäglichen Leben wichtige Werte wie Nächstenliebe, Gewissen, ... Religionsunterricht ist nicht nur Religionsunterricht – es sollte mehr sein!

2. Welchen Platz zwischen 1 (erster Platz) und 10 (letzter Platz) nimmt der Religionsunterricht für Dich im Fächerkanon ein?

Platz 1 einmal, Platz 2 und 3 je zweimal, Platz 4 dreimal, Platz 5 siebenmal, Platz 6 dreimal, Platz 9 und 10 je einmal.

3. Begründe Deine Platzierung!

Zu Platz 1:

Die Diskussionen der Kursmitglieder untereinander und mit der Lehrerin sind höchst interessant. Man merkt, daß es ganz unterschiedliche Ansichten gibt. Man lernt die Bibel kennen, das Buch, das die höchste Auflage der Welt hat, das aber nur wenige tatsächlich gelesen haben. Der Übergang von der 11. zur 12. Jahrgangsstufe war beeindruckend, weil das Fach früher eher praktisch war und nun mit vielen wissenschaftlichen Fragen „belebt“ wird.

Zu Platz 2:

Das Fach Religion ist für mich ein wichtiger Bestandteil des Unterrichts an der Schule, da es sich viel mit den Menschen, der Gesellschaft und deren Sorgen und Problemen auseinandersetzt.

Früher gefielen mir die Kinderbibelgeschichten sehr gut. Später hatte ich langweilige Religionslehrer. Jetzt habe ich den Spaß an Religion wiedergefunden, in der 12. Klasse versteht man die Probleme der Menschen besser als in der Mittelstufe. Der RU war der Auslöser, daß ich mir ein theologisches Buch über Jesus gekauft und mit großer Begeisterung gelesen habe.

Zu Platz 3:

Seit ich Religion im Schulunterricht habe, kam ich immer gut mit den Lehrkräften aus. Ich bin immer gerne in den Unterricht gegangen, und das hat sich auch in der Oberstufe nicht geändert. Das hat auch damit zu tun, daß ich die Inhalte interessant finde. Da geht die Zeit schnell um, weil sich die Aufmerksamkeit und das Mitdenken erhöhen. Man diskutiert, äußert seine Meinung und erfährt auch die der Mitschüler und Mitschülerinnen.

Platz 3 heißt für mich, daß mir das Fach wichtig ist. Es ist interessant, da man sich mit den Menschen intensiv auseinandersetzt, mit dem Gewissen, mit dem Umgang mit Mitmenschen usw. Es vermittelt auch eine Weltanschauung, es zeigt uns, daß bestimmte Werte in unserer Welt zählen.

Zu Platz 4:

Religion spielt momentan keine große Rolle in meinem Leben. Jedoch macht man sich hin und wieder Gedanken über dieses Thema. Man denkt z.B. über Glück und Zufriedenheit nach und was die Bibel und Jesus damit zu tun haben. Religion könnte einen großen Stellenwert im Menschenleben erreichen. Religion kommt sofort nach meinem Lieblingsfach Deutsch und nach meinen beiden Leistungskursen. Religion kommt für mich vor manchen Themen der Mathematik und dem sturen Auswendiglernen in Biologie. Ich finde es toll, daß wir viel reden und unsere Meinungen austauschen. Vor allem ist Religion in der zwölften Klasse viel interessanter geworden als es vorher war. Man lernt etwas für´s Leben. Die Inhalte der anderen Fächer kann ich in Büchern nachlesen, unsere Erfahrungen im Gespräch nicht!

Zu Platz 5:

Für mich ist Religion schon sehr wichtig, da man aus dem Unterricht heraus auch viel für das Leben mitnehmen kann, vor allem auf das soziale Verhalten bezogen. Außerdem ist das Fach locker und man kann viel reden, diskutieren und die eigene Meinung einbringen, ohne daß jemand etwas Schlechtes darüber sagen kann, da jedem/jeder seine/ihre eigene Meinung zusteht. Religion ist ein Fach, das interessant ist. Man lernt viel über die Geschichte der Menschheit. Es ist für mich zum Beispiel interessanter als Musik oder Informatik, aber nicht interessanter als Physik oder Sport. Insgesamt sollte das Fach Religion immer zum Schulunterricht dazugehören. Religion steht von meinem Interesse her in der Mitte. Religion ist gut, weil man an etwas glauben kann und das einem womöglich Hoffnung gibt, in schwierigen Situationen zum Beispiel. Religion ist nicht so interessant, weil man nichts beweisen kann wie z.B. in Physik. Entweder man hat den Glauben an Gott oder nicht. Manchmal ist es sehr lustig und interessant im Unterricht. Religion ist ein abwechslungsreiches Fach, welches sich aus dem grauen Schulalltag abhebt. Allerdings bin ich mit einigen Inhalten nicht einverstanden. Meine Vorstellung von Religion hebt sich manchmal von der in der Schule vermittelten ab. Man kann so eine bedeutende Sache nicht vereinheitlichen und schwer in Worte fassen. Man sollte in der Schule die freie Religionsfindung des einzelnen fördernd unterstützen. Religion ist für mich sehr wichtig im täglichen Leben, doch in der Schule sind die Leistungskurse und Grundkurse, in denen ich geprüft werde, wichtiger. Religion oder Ethik sollte keine Pflicht in der Schule sein, der Besuch sollte freigestellt

werden. Religionunterricht sollte notenfrei sein, weil man Gläubigkeit nicht prüfen oder lernen kann.

Zu Platz 6:

Platz 6, weil es für mich persönlich nicht das wichtigste Fach in der Schule ist und ich mir meinen Glauben oft selbst kreiere. Man bekommt zwar Vorlagen und man spricht über diese, aber zum Schluß baue ich mir aus all den Bruchteilen – auch außerhalb des Religionsunterrichts – meinen Glauben selbst zusammen. Zuerst kommen meine Prüfungsfächer, weil ich für die mehr lernen muß als für Religion. Für mich kommt Religion an 6. Stelle noch vor den naturwissenschaftlichen Fächern, da ich jetzt schon weiß, daß ich in meinem Beruf nichts damit zu tun haben werde. Religion empfinde ich nicht als gewöhnliches Fach, in dem man vorgekauft Wissen vorgesetzt bekommt. Es kommt stark darauf an, wie interessant ein Lehrer / eine Lehrerin den Unterricht gestaltet. Kritische Meinungen sollten tolerant behandelt werden.

Zu Platz 9:

Die Religion gehört zum Leben. Das Totreden von Dingen im Unterricht gefällt mir nicht, ich möchte durch eigene Erfahrungen den Glauben entweder finden oder mich damit abfinden, ihn nicht zu erreichen. Die Erklärungen im Unterricht sind zwar sehr hilfreich, dennoch macht es mir keine rechte Freude, über so eine Erklärung zu diskutieren. Alles ist in einen Rahmen, Lehrplan gepreßt – das ist für mich keine Religion.

Zu Platz 10:

Ich finde die anderen Fächer wichtiger, d.h. aber nicht daß Religion unwichtig ist – nur als Schulfach!

Enttrivialisierung

Da ich Religionsunterricht für wichtig erachte und da ich aus den Antworten der SchülerInnen erkenne, daß er ihnen auch wichtig ist, frage ich mich, wie ich ihn enttrivialisieren kann. Dazu ist mir der Aufsatz von Ina Praetorius eine große Hilfe. Ich referiere für die Lerngruppen seine Inhalte, dann sprechen wir über Ziele und Inhalte unseres Unterrichts. Dabei arbeiten wir heraus, daß es im RU möglicherweise um lebensrelevante Fragen und Probleme geht, daß aber das schulische System diesen Sachverhalt nicht genügend würdigt. Die Abrechnungsmöglichkeit im Abitur und das Notenpunktesystem können den Inhalten und den Anliegen des Fachs nicht gerecht werden. Im Schulsystem ist der Religionsunterricht dem übrigen Unterricht in den Grundkursen gleichgestellt, im Wahrnehmen der Schüler und Schülerinnen sind die Inhalte, um die es in diesem Unterricht geht, aber ganz andere als die Inhalte anderer Fächer.

Die SchülerInnen erachten als wichtig, daß sie nur in diesem Fach wirkliche Diskussionen in der Gruppe lernen, üben und erleben. Sie wollen die Fähigkeit, einander zuzuhören und verschiedene Standpunkte kennenzulernen und zu diskutieren, nicht missen. Ein Schüler macht deutlich, daß gerade die „Nur“-Perspektive ihm klagemacht hat, daß sich das Fach positiv von dem übrigen Fächerkanon abhebt. Weil das Fach Religionslehre etwas Besonderes ist, sind so viele Sätze mit „nur“, die eigentlich die Trivialität zeigen sollten, möglich, aber deshalb ist auch möglich zu zeigen, wo die

Stärken dieses Fachs liegen, nämlich darin, daß viele positive Inhalte und Erfahrungen eben „nur“ im Religionsunterricht möglich sind.

Wir diskutieren, wie die „Nur“-Beurteilungen zu verstehen sind. Trivial ist demnach die Tatsache, daß ein inhaltlich so interessantes und wichtiges Fach mit einer Notenpunkteskala bewertet wird. Ohne Noten würden die SchülerInnen den Inhalt ernster nehmen. Trivial ist ebenfalls die Methode, wenn „nur“ diskutiert wird oder Videofilme angeschaut werden. Eine ernsthafte Behandlung des Unterrichtsstoffs mit didaktischer und methodischer Kompetenz und mit möglichst weitgehender Freiheit der beteiligten Personen entspricht der Wichtigkeit des Inhalts.

Als trivial wird auch die Klassifizierung als Grundkurs mit zwei Wochenstunden angesehen. Wäre der Gesellschaft das Fach wichtiger, d.h. würden die KultuspolitikerInnen die Möglichkeiten und die Relevanz der Inhalte des Fachs würdigen, würde ihm mehr Zeit gewidmet. Die SchülerInnen wundern sich darüber, daß das Fach insgesamt relativ hohe Stellenwerte bekommt. Das hielten sie vorher für ihre ganz individuelle Ansicht, die sie nicht öffentlich machten. Sie gingen mehrheitlich davon aus, daß das Fach bei den meisten SchülerInnen einen niedrigen Stellenwert habe und daß der hohe Stellenwert nur bei einigen wenigen besonders Interessierten gegeben sei. Da in der Befragung an den Stellenwert keine inhaltliche Bestimmung geknüpft war, wird deutlich, daß bestimmte Platzierungen in der individuellen Beantwortung sowohl positiv als auch negativ besetzt sind.

Es zeigt sich, daß es keine geschlechtsspezifischen Unterschiede in der Beurteilung des Fachs gibt. Männliche und weibliche Kursmitglieder führen die gleichen Argumente an und beteiligen sich in der Besprechung mit gleicher Häufigkeit. In der Beurteilung der Lehrperson sehen die SchülerInnen keine Bedeutung in deren Geschlecht. Die SchülerInnen bestätigen die Hierarchie der Fächer unabhängig von dem Geschlecht der Lehrperson. Das heißt: eine Mathematiklehrerin hat bei den SchülerInnen dieses Gymnasiums grundsätzlich das gleiche Ansehen wie ein Mathematiklehrer, ein Musiklehrer das gleiche wie eine Musiklehrerin. Das Fach Deutsch hat allerdings einen höheren Stellenwert als das Fach Religionslehre, und Leistungskurse werden grundsätzlich höher eingestuft als Grundkurse. Die SchülerInnen stimmen darin überein, daß sie von Lehrkräften Menschlichkeit, Gerechtigkeit und Fachkompetenz erwarten. Das Geschlecht spiele keine Rolle. Sie stellen allerdings triviale Züge im LehrerInnenimage im Allgemeinen im Gegensatz zu anderen Berufsgruppen fest. Eine Mathematiklehrerin und ein Musiklehrer haben demnach ein schlechteres Ansehen als eine Ärztin oder ein Rechtsanwalt.

In der nächsten Stunde stelle ich den SchülerInnen folgende Aufgaben:

1. Formuliere die Sätze mit „nur“ und „Religionsunterricht“ positiv um!
2. Was ist am Religionsunterricht wichtig?
3. Wie würdest Du den Religionsunterricht gestalten, um die wichtigen Inhalte besser zur Geltung zu bringen?

Ergebnisse: Grundkurs Klassenstufe 13¹

1. Formuliere die Sätze mit „nur“ und „Religionsunterricht“ positiv um!

¹ Eine Schülerin hat am Termin der Befragung gefehlt.

- Religion ist nur ein Fach zum Punktesammeln, aber das Fach macht Spaß und deshalb habe ich die Punkte auch verdient!
 - Religion ist interessant und ein angenehmer Ausgleich zu stressigen „grauen“ Fächern.
 - Der RU ist logisch und verständlich, man kann gut die eigene Meinung einbringen.
 - Die „Nur“-Sätze sind m.E. positive Aspekte des Fachs Religion. Denn über kein anderes Fach wird mehr diskutiert als über Religion. Das Fach bietet Konfliktpotential. Im Gegensatz zu anderen Fächern werden verschiedene Meinungen akzeptiert. Religionslehre ist ein freies Fach!
 - Im RU ist nicht nur die Note wichtig.
 - Nur durch den RU finden manche Menschen den Zugang zu Gott.
 - Nur der RU hilft mir, andere und auch meine eigene Religion zu verstehen.
 - Religion ist zwar nur ein Grundkurs, aber ein wichtiger Weg, seine Meinung und Einstellung zu finden und ausdrücken zu lernen.
 - Religion ist zwar relativ leicht, aber nur dort lernt man etwas über das Zusammenleben der Menschen.
 - Religion ist ein angenehmer Ausgleich zum sonstigen Schulstreß.
 - Religionsunterricht kann in manchen Situationen im Leben weiterhelfen. Das ist sehr wichtig.
 - Nur im Religionsunterricht kann man von dem sonst üblichen Lernen abschalten und die Dinge auf eine andere Weise erkennen und verstehen.
 - Ich bin jetzt in der 13. Klasse und bereue es überhaupt nicht, während meiner gesamten Schulzeit am Religionsunterricht teilgenommen zu haben.
2. Was ist am Religionsunterricht wichtig?
- Dialog mit den MitschülerInnen
 - Dinge mit neuen Augen sehen
 - Das Miteinander-Auskommen lernen
 - Eigene Meinungen äußern zu können, ein Grundverständnis über Lebenssituationen, die Grundlagen unserer Religion und die Kirche zu bekommen, das Kennenlernen von anderen Religionen – das Erkennen von Problemen, das Verstehen von zwischenmenschlichem Zusammenleben, das Durchschauen von sozialen Aspekten der Gesellschaft – Kommunikation zwischen SchülerInnen, Diskutieren
 - die Veränderung von Bildern, die man voneinander hat
 - Meinungen akzeptieren, offen sein, sich mit Themen auseinandersetzen
 - viel miteinander reden, um einen größeren, weiteren Horizont zu erhalten
 - Meinungen anderer anhören und akzeptieren, eigene Meinungen äußern
 - religiöse Themen und Meinungen in Frage stellen, viel diskutieren
3. Wie würdest Du den Religionsunterricht gestalten, um die wichtigen Inhalte besser zur Geltung zu bringen?²
- aktuelle Themen zeitgemäß kritisch diskutieren
 - Freiarbeit

² Drei Mitglieder der Lerngruppe sagten, daß sie diese Frage nicht beantworten könnten, da sie nicht über pädagogische Kenntnisse verfügten.

- praktische Erfahrungen sammeln
- Bezüge zum praktischen Leben schaffen
- Referate über verschiedene Themen
- Reden lernen
- Zuhören und diskutieren üben
- Projektarbeit
- ernsthaft diskutieren lernen
- multimedial
- Bezüge zum Alltag schaffen
- humanitäre Aktionen
- Aktionen außerhalb der Schule
- Projekte, Aktionen, Diskussionen auf freiwilliger Basis

Ergebnisse: Grundkurs Klassenstufe 12³

(Zwei SchülerInnen haben in dieser Unterrichtsstunde gefehlt.)

Drei Mitglieder der Lerngruppe verweisen darauf, daß sie im ersten Fragebogen keine negativen Nur-Sätze gebildet haben und daher die erste Aufgabe nicht lösen.

1. Formuliere die Sätze mit „nur“ und „Religionsunterricht“ positiv um!
 - Religionsunterricht ist so weitgreifend. Es ist nicht nur Religionsunterricht sondern die Einsicht über das Leben.
 - Religion ist nur ein Nebenfach, aber ein gutes Fach.
 - Religion gibt es vielleicht nur, damit Menschen an etwas glauben und auf etwas hoffen können.
 - Religion ist nur ein Grundkurs, macht aber Spaß.
 - In Religion kann ich den übrigen Lernstreß vergessen. Das ist gut.
 - Religion ist zwar nur ein Grundkurs, aber ein sehr lehrreiches Fach, und oft ist es auch entspannend.
 - In Religion lernt man viel für's Leben.
 - Für die Religionsklausur braucht man manchmal nichts lernen, das kann man mit Lebenserfahrung beantworten.
 - Zwar muß ich nur wegen Religion aufstehen, aber man lernt dort etwas.
 - Manchmal ist es einfach nur interessant, den Diskussionen zu lauschen.
 - Nur im Religionsunterricht lernt man das Verständnis für andere.
 - Im RU lernt man viele Aspekte des Lebens kennen. Da ist oft zu wenig Zeit, um sich intensiver damit zu beschäftigen.
 - In Religionsklausuren habe ich oft bessere Noten als in anderen Fächern. Das liegt aber nicht daran, daß das Fach so anspruchslos ist, sondern daran, daß ich dort schreiben kann, was ich wirklich denke.
 - Schön für mich im Religionsunterricht ist, daß ich mich ernstgenommen fühle und daß man lernt, alle Meinungen ernstzunehmen.
2. Was ist am Religionsunterricht wichtig?

³ Zwei SchülerInnen haben in dieser Stunde gefehlt. Drei Mitglieder der Lerngruppe verweisen darauf, daß sie im ersten Fragebogen keine negativen Nur-Sätze gebildet hätten und daher die erste Aufgabe nicht lösen könnten.

- Verschiedene Seiten der Religion kennenlernen und Probleme von verschiedenen Seiten betrachten.
 - die Entfaltung von Schülern und Schülerinnen in den Diskussionen
 - freie Meinungsbildung
 - sich trauen, mündlich mitzuarbeiten und die eigene Meinung zu sagen
 - ein Gemeinschaftsgefühl entwickeln
 - fair über verschiedene Ansichten diskutieren
 - lebendiger Austausch zu verschiedenen Themen
 - den eigenen Glauben ausbilden und etwas für das Leben lernen
 - Religionsgeschichte verschiedener Religionen kennenlernen
 - kontroverse Standpunkte kennenlernen, aus denen man etwas Lehrreiches mitnehmen kann
 - unterschiedliche Auslegungen der Bibel und unterschiedliche Aspekte der Kirchengeschichte kennenlernen
 - Zusammenhänge zwischen Religion, Politik, Gesellschaft erkennen lernen
 - Diskutieren, freie Rede, kritische Meinungsäußerung (ohne Angst!)
 - ein/e engagierte/r LehrerIn, der/die sich für die SchülerInnen interessiert, auch wenn er/sie mal vom Lehrplan abweicht
 - Vermittlung von Werten
 - RU hilft, ein besserer Mensch zu werden. Man lernt, mit Menschen umzugehen.
 - zuhören, reden ohne Angst zu haben, ausreden lassen, akzeptieren ohne zu verurteilen
 - Mensch und Umwelt
 - Auseinandersetzung mit Problemen
 - Themen ansprechen, die im praktischen Leben weiterhelfen.
3. Wie würdest Du den Religionsunterricht gestalten, um die wichtigen Inhalte besser zur Geltung zu bringen?⁴
- Freiarbeit
 - Aktuelles in Projekttagen behandeln
 - Aktivitäten außerhalb der Schule
 - Die Atmosphäre muß stimmen.
 - Humor
 - SchülerInnen sollten ihre Interessen einbringen und an der Gestaltung der Lehrpläne mitwirken können.
 - viele Meinungen verschiedenster Leute einholen
 - auf aktuelle Themen und die Interessen der SchülerInnen eingehen
 - möglichst frei denken und arbeiten
 - Bezug zur Gegenwart nehmen
 - Freiraum für die SchülerInnen lassen
 - abwechslungsreich, lockere Atmosphäre
 - Genial wäre es, wenn es ein Fach gäbe, das die Grundelemente von Psychologie, Philosophie, Künsten und Religion vereinen würde. Ethik erfüllt diese Aufgabe

⁴ Drei SchülerInnen haben diese Frage nicht beantwortet.

nicht. Die Themen sollten am SchülerInneninteresse orientiert sein und dürfte nicht benotet werden.

Zusammenfassend läßt sich feststellen, daß in beiden Grundkursen durch die "Enttrivialisierung" öffentlich geworden ist, daß das Fach Religionslehre für die SchülerInnen ein wichtiges Fach ist, mit dessen Inhalten sie sich gerne auseinandersetzen.

Ich bin gespannt auf die nächste Abiturzeitung.

Das Bibellesen hat ein Geschlecht

Das, was wir sehen,
hängt davon ab, wo wir stehen.¹

Unsere Wahrnehmung hängt davon ab, wo wir stehen, wie wir leben, wer wir sind, auch die Wahrnehmung von Texten: „Jeder und jede von uns liest anders, wie kein Leben mit einem anderen identisch ist und sich jedermanns und jeder Frau Weltverständnis von jedem anderem unterscheidet.“ (Klüger, 1996, 83) Dies ist mittlerweile auch in der Literaturwissenschaft klar und wird dort mit dem Konzept der Rezeptionsästhetik² benannt. Diese besagt, daß kein Text ein „Ding an sich“ ist, dessen Sinn in den LeserInnen bloß „abgebildet“ wird, sondern die LeserInnen und HörerInnen eines Textes stellen ihren eigenen Text her, re-konstruieren ihn in ihrem Bewußtsein neu. Lesen wird hier als aktives Geschehen verstanden, als kreative Leistung der RezipientInnen, die in der Identifikation mit dem Text eine bestimmte Bedeutung aktualisieren bzw. realisieren.

Im englischen Sprachraum wird die Rezeptionsästhetik mit dem Begriff „reader-response-criticism“ benannt (Tompkins 1980; Freund 1987). Entscheidend für diese Aktivität der RezipientInnen sind die „Leerstellen“ (Iser 1976) des Textes: Lücken, Aussparungen, Unbestimmtheitsstellen, die von den RezipientInnen gefüllt und konkretisiert werden. Diese Konkretisierung ist abhängig u. a. vom biographischen Hintergrund der Rezipierenden, der Voreinstellungen, Erfahrungen, und den kognitiven Möglichkeiten (Vgl. Iser 1976; Wegenast 1991; Dahrendorf 1987; Groeben 1980).

Abhängig ist die Rezeption auch vom Geschlecht der RezipientInnen – in der zweigeschlechtlich geprägten Kultur, in der wir leben, ist auch unsere Wahrnehmung geschlechtsspezifisch geprägt. Die Kognitionspsychologin Sandra Bem spricht vom „gender-schema“ als einem zusätzlichen Wahrnehmungsschema (Bem 1993).

Daß das Geschlecht der Lesenden Auswirkungen auf die Rezeption des Textes hat, wurde in einigen empirischen Untersuchungen im literaturwissenschaftlichen Bereich belegt.

So erschwert generische Sprache³ für Frauen das Verstehen und Behalten von Texten, weil die Frauen anhand von solchen Texten weniger Bilder produzieren und Mühe haben, sich nicht vom Text auszuschließen (Vgl. Crawford & Chaffin 1988, 15f). Mädchen identifizieren sich eher mit weiblichen, Jungen eher mit männlichen Charakteren (Vgl. Klemenz-Belgardt 1982, 74f; Christ 1994). Mädchen sind einführender und stärker an Beziehungen interessiert (Vgl. Dahrendorf 1987, 34), sie erleben die Erzählung stärker als „Welt“ und weichen in der Nacherzählung stärker vom Original ab als

¹ Nach: *Pui-lan*, 1996, 24.

² Als kurzen und einführenden Überblick zur Entwicklung der Rezeptionsästhetik siehe Reese 1980; Grundlegend zur Rezeptionsästhetik: Iser 1976; Warning 1975, Jaufß 1973.

³ Die man- oder „Mann“-Sprache, die Frauen mit-meint im Gegensatz zur inklusiven Sprache, die Frauen und Männer ausdrücklich nennt.

Männer, die die Erzählung eher als eine Kette von Informationen wiedergeben (Vgl. Bleich 1988, 239; Kliewer 1994, 75).

Daß dies auch für biblische Erzählungen gilt, soll an zwei Beispielen deutlich gemacht werden.

1. Mädchen und Jungen – Adam und Eva

Stuart Charmé interessierte in seiner Studie (Charmé 1997), welchen Sinn Mädchen und Buben in der Geschichte von Adam und Eva finden (engl.: „make sense of the story“, was die Aktivität stärker betont), wenn sie ohne besondere theologische Information mit dieser Erzählung konfrontiert werden, welche Gedanken über die Geschlechter sie anhand dieser Erzählung formulieren und wie diese Einstellungen das Verstehen der Erzählung beeinflussen. Er führte Interviews mit 70 Kindern im Alter von vier bis elf Jahren. Die Eltern der Kinder hatten verschiedenste religiöse Bekenntnisse. Am Beginn der Interviews wurde die Erzählung den Kindern in einer kurzen Paraphrase erzählt. Dabei wurde Gott nie mit dem Pronomen er oder sie belegt, sondern blieb eine geschlechtsneutrale Person.

Ausgangspunkt für die Frage nach dem Einfluß des Geschlechts der Kinder auf die Erzählung war, mit welcher Person der Geschichte sich Mädchen und Buben identifizieren. Die Kinder wurden gefragt, welche Person sie sein möchten – und erwartungsgemäß wählte die große Mehrheit der Kinder eine gleichgeschlechtliche Person: 63 % der Mädchen wählten Eva, 82 % der Buben wählten Adam.

Die Kinder wurden auch nach Erklärungen gefragt, warum Gott zuerst Adam geschaffen habe, und ihre Antworten brachten die „powerful force of traditional views of God's gender and of gender roles for men and women that are legitimized by God“ (Charmé 1997, 31) zutage: Zwei Gründe waren für die Hälfte der Kinder für die Erschaffung Adams vor Eva verantwortlich. Der erste Grund sei, daß Gott ein Mann ist und deshalb Männer bevorzugt. Der zweite Grund, daß Männer stärker und besser als Frauen seien. Nicht nur an dieser Stelle stellte Charmé eine große Ähnlichkeit der Aussagen der Buben mit den Aussagen der Theologen der westlichen Tradition fest. Er schließt daraus nicht, daß die Buben frühreife theologische Genies sind, sondern „that traditional interpreters were very much boys at heart.“ (Charmé 1997, 37). Ganz offensichtlich identifizierten sich die Theologen wie die Buben mit Adam und argumentieren aus dieser Perspektive so, daß Adam als der Unschuldige in der ganzen Geschichte erscheint und die Schuld auf Eva und die Frauen fällt.

Wenn die Geschichte von Adam und Eva Kindern erzählt wird, werden in vielen Kindern Geschlechtsstereotype bestärkt, die eine Minderwertigkeit und Unterordnung von Frauen beinhalten. Kinder, in deren Antworten Eva nicht die schuldige ist, die ein positiveres Bild von Eva zeichnen, lesen dieses Positive gegen die dominante Struktur des Textes in die Geschichte hinein.

Mädchen und Buben reagieren auf religiöse Ideen und Texte signifikant unterschiedlich, sie erleben Religion durch die „Brille des Geschlechts“ (Charmé 1997, 43)⁴ und Charmé schließt mit einem Appell an die Menschen, die religiös erziehen: „Parents

⁴ Hier zitiert er Sandra Bem, *The Lenses of Gender*, New York 1993, 137.

and religious educators need to explore more thoroughly the dialectical relationship between gender identity and religious identity. Not only is religion a powerful force contributing to children's gender role socialisation, but children's gender identity is a powerful lens through which they will view religion.“(Charmé 1997, 44)

Daß Kinder (und Jugendliche) eine biblische Erzählung sehr unterschiedlich interpretieren, daß die Geschlechtsunterschiede dabei signifikant sind und daß anhand eines biblischen Textes, gerade wenn es in der Erzählung um Frau und Mann geht, die Geschlechterkonzepte der Kinder und Jugendlichen zum Ausdruck kommen, ist auch das Ergebnis meiner eigenen empirischen Untersuchung (Vgl. Arzt 1999) zur Erzählung vom Widerstand der Waschti in Ester 1. 180 Mädchen und Buben – zwischen 10 und 15 Jahren alt – wurden zur Waschti-Erzählung befragt. Diese Befragung wird hier kurz dargestellt.

2. Mädchen und Jungen – Die Erzählung von Waschti

2.1 Die Erzählung

Das Folgende ist ein Text aus der Bibel, aus dem Buch Ester im Alten Testament. Die Geschichte ist das erste Kapitel, die Einleitung zum Buch Ester. Die Hauptfigur des Buches – Ester – taucht erst im 2. Kapitel des Esterbuches auf. Im Esterbuch geht es darum, daß durch Ester eine Verfolgung der Juden und Jüdinnen im persischen Reich verhindert wird. Diese Geschichte spielt ungefähr im 3. Jahrhundert vor Christus.

Die Geschichte der Waschti

Es war einmal ein persischer König, sein Name war Ahaschwerosch, und er regierte über ein riesiges Reich – über 127 Provinzen, die sich von Indien bis Äthiopien erstreckten. Als er das dritte Jahr König war, saß er auf seinem Thron in der Burg Susa und gab ein großes Festmahl. Eingeladen waren dazu alle seine Fürsten und Diener, die Armee von Persien und Medien, der hohe Adel und die Fürsten der Provinzen. Bei diesem Fest, das 180 Tage lang dauerte, stellte er den üppigen Reichtum seines Königreiches und die wunderbare Pracht seiner Majestät zur Schau.

Nach diesen 180 Tagen gab er ein zweites Fest für alle Männer, die sich in der Burg Susa befanden, vom Großen bis zum Kleinen. Dieses Fest dauerte sieben Tage lang, und es fand im Hofgarten des Königspalastes statt. Dieser Hofgarten war wunderbar geschmückt: mit feinem weißem Leinen und blauen Wandgehängen, die mit Byssusschnüren und purpurnen und silbernen Ringen an Alabaster-säulen befestigt waren; dort standen auch Sofas, die mit Gold und Silber verziert waren, und der Mosaikboden war aus Alabaster und Marmor, Perlmutter und wertvollen Steinen. Die Getränke wurden in verschiedenartigen goldenen Gefäßen serviert, und der Wein wurde verschwenderisch eingeschenkt, denn der König war freigiebig. Alle tranken, so wie es der König geboten hatte: keiner setzte Beschränkungen und alle Diener taten, was die Gäste wollten.

Ebenso gab die Königin Waschti ein Festmahl für die Frauen im Palast des Königs, der dem König Ahaschwerosch gehörte.

Am siebten Tag des Festes, als das Herz des Königs froh war vom Wein, befahl er den sieben Dienern, die den König bedienten, das waren Mehuman, Biztha, Harbona, Bighta und Abaghta, Zethar und Carcas, sie sollen die Königin Waschti zum König bringen. Sie sollte ihre königliche Krone tragen und den Männern und Prinzen ihre Schönheit zeigen, denn sie war lieblich anzusehen.

Als die Diener der Königin Waschti den Befehl des Königs überbrachten, weigerte sie sich aber, zum König zu kommen. Daraufhin wurde der König sehr wütend, und der Zorn brannte heiß in ihm.

Und der König sagte zu den Weisen, die die Zeiten verstehen – denn das war üblich vor denen, die in Gesetz und Rechtssprechung bewandert waren, das waren: Carshena, Shetar, Admatha, Tarshish, Meres, Marsena, Memuchan, die sieben Fürsten von Persien und Medien, die jederzeit vor den König treten konnten und ganz oben saßen im Königreich:

„Entsprechend dem Gesetz, was muß getan werden mit Königin Waschti, denn sie hat den Befehl des Königs, den die Diener ihr überbracht haben, verweigert?“

Memuchan sagte zum König und zu den Fürsten: „Es ist nicht nur der König, den Waschti beleidigt hat, sondern alle Fürsten und alle Männer, die in den Provinzen des Königs Ahaschwerosch leben. Denn die Tat der Königin wird sich bei allen Frauen herumsprechen, und dann werden sie mit Verachtung auf ihre Ehemänner herablicken und sagen: ‘König Ahaschwerosch befahl, daß Königin Waschti zu ihm komme, und sie kam nicht.’ Heute noch werden die Fürstinnen von Persien und Medien, die vom Verhalten der Königin gehört haben, dasselbe sagen zu allen Fürsten des Königs, und es wird viel Verachtung und Ärger geben. Wenn es dem König gefällt, dann gebe er einen königlichen Erlaß, der in allen Gesetzen von Persien und Medien festgeschrieben wird, damit er nicht geändert werden kann, mit folgendem Inhalt: daß Waschti nicht mehr zum König Ahaschwerosch kommen kann. Und der König soll ihre königliche Stellung einer anderen geben, die besser ist als sie. Dieser königliche Erlaß wird im ganzen Königreich gehört werden, so groß es auch ist, und alle Frauen werden ihren Ehemännern Ehre erweisen – dem Großen ebenso wie dem Kleinen.“

Dieser Rat gefiel dem König und den Fürsten und der König tat, was Memuchan vorgeschlagen hatte. Er sandte Sendschreiben in alle Provinzen des Königs, in jede einzelne Provinz in ihrer eigenen Schrift und zu jedem Volk in seiner eigenen Sprache: daß jeder Mann Herrscher in seinem Hause sei und reden und befehlen könne, was immer er wolle.

Das ist das Ende des 1. Kapitels. Im Kapitel 2 wird erzählt, daß der König bedauert, was mit Waschti passiert ist, und daraufhin wird für ihn unter den schönsten Mädchen des Reiches eine neue Frau gesucht – das ist dann Ester.

2.2 Die Befragung

Die direkte Rezeption einer Erzählung kann nicht erforscht werden, wie auch Heiner Willenberg schreibt: Es bleibt ein „Traum“, das kreative und aktive Geschehen der Rezeption von Texten, „die Ankunft der bunten Gestalten gelesener Phantasie zu sehen, ihre allmähliche Verwandlung und ihr Wurzelschlagen im Reich des Ichs zu verfolgen“ (Willenberg 1978, 43). Also: nicht die Rezeption selbst kann untersucht werden, sondern die nach außen getragenen Produkte der Rezeption der SchülerInnen. Bei der Wahl der Erhebungsmethode war die Praxisnähe ein wichtiges Kriterium: die Erhebung sollte nicht in einer Laborsituation stattfinden, sondern im alltäglichen Unterricht möglich sein. Von daher waren Nacherzählungen den wie auch oben in der Untersuchung der Erzählung von Adam und Eva gewählten Interviews vorzuziehen. Interviews gehören nicht zur alltäglichen Unterrichtspraxis, boten aber Vorteile, vor allem die Möglichkeit, bei den RezipientInnen nachzufragen. Der Überblick über den Forschungsstand zur geschlechtsspezifischen Rezeption von Texten und vor allem Erzählungen zeigte, daß die Form der Nacherzählung häufig angewendet wird. Die Nacherzählungen der Mädchen und Buben werden mithilfe der Inhaltsanalyse⁵ ausgewertet, die das gängige sozialwissenschaftliche Verfahren zur Analyse von Texten ist.

Im Juni 1994 bat ich mir bekannte LehrerInnen, die Befragung mit ihren SchülerInnen durchzuführen. Die Erzählung wurde den Kindern von den LehrerInnen vorgelesen,

⁵ Dazu: Bucher, 1994, 82 ff (dort weitere Literaturangaben).

anschließend erhielten sie zwei Blätter mit einer kurzen Einladung, eine Person der Erzählung auszuwählen, und die Geschichte aus der Perspektive dieser Person nachzuerzählen. Der Satzanfang „Ich bin ...“ war vorgegeben. Auf einem weiteren Blatt befand sich ein kurzer Fragebogen.

Insgesamt liegen 180 Nacherzählungen von SchülerInnen im Alter von 10 bis 15 Jahren vor. Zwei der Geschichten sollen hier wiedergegeben werden:

Hallo allerseits! Wißt ihr wer ich bin? Ja genau, Waschti.

Nein eigentlich bin ich die Ex-Königin Waschti. Ich möchte euch gerne erzählen, was sich einst in der großen Burg Susa zugetragen hat. Mein damaliger Mann und König Ahaschwerosch feierte für sein Leben gern. Er liebte es, von allen bewundert zu werden, also feierte er ein großes Fest für allen Adel seines Landes. 180 Tage feierte er durch! Nur um allen Leuten seinen Reichtum zu zeigen. Nach diesem berauscheden Fest veranstaltete Ahaschwerosch ein „Männerfest“ wie ich es immer nannte, wo er alle Männer des Schlosses einlud. Da ich mir nicht gefallen ließ, daß nur die Männer Spaß haben sollten, wurde ich kurzfristig zur Veranstalterin eines Frauenfestes auserwählt. Wir hatten unseren Spaß (ehrlich, die Männer gingen uns nicht ab) bis mich am 7. Tag mein Mann in den großen Kronsaal kommen ließ. Ich wollte natürlich nicht unhöflich den Frauen gegenüber sein, also lehnte ich seine Anordnung ab. Natürlich wußte ich genau, was er mit mir machen wollte. Anstarren hätte ich mich lassen sollen, und brav lächeln noch dazu. Ich bin zwar eine Frau, aber ~~noch lange kein Sklave~~ ich lasse mir noch lange nicht alles gefallen. Ich wußte, daß ich mit scharfen Konsequenzen zu rechnen hatte, aber das war mir im grunde genommen ziemlich egal.

Memuchan, der alte Weise im Palast, teilte allen Fürsten den Befehl zu, alle Leute wissen zu lassen, daß ich gar nicht mehr zu Ahaschwerosch kommen DÜRFE. So eine Erniedrigung aber auch! Von nun an übernahm eine „bessere“ meine Stelle, und ich wurde vom Dienst einer Ehefrau suspendiert! Wenn mein früherer Mann so etwas zuläßt, und mich dermaßen erniedrigt, ist er es wahrlich nicht wert, mich zu haben! Ich bereue meine Tat nach wie vor nicht, und ich möchte allen Frauen raten: Laßt euch nicht alles von Männern gefallen. Tut, was IHR wollt, und laßt euch nichts befehlen!

In Liebe, Waschti

(Mädchen, 13 Jahre alt)

Ich bin König Ahaschwerosch, Herrscher des persischen Reiches, Gebieter über 127 Provinzen, vom Indus bis Äthiopien. Meine Residenz ist Susa.

Als ich das 3. Jahr herrschte gab ich ein wahrhaft glorreiches, machterfüllendes Fest, welches 180 Tage dauerte. Die Herrscher, ich meine die Fürsten der Provinzen, die Armee von Persien und Medien und alle Männer die Rang und Namen hatten, waren hier, um mich zu ehren, mich den Sohn des Himmels.

Nach diesen 180 Tagen gab ich nochmals ein Fest, das noch prachtvoller war, für alle Leute, Gelehrte – Prinzen, ..., die noch in der Festung waren. Es sollte 7 Tage dauern und es fand im Hofgarten statt. Es war alles wunderbar geschmückt, kostbares Geschmeide, Gold und Silber sowie die schönsten und größten Edelsteine.

Ich war keineswegs angeberisch und wer dies meint, den laß ich 9 Teilen, ja, vor die Pferde spannen und zerreißen.

Jeder sollte nur meine Macht sehen!

Am 7. Tag schickte ich ein paar Diener zu meiner Gemahlin, zu meiner Hauptfrau Waschti, um sie zu mir zu holen, daß jeder ihre fengleiche Schönheit betrachte.

Doch sie weigerte sich. Ich hatte solch eine Frechheit noch nie erlebt. Sie zog es lieber vor, mit ihren Freundinnen und Vertrauen weiter zu feiern. Sofort rief ich meinen Beraterstab zusammen. Wie ich fanden sie diese Weigerung als Schande für das Reich.

Memuchan meinte, man sollte ein neues Gesetz einführen, eine Bestimmung, die Waschti als Königin absetze und eine gescheiterte, eine die keinen Widerspruch kennt, an ihre Stelle kommt. Ansons-

ten würde ihr Widerwille sich wie die Pest im Land ausbreiten, alle Fürstenfrauen oder auch die einfachste Magd würde sich auflehnen gegen ihren Herrn, ihren Ehemann, statt ihm die zugestandene Ehre zu erweisen.

Wie gesagt, so auch getan! Und es herrschte wieder Ruhe, so wie es sich gehört.

Man redet von „Diskriminierung der Frau“, so ein Blödsinn!

Die Frau gehört an den Herd. Und das wird so bleiben solange ich lebe. (Bub, 13 Jahre alt)

An der Untersuchung haben sich 180 SchülerInnen beteiligt, 94 Mädchen und 80 Buben. Sechs SchülerInnen haben ihr Geschlecht nicht angegeben (Abb 1).

2.3 Ergebnisse

Die Zahl der Befragten war nicht sehr groß (N = 180). Dennoch lassen sich zwischen Mädchen und Buben signifikante Unterschiede feststellen:

Die SchülerInnen wählen geschlechtsgleiche Identifikationsfiguren aus der biblischen Geschichte. Mädchen wählen vor allem Washti, die Buben vor allem männliche Gestalten (Abb 2).

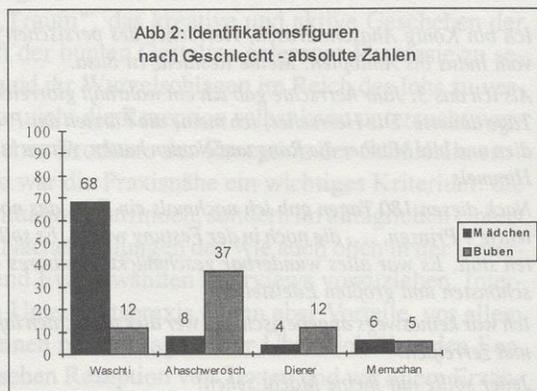
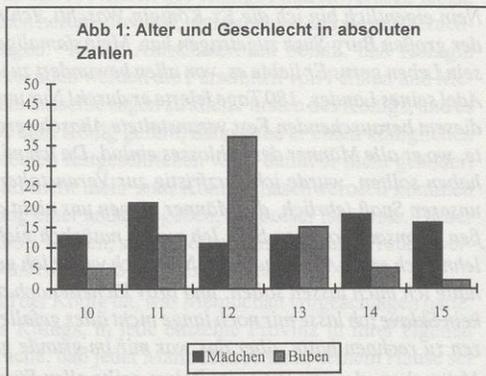
Washti wird in den Nacherzählungen als attraktive Identifikationsfigur geschildert: sie ist schön, selbstbewußt, setzt sich für die Rechte der Frauen ein. Sie erscheint durchaus als unabhängige, selbständige und autonome Frau.

„So etwas sollte sich keine Frau gefallen lassen. Jede Frau sollte über sich selbst bestimmen können.“ (120, f, 13)⁶

„Ich kämpfe noch heute um das Recht der Frauen, und ich finde es beleidigend, wenn Männer glauben, daß sie uns Frauen kaufen können.“ (131, f, 13)

In einer offenen Frage konnten die SchülerInnen angeben, was für sie der Sinn dieser Erzählung ist. Viele SchülerInnen sehen in der Erzählung das Thema Diskri-

minierung: als Beschreibung der historischen Situation, der Gegenwart, oder auch als Aufforderung zur Gleichberechtigung. Sie thematisieren auch den Widerstand – von Frauen und ganz allgemein, Widerstand auch gegen den Objekt-Status von Frauen.

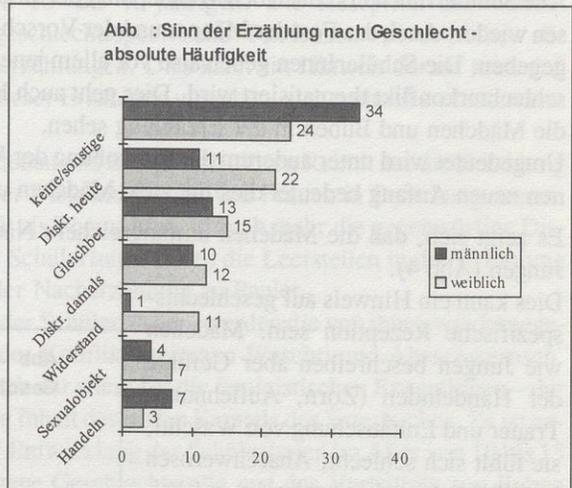


⁶ Die erste Zahl im Klammerausdruck gibt die Nummer des Fragebogens an, f steht für Mädchen, m steht für Junge, die zweite Zahl gibt das Alter der/des Befragten an.

- „Daß die Frauen unterdrückt werden.“ (31, f, 11)
- „Daß Mann und Frau gleichberechtigt sind und nicht die Männer die Macht haben.“ (108, f, 12)
- „Früher hatten die Frauen den Männern gehorchen müssen.“ (34, f, 11)
- „Selbst wenn es schwer ist können wir uns wehren!!!“ (36, f, 11)
- „Daß die Frau nur ein Objekt der Begierde und der Belustigung der Männer ist. Auf die Gefühle der Frau wird oft nicht geachtet.“ (152, f, 14)

Hier zeigen sich erneut geschlechtsspezifische Unterschiede: Mädchen betonen die heutige Diskriminierung und Widerstand (Abb 3).

Offene Stellen im Text, das Nicht-gesagte und Aussparungen, also die „Leerstellen“ im Text, werden von den RezipientInnen eines Textes gefüllt. Diese Konkretisierung ist auch abhängig vom biographischen Hintergrund der Rezipierenden, der Voreinstellungen und Erfahrungen. Die SchülerInnen klinken sich in die Leerstellen ein und füllen diese auf. So schildern sie Gefühle von Waschi und Ahaschwerosch, beschreiben die Feste ausführlicher, machen sich Gedanken über das Aussehen der Personen und verändern das Ende der Erzählung.



Eine Leerstelle im Text ist auch die Begründung der Weigerung der Waschi – in der biblischen Erzählung wird hier nichts genannt. Signifikante geschlechtsspezifische Unterschiede zeigen sich bei den Begründungen, daß sie das Fest, das sie mit den Frauen feiert, nicht verlassen will; daß sie nicht zum „Schaubjekt“ werden will; daß sie wegen der Trunkenheit des Königs nicht auf seinem Fest erscheint oder daß sie einfach keine Lust dazu hat. Dies geben mehr oder nur Mädchen als Begründung für die Weigerung Waschis an.

Auch beim Ende der Erzählung zeigen sich geschlechtsspezifische Unterschiede: Mehr Mädchen als Buben beschreiben einen Neuanfang und ein glückliches Ende; mehr Buben lassen die Geschichte mit dem biblischen Ende aufhören und mit der Trauer des Ahaschwerosch. Nur Mädchen schildern, daß sie freiwillig geht oder flieht: „Daraufhin ließ er mich absetzen und nahm sich eine andere Frau. Aber irgendwie war ich froh darüber, denn jetzt habe ich einen sehr lieben Mann kennengelernt, der auch meine Gefühle berücksichtigt.“ (137, f, 14)

„Sie weigerte sich also, an diesem Fest teilzunehmen. Darüber war der König sehr bestürzt. Er ließ seine Frau gnadenlos hinrichten. Das sollte das grausame Beispiel sein, wenn sich eine Frau weigerte einem Mann zu gehorchen.“ (94, m, 12)

Hinweise, daß die SchülerInnen ihre Anliegen und Erfahrungen thematisieren, finden sich in der Thematisierung des Geschlechterverhältnisses:

„Die Frauen haben überhaupt (in diesem Reich) nichts zu sagen. Wir dürfen die ganze Zeit putzen, Kinder kriegen, babysitten. Während die Männer zwar am Tag arbeiten, doch schon am frühen Abend zu ihren Sauf- und Freßgelagen verschwinden. Und dann verlangen sie, daß das Essen sofort auf dem Tisch steht, und sie prahlen damit, daß sie schließlich das Geld verdienen, und einen viel härteren Job haben.“ (114, f, 12)

Alle SchülerInnen erkennen den Wendepunkt der Erzählung (V 10-12) und geben diesen wieder. Auch das Fest der Männer und der Vorschlag Memuchans wird oft wiedergegeben. Die SchülerInnen geben also vor allem jene Verse wieder, in denen der Geschlechterkonflikt thematisiert wird. Dies geht auch Hand in Hand mit dem Sinn, den die Mädchen und Buben in der Erzählung sehen.

Umgedeutet wird unter anderem die Verstoßung der Waschti. Scheidung und auch einen neuen Anfang bedeutet dies für viele Mädchen und Buben.

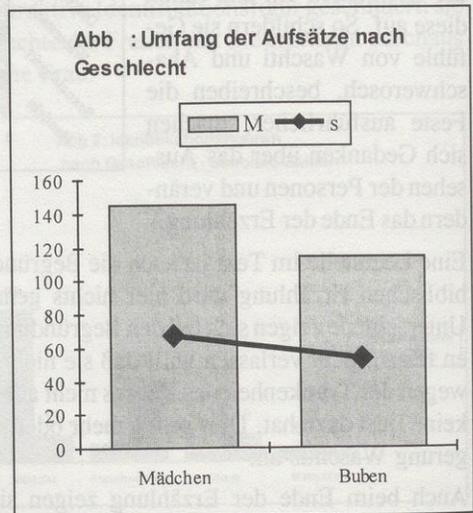
Es zeigt sich, daß die Mädchen umfangreichere Nacherzählungen schreiben als die Jungen (Abb 4).

Dies kann ein Hinweis auf geschlechtsspezifische Rezeption sein. Mädchen wie Jungen beschreiben aber Gefühle der Handelnden (Zorn, Auflehnung, Trauer und Enttäuschung von Waschti, sie fühlt sich schlecht, Ahaschwerosch ist glücklich und ausgelassen auf seinem Fest, hat große Angst vor einer Blamage durch seine Frau, aber auch große Sehnsucht nach ihr). Die These, daß Mädchen stärker an Beziehung und Gefühlen interessiert sind, kann hier nicht bestätigt werden.

Waschti und Ester werden vor allem als schön beschrieben. Dies entspricht der biblischen Vorlage. Die Ausfaltung der Schönheit in den Nacherzählungen entspricht dem Schönheitsideal unserer Zeit.

Waschti hat „lange, blonde Haare und blaue Augen.“ (29, f, 11)

Stereotypisierung findet sich auch in der Beschreibung der Feste: Männer wollen vor allem viel trinken und gut essen, Frauen sind lustig, entspannen sich vom Alltag und erzählen einander Geschichten.



„Er veranstaltet gerade ein Fest. Die Männer singen laute Lieder. Bis zu mir in den Palast dringen die seltsamen Laute. Ich feiere mit den Frauen. Wir lachen und erzählen uns Geschichten.“ (26, f, 10)

„Naja, auf jeden Fall war es so, daß ich meinen Frauenabend gemacht habe, und Ahaschi und die anderen haben sich volllaufen lassen.“ (165, f, 14)

„Wir hatten unseren Spaß (ehrllich, die Männer gingen uns nicht ab), ...“ (117, f, 13)

3. Zusammenfassung – Konsequenzen für die Bibeldidaktik

In den quantifizierbaren Teilen dieser Untersuchung kann eindeutig geschlechtsspezifische Rezeption belegt werden. SchülerInnen identifizieren sich tendenziell gleichgeschlechtlich mit biblischen Gestalten: Mädchen mit Frauen, Buben mit Männern. Dies zeigt sich durchgängig bei den 10- bis 15-jährigen. Die Rezeption der Washti-Erzählung insgesamt zeigt geschlechtsspezifische Tendenzen: so schreiben die Mädchen umfangreichere Nacherzählungen. Dies kann ein Hinweis darauf sein, daß die Mädchen empathischer mit dieser Erzählung umgehen, sich mehr in sie hineindenken und dies auch ausdrücken.

Deutlich wird auch, daß die Mädchen und Buben sich „ihren Reim“ auf die Erzählung machen und sie vor allem mit der Diskriminierung von Frauen in Beziehung setzen. Mädchen bringen auch Sexualität als Thema ein und auch mehr die gegenwärtige Diskriminierung von Frauen. Viele SchülerInnen füllen die Leerstellen in der Erzählung und bringen ihre Gedanken in der Nacherzählung zu Papier.

Im Zentrum der Nacherzählung der SchülerInnen – werden die von ihnen wiedergegebenen Verse betrachtet – steht der Konflikt zwischen Washti und Ahaschwerosch. Für die SchülerInnen ist – wie auch vor allem für die feministischen ExegetInnen – der Geschlechterkonflikt der zentrale Inhalt des ersten Kapitels des Esterbuches. Es ist anzunehmen, daß dies auch mit der Entwicklung der SchülerInnen im Alter von 10 bis 15 Jahren zusammenhängt. Die eigene Geschlechtsrolle und das Verhältnis von Buben und Mädchen zueinander ist eine Frage, die die Adoleszenten stark beschäftigt.

Für die Bibeldidaktik bedeuten diese Ergebnisse, daß auch auf die „Variable Geschlecht“ Rücksicht zu nehmen ist, und dies auf zwei Ebenen:

Zum einen das Angebot von auch weiblichen Identifikationsfiguren. Allzu häufig werden die Mädchen auch heute noch im (Religions)unterricht mit Texten konfrontiert, die alleine männliche Protagonisten haben. So wird in den österreichischen Religionsbüchern für das fünfte Schuljahr das Thema Freundschaft am Beispiel David und Jonathan aufgearbeitet.

Zum anderen ist zu berücksichtigen, daß – wie gezeigt worden ist – die Brille des Geschlechts für alle Texte relevant ist. Mädchen lesen Texte anders als Jungen, weil sie oft andere Erfahrungen machen. Diesen unterschiedlichen Verstehensweisen ist Raum zu geben im Unterricht und das heißt auch, den SchülerInnen Aktivität und Auseinandersetzung mit ihren differenten Sichtweisen zu ermöglichen.

Literatur

Arzt, Silvia, Frauenwiderstand macht Mädchen Mut. Die geschlechtsspezifische Rezeption einer biblischen Erzählung, Innsbruck/Wien 1999.

- Bem, Sandra L., *The Lenses of Gender. Transforming the Debate on Sexual Inequality*, New Haven/London 1993.
- Bleich, David, *Gender Interests in Reading and Language*, in: Flynn, Elizabeth A. & Schweickart, Patrocínio P. (Hg), *Gender and Reading. Essays on Readers, Texts and Contexts*, Baltimore/London 2. Aufl. 1988, 234-266.
- Bucher, Anton A., *Einführung in die empirische Sozialwissenschaft. Ein Arbeitsbuch für TheologInnen*, Stuttgart 1994.
- Charmé, Stuart Z., *Children's gendered responses to the story of Adam and Eve: JSFR 2 (1997) 27-44.*
- Christ, Hannelore, „Es kommt aber immer aufs Kind drauf an ...“. Überlegungen zur geschlechtsgebundenen Textrezeption: *Diskussion Deutsch 25 (1994) 82-88.*
- Crawford, Mary & Chaffin, Roger, *The Reader's Construction of Meaning: Cognitive Research on Gender and Comprehension*, in: Flynn, Elizabeth A. & Schweickart, Patrocínio P. (Hg), *Gender and Reading. Essays on Readers, Texts and Contexts*, Baltimore/London 2. Aufl. 1988, 3-30.
- Dahrendorf, Malte, *Literarische Rezeption bei Kindern und Jugendlichen – insbesondere Mädchen*, in: Grossmann, Wilma & Naumann, Brita (Hg), *Frauen- und Mädchenrollen in Kinder- und Schulbüchern*, Frankfurt 1987, 27-39.
- Freund, Elisabeth, *The Return of the Reader. Reader-Response-Criticism*, London/New York 1987.
- Groeben, Norbert, *Rezeptionsforschung als empirische Literaturwissenschaft. Paradigma – durch Methodendiskussion an Untersuchungsbeispielen (Empirische Literaturwissenschaft 1)*, Tübingen 2. Aufl. 1980.
- Jauff, Hans Robert, *Literaturgeschichte als Provokation der Literaturwissenschaft*, in: Hauff, Jürgen u.a., *Methodendiskussion. Arbeitsbuch zur Literaturwissenschaft*, Frankfurt 1973, 68-75.
- Klemenz-Belgardt, Edith, *Amerikanische Leserforschung*, Tübingen 1982.
- Kliwer, Annette, Marlen Haushofers Roman „Die Wand“ in einem Grundkurs Deutsch. Vorsichtige Überlegungen zum Stand einer feministischen Literaturdidaktik: *DD 25 (1994) 75-81.*
- Klüger, Ruth, *Frauen lesen anders*, in: dies., *Frauen lesen anders*, München 1996, 83-104.
- Pui-lan, Kwok, *Interpretation als Dialog. Eine biblische Hermeneutik aus Asien*, Luzern 1996.
- Reese, Walter, *Literarische Rezeption*, Stuttgart 1980.
- Tompkins, Jane P. (Ed.), *Reader-Response-Criticism. From Formalism to Post-Structuralism*, Baltimore/London 1980.
- Warning, Rainer (Hg), *Rezeptionsästhetik. Theorie und Praxis*, München 1975.
- Wegenast, Klaus, *Hermeneutik und Didaktik. Vorläufige Bemerkungen zu einem nach wie vor ungelösten Problem im Hause der Theologie*, in: Zilleßen, Dietrich (Hg), *Praktisch-Theologische Hermeneutik. Ansätze, Anregungen, Aufgaben*, Rheinbach 1991, 23-43.
- Willenberg, Heiner, *Zur Psychologie literarischen Lesens: Wahrnehmung, Sprache und Gefühle (Informationen zur Sprach- und Literaturdidaktik 15)*, Paderborn 1978.

Irina Grassmann

Judit – Heldin, Dämonin oder jungfräulicher Marientyp?

Seit Jahrhunderten inspiriert sie die schreibende Zunft; Malerinnen und Malern stand sie im Geiste Modell; Oratorien wurden ihr zu Ehren komponiert – ihr, der biblischen Judit. Die Geschichte von Judit und Holofernes ist eine Geschichte um Mut, Stärke und Erotik, mit einer weiblichen Heldin, die ihr Volk Israel aus der Not rettet. Doch diese Judit verändert sich im Laufe der Zeit: Hielten sich die frühen Interpretationen des Stoffes im 16. Jahrhundert noch sehr an die biblische Vorlage¹, bekommt Judit zunehmend völlig andere Züge.

So will ich stellvertretend für diese Entwicklung zwei Bearbeitungen vorstellen, die den Anfang und das Ende eines interpretatorischen Spannungsbogens des literarischen Genres Drama darstellen: Friedrich Hebbels Tragödie „Judith“ und Rolf Hochhuths „Judith“.

Hebbels Werk von 1839/40, das die folgenden produktiven Rezeptionen entscheidend geprägt hat, stellt eine neuartige Bearbeitung des Judit-Themas dar, indem er Judits Enthauptung des Holofernes zum Racheakt einer vergewaltigten Frau macht. Rolf Hochhuth dagegen aktualisiert und überträgt in seinem 1984 entstandenen Stück die Judit-Geschichte auf heutige Verhältnisse. Er stellt in das Zentrum seines Trauerspiels die moralisch-ethische Frage nach der Rechtfertigung eines Präventivmordes.

Anhand dieser beiden literarischen Werke will ich die patriarchalen Denkmuster aufdecken, die es schwer machen, Judit als positive Figur erscheinen zu lassen. Bot sich die biblische Judit noch als Identifikationsfigur für Frauen an, so wird ihnen dies in zunehmendem Maße verwehrt.

Einen anderen Blick auf Judit wirft die Barock-Malerin Artemisia Gentileschi, deren Werk mit den literarischen Bearbeitungen kontrastiert wird und die zeigt, wie die biblische Judit Frauen als Hilfe und Vorbildfunktion dienen kann.

Ein Blick in die Themen für den Religionsunterricht zeigt, daß das Buch Judit dort keine Rolle spielt. Weder die Rahmenrichtlinien für die Sekundarstufe I Evangelische Religion noch die Kursstrukturpläne für die Gymnasiale Oberstufe erwähnen das Judit-Thema, obwohl es an vielen Punkten den geforderten Unterrichtszielen oder pädagogischen Forderungen entspricht.

Dabei könnte das vielfältig vorliegende Material aus der Literatur, der Malerei oder der Musik auch dazu genutzt werden, mit einer starken Frauengestalt der jüdischen Welt bekannt zu machen sowie die Prozesse offen zu legen, wie gesellschaftliches Umfeld und Einstellungen die Sicht auf bestimmte Handlungen und Frauenbilder verändern und letztlich manipulieren.

Das Buch Judit

Doch zunächst als Erinnerung die Judit-Geschichte, wie sie in dem apokryphen Text der Hebräischen Bibel erzählt wird:

¹ Grundlage meines Textes ist die Übersetzung von *Erich Zenger*, in: *Kümmel*, 1981, die mir am nächsten an der überlieferten griechischen Fassung zu sein scheint. Alle Zitate aus dem Buch Judit sind dieser Ausgabe und Übersetzung entnommen.

Nebukadnezar, König der Assyrer, zieht in den siegreichen Kampf gegen Arphaxad, den König der Meder. Wutentbrannt beschließt er jedoch danach, sich an den Völkern, die ihm Unterstützung verweigert hatten, zu rächen und ihre Heiligtümer zu zerstören. Sein Ziel ist die Unterwerfung aller Völker der Erde, die ihn dann als Gott verehren sollen.

Holofernes, der Oberfeldherr seiner Streitmacht, wird mit dieser Aufgabe betraut. Ihm gelingt es, Volk um Volk zu erobern. Nur die israelitische Bevölkerung weigert sich zu kapitulieren. Holofernes belagert nun die Stadt Betulia, schneidet ihnen die Wasserzufuhr ab. Nach 34 Tagen ist die Bevölkerung zermürbt und fordert die Ältesten auf, die Stadt auszuliefern.

Davon hört die schöne gottesfürchtige Witwe Judit, die sofort energisch Einspruch erhebt. Sie kündigt an, sie werde mit der Hilfe Gottes die Stadt retten. Daraufhin begibt sie sich festlich gekleidet in das Lager des Holofernes, wo sie alle mit ihrer Schönheit in Bann schlägt. Holofernes versichert sie glaubhaft, sie sei gekommen, weil ihr Volk von Gott abgefallen sei und sie nun ihm zum Sieg verhelfen wolle.

Holofernes, von ihrer Schönheit überwältigt, setzt alles daran, sie zu verführen. Erfolglos. Stattdessen schläft er völlig trunken ein, und Judit sieht ihre Chance gekommen. Sie ergreift sein Schwert, enthauptet ihn mit zwei kräftigen Schlägen, wickelt den Kopf in ein Mückennetz und verläßt zusammen mit ihrer Magd unbehelligt das Zeltlager. In Betulia wird sie jubelnd empfangen. Nach siegreicher Verfolgung der Assyrer wird die Rettung gefeiert. Judit lebt danach erneut zurückgezogen auf ihrem Besitz, bis zu ihrem Tod im Alter von 105 Jahren, in hohen Ehren.

In Anbetracht der Stellung der Frau in der israelitischen Gesellschaft erscheint die im Buch Judit porträtierte Frauengestalt um so außergewöhnlicher. Sie wird nicht in dem für Frauen sonst in der Hebräischen Bibel häufigen Themenkreis von Familie dargestellt oder darüber definiert, sondern erscheint als aktiv Handelnde.² Zeugnis der patriarchalen Gesellschaftsstruktur bleibt zum Beispiel die patrilineare Genealogie, durch die Judit zu Beginn eingeführt und als besondere Person ausgewiesen wird. Daß Judits Ehe mit Manasse am Anfang erwähnt wird, sehe ich als funktionales Mittel: Ihr Status als verheiratete Frau wird dadurch festgelegt. Da es für eine israelitische Frau nur eine gesellschaftlich anerkannte Rolle gab - die der verheirateten Frau - scheint mir hier ein Aufgreifen der damals bestehenden Verhältnisse vorzuliegen.

Darüber hinaus rechtfertigt Manasse durch sein Erbe Judits Vermögen, das ihr ermöglicht, ein unabhängiges Leben zu führen. Meines Erachtens stellt dies eine plausible Konstruktion dar, Judits Autonomie im Rahmen des gesellschaftlichen Kontextes zu legitimieren. Ferner bietet Manasse durch seinen Tod die Folie für Judits vorbildliches Verhalten als Witwe, wobei letzteres bedeutungsvoll für ein Gesamtbild ihrer Persönlichkeit ist. Neben Judits ungewöhnlichem Verhalten wird in der biblischen Geschichte immer darauf geachtet, ihre Gottesfürchtigkeit hervorzuheben. Die Betonung der Beachtung der religiösen Gesetze ist Zeichen der Zeit, in der die Geschichte verfaßt wurde.

Daß der Verfasser Judit gerade durch ein äußerliches Attribut, ihre Schönheit, ans Ziel gelangen läßt, mag sehr klischeehaft anmuten. Genauso legitim ist die Interpretation, Judit benutze nur die Mittel, die ihr zur Verfügung stehen, denn sie wird nicht als eine Frau dargestellt, die nur auf ihre Schönheit reduziert bleibt. Zum einen wird von unterschiedlichen Seiten ihre Weisheit, Frömmigkeit und Klugheit gerühmt, zum anderen beweist sie die ihr zugesprochenen Fähigkeiten durch ihr Handeln.³

² Judits Charakterisierung als aktive Frau wird im Griechischen durch Wortwahl und Formulierung unterstützt. Immer, wenn Judit im Text genannt wird, wird sie mit aktiven Formen beschrieben.

An keiner Stelle wird berichtet, daß Judit sich ängstigt. Die Begriffe „Furcht“ und „Schrecken“ tauchen im Buch Judit u. a. entweder im Kontext mit Nebukadnezar/Holofernes auf - alle Völker erzittern vor ihnen - zum anderen aber auch analog mit Judit, in dem Sinne, daß die Feinde in Schrecken verfallen, als sie hören, Judit habe Holofernes enthauptet (Jdt 15,2). Erheiternd wirkt in diesem Zusammenhang Holofernes' beruhigend gemeinte Versicherung an Judit: „Fasse Mut, Frau, fürchte dich nicht in deinem Herzen...“ (Jdt 11,1)

Judit ist in dieser Geschichte eindeutig die Heldin. Und doch wird immer wieder ihre Frömmigkeit betont, ihre Tugend, ihr Leben nach Regeln und besonders, daß Holofernes sie nicht zu verführen vermochte. Ich denke, dieses Konstrukt ist nötig, damit die Figur der starken Frau Judit im letzten nicht die Ideologie der patriarchalen Ordnung erschüttert.

Friedrich Hebbels Judith

In Friedrich Hebbels Tragödie „Judith“ bleiben Szenerie und Handlungsrahmen im großen und ganzen gewahrt.⁴ Neben kleineren Veränderungen wie dem Hinzufügen oder Ausgestalten von einigen Figuren beinhaltet Hebbels Version jedoch drei gravierende Unterschiede. Erstens ist Judith trotz ihrer Ehe noch Jungfrau. Zweitens wird Judit von Holofernes vergewaltigt, den sie dann aus Rache tötet. Drittens verlangt sie am Ende den Tod, während sie in der biblischen Geschichte ein hohes Alter erlangt.

Hebbel schafft mit seiner Judith eine Frauengestalt, die sich deutlich von der biblischen Judit abhebt. Hebbels Judith gewinnt nicht etwa an Selbständigkeit durch ihren Ausbruch aus typischen Verhaltensmustern, sondern sie steht am Ende als eine völlig gebrochene Frau da, die sich den Tod herbeisehnt für den Fall, daß sie ein Kind gebären würde. Mit dieser Haltung hat sie für Hebbel ihre Grenze überschritten und dies muß bestraft werden. Denn Hebbel sieht die Selbstverwirklichung der Frau nur durch den Mann bzw. erst in der Mutterschaft (Hebbel, 1984, 17). Aber gerade dies verweigert seine Protagonistin und zieht daher ihre Konsequenzen. Durch Hebbels Veränderungen des Ursprungstextes wird Judiths Tat abgewertet.

In seinen Tagebüchern schreibt er:

„Das echte Weib ist seinem Gefühl nach nichts für sich, es ist nur etwas in seinem Verhältnis zum Mann, Kind oder Geliebten...“ (Ritter, 1973, 106)

Hebbel hat damit die Hauptrichtung der Philosophie des 19. Jahrhunderts in der Beurteilung von Frauen zusammengefaßt. Wenn eine Frau also nur durch den Mann zu ihrer Bestimmung findet, kann sie keinerlei Autonomie besitzen, sie bleibt in der hierarchischen Anordnung immer eine Stufe tiefer. In der biblischen Geschichte ist Mutterschaft kein Thema. Es werden auch keine Aussagen über das Vorhandensein von Kindern gemacht. Hebbel fügt mit dieser neuen Komponente einen Aspekt hinzu, der eine

³ Die Schönheit Judits hat ihre Funktion jedoch über die textimmanenten Ebenen hinaus. Das Motiv „die schöne Retterin“ ist typisch für die Zeit. Gerade im Hellenismus bildet sich ein neuer Motivkreis. Die weibliche Schönheit ist auslösendes Moment für die Errettung aus Gefahr. (Vgl. Augustin, 1983, 212.)

⁴ Ich verwende im weiteren Text die Schreibweise Hebbels.

Reduzierung der Persönlichkeit Judiths zur Folge hat und ihr die Eigenständigkeit nimmt.

Rolf Hochhuths Judith

Hochhuths Judith 150 Jahre später verbindet lediglich der Name mit der biblischen Judith, obwohl er zum Teil direkte Zitate aus der Bibel oder dem Buch Judit verwendet.⁵ Er benutzt die biblische Geschichte als Grundlage, um die moralisch-ethische Frage nach der Rechtfertigung eines Attentats zum Wohle der Allgemeinheit zu thematisieren. Da sich der Autor szenarisch wie zeitlich völlig von der biblischen Vorlage löst, eine kurze Inhaltsangabe:

Das Stück beginnt mit einem Prolog, in dem die Russin Jelena Masanik Hitlers Minsker Generalkommissar durch eine in seinem Bett versteckte Tellermine tötet.⁶ Auf dieses geschichtliche Attentat einer Frau, das rückblickend als gerechtfertigt angesehen werden kann, wird im Verlauf der Handlung in unterschiedlicher Weise Bezug genommen. Der erste Akt spielt vierzig Jahre später in Washington D.C., der Hauptstadt der Vereinigten Staaten. Die Journalistin Judith befindet sich im Aufbruch zu einem Interview-Termin mit Jelena Masanik nach Minsk. Im Gespräch mit ihrem Bruder Arthur wird über einen geplanten Präsidentenmord informiert, da der Präsident die Serienproduktion von Nervengas angeordnet hat (81, 96). Hinzu kommt, daß der Präsident von der vorstellbaren Möglichkeit eines auf Europa begrenzten Atomkriegs gesprochen hat (96, 105). Technische Details werden geklärt, jedoch scheint das Attentat noch nicht als unabwendbar angesehen zu werden.

Im zweiten Akt findet dann die Begegnung Judith - Jelena statt, die dazu dient, über Sinn und Notwendigkeit von Attentaten zu diskutieren. Weitere ausführliche Argumente für und gegen Attentate zuerst generell, dann speziell auf den amerikanischen Präsidenten bezogen, werden im dritten Akt entfaltet. Der vierte Akt informiert über den bereits geschehenen Mord an dem Präsidenten. In einem Streitgespräch zwischen Judith und ihrem Freund Gerald werden ein letztes Mal extreme Positionen zu Recht- oder Unrechtmäßigkeit einer solchen Tat vorgeführt.

Hochhuth stellt vordergündig immer wieder Bezüge zur biblischen Geschichte her (21ff). Er schafft hiermit einerseits die Verbindung zur Bibel, andererseits die Überleitung zur modernen amerikanischen Judith. Im Gegensatz sowohl zum Buch Judit als auch zum Hebbeldrama, in denen die Figur der Judith sich hauptsächlich aus deren Handlungen erschließen läßt, widmet Hochhuth sich detaillierten Beschreibungen seiner Hauptperson und deren Umfeld. Judith führt er als die kinderlose Witwe eines an Leukämie gestorbenen Wirtschaftswissenschaftler ein. Insgesamt übertreffen Hochhuths Vorstellungen einer Judith einander an Klischeehaftigkeit (vgl. 54f).

Judith hat einen Bruder, Arthur, der durch das von den USA in Vietnam eingesetzte Gift - Agent Orange - zum Krüppel wurde. Er ist ihr engster Vertrauter. Zusammen entwickeln sie den Plan für das Attentat, wobei bis kurz vor Ende des Stückes der Eindruck vermittelt wird, Arthur sei die treibende Kraft. Erst zum Schluß wird angedeutet, daß Judith die Initiatorin gewesen sein könnte, als Arthur zu der für ein Attentat plädierenden Judith sagt: „Ich habe nur deshalb so schwache Argumente, Judith, weil ich seit Monaten weiß, daß du recht hast.“ (186) Jedoch ist es Arthur, der einen Zünder erfindet, mit dem Kontaktgift versprüht werden kann und der ihn in Judiths Duftflakon montiert. Er ist derjenige, der Judith die Handhabung demonstriert (vgl. 73), techni-

⁵ Ich verwende im weiteren Text die Schreibweise Hochhuths.

⁶ Alle Seitenzahlen, wenn nicht anders vermerkt, beziehen sich auf *Hochhuth*, 1988.

sche Details erklärt, Vorschläge zur Ausführung des Attentats macht (z.B. 74-89). Aus der namenlosen Dienerin der Bibel ist inzwischen ein Mann geworden, der noch dazu maßgeblichen Anteil an dem Attentat hat.

Eine weitere Abweichung von der biblischen Geschichte besteht in Hochhuths Hinzufügen der Figur „Gerald“, der Mann, mit dem Judith eine Beziehung führt. Gerald hat in dem Stück die Funktion, die Verbindung zum Weißen Haus herzustellen, da er im Pressestab des Präsidenten arbeitet und Judith somit - wenn auch nichtsahnend - Zugang zum Präsidenten verschaffen kann (85). Bezeichnend ist, daß Hochhuth Judith nicht ohne einen Mann an ihrer Seite zu zeigen vermag, an den sie gebunden ist. Denn einerseits benötigt sie ihn zum Gelingen des Planes, andererseits aber liebt sie ihn auch (203). Auch wird stark der sexuelle Aspekt ihrer Beziehung betont (69, 102f, 105, 194, 184).

Denkbar wäre eine völlig andere Konstruktion gewesen, die Judith als unabhängige Frau zeigt. Da sie bereits, wie Hochhuth es darstellt, zum alteingesessenen Washingtoner Establishment gehört, wäre es nicht unwahrscheinlich, daß sie zum Beispiel im Laufe ihrer Karriere als Journalistin Kontakte zum Weißen Haus geknüpft hat und in der Nähe des Präsidenten agiert. Die Figur Gerald's ist für das Gelingen des Planes überflüssig, nicht aber für Hochhuths Frauenbild.

Hochhuths Judith-Interpretation vermittelt ein Frauenbild, das die Judit der Bibel nur noch rudimentär erkennen läßt. Er hat die amerikanische Judith seinem Rollenverständnis angepaßt, wobei ich dieses Rollenverständnis durch die Frauenbewegung der siebziger und achtziger Jahre bzw. gesellschaftliche Realitäten geprägt sehe, aber das dennoch unverkennbar chauvinistische Züge hat. Wie verflochten die Realität der achtziger Jahre und Hochhuths Rollenbild in Judith zusammenkommen und gleichzeitig die Struktur der Figur kennzeichnen, möchte ich an einem exemplarischen Satz aufzeigen:

„Sie hatte das Glück, nie von einem Mann beruflich behindert worden zu sein (das hätte auch schwerlich einer fertiggebracht!), sondern es hat den Männern geschmeichelt, ihr beruflich den Weg ebnen zu helfen.“ (54)

Dieses Zitat ist auf zwei Ebenen lesbar. Erstens gibt es Auskunft über die tatsächliche Situation von Frauen – Berufstätigkeit, aber die berufliche Benachteiligung von Frauen durch Männer ist immer noch die Norm; was sich hier darin ausdrückt, daß Männer sich in verantwortungsvollen Positionen befinden. Sie sind in der Lage zu protegieren. Zweitens werden widersprüchliche Aussagen über Judith gemacht. Zwar ist sie berufstätig, hat ihre Karriere aber aufgrund von „Glück“ gemacht. Trotzdem besitzt sie anscheinend eine starke Persönlichkeit, wobei nicht deutlich wird, warum niemand sie hätte behindern können. Ist es ihre Fachkompetenz oder eine andere Eigenschaft? Judiths Stärke wird jedenfalls dadurch relativiert, daß Männer sie beruflich protegieren. Letztlich wird damit ihre Tat trivialisiert.

Artemisia Gentileschi: Judith in Öl

Zum Schluß möchte ich mit einem Exkurs in die Kunstgeschichte exemplarisch auf den Unterschied von männlicher und weiblicher Lesart der biblischen Judit-Geschichte

hinweisen. Diesen Unterschied hat Mary D. Garrard beispielhaft anhand des Werkes der Barockmalerin Artemisia Gentileschi dargestellt (Garrard, 1989)

Artemisia Gentileschi (1593-1651/52) ist in Rom als Tochter des Malers Orazio Gentileschi geboren. Nach ihrer Heirat im Jahr 1612 lebte und arbeitete sie in Florenz. Als Caravaggio-Schülerin bringt sie einen neuen Malstil nach Florenz und wird als erste Frau 1616 in die hochangesehene „Accademia Del Disegno“ aufgenommen. Sie hält sich nicht an die Frauen zugestandenen gängigen Genres wie Stilleben und Porträts, sondern wählt wie andere Caravaggisten vorzugsweise Themen aus dem Bereich der Hebräischen Bibel, die sie dann in großformatigen Kompositionen darstellt. Ihr Interesse gilt dabei hauptsächlich den Frauengestalten. Erfolgreich kann sie sich ebenfalls in Rom, Neapel und London als Künstlerin behaupten. Nach der Trennung von ihrem Mann lebt sie allein mit den beiden Töchtern (vgl. Hagen, 1988).

Das Thema „Judith und Holofernes“ nimmt in Gentileschis Werk großen Raum ein. So gibt es neben zwei Fassungen von „Judith enthauptet Holofernes“ noch „Judith und Dienerin auf der Flucht“ und „Judith und Dienerin mit dem Haupt des Holofernes“.⁷ Judith ist ihre am positivsten und aktivsten gezeigte Frauengestalt (vgl. Garrard, 278f). Gentileschi setzt sich ab gegen die bis dahin üblichen Darstellungsweisen der Judith als personifizierte Keuschheit in Form eines jungen Mädchens, als ausdruckslose Schönheit (vgl. ebd., 284, 289, 291f) oder als kaltblütige Henkerin (vgl. ebd., 296). Sie zeigt eine individuelle Figur, die überzeugend einer spezifischen Aktion nachgeht (vgl. ebd., 303). Ebenso ungewöhnlich ist, daß Gentileschi die Enthauptung an sich darstellt. Die meisten Werke zeigen Judith nach Vollendung der Tat (vgl. ebd., 321). Bereits Gentileschis erste Version der Enthauptungsszene, entstanden 1612/13, unterscheidet sich von den Interpretationen Caravaggios, Rubens' oder Elsheimers durch eine Spannung erzeugende, formal und dramatisch konzentrierte Komposition. Ebenfalls in Abgrenzung zu den üblichen Darstellungsweisen malt Gentileschi Judiths Dienerin nicht als alte Frau, sondern, in Anlehnung an ein Gemälde ihres Vaters⁸, als etwa gleichaltrige. Jedoch hebt sie die Figur der Dienerin in ihrer Version durch die Platzierung an der Spitze der Komposition noch hervor. Dem entspricht, daß die Dienerin aktiv am Geschehen beteiligt ist. Sie drückt Holofernes nieder, preßt seinen linken Arm gegen seine Brust. Dies ermöglicht Judith, ihr Knie auf das Bett zu stützen und Holofernes zu enthaupten. Zu sehen sind also zwei entschlossene Frauen, die zusammen konzentriert und effizient handeln. Gentileschi stellt das Töten als einen blutigen Mord dar, ausgeführt mit „klinischer Präzision“ (ebd., 210ff).

Gentileschi hat die positive Heldin der biblischen Geschichte wieder eingesetzt und dabei alle Andeutungen sexueller Attraktion und Verfügbarkeit eliminiert, während sie durch Pose, Haltung und andere Attribute die Qualitäten betont, die moralische und physische Stärke reflektieren. Die Frau, die sie porträtiert, ist weder eine klassische Schönheit noch jungfräulich noch verführerisch, sondern eine weibliche Heldin, die nicht länger in eine Heilige und Sünderin aufgespalten ist (vgl. Garrard, 320).

⁷ In der Literatur wird dem Moment, als die beiden Frauen das Lager verlassen wenig Raum gegeben – viel präzenter sind die Dialoge der Männer: Nebukadnezars und Arphaxads, Usias und Holofernes'. Nur in Frederico Della Valles „Iudit“ (1626) wird eine ganze Szene dem Auszug aus dem Lager gewidmet (Garrard, 316).

⁸ *Orazio Gentileschi*: „Judith und ihre Dienerin mit dem Haupt des Holofernes“, 1610-12, Hartford, Wadsworth Atheneum.

Judith demonstriert Männlichkeit und phallische Kraft in der Schwertführung, doch Gentileschi fügt eine weitere Dimension hinzu: Judith wird als sexuell erfahrene Frau definiert. Ihre weibliche Sexualität, angedeutet in dem deutlich zu sehenden Ansatz der Brüste, ist ein natürlicher Aspekt ihres Körpers, weder bescheiden verhüllt noch dem Betrachter/der Betrachterin zur Schau gestellt. Im Gegensatz zu Caravaggios Abbild keuscher Moral und Rubens' „Drachen“ hat Gentileschi ihre Heldin als eine sexuell entwickelte, reife Frau dargestellt, die physisch präsent ist, ohne schön zu sein. Diese Judith ist die plausible sexuell erfahrene Witwe der biblischen Geschichte, auf deren Sexualität zurückgegriffen werden konnte, um Holofernes zu überlisten, die aber nicht zugänglich für andere ist. Diese Judith erschüttert alle sozialen Erwartungen, die der Betrachter/die Betrachterin an das Verhalten von Frauen hat, indem sie weder bescheiden unbeteiligt, noch pflichtgetreu edel erscheint.

In ihrer Neugestaltung der beiden Frauenfiguren, unter Ablehnung der traditionellen Charakterisierungen von Judith als unschuldiger Heldin und der Dienerin als alter und häßlicher Frau, ist die Dienerin offensichtlich die rechtschaffenere der beiden. Jünger und in ihrer Erscheinung weniger weltlich als in der anderen Darstellung, beugt sie sich über Holofernes in direkter Verlängerung des Schwertes. Der Blick des/der Betrachtenden wird auf die Dienerin gezogen und läuft von ihr zum Schwert und wieder zurück. Gentileschi hat nicht umsonst den Griff des Schwertes als Kreuz konzipiert. Hiermit deutet sie die moralische Rechtfertigung der Tat an.

Im Hinblick auf die Tradition der Kirche, Judith als Vorbild an Tugenden darzustellen (Maria), unterstreicht Gentileschi Judiths Identifikation mit Vorbildern moralischer Klarheit und Kraft, mit Modellen, die hauptsächlich durch männliche heroische Figuren versinnbildlicht wurden. Durch das Ausstatten ihrer Frauengestalten mit männlichen Geschlechtsattributen gewinnen sie an Androgynität.

Konsequenzen

In der florentinischen Debatte im Jahr 1504, in der es darum ging, Donatellos Judith-Statue gegen Michelangelos David vor dem Palazzo Vecchio auszutauschen, votierte Francesco di Lorenzo Filarete dafür, Judith zu entfernen, denn

„the Judith is an omen of evil, and no fit object where it stands, as we have the cross and lily for emblems; besides it is not proper that the woman should kill the male...“

(Garrard, 295)

Diese kleine Episode scheint mir über die Jahrhunderte hinweg treffend den Umgang mit dem Judit-Thema zu charakterisieren. Judit, stellvertretend für alle Frauen, verkörpert eine Bedrohung für den Mann. Eine patriarchal strukturierte Gesellschaft kann es sich nicht leisten, den Mord einer Frau an einem Mann gutzuheißen. Obwohl Judit dem Schema einer heroischen Legende folgt und sie eindeutig als Heldin gezeigt wird, ist bereits die biblische Geschichte bemüht, Judits Tugendhaftigkeit und vorbildliche Religiosität zu betonen, weniger aber ihre Tat.⁹

⁹ Das Land (Bethulia) ist ausgetrocknet, die Wasserzufuhr abgeschnitten; es wartet auf Erlösung durch eine heroische Figur. Judith, die als die befreiende Heldin fungiert, folgt dem Drei-Stufen-Modell eines heroischen Abenteurers: Weggang, Wettkampf und Sieg über das Ungeheuer und triumphierende Rückkehr zur Gemeinschaft. (Garrard, 281)

So werden im Laufe der Zeit verschiedene Mechanismen entwickelt, um Judit die Züge des Heroischen zu nehmen. Das kann auf die Art geschehen, Judit mit Maria gleichzusetzen, was bedeutet, sie außerhalb der Reichweite realer Frauen zu stellen. Judit als unerreichbares Ideal, als entsexualisierte Frau besitzt nun nicht mehr das zerstörerische Potential.¹⁰ Eine andere Methode verfährt nach dem gegenteiligen Prinzip, indem sie Judit dämonisiert. Doch nur die Ansätze sind verschieden, das Resultat ist das gleiche - Judit verliert an Dynamik, an Persönlichkeit sowie an potentiellem Vorbildcharakter, an paradigmatischer Kraft.

Hebbel, der ergründen wollte, was eine Frau bewegt, einen Mann zu töten, konnte diese Tat anscheinend nicht im Rahmen einer heroischen Handlung sehen. Judith muß erst vergewaltigt werden, damit Hebbel ihr in der Rache einen plausiblen Grund zur Ermordung des Holofernes attestieren kann. Doch selbst dafür muß sie büßen, weil sie sich über die Grenzen ihres Geschlechtes gewagt hat. Am Ende des Stückes ist sie völlig gebrochen, trotz der Rettung, die sie ihrem Volk bringt.

Hochhuth geht es schließlich primär nicht um Judith, sondern um ein moralisch-ethisches Problem. Nicht mehr die Frau Judith und ihre Tat stehen im Vordergrund, sondern die Diskussion um die Fragestellung, ob ein Präventivmord gerechtfertigt sei. Darüber hinaus ist die Frau, die Hochhuth darstellt, trotz der vordergründigen Bemühungen, sie als starke Frau zu zeigen, viel zu klischeehaft, von anderen abhängig und dadurch letztlich in sich unglaubwürdig.

Religionspädagogische Überlegungen

Die Rezeptionsgeschichte der biblischen Judit in den unterschiedlichen Genres ist eine gute Möglichkeit, die Erkenntnis subjektiver Les- und Darstellungsarten zu gewinnen. Weibliche und männliche Wahrnehmungs- und Deutungsmuster können sichtbar gemacht werden, wenn die verschiedenen Interpretationen miteinander verglichen und dabei die eigenen Voreinstellungen überprüft werden. So kann es möglich werden, daß der Blick für bestimmte Strukturen geschärft sowie kritisches und reflektiertes Sehen und Lesen eingeübt wird.

Anhand der unterschiedlichen Judit-Darstellungen läßt sich zeigen, welche „Frauenbilder“ in den Köpfen präsent sind – bei den Bearbeiter/inne/n als auch bei Schülern und Schülerinnen. Wie wird Judit dargestellt bzw. welches Frauenbild wird vermittelt? Welche Auswahl des Geschehens wird bei den Bildern getroffen? Welche Intention steckt hinter der Darstellung? Wie gehen Frauen und Männer mit dem Grundlagentext um?

Dies kann Schülerinnen und Schülern in ihrer Identitätsfindung stärken und sie so auch befähigen, Geschichte und Gegenwart in ihrer Komplexität erfassen und kritisch hinterfragen zu können. Daher sollte das Judit-Thema in seinem Facettenreichtum in die Rahmenrichtlinien für die Sekundarstufe I und die Kursstrukturpläne für die Gymnasiale Oberstufe Eingang finden. Das ist bis jetzt nicht der Fall.¹¹ Gerade die Frage nach

¹⁰ Vgl. *Silvia Bovenschens* Aufsatz, 1977. Bovenschens erläutert hier die Entwicklungen und Auswirkungen des Hexenbegriffs auf das Frauenbild bzw. die Folgen der Verbindung Frau/Natur.

¹¹ Ich beziehe mich hier schwerpunktmäßig auf die Rahmenrichtlinien und Kursstrukturpläne für den evangelischen Religionsunterricht.

den Rollenerwartungen heute/ Rollenveränderung (vgl. Rahmenrichtlinien, 1987, 128) kann anhand der Judit-Rezeption diskutiert werden.

Im Lernschwerpunkt II - gesellschaftliche Ebene sollen die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler „in Beziehung gesetzt (werden) zu den Strukturen und Prozessen in der Gesellschaft, in denen sie (auch) begründet sind und in denen sie sich (auch) auswirken“ (Rahmenrichtlinien, 14). Wenn die Arbeit in diesem Schwerpunkt dem „Aufbau einer kritisch-verantwortungsbewußten Einstellung zur gesellschaftlich-politischen Wirklichkeit unter der Herausforderung der Botschaft vom Reiche Gottes“ (Rahmenrichtlinien, 16) dienen und die Schülerinnen und Schüler zu einem verantwortungsbewußten Mitgestalten ihrer Welt ermutigen soll, dann muß hierbei über patriarchale Strukturen geredet werden und wie sich diese in gesellschaftlichen Prozessen äußern. Dies läßt sich anhand der biblischen Judit-Geschichte sowie der verschiedenen literarischen Bearbeitungen des Judit-Themas unter Bezug auf den jeweiligen gesellschaftlichen Kontext exemplarisch aufzeigen. Gerade mit dem Ziel „Soziale Strukturen und Prozesse sind als veränderbar, als von Menschen gemacht, aufzuweisen“ (Rahmenrichtlinien, 1987, 16) müssen im Hinblick auf die anzustrebende Geschlechtergerechtigkeit Mechanismen, die dies verhindern, sichtbar gemacht werden.

Darüber hinaus kann die Judit-Geschichte ebenfalls im Lernschwerpunkt IV - biblische Überlieferung - in dem die „im Glauben verarbeiteten und gedeuteten Erfahrungen der Menschen des Alten und Neuen Testaments“ (Rahmenrichtlinien, 18) aufgenommen sind, bearbeitet werden. Als Rettergestalt wird bislang lediglich David unter den Wahlthemen erwähnt. (Rahmenrichtlinien, 19).

Der evangelische Religionsunterricht hat allgemein nach Grundgesetz und Hessischer Landesverfassung die Aufgabe, „biblischen Glauben und christliche Theologie in Geschichte und Gegenwart sachgemäß zu erschließen und ihre Bezüge zur heutigen Lebenswirklichkeit des einzelnen wie der Gesellschaft zu klären und zu verdeutlichen“ (Kursstrukturpläne, 4). Um zu einem differenzierten Bild zu gelangen, muß dabei Schülerinnen und Schülern unter der Maßgabe eines biblischen Befreiungspotentials der Blick für ungerechte Strukturen geschärft werden. Das heißt, sie müssen im Hinblick auf Geschlechtergerechtigkeit in der Lage sein, auch subtile Formen der Unterdrückung erkennen zu können. Die Judit-Geschichte mit ihren verschiedenen Interpretationen sowohl über die Jahrhunderte hinweg als auch in unterschiedlichen Ausdrucksformen und aus Männer- und Frauensicht eignet sich dazu, exemplarische Verhaltens- sowie Denkmuster aufzuzeigen. Sie gehört also in den Kontext der Kursstrukturpläne.

Gerade auch die explizite Aufforderung, biblische Texte mit Texten aus der allgemeinen Literatur sowie Gegenstände aus dem Bereich der Bildenden Kunst, der Architektur, der Musik u. a. zu kontrastieren (vgl. Kursstrukturpläne, 12), ist durch die zahlreichen Bearbeitungen des Judit-Stoffes ausgiebig gewährleistet. Eine eingehende Beschäftigung mit Entstehungsgrund und -intention des Buches Judit und deren Kontrastierung mit der Rezeption trägt den Forderungen der Kursstrukturpläne Rechnung. Dort heißt es: „Biblische Texte sind in ihren psychologischen und menschlichen

Grundgegebenheiten im Rahmen der erschlossenen historischen Situation zu verstehen und der Leser muß sein eigenes ‚Verstehungsbedürfnis‘ klären und sich bewußt machen, was er als Interpretierender eigentlich von dem Text wissen will – wozu und wofürhin er ihn befragt“ (Kursstrukturpläne, 37).

Für die assoziative Annäherung, Gegenstandsanalyse, Kontexterstellung sowie Untersuchung der Wirkungsgeschichte, die darüber hinaus gefordert werden, bietet die Judit-Geschichte eine vorbildliche „Spielweise“ und ermöglicht zusätzlich fächerübergreifende Bearbeitungsmöglichkeiten. Eine kritische Re-Lektüre von Texten wird damit unterstützt und mit dem Neu-Lesen biblischer Texte als auch von deren Interpretationen kann erneut die Frage nach einem Befreiungspotential für Frauen (und Männer) gestellt werden.

Literatur

- Augustin, Matthias: Der schöne Mensch im alten Testament und im hellenistischen Judentum, Beiträge zur Erforschung des Alten Testaments und des Antiken Judentums, Bd.3, Frankfurt/M, Bern, New York 1983
- Bovenschen, Silvia: Die aktuelle Hexe, die historische Hexe und der Hexenmythos. Die Hexe: Subjekt der Naturaneignung und Objekt der Naturbeherrschung. In: Aus der Zeit der Verzweigung. Zur Genese und Aktualität des Hexenbildes, Frankfurt/M. 1977
- Garrard, Mary D.: Artemisia Gentileschi. The Image of the Female Hero in italian Baroque Art, New Jersey 1989
- Hagen, Rose-Maria: Artemisia. Die entehrte Malerin, art 8/88
- Hebbel, Friedrich: Judith, Stuttgart 1984
- Hessischer Kultusminister (Hrsg.): Rahmenrichtlinien, Sekundarstufe I Evangelische Religion, Wiesbaden 1987
- Hessisches Kultusministerium, Kursstrukturpläne, Evangelische Religionslehre, Gymnasiale Oberstufe, Wiesbaden 1993
- Hochhuth, Rolf: Judith, Reinbek bei Hamburg 1988
- Kümmel, Werner Georg in Zusammenarbeit mit Haicht, Christian; Kaiser, Otto; Plöger, Otto; Schreiner, Josef (Hrsg.): Das Buch Judith nach der Übersetzung von Erich Zenger. In: Historische und legendarische Erzählungen. In der Reihe Jüdische Schriften aus hellenistisch-römischer Zeit, Bd. 1, Gütersloh 1981
- Ritter, Wolfgang: Hebbels Psychologie und dramatische Charaktergestaltung. In der Reihe Marburger Beiträge zur Germanistik, Marburg 1973
- Zenger, Erich: Der Juditroman als Traditionsmodell des Jahweglaubens. In: Trierer Theologische Zeitung, 83/1974

Monika Jakobs

Hungerkünstlerinnen – Schlankheitswahn als religiöses Phänomen?

Für die Zunahme pathologischer Eßstörungen bei Mädchen und Frauen wird im allgemeinen das neuzeitliche Schlankheitsideal verantwortlich gemacht - ein Ideal, das sich erst im Zuge eines ausreichenden bzw. übermäßigen Nahrungsangebots für breite Bevölkerungsschichten durchsetzen konnte und das auf die meisten Mädchen und Frauen auch jenseits eines pathologischen Befundes einen ungeheuren Druck ausübt.

R. Bell hat in seiner Untersuchung italienischer Fastenheiliger des Mittelalters nahegelegt, das ausdrücklich religiös motivierte Fasten als Anorexie zu lesen (vgl. Bell, 1985). Damit wurde die Diskussion um den Zusammenhang zwischen Anorexie und Askese angestoßen; erstens danach, ob und inwiefern historische, religiös fundierte Fastenphänomene mit einem neuzeitlichen Fastenbegriff gefasst werden können und zweitens, ob eine religiöse Grundierung, im allgemein-kulturellen wie im individuellen Sinne, für heutige Formen der Nahrungsverweigerung relevant ist.

In der Diskussion über Bells These wird eine Gleichsetzung beider Phänomene abgelehnt, vor allem wegen der unzuverlässigen Dokumentation der Fälle (vgl. Giles Banks, 1992; Habermas, 1990), aber auch wegen des enormen historisch-kulturellen Unterschieds (Habermas, 39-42).

In der psychologischen Diskussion wird eine Kontinuität zwischen Anorexie und Askese zunehmend, aber eingeschränkt bejaht; so zeigt C. Giles Banks, daß für bestimmte Anorektikerinnen, nämlich solche, die in einem stark religiös geprägten Umfeld leben, das Hungern ein Teil des religiösen Verständnissystems ist (vgl. Giles Banks).

Einige Parallelen sind augenscheinlich, wie z.B. Geschlecht und Alter der Hungernen und die Ablehnung von Sexualität, ebenso wie ein deutlich dualistisches Denken. Es wird zu klären sein, ob und inwiefern der modernen Anorexie religiöse Fragen und Denkmuster zugrunde liegen. Dabei geht es nicht um eine Vergleichbarkeit von Phänomenen im Sinne der klinischen Psychologie, sondern um die umfassende Problematik der Körperwahrnehmung, die auch religionspädagogisch von Bedeutung ist.

Eßstörungen: Anorexie und Bulimie

Im Laufe des 19. Jahrhunderts wurde Anorexie erstmals als Krankheit dargestellt, in Frankreich erstmals von Ernest-Charles Lasègue (1816-1883) und in England von William Gull, die beide psychische Ursachen für die Krankheit annehmen (vgl. Vandereycken, 1992; Habermas). Seit ca. 100 Jahren spielt sie als klinisches Krankheitsbild in der Medizin eine Rolle (vgl. Bruch, 1990). Anorexie erscheint als typisch moderne „bürgerliche“ Krankheit, die unter den Bedingungen der emotionalen Enge der Kleinfamilie und des materiellen Überflusses entstehen konnte. Als ein bedeutender Faktor in der anorektischen Krankheitsgeschichte gilt eine strenge, überbehütende, emotional verwickelte und konfliktscheue Familienkonstellation mit einer traditionellen Geschlechtsrollenverteilung, die Individuation und Ablösung der heranwachsenden Kinder erschwert.

Als allgemeine Kennzeichen von Anorexie gelten ein Körpergewicht unter 15% des Normalen, verbunden mit der Angst zuzunehmen, auch bei extremem Untergewicht. Von einem medizinischen Befund wird dann ausgegangen, wenn drei aufeinanderfolgende Menstruationen ausgeblieben sind (vgl. Giles Banks, 869).

Damit einher geht eine gestörte Körperwahrnehmung; nicht nur, daß die Betroffenen sich bei Untergewicht als dick empfinden, sondern es herrscht eine allgemeine Konfusion hinsichtlich körperlicher Empfindungen, z.B. können körperliche und psychische Empfindungen oft nicht auseinander gehalten werden (vgl. Bruch, 20). Bruch spricht hier von einem defekten Selbstkonzept, da der Wahrnehmungskonfusion ein umfassendes Gefühl von Unzulänglichkeit zugrunde liegt.

Das „Ordnungskorsett“ in diesem Gefühlschaos besteht aus äußerst rigiden, intellektuell ausgeklügelten Vorstellungen über Körper und Ernährung. Äußerlich handelt es sich um angepasste, nach Perfektionismus strebende Mädchen und junge Frauen.

Viele Magersüchtige können ihren Hunger nur durch Eßanfälle bewältigen, deren negative Konsequenzen durch Erbrechen verhindert werden sollen. Bruch beziffert die Zahl auf 25-50 %. Dieses Verhalten ist ein großes Tabu und wird oft in der Therapie nicht, oder erst nach langer Zeit zugegeben (vgl. Bruch, 119ff). Man bezeichnet es als anorektische Bulimie. Unter Bulimie versteht man Phasen übermäßigen Essens mit Kontrollverlust, mit anschließend selbst herbeigeführtem Erbrechen und/oder Abführmittelmißbrauch. Nichtanorektische Bulimikerinnen haben in der Regel kein auffälliges Körpergewicht; dennoch sind Körpergewicht und -form beherrschende Themen (vgl. Habermas, 81f).

Bulimie kann man deutlicher als Anorexie unmittelbar mit dem aufkommenden Schlankheitsideal des 20. Jahrhunderts in Verbindung bringen. Sie trat erstmals und vereinzelt nach dem 1. Weltkrieg auf. „Ende der 40er Jahre galt Sich-Übergeben bereits als Geheimtip in einigen Colleges“ (Habermas, 82). Zunehmend wurde Übergewicht auch medizinisch diskreditiert und die Gewichtsnormierung strenger.

Bulimikerinnen fühlen sich in zwei Persönlichkeiten gespalten: eine öffentliche (kontrolliert, normal, enthaltsam, perfektionistisch, attraktiv, altruistisch, unabhängig, friedlich-freundlich) und eine heimliche (unkontrolliert, pervers, gierig, chaotisch, abstoßend, ekelerregend, bedürftig, abhängig, aggressiv-vernichtend). (Habermas, 98)

Insgesamt sind Anorexie und Bulimie komplexe, multifaktorielle Krankheiten und in vielerlei Hinsicht noch nicht erforscht. In den folgenden Ausführungen beschränke ich mich auf das Phänomen der Anorexie.

Erklärungsversuche

90 % der Anorexiekranken sind Frauen. Nach einer Umfrage von 33000 Frauen in den USA gaben 75 % an, sie seien zu dick; nach Versicherungsunterlagen liegen aber nur 25 % über den Standards und 30 % darunter. Bordo bezeichnet es als bizarr, daß nach einer amerikanischen Umfrage 190 von 500 Menschen die Angst vor dem Fettwerden als ihre größte bezeichneten (vgl. Bordo, 1985/86). Aus feministischer Sicht sind Eßstörungen Ausdruck der Ablehnung der traditionellen Frauenrolle. Die äußere Erscheinungsform des weiblichen Körpers weist wesentlich stärker als die männliche auf

die sozial erwartete Geschlechtsrolle hin. So schreibt S. Orbach: „Fat is a Feminist Issue“ (Orbach, 1978). Sie interpretiert Eßverhalten nicht nur als individuelles, sondern als politisch-gesellschaftliches Thema: übermäßiges Essen wie seine Verweigerung sind Auseinandersetzung mit der Geschlechtsrolle. Dafür sprechen die charakteristischen Ängste von Anorektikerinnen: Angst vor sexueller Reife und Fortpflanzungsfähigkeit. Gelegentlich ist zu beobachten, daß die Anorexie zu einem Zeitpunkt ausgebrochen ist, nachdem ihnen ein „männlicher“ Berufswunsch verwehrt worden war (vgl. Bruch, passim).

Ähnliches gilt übrigens für das Krankheitsbild „Hysterie“ des 19. Jahrhunderts. Zur Entstehungsgeschichte von Hysterie gehören Isolation, Langeweile und intellektuelle Frustration bei oft hochbegabten und kreativen Frauen.

Psychoanalytische Erklärungsmodelle interpretieren die Verweigerung der Nahrung als Bewältigung von Problemen des Heranwachsenden: Zurückweisung von Autonomie, Individuation und sexueller Reife. Für die medizinisch-psychologische Krieteriologie sind gesellschaftlich-politische Kategorien von geringem Interesse, weil sie im Sinne einer Behandlung kaum operationalisierbar sind. Die Krankheit „Eßstörung“ wird hier fast ausschließlich individuell verstanden.

Beide Erklärungsversuche treffen jeweils Teile des Phänomens.

Ob Eßverhalten einen politischen oder sozialen Protest ausdrückt ist fraglich vor allem angesichts der Tatsache, daß das anstößige Verhalten nach Möglichkeit geheim gehalten wird und die Idee der Dünnheit derartig beherrschend für die Betroffenen ist, daß alle andere Lebenswünsche und -ziele in den Hintergrund treten. Festzuhalten bleibt aber, daß es ein *Ausdrucksverhalten* ist, das sich auf den sozialen Kontext bezieht. Dies wird später zu erläutern sein.

Für die Anorexie wie für das Fasten spielt der symbolische Gehalt von Nahrung und Essen eine entscheidende Rolle. Die Symbolsprache von Nahrung und Nahrungsverweigerung könnte auch die Dimension des Protests erschließen, des Protests derjenigen, denen andere Mittel nicht zur Verfügung standen oder stehen. Hier kommt der Aspekt der Macht ins Spiel, der in der feministischen Interpretation eine große Rolle spielt. Es ist zu prüfen, wer gegen wen mit welcher Absicht und mit welchem Erfolg protestiert.

Fasten historisch

Das Fasten ist als Sonderverhalten in allen religiösen Traditionen verwurzelt. Im Christentum gab es seit dem 3. Jahrhundert Eremiten, die sich in die Wüsten von Palästina und Ägypten zurückgezogen hatten, um dort in strenger Askese zu leben. Die Wüstenväter betrachteten ihre Lebensweise als Ersatz für das Martyrium, das nach der konstantinischen Wende nicht mehr möglich war. Einige Viten überliefern Hungerwunder; so soll z.B. ein gewisser Makarius von Alexandrien erst nur von Brot, schließlich nur noch vom sonntäglichen Verzehr weniger Kohlblätter gelebt haben. Zur Askese gehört neben dem Fasten auch Keuschheit und Schlafentzug (vgl. Vandereycken, 39-41).

Eine zweite Blütezeit für das extreme Fasten begann im späten Mittelalter.

Hier kommen auch zunehmend Frauen ins Spiel, die sich als Fastenheilige „etablieren“. Schon im 9. Jahrhundert sind in deutschen Mirakelbüchern Fälle von Frauen niederer Herkunft dokumentiert, an denen sich Wunder ereignen (vgl. Habermas, 37f). Hierbei handelt es sich aber noch nicht um Heilige.

Eine zwischen 700 und 1000 entstandene Legende schildert das Leben der Hl. Wilgefortis, einer portugiesischen Königstochter, die ihre Weigerung, eine Ehe einzugehen, mit einer strengen Askese unterstrich. Ihr Vater aber blieb hart und ließ sie sogar ans Kreuz schlagen. Die Legende erzählt weiter, daß sie am Kreuz betete, daß die Menschen der Passion gedenken mögen, der alle Frauen unterworfen sind. Der Kult um die Hl. Wilgefortis verbreitete sich ab 1200 in ganz Europa und ist wahrscheinlich Grundlage für die in Süddeutschland viel dargestellte Heilige Kümmeris. Diese Legende stellt den Zusammenhang zwischen Nahrungsverweigerung und Entkommen vor Sexualität dar, denn, so wird angedeutet, war auch eine Inzestproblematik im Spiel (vgl. von Braun, 1999, 21; Habermas, 39). Das religiöse Thema ist hier wie bei den Wüstenvätern die Identifikation mit dem Leiden Christi.

Ähnliche Motive weist die Legende über die Hl. Margarete von Ungarn (1245-1271) auf, die mit der Verweigerung von Nahrung und übertrieben harter Arbeit einer arrangierten Ehe entgegen wollte (vgl. Habermas, 39).

Auch die hl. Caterina von Siena (ca. 1347-1380) soll ihren Entschluß, nicht zu heiraten und einem Orden beizutreten, damit begründet haben, daß sie Gott dienen möchte und nicht den Männern. Auch sie fastete seit dem Kindesalter. Die Heiligen beginnen ihre Nahrungsaufnahme sukzessive einzuschränken, bis sie nur noch von Wasser und Brot bzw. dem Kauen von Gewürzen lebten. Gezwungenes oder versehentlich aufgenommenes Essen wurde erbrochen oder ausgespien. Den Höhepunkt des Lebens bildete der Empfang der heiligen Kommunion, die als einzige und wahre Nahrung akzeptiert wurde.

Dazu kamen auch andere asketische Übungen. Die meisten dieser Heiligen waren auch Mystikerinnen, die Ekstasen und Verzückungen erlebten.

Caterina von Siena, die mit 34 Jahren starb, wurde zum Vorbild für viele andere Frauen. Die Fastenheiligen genossen große Popularität beim Volk und konnten gelegentlich, wie im Falle von Caterina, großen kirchlichen Einfluß ausüben. Neben dem Ziel, sich im Leiden mit dem gekreuzigten Christus zu vereinigen und in der Kommunion gewissermaßen mit dem Leib Christi zu verschmelzen, ist das Fasten teilweise zu verstehen als Protest gegen eine verweltlichte Kirche und gemilderte Glaubenspraktiken.

Die Heiligen, die den Kampf gegen den eigenen Körper so unerbittlich führten, wurden von anderen Gläubigen im Mittelalter, die nach Wundern hungerten, verehrt und respektiert. Ihr Verhalten galt als Form der Buße für die Sünden anderer (Fegefeuerverkürzung); und sie waren umso bewundernswerter, weil sie auf das verzichteten, wonach sich die meisten Menschen sehnten: einen vollen Bauch und eine gute Gesundheit.

Die kirchliche Hierarchie blieb allerdings skeptisch gegenüber diesem Verhalten und die Beichtväter versuchten ihr Möglichstes, die Fastenden zum Essen zu animieren. Zum einen kann man sicher die Sorge um die geistige und körperliche Gesundheit unterstellen, insbesondere bei Klosterleuten, zum anderen verwies man darauf, daß Fas-

ten unauffällig sein sollte. Daneben vermutete man bei manchen auch falsche Motive. Außerdem ging der Klerus davon aus, daß der Heilige heimlich aß. Es waren auch eine Reihe von Betrugsfällen bekannt (vgl. Vandereycken, 46).

Daneben spielten auch politisch begründete Befürchtungen eine Rolle, diese Heiligen könnten die Macht des Klerus untergraben, da diese auch eine unmittelbare Beziehung zu Gott beanspruchten.

Die Legendenbildung und die Öffentlichkeit des Fastens zeigen, daß das Fasten eine hoch geachtete Lebensform war; ausschlaggebend dafür war sicher zum einen der Wunderglaube, aber auch die ökonomische Situation der Knappheit. Es wurde als Zeichen einer besonderen Frömmigkeit und Nähe zu Gott verstanden. Insofern war es gerade für Frauen eine Möglichkeit, sich Ansehen zu verschaffen.

Fastenmädchen gab es vereinzelt noch bis ins 19. und 20. Jahrhundert. Einerseits wurde zum Ende des Mittelalters versucht, die große Anzahl der Heiligsprechungen einzudämmen, zum anderen liefen die fastenden Frauen zunehmend Gefahr, als Hexe denunziert zu werden. Seit dem 19. Jahrhundert findet man Hungerkünstler auf dem Jahrmarkt (wie von Franz Kafka beschrieben), die sich auf diese Weise ihren Lebensunterhalt verdienten. Im Laufe des 19. Jahrhunderts wurde der Hungerstreik auch ein Mittel zur Durchsetzung politischer Ziele. Als religiöse Fasterin des 20. Jahrhunderts sei Simone Weil genannt, die 1943 an Auszehrung starb. In ihrer Spiritualität sind „Hunger“ und „Nahrung“ zentrale Metaphern.

Die Nahrungsenthaltung bewegt sich auf einer Skala zwischen ernsthafter religiöser Praxis und Volksunterhaltung. Im ein oder anderen Fall werden die Motive sicherlich gemischter Natur gewesen sein. Zunehmend aber wurde das Fasten aber als Krankheit angesehen. Hierbei spielen eine Reihe von Veränderungen eine Rolle.

Das 19. Jahrhundert zeigt ein zunehmendes Interesse für den Körperumfang und eine Abneigung gegen die Fettleibigkeit. Obwohl eine gewisse Molligkeit die gängige Norm blieb, entstand um die Jahrhundertwende das moderne Schönheitsideal. „Körperkontrolle, Wettkampf und Leistung waren neue Elemente eines bürgerlichen Schönheitszwangs“ (Vandereycken, 262ff).

Der verfeinerte Geschmack galt als Zeichen der „Zivilisation“ und die adlige Haute Cuisine entwickelte sich. Die Zivilisierung des Appetits ging nicht nur mit einer zunehmenden Formalisierung der Eßgewohnheiten einher, sondern erforderte ein gewisses Maß an Selbstbeherrschung (Vandereycken, 261).

Warum wird gefastet?

Das christliche Fasten bezieht sich auf die Nachfolge und die Identifikation mit dem Leiden Christi und wird gesehen als Buße für sich selbst, aber auch für andere. Der Fastenprozeß zielt auf die Überwindung körperlicher Begierden und Bedürfnisse zur Vervollkommnung des Geistes und zur Intensivierung der Spiritualität.

Grundlegend ist hier eine neuplatonische, dualistische Denkweise, die „alles Fleischliche“ dem Geistigen gegenüber abwertet und es zu überwinden trachtet. In dieser Logik steht das Fasten auch im Dienst der Reinheit. Der Nahrung werden dämonische Kräfte zugeordnet, so daß das Fasten eine Läuterung ist und in diesem Sinne auch Bestandteil eines Exorzismus sein kann (vgl. Vandereycken, 53ff). Andererseits wurde gelegent-

lich den Fastenden unterstellt, sie seien einen Pakt mit dem Teufel eingegangen, wodurch ihnen das Fasten überhaupt erst ermöglicht wurde. Mit solchen Vorwürfen hatte sich z.B. Caterina von Siena auseinanderzusetzen.

Symbolisch gesehen, kann durch das Fasten kann im Rahmen eines Kontextes Heiligkeit erlangt werden, in dem der weibliche Körper in besonderer Weise mit sexueller Begierde gleichgesetzt wird.

Bell und im Anschluß an ihn andere AutorInnen deuten die Nahrungsverweigerung als einen Akt der Rebellion gegen das Patriarchat und als eine Möglichkeit öffentlicher Wirksamkeit. C. v. Braun deutet die Magersucht als ein „weibliches Nein zum Opfertod“ und „Auflehnung gegen Fremdefinition“ (Braun, 26).

Wiewohl diese Erklärung Plausibilität für sich beanspruchen kann, so greift sie doch zu kurz, weil sie die spezifische christliche Bedeutung außer acht läßt. Das Fasten bedeutet nicht vorrangig den Verzicht auf Nahrung, sondern die Aufnahme der wahren Speise, die den Menschen zu transzendieren vermag. Dies entspricht der Bedeutung, die der Empfang der Kommunion für die Fastenheiligen gehabt hat. Ohne diesen Kontext, der herrschende religiöse Überzeugungen aufnimmt, würde auch die Rebellion stumm bleiben. Das Fasten geschieht in besonderer Ernsthaftigkeit gegenüber den Grundannahmen des Glaubens und fügt sich in christliches Idealverhalten durchaus ein, es wird dazu genutzt, selbst eine Glaubensautorität zu erlangen.

Das Fasten ist als ein spezifischer Ausdruck weiblicher Frömmigkeit im späten Mittelalter anzusehen (vgl. Bynum, 1999). In Übereinstimmung mit der kirchlichen Lehre durchkreuzen sie die für sie vorgesehene soziale Rolle und können durch die eigene Autorität, die sie im mystischen Erlebnis erfahren, durchaus kirchliche Autorität in Frage stellen, z.B. durch die Fähigkeit, „würdige“ von „unwürdigen“ Klerikern zu unterscheiden oder geweihte von nicht geweihten Hostien.

Kontinuitäten

Sicherlich bietet der neuzeitliche Krankheitsbegriff der Anorexie einen äußerst unzureichenden Schlüssel zum Leben der Caterina von Siena. Jedoch lassen sich einige bedeutungsvolle Kontinuitäten erkennen.

Zunächst geht Fasten mit der Ablehnung von Sexualität einher. Nahrungsverweigerung kann Ausdruck der Verweigerung von Sexualität werden. Habermas schreibt: „Heilige wie Magersüchtige entsagen der Sexualität, indem sie sich unattraktiv machen.“ (Habermas, 45). Während dem 1. Teil der These zuzustimmen ist, ist der zweite unzutreffend. Attraktivität hat in der Familienpolitik des Mittelalters kaum eine Rolle gespielt, und, wie dargelegt, ist der Aspekt der Attraktivität für die Anorexie nicht zentral.

Mit der Ablehnung der Sexualität ist eine Auflehnung gegen die Familie verknüpft, entweder in Form arrangierter Ehen oder, in der heutigen Zeit, gegen die vorgefundene Rollenverteilung in der Familie und die Erwartung, selbst die weibliche Rolle in entsprechender Weise übernehmen zu müssen. Aber die familiären Konflikte sind nicht ohne weiteres miteinander zu vergleichen. Die viktorianische Familie und die bürgerliche Familie seit dem 19. Jahrhundert weisen wesentlich engere Strukturen mit

spezifischen emotionalen Verstrickungen auf als eine mittelalterliche Großfamilie (vgl. Vandereycken, 233ff).

Dazu kam im Mittelalter die Rebellion gegen die zumeist kirchliche Obrigkeit, die sich heute ihren Schauplatz innerhalb der Familie sucht (vgl. Habermas, 44). Die kirchenpolitische Komponente, die heute in der feministischen Diskussion stark rezipiert wird, betont besonders Bell. Demnach hängt die „Heilige Anorexie“ unmittelbar mit der patriarchalischen, hierarchischen Machtstruktur der mittelalterlichen Kirche zusammen, die Gläubigen - und besonders Frauen - nicht mehr als eine passive und abhängige Rolle anbieten konnte. Das Verhalten der Fastenheiligen ist für Bell eine Form des Widerstands, den Frauen leisten, die in einer patriarchalischen Gesellschaft nach mehr Autonomie streben. Indem sie sich der strengen Fastenaskese unterwarfen, gehorchten die „Heiligen Magersüchtigen“ nur Gott und entzogen sich damit der von Männern beherrschten römischen Kirche.

Hier muß wiederum betont werden, daß das Fasten der mittelalterlichen Fastenheiligen, soweit dies aus der Quellenlage ersichtlich ist, nicht zum Zweck der Rebellion intendiert war, sondern vorrangig aus Gründen der Glaubensüberzeugung mit dem Ziel der Selbstvervollkommnung praktiziert wurde. Die Konflikte, die sich aus der Fastenpraxis im Hinblick auf die kirchliche Obrigkeit ergaben, gingen von den kirchlichen Institutionen aus, die dieses Verhalten durchaus mit Skepsis beobachteten.

Die bedeutendste Parallele ist die Verwurzelung im dualistischen Denken, das auch heute noch den Topos des Dämonischen kennt. Für die Anorektikerinnen hat „Fett“ – sowohl im Sinne der Nahrung wie im Sinne des Körperfettes - eine geradezu dämonische Qualität. Es ist verdorben, giftig, lüstern und dekadent (vgl. Bordo, 80). Es ist Synonym für das Ungesunde und Schwächende - eine Wahrnehmung, die von Anorektikerinnen auch dann beibehalten wird, wenn ein unübersehbarer körperlicher Verfall eingetreten ist. H. Bruch dokumentiert dies an einer Reihe von Fällen. „Der Körper wird (...) behandelt, als sei er etwas Fremdes, das davor geschützt werden müsse, 'fett' zu werden, und das erreichen Patientinnen durch exzessive Disziplin und übermäßige Kontrolle.“ (Bruch, 20) In der Zeit des Nahrungsmittelüberflusses und der industriellen Nahrungsmittelproduktion respräsentiert das Fett das Falsche und Verwerfliche und gewinnt geradezu dämonischen Charakter.

Interessanterweise führt die oben erwähnte Patientin ihre Wahnvorstellungen, die aufgrund ihrer körperlichen Zerrüttung aufgetreten sind, ausdrücklich auf den Teufel zurück (vgl. Bruch, 90) - wenn auch eine solch explizite Deutung selten ist (die Patientin identifizierte sich mit dem Mädchen aus dem Film „Der Exorzist“).

Die dualistische Denkweise ist sowohl für die religiös motivierten Festerinnen wie für die Anorektikerinnen zentral. Bordo zeigt Übernahmen von Parallelen bei Anorektikerinnen auf (vgl. Bordo, 77f):

- Der Körper wird als fremd empfunden, als Nicht-Selbst, Nicht-Ich.
- Der Körper ist Begrenzung und Gefängnis, ein Käfig, woraus die Seele oder der Wille oder der Geist zu entkommen versuchen. Der Körper ist schwer, so wie es Plato beschreibt, und zieht nach unten.
- Der Körper ist Feind, wie Augustinus es beschreibt.

– Der Körper ist Ort von all dem, was Kontrolle untergraben kann. Es überwältigt und unterbricht.

Das Ziel ist es, die Erfahrung des Hungers und körperlicher Bedürfnisse zu unterbinden. Viele Anorektikerinnen beschreiben als ihr letztendliches Ziel, überhaupt nicht mehr essen zu müssen. Sie fühlen sich von ihrem Appetit gejagt und in ständiger Gefahr, von ihm überwältigt zu werden. Das Ideal ist also nicht, dünn zu sein, sondern sich des Körpers vollkommen zu entledigen.

„My soul seemed to grow as my body waned; I felt like one of those early Christian saints who starved themselves in the desert sun. I felt invulnerable, clean and hard as the bones etches into my silhouette.“ (Bordo, 80)

Hier wird deutlich, daß es nicht um Ästhetik geht, sondern um die „Dünnheit“ und das Verschwinden des Körpers. So sagt eine von Bruchs Patientinnen, Ida, angesichts der Bedingung, daß eine Weiterbehandlung bei der Therapeutin erst bei einem Gewicht von 72 Pfund möglich sei, daß das Gefühl, dünn zu sein, genau das sei, was sie sich wünsche. „72 Pfund! Wollen Sie, daß ich mich hasse?“ (Bruch, 41)

Man kann davon sprechen, daß die Anorexie eine eigene Metaphysik entwickelt hat, die im tradierten Dualismus verwurzelt ist und die Transzendenz anstrebt. In der gleichen Logik wäre dann auch die Vermeidung sexueller Kontakte zu sehen.

Anorektikerinnen beschäftigen sich also weniger mit Schlankheit als mit Hunger und seiner Überwindung. Kulturelle Prägungen wie das Schlankheitsideal fungieren lediglich als Auslöser. Das Streben nach Schlankheit dient als eine gesellschaftlich akzeptierte Begründung für das abnorme Verhalten.

Im Mittelalter galt die Magerkeit an sich weniger als aufsehenerregend, sondern die Abstinenz von Nahrungsmitteln. Das Ziel der Fastenden war es, ihre körperlichen Grundbedürfnisse zu bezwingen. Heute wie damals geht es darum, Kontrolle über den Körper zu bekommen; heute haben wir es mit „säkularisierten“ Begründungen zu tun, die die gleiche dualistische Denkweise wie das religiös motivierte Fasten aufweisen.

Dazu gehört auch das Gefühl moralischer Reinheit und die hohen moralischen Ansprüche der Anorektikerinnen. So schildert eine Patientin bei: „Mein Körper wurde zum sichtbaren Symbol reiner Askese und Ästhetik, unantastbar im Sinne von Kritik. Alles wurde sehr intensiv und sehr intellektuell, aber unantastbar.“ Autobiographische Zeugnisse betonen die seelische und körperliche Stärke, die aus dem Fasten erwachsen kann, ebenso wie das Gefühl der Unverwundbarkeit (vgl. Bruch, 89f).¹

Habermas weist auf die selbstbestrafende Komponente der religiöse Askese hin, die den heutigen Anorektikerinnen fremd sei, demzufolge auch der „enorme narzistische Gewinn“, den die Selbstbestrafung mit sich bringt (vgl. Habermas, 45). Die oben zitierten Äußerungen sprechen dagegen. Es ist zu betonen, daß Hunger von den Anorektikerinnen durchaus erlitten wird und daß der Perfektionismus wie auch übertriebene sportliche Betätigung einen selbstbestrafenden Charakter haben. Eine von Bruchs Patientinnen äußert sich folgendermaßen: „Das Gefühl habe ich genau jetzt, daß es eine Bestrafung ist. Wenn ich das tue, kann mir nichts von all dem anderen Kram passieren.“ Sie glaubte, der Hunger könne sie davor bewahren, einen Unfall zu haben oder in eine Tragödie verwickelt zu werden.“ (Bruch, 89f)

¹ Patientin Lucy

Dieses Verhalten wird als bewundernswerte Leistung bewertet, die Schmerzen selbst werden verheimlicht (vgl. Bruch, 118).

Heutzutage spielt das Fasten als ausschließlich religiöse Übung keine Rolle mehr, jedoch wird aus anderen Gründen sehr wohl, auch in strenger Weise gefastet, z.B. beim Vegetarier- und Veganertum, Heilfasten, im Bemühen um möglichst „gesunde“ Lebensmittel. Ohne den medizinischen Gewinn in Abrede stellen zu wollen, scheint auch hier der Gedanke, daß durch falsches Essen „schmutzige“, „ungesunde“ und „vergiftete“ Nahrung in den Körper aufgenommen wird und daß durch richtiges Eßverhalten bis hin zum strengen Fasten der Körper „entgiftet“, „entschlackt“ oder gereinigt werden kann, eine maßgebliche Rolle zu spielen.

Anorexie, christlicher Fundamentalismus, Katholizismus

Der Asketizismus der Anorexie wird von der psychologischen Forschung weitgehend ignoriert.

C. Giles Banks dokumentiert Anorexie-Fälle aus dem us-amerikanischen christlich-fundamentalistischen Milieu, in denen die Nahrungsverweigerung religiös begründet wird, und bei denen Themen wie Diät oder Schlankeitswahn überhaupt keine Rolle spielen (vgl. Bruch, 118). Alle fleischlichen Gelüste, aber auch Eitelkeit werden verdammt. In der fundamentalistischen Szene gibt es die Textsorte der „Christian diet books“, die sich vor allem an Frauen richten. Hier wird zwischen weltlichem und „königlichem“ Essen unterschieden und betont, daß die Hauptnahrung für den Menschen Gottes Wort sei.

In den von Giles Banks ausgewerteten Tagebüchern wird deutlich, daß Gott vor allem kontrollierende Funktion hat, hinsichtlich der Gefühle, des Körper und der Sexualität. Kirchliche Vorschriften, wie z.B. Fastenzeiten, werden von den Patientinnen äußerst rigide ausgelegt. So fastete die Patientin J. immer 24 Stunden vor dem sonntäglichen Gottesdienst bevor sie die Kommunion empfing. Strenge, oft unerreichbare Standards werden angestrebt. Den Hintergrund bildet die dualistische Polarität zwischen Leben und Tod, Geist und Körper, Licht und Dunkel, Reinheit und Schmutz. Letzteres betrifft in besonderem Maße das Essen.

C. Walker Bynum (1988) berichtet von einer traditionellen ländlichen Gegend in Portugal (Alto Minho), in welchem nicht-verwesende Leichen und nicht-essende Heilige einen bedeutenden Raum in der religiösen Verehrung einnehmen. Beide bewegen sich zwischen den Sphären des Lebens und des Todes. Diese Beobachtung ist wichtig im Sinne dessen, was Bell „Holy Anorexia“ nennt. Es ist von vielen Nicht-Essern die Rede, Frauen, die auch sexuell enthalten blieben. Dieses Phänomen findet man gelegentlich in stark katholisch geprägten Kulturen. Gott wird auch hier als die wahre Speise angesehen.

Die Suche nach Sinn und Identität

Für die Psychoanalytikerin Hilde Bruch ist die anorektische Eßstörung Ausdruck einer Verdrängung bzw. Scheinbewältigung von Problemen, die vor allem in familiären Settings begründet liegen. Bei den von ihr angeführten Fällen wird deutlich, daß die ange-

paßten, unauffälligen Anorektikerinnen insgeheim die „Angst vor innerer Leere oder Schlechtigkeit“ beherrscht (vgl. Bruch, 20). Psychologisch ausgedrückt handelt es sich um die Thematik mangelnder Ablösung und Individuation, theologisch ausgedrückt um die Suche nach Sinn und Identität.

Überzogene familiäre Erwartungen führen zu einem Gefühl schwerer Unzufriedenheit mit sich selbst, das, wenn es zu gewaltig zu werden droht, internalisiert und auf den eigenen Körper gelenkt wird. Einerseits erscheinen (zukünftige) Anorektikerinnen als ernst, verantwortungsbewußt und erwachsen, andererseits „ist jede Anorektikerin davon überzeugt, daß sie im Grunde unzulänglich, schwach, mittelmäßig, minderwertig und für andere verächtlich ist. Sie lebt in einer Phantasiewelt und in der eingebildeten Realität, die sie glauben läßt, daß die Menschen um sie herum ... mit mißbilligendem Blick auf sie herabschauen und jederzeit bereit sind, sie mit niederschmetternder Kritik einzudecken.“ (Bruch, 21) Das Streben nach Dünnsein ist das Bemühen, diese Probleme zu verschleiern. Dies ist der Beginn einer tiefgreifenden Verzerrung der Körper- und Gefühlswahrnehmung, die für die Anorexie typisch ist.

Die Familienstruktur, die eine Eßstörung begünstigt, ist engmaschig, bietet oft ein Bild großer Harmonie, die aber die notwendige Trennung und Individuation der Heranwachsenden erschwert. „Diese Harmonie ... wird durch exzessive Konformität auf seiten des Kindes hergestellt.“ Bei Ausbruch der Krankheit bricht oft auch Feindseligkeit aus (vgl. Bruch, 22).

Aufgewachsen in einer Welt vorgeblicher Harmonie, leiden Anorektikerinnen unter großer Angst vor sozialer Mißbilligung. „Häufig wird übersehen, daß diese jungen Leute unter Bedingungen aufgewachsen sind, die ehrliche und tatsächliche Erfahrungen verhindern.“ (Bruch, 26) Sie wurden „durch Belobigung ermutigt, eine künstliche Fassade vorzuzeigen.“ (Bruch, 27)

Die Anorektikerinnen glorifizieren ihren eigenen Zustand und sie werden nicht müde zu betonen, daß sie sich wohl fühlen. Das erste Ziel einer Therapie ist es deshalb, den Patientinnen zu einem authentischen Zugang zu ihren eigenen Gefühlen zu verhelfen. Daß viele Therapien scheitern, liegt nach Bruch an der Tatsache, daß oft im therapeutischen Gespräch das gleiche Klima herrscht wie in der frühkindlichen Erfahrung und deshalb dieselben Mechanismen der Anpassung und Verdrängung greifen (vgl. Bruch, 24). Die Aufgabe des Therapeuten besteht darin, die Patientin zu ermutigen, ihre Gefühle zu äußern, was in den früheren Lebenserfahrungen kaum möglich war. Unabhängige Selbstäußerung ist die Voraussetzung für die Suche nach Autonomie und selbstbestimmter Identität (vgl. Bruch, 23.70).

Was zunächst dabei zutage tritt, ist ein Gefühl der inneren Leere, Unsicherheit sowie Mangel an Selbstvertrauen und Selbstbewußtsein (vgl. Bruch, 56)² - und ein großes Ausmaß an Selbsthaß sowie Macht- und Hilflosigkeit, ein wahrhaft „verhungertes Selbst“. So heißt es von der Patientin Annette, sie habe die „tiefsitzende Überzeugung, daß sie keine eigene Persönlichkeit oder Identität besitze und daß sie sich lediglich als Widerspiegelung der Ansichten anderer Menschen vor ihr erlebte, indes sie 'leer' blieb, ein 'Nichts'.“ (Bruch, 72)

Das Hungern scheint hier in zweifacher Weise eine Problemlösung zu sein.

² Patientin Mira

Mit ihrem abnormem Eßverhalten bis hin zum besorgniserregenden körperlichen Zustand „können diese jungen Leute nur durch Auslösen von Furcht und Besorgnis bei den für ihr Wohl verantwortlichen Menschen ein Gefühl von Macht erleben, die Genußtuung, Kontrolle auszuüben und Aufmerksamkeit und Beachtung zu bekommen.“ Dies geschieht auf einem Hintergrund, bei dem sie eigentlich „zutiefst von ihrer eigenen Wirkungslosigkeit überzeugt“ sind“ (Bruch, 69).

Zweitens kann man von einer Art Verengung des Weltbildes sprechen, das sich fast ausschließlich auf den eigenen Körper und das Hungern bezieht. „Man hat für sich selbst die Vision eines Tunnels. (...) Man verliert aus den Augen, was man wirklich mag, auch wenn man zusammen mit anderen Leuten genau sehen kann, was los ist. Es ist genauso: In Ihrem engen Tunnel fühlen Sie sich sicher, doch nirgendwo sonst - Sie können sich nicht vorstellen, wie absurd das Denken ist.“ (Bruch, 88)³

„Ich konnte keinen Ausweg entdecken [aus einer unerträglichen Situation] ..., doch sobald ich anfang abzunehmen, vergaß ich alles andere völlig. Man entzieht sich allem - man hungert sich zu Tode -, und man sagt sich, daß es schön ist.“ (Bruch, 89) Diese Verengung nährt die Illusion, alles unter Kontrolle zu haben, und die Betroffenen haben das Gefühl, „etwas Besonderes zu leisten, wenn sie kontrollieren können, was und wie wenig sie essen“ (Bruch, 118). Für die Anorektikerinnen ist ihr Leben und ihr Hungergefühl außer Kontrolle (vgl. Bruch, passim). Das Leiden des Hungers, der Leibesübungen und körperlicher Schmerzen ist für sie ein Zeichen, den Körper zu beherrschen. Eine von Bruchs Patientinnen schreibt: „Du machst Deinen Körper zu Deinem Königreich, wo du der Tyrann bist, der absolute Diktator.“ Diese Einstellung ist auch beim zwanghaften Laufen und Marathonlaufen zu beobachten. So schreibt ein Student: „Das beste ist es, unter den untragbarsten Bedingungen zu laufen. Wenn ich laufe, bin ich frei.“ Die fundamentale Identifikation ist die mit dem Willen, begleitet von Phantasien absoluter Kontrolle. Vielfach wird auch die Reinheit körperlicher Anstrengung beschrieben (vgl. Bordo, 84).

Erst wenn eine positive Entwicklung eingetreten ist, können die Patientinnen zugeben, wie sie unter ihrem Zustand gelitten haben. „Wenn ich zu dem zurückkehre, was ich als das Schwärzeste von allem ansehe, so glaube ich, daß es mein wahnhafter Wunsch war, keine Person zu sein.“ (Bruch, 131)

Es ist zugleich das Gefühl, Krankheit, körperlichen Verfall und den Tod selbst bekämpfen zu können. Das dominierend geäußerte Gefühl bei Anorexie ist Unverwundbarkeit (vgl. Bordo, 85).

Für Helfferich ist Anorexie, von der Außenseite betrachtet, körperliches Ausdrucks-handeln, und von der Person her betrachtet, imaginäre Lösung kollektiver Probleme (Helfferich, 1994). Damit trifft sie die Deutung Bruchs und erweitert sie um die gesellschaftliche Dimension. Unter imaginären Lösungen versteht man ein Verhalten, das symbolisch Widersprüche aufgreift, spiegelt und bearbeitet und damit die soziale Lage zu transzendieren sucht (vgl. Helfferich, 103). Es handelt sich bei der Anorexie um einen Reifungskonflikt mit den zentralen Feldern Sexualität und Ablösung. Die Anorektikerin schließt sich selbst von jugendlichen Reife-Normen und kollektiven rebellischen Formen aus und kann ihren Konflikt auf ihren eigenen Körper begrenzen. „Das

³ Patientin Lucy

ist die Grundlage der großen magersüchtigen Lüge: so zu leben, als ob das eigene Mißgeschick einzig und allein dem Körper anzulasten sei.“ (Helfferich, 150)

Identitäts- und Sinnfindung sind wesentlich kommunikative Prozesse, Beziehungsergebnisse, die bei Anorektikerinnen zutiefst gestört sind. Der Mangel an authentischem menschlichem Kontakt führt weiter in eine selbstgewählte Isolation, in der der eigene Körper als einziges Handlungsfeld zurückzubleiben scheint - als das einzige, worüber die Betreffende meint, Kontrolle zu haben. Dieser Rückzug in die Anorexie ist eine Konfliktbewältigungsstrategie, mit der die ursprünglichen Probleme durch die Sorge um (Nicht)Essen und Körper überdeckt werden; er dient aber auch als ein Mittel, um Aufmerksamkeit und Macht nach außen hin zu gewinnen. Helfferich spricht hier von *Ausdruckshandeln*. Es stellt eine „imaginäre Lösung“ zur Bewältigung von Entwicklungsaufgaben der Adoleszenz dar. Dieser Begriff lehnt sich an eine gesellschaftstheoretisch untermauerte ethnographische Tradition an, „die sowohl die Definition und Interpretation der spezifischen sozialen Situation *durch die Jugendlichen selbst*, als auch die *von den Jugendlichen selbst* kollektiv geschaffene und interaktiv eingesetzte symbolische Besetzung von Verhaltensweisen, mit denen diese definierte Situation ausgedrückt, umgesetzt, verarbeitet etc., wird, aufgreift. Die Definition der eigenen Situation und der symbolische Sinn des Verhaltens wird erst hergestellt und zwar in der Interaktion der Akteure (...) als eine eigene Verarbeitungsleistung in einem spezifischen kulturellen Kontext.“ (Helfferich, 194f)

Die Symbolik von Nahrung und Nahrungsverweigerung

In der psychologischen Literatur wird kaum auf die Symbolik von Nahrung und Nahrungsverweigerung eingegangen, während die theologische ihr eine große Bedeutung zumißt. So bezeichnet Corrington sowohl Sexualität wie Nahrung als Symbole männlicher Macht; so steht die Ablehnung des Essens symbolisch für die Ablehnung der weiblichen Rolle insgesamt (vgl. Corrington, 1986). Diese Interpretation ist jedoch in zweifacher Weise problematisch: Bynum weist darauf hin, daß Nahrung als ein Symbol weiblicher Macht gilt, außerdem legt die Charakterisierung von Sexualität als ausschließlich männlich nahe, daß es weibliche Sexualität überhaupt nicht gegeben hat. Mag auch Nahrung als weibliches Symbol gelten, vor allem wohl Nahrung für Kinder, so wird die dadurch ausgeübte Macht durch die soziale Realität relativiert, in der Frauen zwar Nahrung beschaffen und zubereiten mußten, selbst aber nicht vorrangige Nutznießerinnen dieser Nahrung waren, sondern Männer.

Die Symbolik der Nahrung und der Nahrungsverweigerung hängt in entscheidender Weise von den konkreten materiellen Bedingungen ab. Die Askese kann im Kontext allgemeiner Nahrungsmittelknappheit oder ungesicherter Versorgung die Unabhängigkeit von irdischen Bedürfnissen besonders deutlich hervorheben; das stilisierte Herrenmahl in der heiligen Eucharistie als Höhepunkt der asketischen Lebensform unterstützt den Anspruch, eine heilige und wahre Lebensweise in einer besonderen Nähe zum Göttlichen zu verwirklichen.

In der heutigen Situation begünstigt die Auflösung der Mahlzeit und die De-Ritualisierung des Konsums (vgl. Habermas, 129) unter den Bedingungen von Nahrungsmittelvielfalt und -überfluß Essen aus anderen Gründen als aus Hunger. Von

Fast Food über Fertiggerichte und Halbfertigprodukte bis hin zu exklusiven Luxusnahrungsmitteln und biologischer Vollwertkost steht ein Angebot zur Verfügung, das neben der Sättigung eine Reihe von anderen Funktionen hat, z.B. die der sozialen Unterscheidung, wie schon von Bourdieu ausgeführt, aber auch psychische Bedürfnisse erfüllt. Gerade auf letzteres zielt die Werbung. Das Essen ist von einem Gemeinschaftsereignis zu einer individuellen Angelegenheit geworden, begünstigt durch die Differenzierung von Lebensräumen innerhalb eines Haushalts, die immer weniger feste Plätze, Zeiten oder Gewohnheiten kennt. Dieser Umstand ermöglicht es heute, die Verweigerung von Nahrung sehr lange unsichtbar zu halten oder sie unter dem Deckmantel einer „Diät“ zu verstecken. Die symbolische Grundstruktur heutiger Nahrungsverweigerung ähnelt jedoch der religiös motivierten, denn sie grenzt sich von der neuzeitlichen „Dekadenz“ des Essens ab, das symbolisch für körperliche Bedürfnisse steht; die Begründungen gerieren sich jedoch medizinisch und ersetzen die religiöse Metaphorik. Es wurde bereits betont, daß Anorektikerinnen ausgeklügelte und komplizierte Vorstellungen über Ernährung pflegen.

Sowohl in der Askese wie in der Anorexie führt erst die sichtbare Gefährdung des eigenen Körpers, der sich die Frau freiwillig aussetzt, zu Aufmerksamkeit und Wiedergewinnung von Macht und Einfluß im sozialen Gefüge.

Luise Schottroff weist darauf hin, daß in der christlichen Praxis durch die Stilisierung des Herrenmahls ohne die Pflege der realen sozialen Gruppenbezüge eine wichtige Komponente verloren gegangen ist, denn „Essen ist Lebenspraxis, nicht Ritual“ (Schottroff, 1999). 1 Kor greift diese Problematik auf, wo durch eine Eßsituation die Ansprüche der Gruppe nach Solidarität und Gerechtigkeit in Frage gestellt werden. Als christliches Symbol sollte jedoch das Mahl Ausdruck einer authentischen und gelebten Gemeinschaft sein.

Anorexie und Askese: Bewertung und Ausblick

Wenn, wie Helfferich betont, ein Konfliktpotential (hier: Reifungskonflikt), das einen spezifischen gesellschaftlichen Hintergrund hat (Adoleszenzphase; Struktur der Kleinfamilie etc.) mit einem herrschenden Wert (hier: Schönheitsideal) zusammentreffen muß, um eventuell als imaginäre Lösung genutzt zu werden, dann stellt sich erneut die Frage, ob es eine historische Kontinuität geben kann, denn das Mittelalter kannte weder eine Adoleszenzphase noch ein Schlankheitsideal. Die heutige Zeit ist - zumindest für unseren Kontext - bestimmt von einem Überangebot an Eßbarem, das Störungen im Eßverhalten hervorruft. Der religiös-kulturelle Kontext hat sich in fast jeder erdenklichen Hinsicht verändert. Wenn sich Ordensfrauen extremen Fastenpraktiken unterwarfen, stand dies im Zeichen der *Imitatio Christi* und hatte nichts mit dem äußeren Erscheinungsbild im Sinne von Schönheit zu tun. Bei näherem Hinsehen zeigte sich jedoch, daß auch in der heutigen Situation die äußere Erscheinung im Sinne eines Schönheitsideals keine so große Rolle spielt, sondern vielmehr der Versuch, sich des Körpers und seiner Bedürfnisse gänzlich zu entledigen. Hinzugefügt werden muß, daß die tatsächliche Bedeutung, die die äußere Erscheinung für die aus religiösen Gründen Fastenden gehabt hat, nicht zu rekonstruieren ist.

S. Bordo spricht von drei Achsen der Kontinuität, die von der Askese zur Anorexie führen: Dualismus, Kontrolle und Geschlecht bzw. Macht (vgl. Bordo, 85). Hier wäre zu präzisieren: die dualistische Wahrnehmung von Nahrung und Körper; die erlebte Machtlosigkeit und der Versuch, über Körperkontrolle einen kontrollierenden Zugang zur Umwelt zu bekommen und damit grundlegend eng verbunden die Frage nach Lebensform und Identität. Hinzuzufügen ist, daß das Fasten damals wie heute für eine bestimmte weibliche Zielgruppe eine erstrebenswerte Verhaltensweise ist, da sie unter bestimmten Bedingungen gesellschaftlich akzeptiert wird und einen Raum öffnet, den eigenen Körper, in dem selbstbestimmtes Handeln möglich ist; ein Handeln, das zu einer alles bestimmenden und damit ordnenden und strukturierenden Lebensform wird.

„Es ist nicht ungewöhnlich, von jungen Mädchen zu erfahren, daß sie ein Interesse daran bekunden ‘es zu versuchen’, nachdem sie einen Film über Anorexia gesehen haben oder wenn sie im Rahmen ihrer Studien mit einem wissenschaftlichen Projekt in Biologie zu tun bekommen.“ (Bruch, 19) Die Gründe für diese Attraktivität sind historisch bedingt und unterscheiden sich. Für die mittelalterlichen Mädchen und jungen Frauen war es eine Form, sich jenseits von Familie gesellschaftliche und vor allem religiöse Anerkennung und Autorität zu verschaffen; heute kann man sagen, daß auf der kulturellen Ebene das Schlankheits- bzw. Magerkeitsideal als akzeptierte Begründung für Eßverhalten eine Rolle spielt. Nicht zu unterschätzen ist die Eigendynamik, die das Hungern während des Prozesses selbst gewinnt. Für diesen Prozeß ist die dualistische, wesentlich körperfeindliche Haltung die Klammer. Diese ist in der heutigen Zeit, in der Prüderie und Körperfeindlichkeit überwunden zu sein scheinen, nicht mehr so leicht zu erkennen. Bette spricht von dem Phänomen der gleichzeitigen Körperdistanzierung und Körperaufwertung in der Moderne (vgl. Bette, 1989). Die intensive Beschäftigung mit dem eigenen Körper, mit Ernährung und z. T. auch Fitness, wie sie bei den Magersüchtigen zu beobachten ist, ist keineswegs ein Indiz für die Annahme der eigenen Körperlichkeit, sondern für den Protest dagegen; ein Protest, der anderweitig nicht ausgedrückt wird und sich deshalb gegen den Körper richtet.

Das Fasten scheint in der Tat eine spezifisch weibliche Weise des Selbstausspruchs zu sein; ein Selbstausspruch, der zunächst nach innen gerichtet ist, und sich unter einer konventionellen und angepaßten Hülle verbirgt. Inwiefern ausdrückliches Machtstreben dabei eine Rolle spielt, ist aus der Außenperspektive kaum zu beurteilen.

Nur angemerkt sei hier der Vergleich mit männlichem Umgang mit Machtlosigkeit und schwieriger Identitätsfindung; hier bedient sich die imaginäre Lösung aus dem Pool traditioneller, nach außen gerichteter Männlichkeitsvorstellungen und Formen von Provokation, die das Gefühl von Macht suggerieren (vgl. Kersten, 1997).

Die oben genannten Aspekte der Kontinuität sind eng miteinander verbunden. Die Bedeutung des dualistischen Denkens wurde bereits erörtert; sie ist die Grundlage für das Bestreben, den eigenen Körper zu kontrollieren.

Nach Braun verbirgt sich hinter der Nahrungsverweigerung der „Heiligen Anorektikerinnen“ der Kampf um Autonomie und Selbstdefinition; für die „säkulare Anorektikerin“, der dieser

religiöse Rahmen nicht mehr zugänglich ist, bleibe im Kampf um die Selbstdefinition „eine Spaltung des Ichs: dem sichtbaren, körperlichen Selbst wird ein idealisiertes,

körperloses Selbst gegenüber gestellt, das gleichsam an die Stelle Gottes rückt.“ (Braun, 24)

Dies ist eine sehr weitgehende Interpretation, die durch die Selbstdeutung der Betroffenen - soweit zugänglich - kaum abgedeckt wird. Eine Spaltung des Ichs ist überdies nur für Bulimikerinnen und bulimische Anorektikerinnen typisch, also solche, die ihren Appetit nicht in der gewünschten Weise zu kontrollieren vermögen. Die Anorektikerinnen wie die Asketinnen - die echten Hungerkünstlerinnen zeichnet hingegen ein Streben nach Transzendenz aus, das auf einem neuplatonisch dualistischen, weitgehend durch die christliche Theologie tradiertem Denken beruht. Das Streben nach der Selbsttranszendierung hat ursächlich mit dem Leiden an innerer Leere, den Schwierigkeiten der Identitätsfindung und mißlungenen menschlichen Beziehungen zu tun, wie bei Bruch deutlich wird. „Das verhungerte Selbst“, der programmatische Titel eines Buchs von Bruch, enthält den Schlüssel zur Problematik der Nahrungsverweigerung. Die Suche nach dem eigenen Selbst äußert sich als Streben nach Transzendierung weltlicher Bedingungen und wird gleichzeitig zu einem Ruf nach Anerkennung. Ein solches Streben wird unter den heutigen säkularisierten Bedingungen nicht mehr religiös, sondern in wissenschaftlichem Jargon („Gesunde Ernährung“ etc.) begründet.

Kulturkritisch könnte man argumentieren, daß in einer Zeit der Nahrungsmittelexzesse und des übermäßigen Konsums der Wille, sich davon fernzuhalten, eine Rebellion gegen den Konsumismus darstelle. Abschätzig wird im Hinblick auf den gesicherten sozialen Hintergrund der meisten Anorektikerinnen von „Deprivation Chic“ gesprochen, den sich die leisten können, die de facto keine Not zu leiden haben. Demgegenüber ist zu betonen, daß Anorexie keineswegs eine modische Krankheit von privilegierten jungen Frauen ist, sondern im Gegenteil Ausdruck schmerzlichster erlebter Macht- und Hilflosigkeit.

Religiöse Aspekte der Anorexie? Mehrfach wurde das dualistische Denken und damit verbunden die Vermeidung von Sexualität diskutiert. Hier dienen religiöse Konzepte mehr oder weniger ausdrücklich zur Erklärung des eigenen Verhaltens; wo der religiöse Verständnishintergrund nicht mehr gegeben ist, treten andere, z.B. medizinische Argumentationen in den Vordergrund, ohne daß die Grundstruktur verändert würde. Bruch hat deutlich gemacht, daß die Anorexie nichts weniger als ein Versuch ist, die Identitäts- und Sinnfrage zu bewältigen; ein Weg, der allerdings in die Sackgasse führt, da diese Fragen menschliche Kommunikation brauchen. Die Selbstdisziplin und -kontrolle ist Ausdruck von erlebter Machtlosigkeit und verunmöglichter Kommunikation; sie dient der Selbstdefinition und inneren Ordnung, indem ein Verhalten zur Lebensform wird; sie stellt aber auch ein deutliches Zeichen dar, das die Umwelt zu einer Reaktion herausfordert.

Anorexie ist ein spezifisches Krankheitsbild heranwachsender junger Frauen in unserer gegenwärtigen Kultur, das deutliche Parallelen zu religiös begründeten Fastenpraktiken aufweist. Dabei dient die Kontrolle über den Körper als Ersatz für die fehlende Kontrolle über die Umwelt. Gleichzeitig steht der Körper für die eigene Identität. Anorexie weist auf ein Verhaltenskontinuum von Körperkontrolle hin, das typisch für die moderne ambivalente Wahrnehmung zwischen Körperaufwertung und Körper-

distanz, wie von Bette formuliert, ist. "Die Körpermanipulation als Identitätsmanipulation ist in der weiblichen Jugend jenseits der anorektischen Ausprägung durchaus üblich (...) Mehr als die Hälfte der unter 18jährigen Mädchen haben Erfahrungen mit Gewichtsreduktion (...) Man spricht von einem 'kollektiven Diätverhalten'." Eine Diät löst oft eine Anorexie aus (vgl. Helfferich, 156).

Es hat sich gezeigt, daß die dualistische Trennung zwischen Körper und Geist keineswegs überwunden ist, sondern daß sie sich ständig in einem neuen kulturellen Gewand präsentiert. Theologisch weist die Problematik hin auf einen Mangel an ganzheitlichen Körperkonzepten und Körpererfahrungen und an Kommunikation in der religiösen Praxis.

Literatur

- Bell, R. M.: *Holy Anorexia*. Chigago / London 1985.
- Bette, K. H.: *Körperspuren. Zur Semantik und Paradoxie moderner Körperlichkeit*. Berlin / New York 1989.
- Bordo, S.: *Anorexia Nervosa: Psychopathology as the crystallization of Culture*. In: *Philosophical Forum* Vol. XVII, No. 2 Winter 1985-86, 73-104.
- von Braun, C.: *Das Kloster im Kopf. Weibliches Fasten von mittelalterlicher Askese zu moderner Anorexie*. In: *Schlangenbrut* 17(1999)65, 21-26.
- Bruch, H.: *Das verhungerte Selbst. Gespräche mit Magersüchtigen*. Frankfurt/M. 1990.
- Bynum, C. Walker: *Holy Anorexia in Modern Portugal*. In: *Culture, medicine and Psychiatry* 12/1988, 239-248.
- Bynum, C. Walker; G. Muschiol: *Essen und Fasten – Macht und Ohnmacht?* In: *Schlangenbrut* 17(1999)65, 27f.
- Corrington, G. Peterson: *Anorexia, Asceticism and Autonomy. Self-Control as Liberation and Transcendence*. In: *Journal of Feminist Studies in Religion* 2/1986, 51-61.
- Giles Banks, C.: *'Culture' in Culture-bound Syndromes: The Case of Anorexia Nervosa*. In: *Social Science and Medicine* 34(1992), 867-884.
- Habermas, T.: *Heißhunger. Historische Bedingungen der Bulimia nervosa*. Frankfurt/M. 1990.
- Helfferich, C.: *Jugend, Körper und Geschlecht. Die Suche nach sexueller Identität*. Opladen 1994.
- Kersten, J.: *Gut und (Ge)schlecht*. Berlin 1997.
- Orbach, S.: *Fat is a Feminist Issue*. London 1978 (dt.: *Das Anti-Diät-Buch*. München 1994).
- Schottroff, Luise: *Immer wenn ihr dieses Brot eßt und den Becher trinkt. Das christliche Abendmahl als Quelle gerechter Beziehungen*. In: *Schlangenbrut* 17(1999)65, 5-10.
- Vandereycken, W. u. a.: *Hungerkünstler Fastenwunder Magersucht. Eine Kulturgeschichte der Eßstörungen*. München 1992.

Sybille Becker

Unerhört weiblich leiblich?

Phänomenologische Perspektiven auf Enttrivialisierung leiblicher Wahrnehmung als Methode feministischer Religionspädagogik

Ina Praetorius gibt in ihrem Aufsatz zur Enttrivialisierung als Methode der Frauenforschung interessante Ansatzpunkte und Anregungen, denen ich in phänomenologischer und religionspädagogischer Hinsicht nachgehen will (vgl. Praetorius, 1995a). Mein Zugang zur Methode der Enttrivialisierung ist die sinnliche Wahrnehmung und die Selbstverständlichkeit unserer körperlichen Existenz. Wir nehmen unaufhörlich mit unseren Sinnen wahr, ohne uns das bewußt zu machen. Unwillkürlich atmen wir, nehmen Geräusche wahr, sehen Dinge um uns herum, spüren den Stuhl, auf dem wir sitzen, riechen den Kaffee in der Tasse. Die Beschreibung des Phänomens ist plausibel, aber wahrlich nichts weltbewegendes. Sie ist banal und trivial.

Dieser Trivialität im Sinne der selbstverständlichen Vertrautheit unserer alltäglichen Wahrnehmungen, die unbemerkt, ungesehen und unerhört bleiben, will ich hier aus religionspädagogischer Perspektive nachgehen. Greift die Methode der Enttrivialisierung auch für diese Trivialität? Wie ist das Enttrivialisieren zu verstehen und methodisch nachzuvollziehen? Welche Perspektiven eröffnen sich in bezug auf die selbstverständliche sinnliche Wahrnehmung für eine feministisch orientierte Religionspädagogik?

Um Antworten auf diese Fragen geben zu können, versuche ich, den Ansatz der Enttrivialisierung mit phänomenologischer Theoriebildung zu verbinden. Die phänomenologische Herangehensweise eröffnet ein vertieftes Verständnis von Wahrnehmung, Leiblichkeit und Geschlechtlichkeit. Wie Frauen und Männer wahrnehmen und welche geschlechtsspezifischen Mechanismen ihre leibliche Wahrnehmung trivialisieren, kann so weiter geklärt werden.¹ Auf der Grundlage dieses differenzierten Verständnisses können die Impulse der Enttrivialisierung und ihr Augenmerk auf die gesellschaftlichen Wertungen in Überlegungen der phänomenologisch orientierten Religionspädagogik eingebracht werden. Zunächst werde ich versuchen, die Ausgangspunkte und methodischen Schritte der Enttrivialisierung auf den Bereich leiblicher Wahrnehmung anzuwenden.

Zwischen Durcheinander und Routine

Leibliche Wahrnehmung von Frauenalltag als Ausgangspunkt von Enttrivialisierung
Ina Praetorius fordert uns mit ihrer Methode der Enttrivialisierung auf, das Triviale zu enttrivialisieren. Was ist das Triviale? Ihr „Versuch über Ent-trivialisierung als Methode“ zielt auf Forschung und Wissenschaft. Unter ‘Trivial’ versteht sie das bislang bei der Produktion von großen Theorien Ausgesparte, das, was keinen Platz gefunden hat, weil es selbstverständlich ist und damit unbemerkt und ohne größere Wertschät-

¹ Ich orientiere mich an der Begrifflichkeit des Philosophen Hermann Schmitz, der die im deutschen mögliche Unterscheidung von ‘Körper’ und ‘Leib’ mit den Bedeutungen von ‘Körper’ als Erscheinungsbild und ‘Leib’ bzw. ‘Leiblichkeit’ als das eigenleibliche Spüren belegt (Vgl. Schmitz, 1965).

zung bleibt. Es ist die Haus- und Erziehungsarbeit von Frauen, die weitgehend unbezahlt ist und die unbemerkt und reibungslos mitläuft.² Diese trivialen Selbstverständlichkeiten werden (mehrheitlich) von Frauen erledigt, damit Männer und wenige Frauen am Schreibtisch oder im Labor ungestört arbeiten können, um neue wissenschaftliche Theorien zu entwickeln, so Praetorius' Ausgangsthese.

Wie steht es nun mit den Sinnen, mit den Körpern bei dieser Art von Wissenschaftsproduktion? Konkret gesprochen: Wer einmal acht Stunden am Schreibtisch gesessen und wissenschaftliche Theorien gelesen oder produziert hat, weiß, wie eingeschränkt unsere leibliche Wahrnehmung bei dieser Art von Arbeit ist. Aber wir brauchen dabei auch keine unangenehme körperliche Arbeit zu verrichten. Das Büro ist sauber und warm, wir fassen weißes Papier oder die glatten Tasten des Computers an, die so angenehm geschäftig klappern. Der bunte strahlungsarme Bildschirm mit seinen schönen Icons ist an sich kein häßlicher Anblick. Anders ist es da mit schmutzigen Windeln, aufgeschürften Knien oder dem Dreckwasser im Putzeimer. Auch wenn ich an die eher positiven sinnlichen Wahrnehmungen bei Haus- und Erziehungsarbeit denke wie der Duft eines guten Essens oder den an mich gekuschelten Kinderkörper, scheint doch noch eine große Lücke zwischen der klassischen wissenschaftlichen Arbeitsweise und der sinnlichen Wahrnehmung trivialer (Haus-)Arbeit zu liegen.³

Wie soll sich Enttrivialisierung nun vollziehen? Ina Praetorius schlägt vor, das Triviale zu benennen, und zwar nicht irgendwie, sondern „andere Worte“ (Praetorius, 1995a, 61) zu finden, die nicht trivialisieren und abwerten.⁴

Diese 'anderen' Worte seien aufzuspüren im Mischen der beiden beschriebenen, scheinbar so getrennten Sphären. Das Stören der Schreibtischarbeit durch Anforderungen aus der Haus- und Erziehungsarbeit solle zum Ausgangspunkt von Erkenntnis werden. Praetorius schreibt:

„Die Methode der Ent-Trivialisierung setzt an im Bereich der 'Störungen', dort, wo Kindergeschrei, Türglocken, Hunger, Dreck, aufdringliche Mitmenschen, Unordnung, Freude und Leid ungehinderten Zutritt haben zu den Sinnen der Forscherin, im Bereich der fragmentierten Zeit. Wenn ich koche, liegen Heft und Kugelschreiber griffbereit. Wenn das Kind mit sich selbst beschäftigt ist, notiere ich ein paar Sätze.“ (Praetorius, 1995a, 60)

² Für die Hausarbeit trifft die Trivialisierung in noch stärkerem Maße zu als für die Erziehungsarbeit, weil Kindererziehung sich nicht so einfach rationalisieren bzw. maschinalisieren läßt. Den berechtigten Einwand, daß auch Männer Haus-Arbeit und Erziehungsarbeit erledigen, und das gewichtigere Argument, daß die Reproduktionsarbeit mehr und mehr auch (schlecht) bezahlt wird, ist nicht von der Hand zu weisen. Allerdings belegen Studien, daß die Zuständigkeit und die Verantwortung für Haus- und Erziehungsarbeit auch in Familien, in denen beide berufstätig sind, weitgehend in den Händen von Frauen liegen, (vgl. z.B. Beck/Beck-Gernsheim, 1990, 31ff).

³ Ich verbleibe hier zunächst bewußt auf der ganz konkreten Ebene und werde nur am Rande auf die symbolischen Repräsentationen und Traditionen eingehen, die in dieser Verteilung von Sinnlichkeit liegen: nämlich – vereinfacht gesprochen – in der Abwertung von körperlicher Arbeit gegenüber geistiger Arbeit und die geschlechtsspezifische Codierung dieser Wertung im männlich konnotierten Geist und der weiblich konnotierten Körperlichkeit.

⁴ Von der Methodik her wird hier deutlich, daß sich Prätorius mit ihrer Enttrivialisierung auf Sprache bezieht. Auf diesem Hintergrund wird auch die Wahl des Begriffs 'trivial' noch verständlicher, der im wissenschaftlichen Kontext vor allem im Bereich der Literaturwissenschaft verwendet wird.

Auf die sinnliche Wahrnehmung bezogen heißt das: Gerade der Wechsel von verschiedenen, angenehmen und unangenehmen Wahrnehmungen von Menschen oder von Dingen scheint Ziel dieser Methode. Nicht die lange bewußte Konzentration der Wahrnehmung auf eine Sache, sondern gerade das Stören durch unerwartete, ungewohnte sinnliche Wahrnehmungen im Alltäglichen soll die Produktivität anregen und als Maßstab für die Arbeit dienen.

Zwei Momente scheinen mir bei der Anwendung der Methode der Enttrivialisierung auf sinnliche Wahrnehmung besonders interessant und weiterführend: Einmal die Aufwertung durch das Ausdruck-geben von bisher Unbenanntem und zwar in einer anderen, aufwertenden Form. Und zum anderen die Wertschätzung und Offenheit in diesem Konzept für Störungen und unerwartete vielfältige sinnliche Wahrnehmungen.

Um Praetorius' Anliegen der Enttrivialisierung auf die leibliche Wahrnehmung noch zu präzisieren, greife ich auf einen anderen Aufsatz von ihr zurück, der die Körperlichkeit von Frauen zum Thema hat. Sie gibt darin Beispiele, wo sie einen solchen gelungenen Ausdruck von alltäglicher sinnlicher Wahrnehmung von Frauen literarisch umgesetzt sieht (Praetorius, 1995b). Ich möchte einen dieser Text zum Ausgangspunkt nehmen, um Enttrivialisierung leiblicher Wahrnehmung von Frauen auch in bezug auf ihre religiöse Dimension zu veranschaulichen. Es ist die Beschreibung des Ortes 'Küche' von Banana Yoshimoto in ihrer Erzählung 'Kitchén':

„Der liebste Platz auf dieser Welt ist mir die Küche.

Ganz gleich, was sonst geschieht – in einer Küche, an einem Ort, an dem man kochen kann, da geht's mir gut. Wenn die Küche noch praktisch ist und alles darin seinen festen Platz hat, wenn überall saubere Tücher hängen und die weißen Fliesen funkeln und blitzen, dann ist's perfekt.

Doch auch für wahnsinnig schmutzige Küchen kann ich mich begeistern.

Für Küchen etwa, deren Boden mit Gemüseresten übersät ist und so schmutzig, daß die Sohlen meiner Schlappen schwarz werden, und deren Boden eine Riesensfläche hat, so was finde ich toll. Vielleicht ragt darin ein riesiger Kühlschrank auf, vollgestopft mit Lebensmitteln, so viele, daß man leicht über den ganzen Winter kommt. Vor dem stehe ich, gelehnt an seine metallene Tür. Wenn ich den Blick vom fettbespritzten Gasherd und den angerosteten Messern hebe, leuchten draußen vor dem Fenster einsam die Sterne.

Übriggeblieben bin dann ich und die Küche. Ein tröstlicher Gedanke, wenn ich mir vorstelle, nur ich allein wäre noch da.

Manchmal, wenn ich total am Ende bin, denke ich mir: Wenn ich einmal sterben muß, dann will ich meinen letzten Atemzug in einer Küche tun. Ganz gleich, ob ich allein bin und es kalt ist, ob jemand bei mir sitzt und es warm ist: Furchtlos will ich da den Dingen entgegensehen. Wenn es nur in einer Küche wäre, denke ich – wie schön!" (Yoshimoto, 1994, 9f).

Diese Beschreibung ist ungewöhnlich und schön, weil sie literarisch die Trivialität der Küche mit den existentiellen Fragen nach dem Sinn von Leben und Tod verknüpft. Banana Yoshimoto gestaltet die Szene in einer Sprache, in der die Leserin oder der Leser die sinnliche Wahrnehmung der Erzählerin nachvollziehen kann: der Duft der frischgewaschenen Geschirrhandtücher, das Funkeln der Sterne am Abendhimmel, der faulige Geruch von alten Gemüseabfällen, das kalte Metall des Schrankes an der Schulter.

Mit dieser Beschreibung wird nicht nur der Ort Küche enttrivialisiert, sondern auch die sinnliche Wahrnehmung der Dinge und der Atmosphäre dieses Raumes. Ganz konkret und ganz vielfältig wird hier leibliche Wahrnehmung geschildert: Riechen, Sehen, Füh-

len und Gleichgewichtssinn werden zum konstitutiven Merkmal der Beschreibung. Den ganz alltäglichen, leiblichen Wahrnehmungen wird ein literarischer Ausdruck verliehen. Mit dieser Schilderung des Küchenraums durchbricht die Autorin nicht nur die gängigen Klischees der Werbung, wo die Küche nur als Objekt des Saubermachens oder als Ort der Zubereitung von appetitlichen Speisen fungiert. Die Verbindung mit dem trivialen Küchenraum wird durch die leibliche Wahrnehmung in ein ganz anderes Verhältnis zur 'Küchenfrau' gesetzt, die in der Verbindung von Küche mit den existentiellen Fragen nach Leben und Sterben gipfelt. Die andere Wahrnehmungsart läßt die Küche zu etwas anderem werden. Das leibliche Wahrnehmen eröffnet Dimensionen, die vorher unbemerkt blieben.

Auch wenn Praetorius bei diesem Beispiel nicht von Entrivialisierung spricht, scheint mir hier doch ein geradezu 'klassisches' Beispiel vorzuliegen, wie die alltäglichen sinnlichen Wahrnehmungen von Frauen entrivalisiert werden können. Wo liegt jetzt das entscheidende Moment dieser veränderten Sicht von körperlichen sinnlichen Wahrnehmungen im Frauenraum Küche? Es liegt m.E. in der Wahrnehmung der eigenen Leiblichkeit, die hier zum Ausdruck kommt. In dieser Beschreibung wissen wir nicht, wie diese Frau aussieht, ob sie hübsch ist oder eine gute Figur hat, wie sie gekleidet ist oder ihr Haar trägt. Die Frau schreibt nichts über den Blick der anderen auf sie und die Wahrnehmung ihres Körpers durch andere, sondern sie beschreibt die eigenen Wahrnehmungen ihres Leibes. Sie ist das Zentrum der Wahrnehmung.

„Wir müssen die Welt und die lebendigen Körper in ihr so benennen, daß eine Frau sich selbst als Mitte der Welt erkennen kann.“ (Praetorius, 1995b, 225, Herv. i. Orig.)

Was heißt „sich als Mitte der Welt“ wahrnehmen? Wir sind doch immer das Zentrum, in das unsere Sinneseindrücke hinfließen und von dem aus die Sinne ihre Richtung erhalten.

Praetorius richtet sich mit ihrer Forderung gegen eine dominante Wahrnehmungskultur (Praetorius, 1995b, 223f). Diese impliziert auch, daß sich vor allem Frauen aber auch Männer mit dem Blick von außen erfassen. Wir nehmen zwar ständig selbst wahr, und unser Leib ist Zentrum dieser Wahrnehmung, aber als materieller Körper sind wir auch immer Objekt von Wahrnehmung, sei es von anderen oder durch uns selbst. Damit ist die Problematik einer doppelseitigen Wahrnehmung von Leiblichkeit angesprochen. Eine Bedeutungsebene dieser Doppelseitigkeit wird mit der prägnanten Formel 'vom Körper, den ich habe' und 'dem Leib, der ich bin' beschrieben (vgl. Marcel, 1954). Hier sind wir einem Phänomen auf der Spur, das der phänomenologische Philosoph Maurice Merleau-Ponty als 'Ambiguität', als Zweideutigkeit des Leibes faßt (vgl. Merleau-Ponty, 1966, 234). In der phänomenologischen Philosophie werden Körper- und Leiblichkeit intensiv reflektiert. Dort sind die Phänomene von eigenleiblicher Wahrnehmung und Wahrnehmung des eigenen Körpers durch andere beschrieben und ins Verhältnis gesetzt worden. Ich werde deshalb im folgenden das philosophische Verständnis von Leiblichkeit von Merleau-Ponty skizzieren und es mit neueren feministischen Diskussionen über leibliche Geschlechtlichkeit in Beziehung setzen.

‘Ich erlebe meine Geschlechtlichkeit und gleichzeitig bin ich ein Geschlecht für andere’

Phänomenologische Überlegungen zu leiblicher Geschlechtlichkeit

Wenn jetzt die phänomenologische Sicht auf leibliche Geschlechtlichkeit entfaltet werden soll, dann werde ich zunächst das philosophische Verständnis von Leib vorstellen. Anschließend werde ich mit Erkenntnissen aus feministischen Forschungen präzisieren, was es heißt, daß wir jeden menschlichen Leib selbstverständlich entweder als weiblich oder männlich wahrnehmen.

Um das Phänomen der leiblichen Wahrnehmung besser zu verstehen, führen die Überlegungen des französischen Phänomenologen Maurice Merleau-Ponty weiter.⁵ Dieser hat sich – beeinflusst von der Phänomenologie Husserls, des französischen Existentialismus und Teilen der Psychoanalyse – zwischen 1930 und 1960 intensiv mit der Frage nach einem angemessenen Verständnis von Leiblichkeit beschäftigt. 1945 erschien seine Schrift *Phänomenologie der Wahrnehmung*, in der er ein differenziertes Verständnis des Phänomens ‘Leib’ entwickelt. Zentral für seine Beschreibung von Leiblichkeit wird der Ausdruck des „Zur-Welt-seins“ (Merleau-Ponty, 1966, 501) als Struktur des Leibes. In dieser Formulierung sind die beiden Seiten von Leiblichkeit festgehalten. Da ist zum einen das Zur Welt. Merleau-Ponty beschreibt damit das Phänomen, daß wir unaufhörlich aufgefordert sind, uns zu bewegen und unsere Sinne nach außen zu richten auf die Welt um uns. Auch wenn wir schlafen, sind wir durch unser Atmen in Bewegung. Auch wenn wir uns Augen, Ohren und Mund zuhalten wie die berühmten drei Affen, nehmen wir etwas von unserer Umgebung auf: die Wärme, den Geruch, den Boden, auf dem wir stehen. Das ist die eine grundlegende Dimension von Leiblichkeit. Merleau-Ponty nennt sie den phänomenalen Leib. Dieser ist durch seine lebendige Bewegung und seine Ausrichtung auf die Welt gekennzeichnet, durch seine Intentionalität.

Die andere Dimension hängt an dem Welt-sein. Unser Körper ist gegenständlicher Teil dieser Welt, er ist sichtbar und fühlbar für uns und andere, ist immer zeitlich und räumlich bestimmbar. Er ist erforschbar, operierbar, abbildbar. Er ist Teil der Welt. Merleau-Ponty nennt dieses Phänomen objektiven Körper.

In der selbstverständlichen alltäglichen Wahrnehmung fallen objektiver Körper und phänomenaler Leib zusammen. Beide greifen in der alltäglichen Wahrnehmung ineinander, wobei uns der phänomenale Leib selbstverständliche Grundlage ist und eher die Wahrnehmung des Körpers ins Bewußtsein tritt. Z. B. beim allmorgendlichen Blick in

⁵ Ich wende mich hier gegen die Ansicht von Praetorius und Elisabeth Moltmann Wendel, die in ihrem Artikel ‘Körper der Frau/Leiblichkeit’ im Wörterbuch der Feministischen Theologie auch die Überlegungen Merleau-Pontys zu Leiblichkeit als gänzlich dualistisch und patriarchal einschätzen und für feministische Forschung verwerfen (vgl. *Moltmann-Wendel/ Praetorius*, 1991, 223). M.E. versucht Merleau-Ponty dezidiert vom Phänomen Leiblichkeit her seine Philosophie zu entwickeln. Daß dabei auch dualistische oder noch ausdifferenziertere Strukturen zum Vorschein kommen, liegt an der lebensweltlichen Verankerung der betrachteten lebendigen Leiblichkeit und derjenigen des bzw. der BetrachterIn. Beide sind lebensgeschichtlich in einem modernen bzw. postmodernen westlichen Kontext beheimatet, der maßgeblich von dualen Strukturen und Ausdifferenzierungsprozessen geprägt ist. Ein gänzlich Entfliehen aus diesen Strukturen ist gerade wegen unserer Leibhaftigkeit nicht möglich. Vielmehr ist aus feministischer Perspektive zu klären, welche Machtmechanismen mit der sich immer in Bewegung befindlichen Differenzierung verbunden sind und wie sich dazu verhalten werden kann. Vgl. dazu auch Anm. 7 zum Konzept des Doing Gender.

den Spiegel, der uns vielleicht sagt, daß wir uns so den Augen der Außenwelt nicht zeigen sollten, woraufhin wir noch einige mehr oder weniger ausführliche kosmetische Behandlung folgen lassen. Der Blick von außen ist allgegenwärtig, aber eben auch nicht zu trennen von unserem leiblichen Erleben.⁶ Beim Blick in den Spiegel fühlen wir die kalten Fliesen an den Fußsohlen oder hören das Brummen des vorbeifahrenden Lastwagens. Vielleicht machen wir automatisch einen Schritt auf die Matte oder schließen das Fenster. Unsere Aufmerksamkeit liegt allerdings beim Spiegelbild und den Aktivitäten zur Herstellung des Bildes, das später den anderen im Büro, im Laden und der Familie präsentiert werden soll. Der Blick von außen ist die dominante Wahrnehmung, die leiblichen Wahrnehmungen bleiben im Schatten der Selbstverständlichkeit. Im Text von der Küche ist dies anders: Hier gibt es keinen Blick von außen, der uns etwas über den objektiven Körper dieser Frau erfahren ließe: über ihr Aussehen, ihre Figur oder die Kleidung. Hier werden andere Wahrnehmungsmodi in den Vordergrund gestellt, die sonst in ihrer Selbstverständlichkeit unsichtbar und trivial bleiben. Es ist eine Frau, die ihre Wahrnehmung hier schildert. Würde ein Mann anders wahrnehmen? Jeder Leib bzw. Körper wird als männlich oder weiblich wahrgenommen, jedenfalls in unserer Kultur, heutzutage. Die Einschränkungen machen deutlich, daß auch die Wahrnehmungen von Körper und Leib nicht unberührt von kulturellen, geschichtlich bedingten Einflüssen sind.

In den letzten Jahren sind eine Reihe von Studien erschienen, die die Historizität von geschlechtlicher Leiblichkeit untersucht haben. Sie haben gezeigt, daß die gesellschaftlichen Bedeutungen erheblich sind, die sich im Leib verkörpern. Maßgeblich für unseren Kontext ist das Verständnis von zwei sich ausschließenden und qualitativ verschiedenen Geschlechtern. Wie veränderbar und jung diese Vorstellung ist, zeigt eindrücklich Thomas Laqueurs Studie *Auf den Leib geschrieben* (Laqueur, 1992). Laqueur zeichnet den Wandel von der antiken Vorstellung von einem Geschlecht zu der neuzeitlichen Unterscheidung von zwei Geschlechtern nach. Im antiken Verständnis werde von einem Geschlecht ausgegangen, das sich zweifach in weiblich und männlich ausprägt, im neuzeitlichen dagegen von zwei qualitativ verschiedenen Geschlechtern, die sich gegenseitig ausschließen.

Wie tief diese Vorstellung der scharf getrennten Zweigeschlechtlichkeit in unser körperliches Erleben eingeht, hat Gesa Lindemann in ihren ethnomethodologischen Studien zur Transsexualität herausgearbeitet (vgl. Lindemann 1993). Wer die Grenze zwischen den Geschlechtern überschreiten will, muß jede Geste, jeden Blick, jeden Schritt verändern, um als das andere Geschlecht wahrnehmbar zu werden. Und dabei geht es weniger um Kleidung oder Haartracht, sondern der ganze Habitus wird zum Zeichen für die Geschlechtsidentität. In dieser Studie wird an Hand von empirischem Material deutlich, wie sehr die Geschlechtlichkeit an die Sozialität von Menschen geknüpft ist und wie im

⁶ Unser Erleben und unsere Wahrnehmung sind in der Regel von der Außenperspektive auf uns als Körper geprägt. Unser Empfinden orientiert sich stärker an der Außenwahrnehmung auf den Körper als auf unsere leiblichen Gefühle und Wahrnehmungen. Wir nehmen unseren Leib als Körper, als Gegenüber von unserem Ich wahr. Ein gewichtiger Grund für diese Wahrnehmungsstruktur liegt in der Entwicklung des Körper- und Leibverständnisses seit Beginn der Neuzeit. Seitdem wurde der Blick auf den Körper als Blick auf den anderen Körper leitend für die gesellschaftlich privilegierten Wahrnehmungsmuster (vgl. *Böhme*, 1994).

Prozeß der Interaktion Geschlechtlichkeit immer wieder neu wirklich und wirksam wird.

Wie ist nun leibliche Geschlechtlichkeit auf diesem Hintergrund konkret zu verstehen? Geschlechtlichkeit ist durch gesellschaftliche Bedingungen geprägt, wie die Untersuchungen zur historischen Veränderung des leiblichen Geschlechtsempfindens zeigen. Aber die Bedeutung von leiblicher Geschlechtlichkeit ist nicht nur als Prägung von außen zu erfassen, vielmehr ist sie einem fortwährenden Prozeß der Veränderung unterworfen, an dem jede und jeder ständig aktiv beteiligt ist. So kann Geschlechtlichkeit in ihrer doppelten Dimension verstanden werden: Sie ist einerseits als konkreter Körper in einer bestimmten Zeit und Situation Bedingungen und Einflüssen unterworfen, andererseits ist mit der Dimension der leiblichen, lebendigen Bewegung ein Änderungspotential gegeben. Konkret gesprochen: Ich bin eine Frau und mein Körper wird als solcher von anderen wahrgenommen. In meinem Erscheinungsbild, meinen Gesten, meinem stimmlichen Ausdruck usw. verkörpere ich Frausein, das kann jede/r erkennen. Ich bin ein Geschlecht für andere. Gleichzeitig weiß ich, wie sich mein Frausein anfühlt und wie ich es ständig lebe und ausdrücke, aber ich kann letztlich nicht sagen, ob es bei anderen Frauen – auch wenn sie meinem kulturellen Kontext angehören – ganz genauso ist oder wie sich ein Männerleib von innen anfühlt. So vergegenwärtigt sich die Intentionalität der geschlechtlichen Leiblichkeit als mein Geschlecht.⁷

Das Verhältnis zu meiner eigenen leiblichen Geschlechtlichkeit und das Erleben, ein bestimmtes Geschlecht für andere zu sein ist eng und untrennbar im Leib verwoben. Aber beide Wahrnehmens- und Erlebensweisen sind nicht identisch, sondern es gibt einen Raum, einen Spielraum dazwischen.⁸ In der eigenen Wahrnehmung ist das 'sehen' und 'sehen als' nicht deckungsgleich. Aber einen reinen Seh-Akt zu separieren gelingt auch nicht mit einer noch so ausgefeilten wissenschaftlichen Methodik. Es sollte vielmehr darum gehen, dem 'Zwischen' Möglichkeiten des Ausdrucks zu geben, wobei die beiden Seiten der geschlechtlichen Wahrnehmung nicht als Gegnerinnen betrachtet werden sollten. Sich als Zentrum oder als anderen Körper wahrzunehmen, hat seine Fundierung in der unwillkürlichen, unaufhörlichen sinnlichen Wahrnehmung, ohne die jedwedes Erkennen unmöglich bleibt.

⁷ Aus diesem Verständnis von leiblicher Geschlechtlichkeit ergibt sich ein bestimmtes Verständnis von Geschlechtlichkeit, das am besten mit dem Begriff des 'doing gender' zu erfassen ist. In dem Konzept des Doing Gender, wie es in der angelsächsischen soziologischen Forschung entwickelt wurde, ist Geschlechtlichkeit im Prozeß zwischen den Akteuren und Akteurinnen verankert, wobei hier der Handlungsbegriff sehr weit gefaßt wird (vgl. *West / Zimmerman* 1987). Mit dem Konzept des Doing Gender wird der konkreten Leiblichkeit Rechnung getragen, weil keine abstrakten Definitionen von Mann- und Frau-Sein möglich sind, sondern ihre Bedeutungen nur in der konkreten vorfindlichen leiblichen Situation bestimmt werden können. Die Dynamik, die in dieser Begrifflichkeit eingefangen ist, kann die Wechselwirkung von eigenem Erleben, leiblichem Ausdruck und der Deutung dieses Ausdrucks durch andere erfassen. So kann das Konzept des Doing gender mit dem Verständnis der Ambiguität von leiblicher Geschlechtlichkeit präzisiert werden.

⁸ Ich schließe mich hier den feministischen Untersuchungen aus der historischen und phänomenologischen Forschung an und teile nicht die Sicht radikal-konstruktivistisch orientierter feministischer Theoriebildung, die von einer gänzlichen Bestimmung auch der leiblichen Geschlechtlichkeit durch gesellschaftliche Bedingungen ausgeht. Hier wird entsprechend der Leibbegriff nicht verwendet, zumal sinnliche Wahrnehmung und konkretes Erleben kaum thematisiert werden.

Welche Perspektiven dieses Verständnis von leiblicher Geschlechtlichkeit für eine feministisch orientierte Religionspädagogik birgt und wie Entrivialisierung als Methode dabei greifen kann, will ich im nächsten Abschnitt skizzieren.

Phänomenologisch orientierte Religionspädagogik und Entrivialisierung als feministische Perspektive

In meinen bisherigen Ausführungen habe ich versucht, Entrivialisierung in bezug auf die sinnliche Wahrnehmung zu präzisieren und phänomenologisch zu fundieren. Entrivialisierung wäre in diesem Sinne eine veränderte Wahrnehmung, die die Sinnlichkeit von leibhaftigem Erleben in den Mittelpunkt stellt. Diese Veränderung des Wahrnehmungsmodus geschieht durch die Störungen von Wahrnehmungsmustern, ohne diese je gänzlich verlassen zu können. Deutlich zeigt sich das in der Perspektive auf die leibliche Geschlechtlichkeit. Die geschlechtsspezifischen gesellschaftlichen Prägungen wirken in unsere Wahrnehmung und unser Erleben hinein, ohne sie je endgültig zu bestimmen. Die Bewegung in diesem Feld von möglichen Wahrnehmungen wird im Finden eines Ausdrucks für das leibliche Erleben kommunizierbar. Es erhält Realität für die Gemeinschaft und tritt damit auch in die Strukturen der Wertungen ein.

Auf dieser Basis werde ich nun religionspädagogische Überlegungen zur Entrivialisierung als Methodik anstellen. Dazu nehme ich die zu Anfang herausgestellten Anliegen der Entrivialisierung in bezug auf sinnliche Wahrnehmung auf: die Thematisierung der leiblichen Wahrnehmung, die Störung alltäglicher Routine durch unerwartete, sinnliche Wahrnehmung und die Suche nach Formen des Ausdrucks von bisher Unerhörtem und Trivialisierem. Die Verbindung zur Beschreibung der Küche von Yoshimoto soll meine Überlegungen konkretisieren.

Mein Leib als Wissen von Wirklichkeit

Wahrnehmungsfähigkeit als bildungstheoretische Voraussetzung im Verhältnis zu leiblicher Geschlechtlichkeit

Über den Wahrnehmungsbegriff ist in den letzten Jahren mehr und mehr praktisch-theologisch und auch religionspädagogisch nachgedacht worden.⁹ In der Religionspädagogik hat Peter Biehl den phänomenologischen Wahrnehmungsbegriff bildungstheoretisch und methodisch reflektiert und grundsätzliche Linien für eine Religionspädagogik als Wahrnehmungslehre markiert (vgl. Biehl, 1997). Er greift hierzu Erkenntnisse aus ästhetischen Theorien und phänomenologischer Wahrnehmungslehre auf. Ästhetik sei in ihrer ursprünglichen Bedeutung nämlich als 'aisthesis' im Sinne von Wahrnehmung von Welt und nicht nur von Kunst zu verstehen, ohne die phänomenologisch betrachtet jedwede Erkenntnis unmöglich ist. Indem Biehl die Verbindung von sinnlicher Wahrnehmung und Erfahrung gerade in bezug auf ästhetische Dimension von Bildung herausarbeitet, wird Wahrnehmung zu einem bildungstheoretisch bedeutenden Faktor.

⁹ Vgl. für die Praktische Theologie z.B. *Grözinger* (1995) oder *Failing / Heimbrock*, (1998). In der Religionspädagogik sei auf die neueren Arbeiten von *Biehl* (1998), *Heimbrock* (1998) oder *Zilleßen / Beuscher* (1998) verwiesen, die je auf spezifische Weise phänomenologische Fundierungen für die Religionspädagogik verarbeiten.

Biehl sieht sehr deutlich, daß bestimmte Wahrnehmungsmuster dominant sind und die Unmittelbarkeit der intentionalen Wahrnehmung von Leiblichkeit überdecken und stark einschränken. Biehl konstatiert als pädagogische Notwendigkeit:

„Die Wahrnehmungswelt ist in mühevoller Arbeit – auch durch das Abtragen von Vorurteilen – wiederherzustellen.“ (Biehl, 1997, 389).

Mit der Formulierung der ‘Wiederherstellung der Wahrnehmungswelt’ ist gemeint, daß Möglichkeiten der leiblichen Wahrnehmung eröffnet werden. Das Auseinanderdividieren der verschiedenen Wahrnehmungsweisen bleibt aber immer relativ, weil sich alle Wahrnehmung im und mit dem Leib vollzieht. Als Ort aller Wahrnehmung behält unser Leib immer auch die lebensweltliche Vertrautheit, die nie ganz aufzuheben ist. Hier liegt eine unhintergehbare Grenze unserer rationalen Erkenntnisfähigkeit (vgl. Waldenfels, 1998, 161).

Welche Veränderung bringt nun die feministische Perspektive auf Leiblichkeit, die in unserem kulturellen Kontext immer als entweder weiblich oder männlich wahrgenommen wird? Sie radikalisiert m.E. noch einmal die Grenze unseres Zugangs zu unserer selbstverständlichen unmittelbaren leiblichen Wahrnehmung, weil sie verdeutlicht, wie der Leib selbst verkörperte Kultur ist. Wir nehmen uns aufgrund von körperlichen Unterschieden auch leiblich anders wahr. Hier können die Überlegungen zur leiblichen Geschlechtlichkeit eine Religionspädagogik als Wahrnehmungslehre präzisieren und vertiefen, weil sie eine Einverleibung von Kultur aufgrund der Deutung bestimmter körperlicher Merkmale erkennbar werden läßt. Geschlechtlichkeit ist solch ein Merkmal, aber auch Rasse oder Alter. Sie bestimmen grundsätzlich unsere Wahrnehmung und vor allem die Wahrnehmung von uns und anderen als leibliche Menschen. Mit dem Augenmerk auf der Geschlechtlichkeit des Leibes wird somit auch die Wahrnehmung und das Erleben des eigenen Leibes zentral. Geht es in vielen Überlegungen zur ästhetischen Wahrnehmung und Bildung um die Wahrnehmung von Dingen außerhalb unseres Leibes, könnte sich die religionspädagogische Aufmerksamkeit durch die geschlechtsspezifische Perspektive auch auf die sinnlichen Wahrnehmungsfähigkeiten des eigenen Leibes erweitern. Die Thematisierung des eigenen Leiberlebens könnte gerade für Mädchen und Frauen, aber auch für Jungen und Männer zur religionspädagogischen Aufgabe werden, die in der bildungstheoretischen Forderung nach Wahrnehmungsfähigkeit als Voraussetzung von Subjektivität gegründet ist (vgl. Biehl, 1997, 400).

Indem die Ich-Erzählerin in ‘Kitchen’ ihr Riechen, Fühlen und Spüren schildert, vergegenwärtigt sich eine andere Dimension der Küchenrealität. Durch die ungewöhnliche sinnliche Wahrnehmung wächst der Banalität der Küche eine religiöse Qualität zu, die sich dann in den Worten über ihr Sterben expliziert. Diese Wirklichkeit der Küche erschließt sich nur über die Wahrnehmung des Leibes als Zentrum ihrer sinnlichen Eindrücke. Das widerspricht der üblichen Trivialisierung von sinnlicher Wahrnehmung.

Unalltägliches kann im Alltäglichen (be)geistern

Das Stören von Wahrnehmungsmustern durch sinnliche Wahrnehmung als religiöse Dimension

Indem phänomenologische Ansätze verschiedentlich in der Religionspädagogik aufgenommen worden sind, hat sich das Verständnis von Religion als Störung verstärkt. Beispielsweise entfalten dies in sehr pointierter Weise Bernd Beuscher und Dietrich Zilleßen in ihrem Buch *Religion und Profanität* (Beuscher/Zilleßen, 1998). Als religionspädagogisches Programm propagieren sie eine Kultur des Experimentierens, der Bewegung und des Vorrangs der Störung. Ohne auf die vielfältigen Diskussionen um die Frage, wie Religion angemessen zu definieren sei, eingehen zu können, scheint mir die Dimension von Religion als Störung des Eingefahrenen, Alltäglichen im Zusammenhang von leiblicher Wahrnehmung und Enttrivialisierung bedenkenswert. Peter Biehl bringt das durchbrechende Moment von Religion religionspädagogisch auf den Punkt, wenn er schreibt:

„Die Religionspädagogik kann sich daher ... der Aufgabe zuwenden, neue, vielfältige Formen gelebter Religion als das Unalltägliche im Alltäglichen wahrzunehmen.“ (Biehl, 1998, 36; Herv.i.Orig.)

Die phänomenologische Herangehensweise sensibilisiert für die Störungen von bekannten Wahrnehmungs- und Bewertungsmustern im Alltag selbst. Auch Praetorius setzt bei Störungen im Alltag an. Das wird in ihrer Gegenüberstellung von der Erarbeitung wissenschaftlicher Theorien und der Reproduktionsarbeit ebenfalls deutlich. Hier treffen zwei 'Alltage' aufeinander: am Schreibtisch sitzen, denken und schreiben und die Haus- und Erziehungsarbeit. Praetorius hebt auf die geschlechtsspezifische gesellschaftliche Wertung dieser beiden Lebenswelten ab, wobei die Trivialisierung der leiblichen Wahrnehmung nur ein untergeordneter Punkt ist. Die phänomenologische Perspektive verdeutlicht, wie in der Wahrnehmung selbst diese gesellschaftlichen Muster greifen, aber auch wie Spontaneität und vielfältige Wahrnehmungen als Momente im Alltag gegenwärtig sind. Die Heterogenität unseres Alltags, die in unserem leiblichen Gedächtnis verankert ist, birgt selbst Potentiale der Überschreitung.

Es scheint auch für die Religionspädagogik eine wichtige Aufgabe, gerade Mädchen aber auch Jungen Möglichkeiten der neuen, anderen Wahrnehmung von sich und ihrer Umgebung als Voraussetzung zur Ent-trivialisierung ihrer leiblichen Wahrnehmung zu eröffnen. Diese Störungen im Alltäglichen können als Ort gelebter Religion in den Blick kommen. Dafür ist es allerdings nötig, gelebte Religion jenseits kirchlich oder theologisch normierter Verengung zu verstehen, sondern einen offenen Religionsbegriff zu Grunde zu legen (vgl. z.B. Failing / Heimbrock, 1998).

Wenn von Religion als Durchbrechung gesprochen wird, wird als Anlaß häufig etwas Negatives angenommen. Der Schock, das Erschrecken, das Befremden und auch das Leiden sind zentrale Moment der Störung (z.B. Beuscher/Zilleßen, 1998). Auch Praetorius' theologische Überlegungen zur Motivation und zum Anlaß zur Enttrivialisierung gehen in diese Richtung (vgl. Praetorius, 1995, 64). Ist doch das Leiden an den Strukturen der Trivialisierung ein Hauptmoment, den Prozeß der Enttrivialisierung in Gang zu setzen.

Ist damit die Küchenschilderung als Ausdruck von Enttrivialisierung unpassend? Hier ist doch ein angenehmes und positives Erleben der Ausgangspunkt einer anderen Wahrnehmungsweise und des Störens der Wahrnehmungsroutine und ihrer gesellschaftlichen Wertungen. Wie vorne schon aufgeführt, schreibt Banana Yoshimoto: „... an einem Ort, an dem man kochen kann, da geht's mir gut. ... auch für wahnsinnig schmutzige Küchen kann ich mich begeistern.“ (Yoshimoto, 1994, 9) Hier ist von Begeisterung die Rede, die die Protagonistin erfüllt, wenn sie in eine Küche kommt. Ich will den Text nicht überstrapazieren, doch scheint er auf die Möglichkeit einer pneumatologischen Interpretation des Alltags hinzudeuten, die auch religionspädagogisch interessant sein kann. Leibliche und sinnliche Wahrnehmung ist auch mit Lust an der eigenen Leiblichkeit und ihrer sinnlichen Wahrnehmung verbunden. Hier wären Gedanken von W.E. Failing zu vertiefen, der Perspektiven auf die pneumatologischen Qualitäten der leiblichen Bewegung für die praktische Theologie und Religionspädagogik eröffnet hat (vgl. Failing / Heimbrock, 1998). Die Ergänzung eines solchen theologischen Aspekts in bezug auf das religiöse Moment der Durchbrechung scheint mir wiederum gerade auch aus geschlechtsspezifischem Blickwinkel besonders wichtig. Haben christliche Traditionen zur Normierung, Disziplinierung und Moralisierung gerade des weiblichen Körpers doch beigetragen und sind auch heute noch wirksam, teilweise in säkularer Form (vgl. Ammicht-Quinn, 1997). So weist hier die feministische Perspektive auf die Hierarchisierung und Wertung von Leiberleben und Wahrnehmungen hin, wie sie in der Religionspädagogik bislang nicht thematisiert wurde. Die Methode der Enttrivialisierung bietet hier eine wichtige Präzisierung, wie gerade auch religionspädagogisch diesen hierarchisierenden Wertungen entgegengearbeitet werden kann.

Vom Bilden der leiblichen Sprache

Leibliches Erleben und sinnliche Wahrnehmung zum Ausdruck bringen

Nachdem ich versucht habe, die religionspädagogischen Überlegungen zur Wahrnehmung mit einer feministischen Perspektive auf leibliche Geschlechtlichkeit zu erweitern und zu präzisieren, soll es jetzt um einen zweiten methodischen Schwerpunkt der Enttrivialisierung gehen, indem das Erlebte zum Ausdruck gebracht werden soll.

Praetorius geht es vor allem um den sprachlichen Ausdruck in Textform, sei es das Niederschreiben im Heft neben dem Kochtopf oder sei es die Schilderung der Küche. Weil ihr Schwerpunkt auf der Enttrivialisierung als Methode der Forschung liegt, ist diese Favorisierung des geschriebenen Textes verständlich, aber gerade in bezug auf leibliche Wahrnehmung zu eng. Deshalb verwende ich den Begriff Ausdruck, weil damit auch körperlicher Ausdruck, z.B. in Form von Gesten gemeint sein kann.

Obwohl im Zusammenhang mit dem Stichwort 'ganzheitliches Lernen' in letzter Zeit den didaktischen und methodischen Möglichkeiten der Körperlichkeit der SchülerInnen im RU vermehrt Aufmerksamkeit geschenkt worden ist (z.B. Rendle u.a., 1996 oder Buck, 1997), fehlt die Thematik der Geschlechtlichkeit fast gänzlich. Es wird mehrheitlich eine Art neutrale leibliche Wahrnehmung zu Grunde gelegt. Daß Kinder, Jugendliche und Erwachsene sich selbst geschlechtlich erleben und auch körperlich von den anderen so wahrgenommen werden, scheint nicht von Bedeutung für die Ge-

staltung religiöser Lernprozesse zu sein, die mehrheitlich in gemischtgeschlechtlichen Gruppen ablaufen.

Ich möchte noch ein letztes Mal auf die Schilderung der Küche bei Yoshimoto zu sprechen kommen: Mit dem Beschreiben ihrer unalltäglichen sinnlichen Wahrnehmung kommt es zu einem neuen Ausdruck von Lebenssinn. In diesem Text von der Küche kann in dieser Schilderung Qualitäten eines religiösen Symbols der Beheimatung gesehen werden. Die Ich-Erzählerin sieht ihrem Sterben „furchtlos“ entgegen, wenn sie dabei nur in einer Küche wäre. Diese Symbolisierung von religiösem Erleben hat mit christlicher Symbolik und, soweit ich sehe, auch mit Zen-Buddhismus oder anderen positiven Religionen zunächst nichts gemein. Vielleicht kann die Enttrivialisierung auch dazu anregen, zunächst einmal scheinbar noch so abgelegene und fremd erscheinende Formen des Ausdrucks von Sinn und gelebter Religion stehen zu lassen. Die Möglichkeit ist ernst zu nehmen, daß die Küche als Symbol den Zugang zu einem Gefühl kosmischer Einbettung oder eines bedingungslosen Gehaltenseins eröffnet, das durch tradierte Symbolisierungen für manche bislang nicht gegeben war. Erst in einem zweiten Schritt wäre dann die tradierte Symbolik einzubringen, die sich auch an den Qualitäten der individuellen Ausdrucksweise messen lassen müßte und umgekehrt. In einer solchen Herangehensweise können gerade auch geschlechtsspezifische Abwertungen und Hierarchisierungen von sinnlicher Wahrnehmung hervortreten, die vorher verdeckt waren.¹⁰ Das wäre methodisch ein Schritt, sinnliche Wahrnehmung leiblicher Geschlechtlichkeit und ihre inhärenten Momente von Sinngebung religionspädagogisch einzuholen.

Mehr Raum für unerhörte Töne

Zusammenfassung

Wie ich versucht habe zu zeigen, kann sich die Methode der Enttrivialisierung auch auf leibliche Wahrnehmung beziehen. Wird das leibliche Erleben und Wahrnehmen in den Mittelpunkt gestellt, werden zwei methodische Schritte der Enttrivialisierung wichtig: zum einen die Sensibilisierung für Störungen von eingeschliffenen Wahrnehmungsmustern und zum anderen die Aufforderung leibliches Erleben auszudrücken und zu benennen. Mit einer solchen Betrachtungsweise der Enttrivialisierung wird es möglich, das Konzept von Praetorius in einen phänomenologischen Denkkontext zu stellen. Sie selbst greift bei der Entwicklung von Enttrivialisierung auf keine bestimmte Theorietradition zurück. Mit der phänomenologischen Perspektive wird deutlich, daß nicht nur die Gegenstände unserer Wahrnehmung, sondern auch leibliche Wahrnehmung selbst trivialisiert wird. Bestimmte Wahrnehmungsweisen sind qua gesellschaftlicher Strukturierung marginalisiert, der Blick von außen ist maßgeblicher als die anderen Sinne und das eigenleibliche Empfinden. Allerdings fließen sie in unserem alltäglichen Leben zu einer einzigen leiblichen Wahrnehmung zusammen. Der Leib gewährleistet die Einheit der Wahrnehmung und der Sinne. Die verschiedenen Ausprägungen

¹⁰ Hier wären gestalttheoretische Ansätze heranzuziehen, um Leib als Ausdruck genauer fassen zu können (vgl. z.B. *Weizsäcker*, 1950). Im feministisch-theologischen Kontext hat Elisabeth Moltmann-Wendel den geschlechtsspezifischen Aspekt von leiblichem Ausdruck angesprochen (*Moltmann-Wendel*, 1994, 134).

von Wahrnehmung haben ihren Grund in der doppelten Struktur von Leib, die sich auch auf das Phänomen der leiblichen Geschlechtlichkeit ausdehnt. Der objektive Körper, der das Erscheinungsbild meint, dominiert die Wahrnehmung und der phänomenale Leib bleibt nicht nur unbemerkt, sondern auch unmaßgeblich. Diese Kluft zwischen den zwei möglichen Wahrnehmungsweisen von Leib zeigt sich beim Phänomen der leiblichen Geschlechtlichkeit noch einmal verschärft, insofern für Frauen ihr körperliches Erscheinungsbild oft Maßstab für das Erleben ihres eigenen Leibes ist.

Mit dem feministischen Blick wird die gesellschaftliche Hierarchisierung deutlich, die in den phänomenologischen Überlegungen teilweise nur am Rande thematisiert wird. Die Entrivialisierung gibt dabei wichtige methodische Impulse. Einmal indem sie den Frauenalltag als Möglichkeit begreift, wo Veränderung beginnt und zwar in den Störungen und Heterogenitäten, die dieser Alltag birgt. Zum anderen indem sie auffordert, die ungewöhnlichen Erlebensweisen auszudrücken. Zu lernen, dem leiblichen Erleben Ausdruck zu verleihen, ist in unserer Wahrnehmungskultur besonders für Mädchen und Frauen, aber auch für Jungen und Männer ein wichtiges religionspädagogisches Anliegen. Damit kann eine Möglichkeit eröffnet werden, individueller Sinnbildung und religiösem Erleben Geltung zu verschaffen.

Religionspädagogisch heißt das, Anregungen und Raum zu geben, die körperlichen Gesten und Zeichen, die das Fühlen, Riechen, Schmecken, Tasten und das ganze atmosphärische Empfinden ausdrücken und nicht dem normierenden Blick einer gesellschaftlich sanktionierten Ästhetik nachzueifern. Eine Vernachlässigung der Geschlechtsspezifität hat zur Folge, daß grundlegende Strukturierungsmuster leiblicher Wahrnehmung unbeachtet bleiben, aber trotzdem den Lernprozeß maßgeblich mitbestimmen. Es gilt deshalb im besonderen, Mädchen und Frauen zu ermuntern, das bisher Verschwiegene zu äußern, ohne glauben zu wollen, damit jegliche gesellschaftliche Norm überschreiten zu können. Im Gegenteil, es ist ein leises Tönen, das sich im Medium der gesellschaftlich gebildeten Stimme ausdrückt. Auch wenn manchem das als selbstverständliche Hintergrundmusik zu trivial und im Rahmen rein kirchlich normierter Religion gar unerhört erscheint, sollte es sich doch in einer feministisch orientierten Religionspädagogik Gehör verschaffen können.

Literatur

- Ammicht-Quinn, Regina: Körperdiskurs, Religion und Sexualität. Überlegungen zur Neusituierung der theologischen Anthropologie und Ethik der Geschlechter. Habil. masch. Tübingen 1997.
- Beck, Ulrich/Beck-Gernsheim, Elisabeth: Das ganz normale Chaos der Liebe. Frankfurt 1990.
- Beuscher, Bernd/Zilleßen, Dietrich: Profanität und Religion. Entwurf einer profanen Religionspädagogik. Weinheim 1998.
- Biehl, Peter: Wahrnehmung und ästhetische Erfahrung: Zur Bedeutung ästhetischen Denkens für eine Religionspädagogik als Wahrnehmungslehre. In: Gelebte Religion. Im Brennpunkt praktisch-theologischen Denkens und Handelns. Hrsg. von Albrecht Grözinger und Jürgen Lott. Rheinbach-Merzbach 1997, 380-411.
- Biehl, Peter: Der phänomenologische Ansatz in der deutschen Religionspädagogik. In: Religionspädagogik und Phänomenologie. Von der empirischen Wende zur Lebenswelt. Hrsg. von H.-G. Heimbrock. Weinheim 1998, 15-46.
- Böhme, Gernot: Anthropologie in pragmatischer Sicht. Frankfurt/M. 41994.

- Buck, Elisabeth: *Bewegter Religionsunterricht. Theoretische Grundlagen und 45 kreative Unterrichtsentwürfe für die Grundschule.* Göttingen 1997.
- Failing, Wolf-Eckhart/Heimbrock, Hans-Günter: *Gelebte Religion wahrnehmen. Lebenswelt – Alltagskultur – Religionspraxis.* Stuttgart u.a. 1998.
- Gabriel, Marcel: *Sein und Haben.* Paderborn, 1954.
- Grözinger, Albrecht: *Praktische Theologie als Kunst der Wahrnehmung.* Gütersloh, 1995.
- Heimbrock, Hans-Günter (Hrsg.): *Religionspädagogik und Phänomenologie. Von der empirischen Wende zur Lebenswelt.* Weinheim 1998.
- Schmitz, Hermann: *System der Philosophie. Bd. 2,1: Der Leib,* Bonn, 1965.
- Lindemann, Gesa: *Das paradoxe Geschlecht. Transsexualität im Spannungsfeld von Körper, Leib und Gefühl.* Frankfurt/M. 1993.
- Rendle, Ludwigh u.a.: *Ganzheitliche Methoden im Religionsunterricht. Ein Praxisbuch.* München 1996.
- Merleau-Ponty, Maurice: *Phänomenologie der Wahrnehmung.* Berlin 1966.
- Moltmann-Wendel, Elisabeth: *Mein Körper bin ich. Neue Wege zur Leiblichkeit.* Gütersloh 1994.
- Moltmann-Wendel, Elisabeth/Praetorius, Ina: *Art. Körper der Frau/Leiblichkeit.* In: *Wörterbuch der Feministischen Theologie* Hrsg. von Elisabeth Gössmann u.a. Gütersloh 1991, 219-224.
- Praetorius, Ina (1995a): *Nicht trivial noch sentimental. Ein Versuch über Ent-Trivialisierung als Methode der Frauenforschung.* In: dies., *Skizzen zur feministischen Ethik.* Mainz 1995, 58-65.
- Praetorius, Ina (1995b): *Ist es der Geist, der sich den Körper baut? Über die androzentrische Ordnung hinausdenken.* In: *Und drinnen waltet die züchtige Hausfrau. Zur Ethik der Geschlechterdifferenz.* Hrsg. von Helga Kuhlmann. Gütersloh 1995, 222-231.
- Laqueur, Thomas: *Auf den Leib geschrieben. Die Inszenierung der Geschlechter von der Antike bis Freud.* Frankfurt/M. 1992.
- Waldenfels, Bernhard: *Phänomenologie in Frankreich.* Frankfurt 21998.
- Weizsäcker, Viktor von: *Gestaltkreis. Theorie der Einheit von Wahrnehmung und Bewegung.* Stuttgart 1950.
- West, Candance/Zimmerman, Don H.: *Doing Gender.* In: *Gender and Society*, vol. 1, no. 2, 1987, 125-151.
- Yoshimoto, Banana: *Kitchen.* Zürich 1992.

Birgit Menzel

Spurensuche: Ästhetische und interreligiöse Bildung als Wahr-Nehmung

„Symmetrie ist nicht Verdopplung,
sondern Entgegen-Setzung des Gleichen.“

(Kükelhaus 1975, 81)

Die folgenden Überlegungen beschäftigen sich mit zwei Forschungsschwerpunkten der Religionspädagogik, der „ästhetischen Bildung“ und der „interreligiösen Bildung“ unter dem Blickwinkel feministischer Theorie und Theologie. Dabei werden die Begriffe ‚Bildung‘, ‚Wahrnehmung‘ und ‚Ästhetik‘ besonders beleuchtet.

Aufgrund der notwendigen Kürze gleichen die Ausführungen mehr einer Spurensuche als der ausführlichen Entfaltung einzelner Thesen. Eine Spur tritt mal deutlicher, mal weniger deutlich hervor, verliert sich, findet sich wieder, endet manchmal abrupt. Diese Suchbewegung ist für mich ein Prozess, der noch nicht abgeschlossen ist

Anfragen an ästhetische Bildung

Eine der wichtigen Bezugsgrößen der Religionspädagogik ist seit Anfang der 80er Jahren die ästhetische Bildung. Auf evangelischer und katholischer Seite wird der Versuch unternommen, deren Bedeutung für religiöses Lernen deutlich zu machen (vgl. u.a. Grözinger (b) 1991, Hilger 1998, Lange 1995, Werbick 1992, Zisler 1996). Stichworte wie ‚produktive Verlangsamung‘, ‚Schule als Wahrnehmungsschule‘, ‚Wiedergewinnung der Ästhetik als Kategorie sinnlicher Erkenntnis‘ sind Früchte dieser Arbeit. So verdienstvoll die Arbeiten der Religionspädagogen sind, fällt doch auf, dass die Geschlechterperspektive nicht bzw. kaum in den Blick gerät.¹ Die Ergebnisse der Rezeptionsästhetik (vgl. Iser 1976, Warning 1975) werden vereinzelt aufgenommen, aber deren neuere Erkenntnisse bzgl. geschlechtsspezifischer Rezeption nicht wahrgenommen.² In der Literaturwissenschaft und -didaktik wird die Diskussion um eine (weibliche) Ästhetik schon länger geführt, so z.B. in der Theorie des weiblichen Schreibens (vgl. Cixous 1991, Kristeva 1978, Irigaray 1979).³ Auch die Forschungen feministischer Pädagogik⁴ werden so gut wie nicht berücksichtigt. So kann man für diesen Komplex religionspädagogischer Forschung das konstatieren, was Englert für die Hinwendung der Religionspädagogik zum Subjekt und seiner Lebenswelt schon

¹ Vgl. dazu auch den Aufsatz von Rita Burrichter in diesem Heft.

² V.a. A. Grözinger bezieht sich auf die Rezeptionsästhetik: „Die Rezeptionsästhetik nimmt die LeserInnen als produktiven Faktor beim Entstehen von Literatur ernst. (...) Jeder gelesene Text ist ein neuer Text, weil in ihn auch die Erfahrungen der Rezipienten eingehen.“ (Grözinger 1991, 63) Obwohl Grözinger hier, zumindest im ersten Teil, die inklusive Sprache benutzt und deutlich macht, wie wichtig der eigene, individuelle Erfahrungshintergrund für das Verstehen von Texten und damit letztlich von Menschen ist, spielen für ihn die meist doch verschiedenen Lebenswelten und Sozialisationen von Frauen und Männern keine Rolle. Dabei stellt er die kritischen Anfragen der feministischen Theologie zur „männlichen“ Sprache an anderer Stelle durchaus positiv dar (vgl. Grözinger 1991, 127ff).

³ Der Anstoß für diese Diskussion erfolgte durch den Aufsatz von Silvia Bovenschen: Über die Frage: Gibt es eine „weibliche“ Ästhetik? (Bovenschen 1976); vgl. S. Arzt dieses Heft.

⁴ Vgl. dazu die Bibliographie in diesem Heft.

1996 feststellt: Es fließen „die ‚von unten‘ gewonnenen und mitunter aus religionspädagogisch-praktischer Arbeit herausgewachsenen Befunde m.E. noch zu spärlich in die gängige religionspädagogische Zeitdiagnose ein“ (Englert 1996, 239).⁵

Die folgenden Überlegungen wollen dieses Defizit ein wenig reduzieren. Es liegt ihnen die Frage zugrunde, warum es wichtig ist, verschiedene Lebenswelten wahr- und ernst zu nehmen. Ein erster Schritt in diese Richtung ist die Untersuchung des Begriffs der ‚Bildung‘, der auf seine derzeitigen und zukünftigen Möglichkeiten zur der Behebung dieses Defizits betrachtet wird.

Bildung

Der vielfältige und häufige Gebrauch des Begriffs „Bildung“ spiegelt sich in den unterschiedlichsten Definitionen wider. Ich beschränke mich hier darauf, eine dieser Beschreibungen aufzugreifen: Bildung „kann als weitgehend individuell mitgesteuerter Prozeß eines Bewußtwerdens in und am Ästhetischen verstanden werden, der von persönlichen Lernfähigkeiten, sozialen Lernsituationen, kulturellen Kontexten und lebensgeschichtlichen Wendungen zugleich abhängt und befördert wird.“ (Selle 1990, 21) Bildung meint also immer „Eigenarbeit des Subjekts“ (ebd.), Reflektion des und Abstraktion vom Eigenen. Nicht zufällig habe ich eine Definition gewählt, die den Bildungsbegriff an das Ästhetische koppelt, scheinen mir beide Begriffe zu großen Teilen die gleiche Schnittmenge zu haben. Dies zu belegen, wird Ziel der Überlegungen sein. Wenn Bildung als Ziel die Bewußtwerdung bzw. Emanzipation von Subjekten hat, dann muß das Subjekt in seiner individuellen Voraussetzung zur Kenntnis genommen werden, d.h. als Frau oder Mann in ihrer/seiner biologischen, gesellschaftlichen, sozialisierten Lebenswelt. D.h. Emanzipation kann nicht Anpassung oder Abgrenzung bedeuten, sondern, greift man auf die althochdeutsche Bedeutung des Wortes „Bilden“ zurück, es geht darum, „einer Sache Gestalt und Wesen geben“ (Duden Nr. 7). Dieser Prozess der Bildung, der Gestalt-Werdung ist nie ganz abgeschlossen. Henning Luther benutzt für dieses Geschehen das Bild der Identität als Fragment (vgl. Luther 1992, 159). Erst im Bewußtsein der Unvollständigkeit des eigenen Lebens und d.h. in der Erfahrung der Differenz erwächst für Luther Identität und notwendig auch die Suche nach Verständigung (vgl. Luther 1992, 167ff). Hier verbindet sich Luthers Gedanke mit der Differenz-Gleichheits-Debatte der feministischen Theorie und Pädagogik (vgl. stellvertretend dafür Prengel 1993). Nur wer die Bedingung des Fragmentarischen im eigenen Leben akzeptiert, auf Allmachts-Phantasien verzichtet und die eigenen Schwächen sieht, kann eine gesunde Identität entwickeln (Luther 1992, 172ff). Aufgabe der Religionspädagogik ist es, für diese Erfahrungen der Fragmentarität sensibel zu machen (vgl. Luther 1992, 179). Auch hier finden sich in der feministisch orientierten Theologie Ansätze, die diesen Gedanken explizieren und an die angeknüpft werden kann (vgl. u.a. Harrison 1991, Moltmann-Wendel 1991).

Wer den Begriff der ‚Bildung‘ benutzt, muss sich fragen lassen, ob der Umgang damit der Vorstellung des Bewusstwerdens von Fragmentarität auch gerecht wird. Bildung hat heute im Terminus der Aus-Bildung eine Schwerpunktverlagerung erfahren. ‚Aus-

⁵ Vgl. dazu auch Schweitzer 1998, 77ff.

bildung' betont das Kognitive, meint Aneignung von Wissen sowie die Entwicklung von Fertigkeiten.⁶ Diese Form hat im Zentrum die asymmetrische, weil hierarchische Kommunikation zwischen Ausbildenden und Auszubildenden. Jemandem wird etwas beigebracht, das für gesellschaftliches Leben und berufliches Weiterkommen nützlich ist. Die Subjektwerdung und Identitätsförderung tritt hierbei zugunsten formaler Qualifikation in den Hintergrund.

„Ein-Bildung“ als quasi entgegengesetzter Begriff zur ‚Aus-Bildung‘ wird heute negativ und abschätzig gebraucht. In der Blütezeit der Mystik dagegen war er positiv konnotiert als Kraft göttlichen Ursprungs, „die in der Lage ist, etwas Äußeres in das eigene Innere aufzunehmen, es dort zu gestalten und zu formen, es einzubilden“ (Ortmann 1996, 29). Mit dem Wegfall der Vorstellung einer bildenden göttlichen Kraft wurde ‚Einbildung‘ reduziert auf „Hirngespinnste“, die allein dem menschlichen Gehirn entspringen, mit verzerrter Wahrnehmung gleichgesetzt und heute bevorzugt weiblichen Personen zugeschrieben wird (vgl. Fischer-Homburger 1984).

Es lässt sich sagen, dass sich Bildung im Sinne von Aus-Bildung im öffentlichen Rahmen verortet, während die (Ein-)Bildung, die am Subjekt orientiert ist und Erfahrung und Alltag als wichtigen Teil von Erkenntnis beinhaltet, dem privaten, gesellschaftlich nicht relevanten Bereich zugeordnet wird. Dort gemachte Erfahrungen und daraus gewonnene Erkenntnisse werden als irrelevant für Forschung und gesellschaftliche Innovation betrachtet und damit abgewertet und ausgegrenzt. Daher wurde und wird der private, heute immer noch hauptsächlich den Frauen zugeordnete Bereich, als einer betrachtet, dessen Mitglieder keiner besonderen Bildung bedürfen und dessen Erkenntnisse nicht förderungswürdig sind. Er braucht damit weder Gegenstand von Theorie zu sein (vgl. Ortmann 1996, 32f) noch müssen Kommunikations- und Gesellschaftsstrukturen verändert werden, die an der Aufhebung der Trennung beider Lebensbereiche im Sinne eines gleichwertigen Miteinander interessiert sind. Aus-Bildung für „reproduktive“ Frauen bedeutet in dieser Logik, die auf einem Dualismus von ‚privat‘ und ‚öffentlich‘ beruht, eine Bildung, die jenseits ihrer Erfahrung liegt und damit als jenseits ihrer selbst wahrgenommen wird. „So lernen sie Bildung nicht auf sich, nicht auf ihre Tätigkeit, nicht auf das, was ihnen gegenwärtig bedeutsam erscheint zu beziehen, sondern im Gegenteil, sie lernen, die schon vorhandene Trennung der Lebensbereiche noch weiter voranzutreiben.“ (Ortmann 1996, 36) Ergebnis ist zum einen die Abqualifizierung bestimmter, im privaten Umfeld gemachten Erfahrungen. Zum anderen führt es auch, wie Praetorius betont (Praetorius 1995), zur (Selbst-)Trivialisierung⁷ großer Bereiche „weiblicher“ Tätigkeiten und eigener Rationalitäten.

Ein erweiterter Bildungsbegriff ist notwendig, der sich aus seiner Reduzierung auf das öffentliche Segment löst und Bildung in seinem umfassenden Sinne versteht – jenseits eines dualistischen Denkens – und dessen Schlüsselerfahrung die Vielheit (vgl. Prengel 1993) ist. Bildung meint in diesem Sinne, etwas in uns aus-/einzubilden, „das unserem Leben Sinn und Bedeutung verleiht und das sich in unserem Tun auf allen Ebenen

⁶ Für Halfas ist Lehrerbildung heute im wesentlichen nur noch Ausbildung. Er macht dies fest am Wandel des Begriffs „Pädagogik“ in den der „Erziehungswissenschaft“ (vgl. Halfas 1992, 211).

⁷ Selbsttrivialisierung meint die Selbstabwertung eigener Erfahrungen und Lebenswelten (z.B. durch den Satz: Ich bin „nur“ Hausfrau). Vgl. dazu auch die Ausführungen bei *Annebelle Pithan* in diesem Heft.

des Seins ausdrückt“ (Ortmann 1996 b, 46), wobei ‘öffentliche’ und ‘private’ Erfahrungen als gleichwertig betrachtet werden und beiden Seiten Bildungswert zugesprochen wird.

Ein erster Schritt aus dem zuvor dargelegten Dualismus wäre hier das Wahrnehmen - das Wahrnehmen der dualistischen und damit hierarchischen Sichtweise, das Wahrnehmen konkreter Lebenskontexte und Personen, aber auch das Wahrnehmen der Selbst-Trivialisierung eigener Erfahrungen und Erkenntnisse. Ein Bildungsziel in diesem Sinne wäre es, Jungen und Mädchen, Frauen und Männer dazu zu befähigen, einen Weg zu finden, der weder die eigene Person noch die andere abwertet (vgl. Prenzel 1986, 421).

Wahrnehmung

Um diesem Bildungsziel näher zu kommen, bedarf es eines Dreischrittes, der in den Facetten des Begriffs der Wahrnehmung seine Entsprechung findet: Wahrnehmung als Sinnenschulung, als Erkenntnis, als Wertschätzung.

Wahrnehmen meint zunächst, „einer Sache Aufmerksamkeit schenken“ (vgl. Duden 7). Dieses Wahrnehmen, d.h. das Aufmerksamsein - nicht nur für Sachen, sondern auch für Personen und Strukturen, für Verhaltens- und Sichtweisen, bedarf der Schulung (vgl. Hilger 1996), der Schulung der Sinne, weil ich nur über sie Dinge erkennen kann.

Eine andere Person mit ihren individuellen Spezifika wahrnehmen heißt auch das Gewahrwerden eines anderen Bewußtseins, das unabhängig und unterschieden von mir ist. Hier erhält der Begriff der ‚Wahrnehmung‘ eine Bedeutungsverschiebung in Richtung auf Erkenntnis. Ich erkenne, dass das Gegenüber eine (andere) Wirklichkeit besitzt.

Erst durch das Wahr-Nehmen aber, d.h. durch die unvoreingenommene Wert-Schätzung des/der Anderen kann ich den/die Andere als personales Wesen auch wirklich anerkennen, mit der/dem ich in einen wechselseitigen Dialog treten will, um Einblick in mir fremde Sichtweisen von Wirklichkeit zu erhalten. Dies ermöglicht erst die Erweiterung meines Erfahrungshintergrundes.

Dieses Wahr-Nehmen aber allein genügt nicht, um eine Symmetrie herzustellen, die erst zur Entwicklung der eigenen wie der anderen Individualität führt. Es ist durch ein Wahr-Geben zu ergänzen. Erst dann wird Begegnung ‚wahr‘ (vgl. Gebser 1949, 366ff). Ähnlich wie Gebser machte bereits Buber deutlich, wie wichtig zur Entwicklung der Identität das Dialogische in der Begegnung zwischen Menschen und die Bedeutung des Gegenwärtigen ist (vgl. Buber 1923). Dieses Wahr-Nehmen und Wahr-Geben braucht Zeit. Die Kunst des Wahrens zielt auf die würdigende, gleichberechtigte Wertschätzung des/der anderen und damit auch des anderen Geschlechts mit seiner spezifischen Sicht auf Wirklichkeit.

Grözinger hat überzeugend dargestellt, wie sich Wirklichkeit und damit auch die eigene Person verändert, wenn sich die Wahrnehmung verändert (Grözinger 1995). Er macht deutlich, dass sich durch Phantasie und Imagination, die notwendig zur Wahrnehmung dazu gehören, immer Wirklichkeit verändert, weil der Vorgang der Imagination schon Beziehung stiftet (vgl. Grözinger 1995, 87f). Denn Wahrnehmung hat

immer ein Gegenüber und zieht deshalb zwangsläufig Begegnung mit sich. Die Wahrnehmung des/der anderen als andere/n verändert also den/die andere/n, die Sicht auf ihn, aber damit auch gleichzeitig die eigene Person. Gleichzeitig macht es das Fragmentarische der eigenen Sicht deutlich. Hier kann an den althochdeutschen Begriff der 'Ein-Bildung' angeknüpft werden, der so seine negative Konnotation verlieren könnte.

Die feministisch orientierte Theologie findet sich in diesen Gedanken wieder. Als Erfahrungstheologie, die an den Erfahrungen von Frauen in ihren unterschiedlichen Kontexten ansetzt (vgl. Kohler-Spiegel 1995) gehört die ständige Selbstreflexion und das Bewußtsein für die Fragmentarität eigener Aussagen genuin zur (feministischen) Theologie dazu. Erkenntniserweiterung ist nur möglich, wenn zuvor die eigene Standortgebundenheit und die Relativität eigener Erfahrungen reflektiert wurde.

Ohne Entwicklung der Sinne, die Wahrnehmungsfähigkeit im Sinne von Erkenntnis ermöglicht, kann keine Beziehung hergestellt werden, die auf Wertschätzung und damit symmetrischer Kommunikation beruht (vgl. auch Beuscher/Zilleßen 1998, 112f). Dem entspricht das Plädoyer Pissarek-Hudelists für eine Ausbildung der Beziehungsfähigkeit (Pissarek-Hudelist 1990, 160ff), deren Prozess nie abgeschlossen ist und in dem sich Wahr-Nehmung und Wahr-Gebung die Waage halten.

Ästhetik

Die zuvor verwendete Definition Selles von Bildung als individuellem Bewusstwerdungsprozess am Ästhetischen wirft die Frage auf, was denn genau mit ästhetischer Bildung gemeint ist, wenn ich vorher Bildung als Prozess im weitesten Sinne als Wahrnehmungsvorgang gekennzeichnet habe und wenn Ästhetik vom Ursprung her auch ‚Wahrnehmung‘ bedeutet? Wäre dann bei Selles Definition von Bildung der Zusatz „in und am Ästhetischen“ überflüssig, quasi ein „weißer Schimmel“?

Das Verhältnis von Bildung, Wahrnehmung und Ästhetik wird hier nur angedacht. Daher ist dieser Abschnitt eher von (An)Fragen geprägt. Ist Bildung ohne Ästhetik überhaupt nicht zu denken und Ästhetik integraler Bestandteil von Bildung oder ist Ästhetik ein sektorieller Teil von Bildung?

Die Literatur, die sich mit dem Ästhetischen beschäftigt, ist in dieser Hinsicht uneinheitlich. Ein Kennzeichen für den oft unreflektierten Gebrauch dieses Terminus ist eine nicht näherhin charakterisierte Kombination mit so unterschiedlichen Begriffen wie Erziehung, Bildung, Erfahrung, Urteilsfähigkeit, Wahrnehmung (vgl. Hilger 1998), die dazu führt, den Ästhetik-Begriff einmal weit und einmal eng zu fassen.

Nach Hilger gehört zur „Wahrnehmung im Sinne ästhetischer Erfahrung (...) auch Verstehen, reflexives Urteilen und Handeln“ (Hilger 1998, 141), gleichzeitig heißt ästhetische Wahrnehmung für ihn, „eine einseitige wissenschaftliche Erkenntnisform durch ein Zusammenspiel verschiedener Rationalitäten zu ergänzen, die auch die sinnlich-affektive Dimension mit einbeziehen“ (Hilger 1998, 151). Meint ästhetische Erfahrung auf der einen Seite die dialektische Verschränkung von Aisthesis, Katharsis und Poiesis wird sie auf der anderen Seite reduziert verstanden als partieller Sektor im Feld der Rationalitäten.

Ästhetische Erfahrung im weiteren Sinne hebt die Trennung von Kognition und Emotion auf, verbindet dialektisch sinnliche Wahrnehmung mit Reflektion und ist damit eine Erkenntniskategorie. Gleichzeitig evoziert diese Erkenntniserweiterung Handeln und birgt für den Menschen die Möglichkeit, die eigene Persönlichkeit weiterzuentwickeln.

Ästhetische Erfahrung im engeren Sinne beschränkt sich auf sinnliche Wahrnehmung, die notwendigen, aber ergänzenden Charakter hat.

In beiden Positionen spielt die Entwicklung der Sinne, die Sinnenschulung eine wichtige und grundlegende Rolle. Nicht nur in der bildenden Kunst, sondern auch in der Literatur findet man Werke, die sich mit der Bedeutung der Sinne für das eigene Wachstum und die Sicht auf Wirklichkeit befassen. Exemplarisch seien hier genannt „Die Entdeckung der Langsamkeit“ (Nadolny 1985), „Schlafes Bruder“ (Schneider 1992) und „Das Parfüm“ (Süßkind 1985). Die im Extrem entwickelten Sinne des Schauens, des Hörens und des Riechens zeigen, wie sich durch die Sinne ein anderer, fremder Blick auf die Umwelt zeigt, Menschen und Situationen anders wahrgenommen werden und gleichzeitig die eigene Person eine Entwicklung vollzieht, die von anderen verschieden ist. Was den Romanfiguren aber fehlt, ist die Kommunikation, der Dialog mit anderen Menschen. Eine extreme Ausbildung der Sinne ohne Reflektion und Beziehungsfähigkeit führt genauso wenig zu symmetrischer Kommunikation wie die einseitige Ausbildung kognitiv-rationalen Denkens.

Es bleibt die Frage, ob ‚Aisthesis‘ nicht die wahrnehmende Seite von ‚Bildung‘ ist in der Trias mit ‚Katharsis‘ und ‚Poiesis‘. Das hieße, Ästhetik wäre eine der drei Grunddimensionen von Bildung.

Noch weiter gefasst könnte man fragen, ob der Ästhetikbegriff nicht in dem eines erweiterten Bildungsbegriffs aufgeht, so wie es Rudolf zur Lippe propagiert: „Alles, was die Sinne aufnehmen, ist Ästhetisches...“ (zur Lippe 1987, 47). D.h.: Muss nicht alles sinnlich erfahren werden, z.B. das Lesen von wissenschaftlichen Abhandlungen oder Belletristik, will es wirklich zu einer Auseinandersetzung mit Auffassungen anderer Wirklichkeiten kommen, die mich so berühren, dass es verändert? Hat dann nicht alles eine ästhetische Dimension? Hätte das nicht den Vorteil, dass Ästhetik in Schule nicht mehr nur in Musik, Religion und Kunst eine Rolle spielt, sondern für alle Fächer gelten sollte?

Oder müsste der Ästhetikbegriff nicht durch den oben näher spezifizierten Begriff der Wahrnehmung abgelöst werden?

Anfragen an interreligiöse Bildung

Neben der ästhetischen Bildung ist die Beschäftigung mit den Bedingungen interkulturellen Lernens (vgl. Jäggle 1995) bzw. interreligiöser Bildung (vgl. van der Ven/Ziebertz 1995) ein weiterer wichtiger Strang der jüngeren Religionspädagogik.⁸ Ich will versuchen, diese Überlegungen mit den Anfragen an die ästhetische Bildung zu verknüpfen. Wie für die Kategorie der ästhetischen Bildung ist auch für die Forschungen

⁸ Wie im Bereich der Ästhetik gibt es auch hier Unterschiede in der Begrifflichkeit, die an dieser Stelle nicht thematisiert, sondern nur festgestellt werden. Ich werde im folgenden den Begriff der interreligiösen Bildung verwenden, sofern ich nicht auf Literatur verweise.

zum interkulturellen Lernen zunächst festzustellen, dass in weiten Teilen der Religionspädagogik der geschlechtsspezifische Aspekt fehlt.

Biehl konstatiert, dass interreligiöses Lernen ein erweitertes Hermeneutikverständnis erfordert. „Diese Erweiterung kann unter der Voraussetzung gelingen, dass wir zwei Hermeneutiken komplementär aufeinander beziehen, die Hermeneutik des Vertrauten und die Hermeneutik des Unvertrauten, Andersartigen, Fremden.“ (Biehl 1996, 221) Ziel sei es, eigene Wahrheitsansprüche zu überprüfen, andere wahrzunehmen und damit einen Bildungsprozess im Sinne einer Subjektwerdung in Gang zu setzen. Klaus Wegenast formuliert anhand der Artikel von Jäggle und Ziebertz in der „Bilanz der Religionspädagogik“ noch pointierter die Ziele interreligiöser Bildung. Die Beiträge sollen ermuntern, „andere nicht nur kennenlernen zu wollen, sondern mit ihnen zu interagieren und zu kooperieren. Trotz ermutigender Beispiele werde die religionspädagogische Diskussion noch immer durch ein monoreligiöses Bewußtsein bestimmt, das andere nur aus der eigenen Perspektive wahrzunehmen vermag. Alternative sei hier nicht ein multireligiöser Ansatz mit der Tendenz zu einer neutralen Es-Perspektive, sondern nur ein solidarisches Kennenlernen des anderen bei gleichzeitiger kritischer Betrachtung der eigenen Tradition, z.B. der Rede von Gott.“ (Wegenast 1996, 232) Diesen Zielen stelle ich eine These von Deborah Tannen gegenüber. Sie, die sich mit Unterschieden in der Sprache und Verhaltensweisen von Frauen und Männern beschäftigt, geht davon aus, dass die beiden Geschlechter in so getrennten Welten aufwachsen, dass hier eigentlich von zwei Kulturen gesprochen werden muß (Tannen 1993). Dafür zieht sie diverse Untersuchungen und empirische Studien heran. Mit ihrer Grundthese versucht sie plausibel zu machen, warum Frauen und Männer häufig der Meinung sind, dass der/die andere die eigene Person nicht versteht. Jungen und Mädchen wachsen ihrer Auffassung nach in unterschiedlichen Welten auf, die eine andere Sprache, andere Zeichen, andere Verhaltensmuster kennen. Wenn nun diese beiden Welten aufeinander treffen, erwartet die eine vom anderen das Verhalten, das sie aus der eigenen Welt gewohnt ist. Zeigt sich ein anderes Verhalten, wirkt das befremdlich, führt zu Abwehr, Abwertung, Mißverständnis und dem Versuch, das Andere, das Fremde an das Eigene, weil angenommene Richtige, anzupassen. Erst, so Tannen, wenn dies erkannt wird und Zeit und Aufmerksamkeit für das Andere entsteht und damit ein Ernstnehmen und ein Bewußtsein der Gleichwertigkeit, kann sich der/die einzelne auch selbst in ihren Möglichkeiten weiter entfalten und entwickeln.

Die Theorie Tannens birgt eine interessante Parallele zu den Thesen bzgl. der interreligiösen Bildung. Überträgt man diesen Vergleich auf die Religionspädagogik, so bedeutet das zum einen eine Absage an eine Theologie, die das andere nur aus der „männlichen“ Perspektive wahrzunehmen vermag, die meint, dass deren Aussagen neutrale, objektive, allgemeingültige sind. Die Voraussetzungen interreligiöser Bildung, gepaart mit den Thesen von Deborah Tannen würden weiterhin eine Theologie suchen, die die Erfahrungen von Frauen nicht nur kennenlernen, sondern auch mit den Frauen interagieren und kooperieren will, die gleichzeitig die eigene Tradition kritisch hinterfragt und die eigene Fragmentarität erkennt, um zu einem solidarischen, gleichberechtigten Miteinander zu kommen.

Erfahrung als religionspädagogischer Ausgangspunkt ist hier gefragt und die Aufnahme der „verlorenen Stimme“ von Frauen (vgl. Brown/Gilligan 1994) in diesen Prozess. Voraussetzung ist eine „kreative Wahrnehmungsbereitschaft“ (Biehl 1998, 36), die gefördert werden muss, damit neue Erfahrungen entstehen können. Da beide Geschlechter nicht umhin können und auch wollen, gemeinsam zu leben, ist nur im Dialog ein Wachstum beider Geschlechter möglich. „Patriarchat, Androzentrismus und Sexismus hindern letztlich beide Geschlechter an einer echten Menschwerdung.“ (Pissarek-Hudelist 1990, 160)

Aufgaben zukünftiger Religionspädagogik

Wichtig erscheint mir, dass die Religionspädagogik verstärkt einen Dialog zwischen ihren einzelnen Forschungsrichtungen führt, um die jeweiligen Erkenntnisse miteinander zu diskutieren, zu verknüpfen und damit eine Erweiterung ihrer Erfahrungen und Theorien möglich zu machen.

Die Potenziale, die hinter den Begriffen ‚Bildung‘, ‚Wahrnehmung‘ und ‚Ästhetik‘ stehen (können), sind auf ihre Bedeutungen für religiöses Lernen sowie für die Entwicklung von Selbstwerdung und Beziehungsfähigkeit neu zu durchdenken.⁸ In der Religionspädagogik werden bei den Arbeiten zu ästhetischer Bildung Geschichten der Bibel herangezogen, um zu zeigen, dass auch die Begegnung mit dem Göttlichen eine sinnlich-ästhetische Erfahrung enthält, die Handeln evoziert (vgl. Hilger 1998, 148f). Aber es sind nur „männliche“ Geschichten, z.B. Elia, die Emmaus-Begegnung, Bartimäus (vgl. Luther 1992, 174ff; Hilger 1998, 149). Die Arbeiten feministischer Theologie und Religionspädagogik sind heranzuziehen, die darauf verweisen, dass das Handeln von Frauen in der Bibel immer auch Beziehungshandeln ist und (sinnlich-ästhetischen) Wahrnehmung voraus setzt. Wegweisend in dieser Hinsicht ist die Arbeit von Carter Heyward, deren theologischer Schlüsselbegriff „Beziehung“ ist (vgl. Heyward 1986). Die „feministische“ Exegese des Ersten Testaments hat gezeigt, wie entscheidend Frauen für den Weg Israels waren. Auch die Exegese des Zweiten Testaments hat eine Fülle von Frauen wieder-gefunden, die durch ihre Beziehung, Nähe und Begegnung mit Jesus Identität erfahren und an Schlüsselstellen der Glaubensweitergabe stehen (vgl. dazu u.a. Schottroff/Wacker 1999).

Die Einbildungskraft und die Wahr-Gebung als wichtige Bestandteile von Entwicklung sind zu entdecken und weiterzuentwickeln.

Wahrnehmungskompetenz im, wie oben entwickelten, umfassenden Sinne zu fördern, muss Aufgabe zukünftiger Religionspädagogik sein.⁹

Literatur

Beucher, Bernd; Dietrich Zilleßen: Religion und Profanität. Entwurf einer profanen Religionspädagogik. Weinheim 1998

Biehl, Peter: Didaktische Strukturen des Religionsunterrichts. In: JRP, Bd. 12/1996, 197-223

⁸ Vgl. Dazu die Überlegungen von Sybille Becker in diesem Heft, die den Fokus auf die leibliche Wahrnehmung richtet.

⁹ Für Hilger ist „Wahrnehmungskompetenz für die Religiosität der SchülerInnen . . . eine dringliche Aufgabe religionsdidaktischer Aus- und Fortbildung“ (Hilger 1996, 17). Dem ist nichts entgegenzusetzen. Aber sie darf sich nicht darauf beschränken, sondern es ist zunächst nötig, die eigene Position immer wieder im Bewußtsein der eigenen Unvollkommenheit zu reflektieren.

- Biehl, Peter: Der phänomenologische Ansatz in der deutschen Religionspädagogik. In: Hans-Günter Heimbrock (Hrsg.): *Religionspädagogik und Phänomenologie. Von der empirischen Wendung zur Lebenswelt*. Weinheim 1998, 15-46
- Bovenschen, Silvia: Über die Frage: Gibt es eine „weibliche“ Ästhetik?. In: *Ästhetik und Kommunikation* 25/1976
- Brown, Lyn M.; Carol Gilligan: Die verlorene Stimme. Wendepunkte in der Entwicklung von Mädchen und Frauen. Frankfurt/M. 1994
- Buber, Martin: Ich und Du. In: Ders.: *Das dialogische Prinzip*. 7. Aufl. 1994, 7-135 (1923)
- Cixous, Helene: „Geschlecht oder Kopf?“. In: *Aisthesis. Wahrnehmung heute oder Perspektiven einer anderen Ästhetik*. Leipzig 1991, 98-122
- Duden. Nr. 7: *Etymologie*. Mannheim 1963
- Englert, Rudolf: *Religionspädagogik* 1995. Ein Literatur- und Situationsbericht. In: *JRP*, Bd. 12/1996, 237-266
- Fischer-Homburger, Esther: *Krankheit Frau. Zur Geschichte der Einbildungen*. Darmstadt/Neuwied 1984
- Gebser, Jean: *Ursprung und Gegenwart*. 1. Teil: Die Fundamente der aperspektivischen Welt. Beitrag zu einer Geschichte der Bewußtwerdung. 2. Aufl. München 1986 (1949)
- Grözinger, Albrecht: *Die Sprache des Menschen. Ein Handbuch. Grundwissen für Theologinnen und Theologen*. München 1991
- Grözinger, Albrecht (b): *Praktische Theologie und Ästhetik. Ein Beitrag zur Grundlegung der Praktischen Theologie*. 2. durchges. Aufl. 1991
- Grözinger, Albrecht: *Praktische Theologie als Kunst der Wahrnehmung*. Gütersloh 1995
- Halbfas, Hubertus: *Das dritte Auge. Religionsdidaktische Anstöße*. 5. Aufl. Düsseldorf 1992
- Harrison, Beverly: *Die neue Ethik der Frauen. Kraftvolle Beziehungen statt bloßen Gehorsam*. Stuttgart 1991
- Heyward, Carter: *Und sie rührte sein Kleid an. Eine feministische Theologie der Beziehung*. Stuttgart 1986
- Hilger, Georg: *Prinzipielle religionsdidaktische Grundregeln I*. In: Engelbert Groß; Klaus König (Hrsg.): *Religionsdidaktik in Grundregeln. Ein Leitfaden für den Religionsunterricht*. Regensburg 1996, 9-26
- Hilger, Georg: *Wahrnehmung und Verlangsamung als religionsdidaktische Kategorie. Überlegungen zu einer ästhetisch inspirierten Religionspädagogik*. In: Hans-Günter Heimbrock (Hrsg.): *Religionspädagogik und Phänomenologie. Von der empirischen Wendung zur Lebenswelt*. Weinheim 1998, 138-157
- Irigaray, Luce: *Das Geschlecht, das nicht eins ist*. Berlin 1979
- Iser, Wolfgang: *Der Akt des Lesens – Theorie ästhetischer Wirkung*. München 1976
- Jäggle, Martin: *Religionspädagogik im Kontext interkulturellen Lernens*. In: Hans-Georg Ziebertz; Werner Simon (Hrsg.): *Bilanz der Religionspädagogik*. Düsseldorf 1995, 243-258
- Kohler-Spiegel, Helga: *Religionspädagogik im Kontext feministischer Theologie*. In: Hans-Georg Ziebertz; Werner Simon (Hrsg.): *Bilanz der Religionspädagogik*. Düsseldorf 1995, 204-221
- Kristeva, Julia: *Die Revolution der poetischen Sprache*. Frankfurt/M. 1978
- Kükelhaus, Hugo: *Fassen, Fühlen, Bilden*. Köln 1975
- Lange, Günter: *Ästhetische Bildung im Horizont religionspädagogischer Reflexion*. In: Hans-Georg Ziebertz; Werner Simon (Hrsg.): *Bilanz der Religionspädagogik*. Düsseldorf 1995, 339-350
- zur Lippe, Rudolf: *Sinnenbewußtsein. Grundlegung einer anthropologischen Ästhetik*. Reinbek 1987
- Luther, Henning: *Religion und Alltag. Bausteine zu einer Praktischen Theologie des Subjekts*. Stuttgart 1992

- Moltmann-Wendel, Elisabeth: Männlich und weiblich schuf Gott sie. Feministische Theologie und menschliche Identität. In: Dies. (Hrsg.): Weiblichkeit in der Theologie. Verdrängung und Wiederkehr. 2. Aufl. Gütersloh 1991
- Nadolny, Sten: Die Entdeckung der Langsamkeit. München 1985
- Ortmann, Hedwig: Bildung geht von Frauen aus. Überlegungen zu einem anderen Bildungsbegriff. 2. Aufl. Frankfurt/M. 1996
- Ortmann, Hedwig (b): Konsumzwang und Freiheit. Neue Bildungsperspektiven, nicht nur aus feministischer Sicht. Frankfurt/M. 1996
- Pissarek-Hudelist, Herlinde: Feministische Theologie und Religionspädagogik. In: JRP 1990, 153-173
- Praetorius, Ina: Nicht trivial noch sentimental. Ein Versuch über Ent-Trivialisierung als Methode der Frauenforschung. In: Dies.: Skizzen zur feministischen Ethik. Mainz 1995, 58-65
- Prenzel, Annedore: Erziehung zur Gleichberechtigung. Eine vernachlässigte Aufgabe der Allgemeinen und der Politischen Bildung. In: Die Deutsche Schule 4/1986, 417-425
- Prenzel, Annedore: Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik. Opladen 1993
- Schneider, Robert: Schlafes Bruder. Leipzig 1992
- Schottroff, Luise; Marie-Theres Wacker (Hrsg.): Kompendium Feministische Bibelauslegung. 2. korrigierte Aufl. Gütersloh 1999
- Schweitzer, Friedrich: Die Suche nach eigenem Glauben. Einführung in die Religionspädagogik des Jugendalters. 2. durchgesehene Aufl. Gütersloh 1998
- Selle, Gert: Einführung. Das Ästhetische – Sinntäuschung oder Lebensmittel? In: Ders. (Hrsg.): Experiment Ästhetische Bildung. Aktuelle Beispiele für Handeln und Verstehen. Reinbeck 1990, 14-37
- Süßkind, Patrick: Das Parfum. Die Geschichte eines Mörders. Zürich 1985
- Tannen, Deborah: Du kannst mich einfach nicht verstehen. Warum Männer und Frauen aneinander vorbeireden. München 1993
- van der Ven, Johannes A.; Hans-Georg Ziebertz: Religionspädagogische Perspektiven zur interreligiösen Bildung. In: Hans-Georg Ziebertz; Werner Simon (Hrsg.): Bilanz der Religionspädagogik. Düsseldorf 1995, 259-273
- Warning, Rainer: Rezeptionsästhetik – Theorie und Praxis. 4. Aufl. 1994 (1975)
- Wegenast, Klaus: Die Katholische Religionspädagogik zieht Bilanz. In: JRP, Bd. 12/1996, 227-235
- Werbick, Jürgen: Theologische Ästhetik nach dem Ende der Kunst. In: RpB 30/1992, 19-29
- Zisler, Kurt: Ästhetik und Religionspädagogik. In: RpB 38/1996, 43-60

Die Methodenfrage innerhalb feministischer Religionspädagogik *Ent-Trivialisierung als geeignete Methode?*

Der Aufsatz von Ina Praetorius „Nicht trivial noch sentimental. Ein Versuch über Ent-Trivialisierung als Methode in der Frauenforschung“ (Praetorius, 1995)¹, der zum Grundlagentext des vorliegenden Heftes gewählt wurde, wirft die Methodenfrage innerhalb der Frauenforschung auf. Angeregt durch diesen Aufsatz gehe ich im folgenden der Methodenfrage innerhalb einer feministisch orientierten Religionspädagogik nach. Hierfür werden Praetorius' Ergebnisse kurz dargestellt und kritisch hinterfragt (1), aus der Sicht einer Religionspädagogin reflektiert (2) und mit Ergebnissen der allgemein-feministischen Methodendiskussion konfrontiert (3). Hauptinteresse dabei ist die Fragestellung, was feministisch - religionspädagogische Ansätze² bzw. religionspädagogische Frauenforschung³ für den eigenen Umgang mit Methoden lernen kann. In einem letzten Punkt (4) werden methodische Schlußfolgerungen für feministisch - religionspädagogische Ansätze zusammengestellt.

1. Praetorius' Methode der Ent-Trivialisierung

Mit Virginia Woolf geht Praetorius von der These aus, die „Hälfte des Lebens ... : Frauenleben, das Leben mit Kindern, sogenannte Alltäglichkeiten“, gelte als trivial und zu vieles bleibe „im Frauenleben sprach-los“ (58). Es ist ihr *Ziel*, mit *der Methode* der Ent-Trivialisierung „dem Trivialen Sprache zu geben“ und „angemessene Worte für das vermeintlich Uninteressante“ (58) zu finden. Wie ihre weiteren Ausführungen zeigen, zielt sie darauf ab, dies auf eine kritische Art und Weise zu tun, da ihr Ziel ein „widerständiges Beschreiben“ (63) der Wirklichkeit ist. Sie will „dem weiblichen Elend gleichzeitig mit der Utopie von Zärtlichkeit, Gegenseitigkeit und Sorgfalt, die in vielen weiblichen Alltagen als Absicht existiert, Sprache“ (65) geben.

Wie erreicht Praetorius dieses Ziel? Welche methodischen Schritte geht sie? Im folgenden stelle ich Praetorius' Vorgehensweise kurz vor.

Den *Ausgangspunkt der Methode* beschreibt Praetorius wie folgt: Die Methode „nimmt ihren Anfang dort, wo die Mehrheit der Frauen den größeren Teil ihrer Zeit verbringt. ... Die Methode der Ent-Trivialisierung setzt an im Bereich der ‚Störungen‘, dort, wo Kindergeschrei, Türglocken, Hunger, Dreck, aufdringliche Mitmenschen, Unordnung, Freude und Leid ungehinderten Zutritt haben zu den Sinnen der Forscherin, im Bereich der fragmentierten Zeit“ (60).

Ferner benennt sie die notwendige *Grundhaltung*, die die Forscherin *für die Anwendung der Methode* mitbringen muß: „Die These, die sie ihrem Nachdenken zugrunde-

¹ Alle folgenden Seitenangaben im Text beziehen sich auf diesen Aufsatz.

² Auch wenn es noch nicht sehr viele Ansätze einer feministischen Religionspädagogik gibt, so existieren - wie in feministischer Theologie - inhaltlich bereits verschiedene Richtungen. Aus diesem Grund versuche ich, den Begriff „die feministische Religionspädagogik“ zu vermeiden.

³ Auf die nicht immer gleich definierte Differenz zwischen Frauenforschung und feministischer Forschung kann an dieser Stelle nicht eingegangen werden. Im folgenden benutze ich die Begrifflichkeit „feministisch-religionspädagogisch“.

legt, heißt: Was ich tue, ist nicht nichts, sondern etwas und daher beschreibbar“ (60). Als Leserin des Aufsatzes war ich nun auf Ausführungen gespannt, *wie*, das heißt mit *welchen methodischen Schritten*, Praetorius von ihrem beschriebenen Ausgangspunkt und ihrer Grundhaltung zu ihrem gesetzten Ziel gelangt. Eine erste Vorstellung davon erhält man durch die Beschreibung ihrer persönlichen Vorgehensweise: „Wenn ich koche, liegen Heft und Kugelschreiber griffbereit. Wenn das Kind kurze Zeit mit sich selbst beschäftigt ist, notiere ich ein paar Sätze. Beim Abwasch erwarte ich das entscheidende Heureka“ (60). Allgemein formuliert sie: „In all der Unordnung, zwischen Handgriffen, die Ordnung schaffen, Hilfe leisten, zum Leben verhelfen, denkt die Frau darüber nach, was es ist, das sie da tut“ (60). Konkreter wird Praetorius mit der Forderung, Frauen mögen ihr alltägliches Tun und ihre Erlebnisse protokollieren und „Beschreibungen des Trivialen“ (61) anfertigen⁴. Eine genauere Erläuterung methodischer Schrittsequenzen erfolgt nicht.

Es folgen Ausführungen zu den *mit der Methode verbundenen Problemen*: „Sobald sie [die Frau, Anm: A.E.] anfängt zu protokollieren, wird sie sich den Jargons der Trivialisierung ausgesetzt sehen ..., einer gänzlich durchideologisierten Sprache“ (61). Was aber soll sie dann tun, um das Ziel, „angemessene Worte für das vermeintlich Uninteressante“ (s.o.), zu erreichen? Ein methodischen Hinweis suche ich vergebens. Praetorius weist noch auf ein weiteres Problem hin: „Entrivialisierende Beschreibung kann umschlagen in Apologetik des weiblichen Status quo.“ Praetorius hat aber ein „widerständiges Beschreiben“ (s.o.) als Ziel vor Augen.

In der hierfür notwendigen Grundhaltung sieht sie ein weiteres Problem: „Es ist nicht sicher, ob weibliche Existenz in jedem Fall subjektiv so unerträglich ist, daß das Protokollieren allein die Unmöglichkeit dieses Lebens vor Augen führt und zwingend den Wunsch nach Befreiung weckt“ (63).

Im Bewußtsein dessen, daß Praetorius ihren Artikel als einen „Versuch“ betitelt und ihn in einem Buch mit dem Wort „Skizzen“ im Titel abdruckt, und im Wissen darum, daß in einem achtseitigen Artikel weder alles gesagt noch alles bedacht werden kann, möchte ich anhand von fünf Punkten aufzeigen, an welchen Stellen ich Praetorius' Stärken sehe und welche Ansatzpunkte m.E. problematisch sind.

1. Der Methodenbegriff kann einerseits im praktisch-pädagogischen Sinn, andererseits auch im wissenschaftlichen Sinn benutzt werden. Frauen werden durch Praetorius zum Niederschreiben ihrer eigenen Erfahrungen angeregt. Diese Methode ist m.E. hervorragend im praktisch-pädagogischen Bereich einzubringen⁵. Die Stärke des Ansatzes liegt einerseits im Hören auf sich selbst und somit im Hören auf die eigene Stimme und andererseits, indem Beschreibungen mitgeteilt und ausgetauscht werden, im Hören auf andere Frauen. Problematisch in diesem Zusammenhang ist jedoch, daß das Niederschreiben des Alltagsgeschehens nicht unbedingt zu

⁴ Eine solche Beschreibung des Trivialen legt Praetorius in ihrem Aufsatz „Kandinsky im Badezimmer. Mehr über Entrivialisierung“ zugrunde (in *Filli u.a.*, 1994).

⁵ Als anschauliches Beispiel eignet sich in diesem Bereich das Tagebuch von *Marianne Grabrucker*, 1985. Grabrucker urteilt für sich, sie habe erst durch das Tagebuchschreiben gemerkt, wie bei der Sozialisation und Erziehung von Mädchen sie selbst „und die Umwelt ein Steinchen aufs andere setzten, um daraus wieder eine Frau patriarchaler Prägung zu formen“ (ebd., 16).

- einer Beschreibung des Trivialen in Praetorius' Sinne führen muß. Praetorius selbst weist in ihrem Aufsatz auf diese Problematik hin (vgl. S. 63).
2. Gut ist die Unterscheidung der verschiedenen methodischen Ebenen. Praetorius differenziert bei ihren Überlegungen - wenn auch sehr unstrukturiert - zwischen den Zielen der Methode, den Voraussetzungen (Ausgangspunkt und Grundhaltung) für die Methode und den Problemen, die es im Gebrauch mit der Methode geben kann. Es wird deutlich, Methode umfaßt mehr als das Einsetzen bestimmter Mittel.
 3. Problematisch ist, daß Praetorius keine Rechenschaft darüber ablegt, ob ihr Ausgangspunkt für die heutige Zeit noch angemessen ist. Sie hat zwar den Anspruch, mit ihrer Methode dort anzufangen, „wo die Mehrheit der Frauen den größeren Teil ihrer Zeit verbringt“ (60), setzt aber in ihrem Aufsatz, den sie 1990 als einen Festschriftsbeitrag verfaßte (vgl. Praetorius, 1995, 199), bei Virginia Woolfs Buch „Ein Zimmer für sich allein“ aus dem Jahr 1929 an. Problematisch ist nun nicht dieser Ansatzpunkt, sondern die Nichtreflexion desselben. Denn so gelangt sie direkt zu der Frage, wo im Leben heutiger Frauen die Sprachlosigkeit sei, und findet sich dadurch in erster Linie bei Familienfrauen wieder. Unhinterfragt bleibt, ob sie sich damit wirklich dort befindet, „wo die Mehrheit der Frauen den größeren Teil ihrer Zeit verbringt“.
- M.E. hätte die Wahrnehmung der Vielzahl und Unterschiedlichkeit zumindest bundesrepublikanischer, weiblicher Lebensentwürfe zu einer differenzierten Sichtweise und vielleicht auch zu einem oder mehreren anderen Ausgangspunkten führen müssen.
4. Die von mir kritisierte Ungenauigkeit bei der Beschreibung der methodischen Mittel hängt auch mit Praetorius' Wissenschaftsverständnis zusammen. Praetorius' Ausgangsthese hierzu ist: Dem patriarchalen Wissenschaftsbegriff ist „die Ablendung der alltäglichen Aufrechterhaltung von Leben durch Techniken der Trivialisierung ... inhärent“ (59). Da es ihr aber gerade darum geht, das Triviale zur Sprache zu bringen, schließt dies ein, „den herrschenden Begriff von Wissenschaft zu demonstrieren“ (59). Sie tut dies, indem sie konstatiert: „Jede neugierige Frau kann die Wissenschaftlerin ihres eigenen Lebens werden. ... Ihr »unerbittliches Wissenwollen« [Aufnahme eines Zitat von Christiane Thürmer-Rohr; Anm. A.E.] ist Wissenschaft“ (61). Die Motivationshaltung, das Neugierigsein und der Wissensdurst, macht Praetorius zum Kriterium einer Wissenschaft. Gewiß sind dies wichtige Voraussetzungen, m. E. aber keine hinreichenden Kriterien. Untrennbar gehört auch ein systematisches Forschen, Analysieren, Reflektieren, Kritisieren zur Wissenschaft hinzu, denn nur so kann ich auch mit Distanz und reflektierter Systematik der Wirklichkeit begegnen⁶.
 5. Problematisch finde ich die Vorstellung einer ethischen Überlegenheit der Frauen, die bei Praetorius zumindest immer wieder durchschimmert. So stellt sich z.B. die Frage, ob es Zufall ist, wenn Praetorius einerseits die Existenz „der Utopie von Zärtlichkeit, Gegenseitigkeit und Sorgfalt, ... in vielen weiblichen Alltagen“ (65) erkennt, andererseits bei Männern „ihr Zerstörungswerk“ (64) in den Vordergrund stellt.

⁶ Auf die verschiedenen Ansätze, die innerhalb der wissenschaftstheoretischen Literatur zur Bestimmung des Wissenschaftsbegriffs vorliegen, kann hier nicht näher eingegangen werden.

2. Praetorius' Ergebnisse aus der Sicht einer Religionspädagogin

Im folgenden reflektiere ich die Ergebnisse Praetorius' anhand der im ersten Abschnitt herausgearbeiteten und hervorgehobenen Punkte *Ziel der Methode*, *Ausgangspunkt der Methode*, *Grundhaltung für die Anwendung der Methode*, *methodische Schritte* und *mit der Methode verbundenen Probleme* aus meiner Sicht als Religionspädagogin.

Ausgangspunkt der Methode

Praetorius' Ausgangspunkt setzt beim Trivialen des alltäglichen Frauenlebens an. Als Religionspädagogin habe ich besonders die Bereiche Familie, Gemeinde und Schule als Bereiche, in denen religiöses Lernen und Lehren stattfindet, im Blick. Befragen wir exemplarisch einmal nur den Bereich der Schule nach möglichen Formen der Trivialisierung.

Empirische Einzeluntersuchungen des Schulalltages stellen Benachteiligungen der Mädchen fest: so schenkten z.B. die Lehrerinnen und Lehrer an baden-württembergischen Grundschulen unbewußt und unabsichtlich den Jungen wesentlich mehr Aufmerksamkeit als den Mädchen (vgl. Frasch/Wagner, 1982)⁷. Z.T. wurden diese und andere empirische Untersuchungen - besonders die der 80er Jahre (z.B. auch Enders-Drägässer/Fuchs, 1989) - als Beleg für eine *generelle* Benachteiligung der Mädchen angeführt. Eine Vorgehensweise, die unter dem Hinweis auf den z.T. größeren Schulerfolg der Mädchen heute kritisiert wird (vgl. z.B. Drerup, 1997, bes. 861-864). Neuere Untersuchungen gehen differenzierter vor. So hat z.B. Marianne Horstkemper die Entwicklung des Selbstvertrauens bei Mädchen genauer untersucht und stellt für diejenigen, die an der Untersuchung teilgenommen haben, fest: „Trotz erfolgreicher Schulkarriere nimmt ... das Selbstvertrauen der Mädchen im Laufe der Sekundarstufe deutlich weniger zu als das der Jungen. Während es sich zu Beginn der Klasse 5 noch auf gleicher Höhe befindet, zeigt sich spätestens ab Klasse 7 ein deutlicher 'Schereneffekt' zuungunsten der Mädchen.“ (Horstkemper, 1996, 177)⁸ In vielen Fällen ist bei den Lehrerinnen und Lehrern kein Problembewußtsein für mögliche Benachteiligungen der Mädchen vorhanden.

In Bezug auf die Lehrerinnen sei nur das Schlagwort der „Feminisierung des Lehrberufs“ (vgl. Schmude, 1997; Jakobi, 1997) genannt, das Mitte der 60er Jahre, als die Lehrerinnenquote innerhalb der Volksschule auf über 50% angestiegen war, verstärkt benutzt wurde. Mit dieser Entwicklung, und das will das Schlagwort verdeutlichen, war eine Abnahme der Wertschätzung und Achtung des Lehrberufes verbunden⁹. Erkennbar wird, daß auch im Bereich der Schule Benachteiligungen von Mädchen stattfinden. In vielen Fällen geschieht dies unbewußt.

Im speziellen Bereich des Religionsunterrichts muß die Aufdeckung von Benachteiligungen, - zu denken ist da z.B. an die Zuweisungen bestimmter geschlechtsspezifischer Rollen, mögliche Einengung der Entwicklung aufgrund des Geschlechts -, weiter vorangetrieben werden. Einige Arbeit ist z.B. bereits im Bereich der Religions-

⁷ Vgl. dazu die entsprechenden Abschnitte im Aufsatz von *Angela Volkmann*.

⁸ Vgl. auch *Horstkemper*, 1991.

⁹ Daß in anderen Bereichen auch Formen von Feminisierung existieren, die den Frauen positive Werte zuschreiben, was jedoch nicht auch automatisch eine positive Auswirkung für die Frauen bedeutet, hat *Christina Thürmer-Rohr* gezeigt. Vgl.: *Thürmer-Rohr*, 1987.

buchanalyse (z.B. Pithan, 1993) geleistet worden oder auch bei der Frage nach dem Selbstverständnis von katholischen Religionslehrerinnen (z.B. Häußler, 1995; Geschwendtner-Blachnik, 1996). In den Anfängen steckt z.B. noch die Berücksichtigung der Mädchen innerhalb empirischer Untersuchungen des Religionsunterrichts (vgl. Schweitzer u.a., 1995).

Methodische Schritte

Es wird deutlich, daß „Beschreibungen des Trivialen“ (61), das Protokollieren von Alltagserlebnissen im Bereich des religiösen Lernens und Lehrens, als methodischer Schritt nicht ausreicht, da in vielen Fällen das notwendige Problembewußtsein nicht vorhanden ist. Um dieses Problembewußtsein zu wecken, ist zunächst erforderlich, Benachteiligungen von Mädchen und Frauen in der *Praxis* des religiösen Lernens und Lehrens aufzuzeigen. Methodisch werden *empirische Zugangsweisen* notwendig. Aber auch der Frage, wo in der religionspädagogischen *Theorie* Benachteiligungen von Frauen und Mädchen stattfinden, muß nachgegangen werden, und zwar in allen religionspädagogischen Theoriebereichen¹⁰. So gehört m.E. zu dem Ziel, „angemessene Worte für das vermeintlich Uninteressante“ (58) zu finden, auch eine Auseinandersetzung mit den bestehenden, ggf. unangemessenen Worten. Praetorius deutet dies¹¹ nur an, indem sie auf das Wort „Nur“, z.B. „nur Hausfrau“ (61) eingeht. Bestehende religionspädagogische Theorien müssen kritisch betrachtet werden, denn religionspädagogisch-feministische Ansätze setzen nicht bei einem religionspädagogischen Nullpunkt an.

Ziel der Methode

Praetorius definiert ihre Ziele zu einem Teil von ihrer Beurteilung der bestehenden Zustände her: „Noch immer bleibt zu vieles im Frauenleben sprachlos. ... Die Hälfte des Lebens gilt als trivial“, deshalb muß „dem Trivialen Sprache“ (58) gegeben werden. Auch für religionspädagogische (Theorie-) Ansätze ist ein Anknüpfen an die bestehende Wirklichkeit unerlässlich. Religionspädagogische (Theorie-) Ansätze müssen unter Zurkenntnisnahme der Praxis und der ihr zugrundeliegenden Zustände entstehen. Zugleich sind religionspädagogische (Theorie-) Ansätze für die Praxis bestimmt. Trotz dieses sehr engen Praxisbezuges darf Religionspädagogik ihre *Ziele* nicht nur an der Empirie ausrichten. Sie muß ein kritisches Moment gegenüber der Wirklichkeit bilden. Ein Korrektiv, welches die Inhalte auch aus dem christlichen Glauben heraus gewinnt¹¹.

Grundhaltung für die Anwendung der Methode

Um Benachteiligungen von Mädchen und Frauen erkennen zu können, ist eine *Parteilichkeit für Mädchen* notwendig, eine Parteilichkeit, die in der Nichtakzeptanz der Benachteiligung des weiblichen Geschlechts begründet ist. Parteilichkeit als Grundhaltung¹², wie auch die Zieldefinition und die Problemfrage, gehören nicht zur eigentli-

¹⁰ Auf diese Notwendigkeit hat Herlinde Pissarek-Hudelist bereits hingewiesen. Vgl.: *Pissarek-Hudelist*, 1988, 117f.

¹¹ Vgl. auch *Anna-Katharina Szagun*, die von einer „dem Glauben her gebotenen Ideologiekritik“ gegenüber dem Patriarchat spricht. (Dies, 1992, 12.)

¹² Parteilichkeit in diesem Fall also aufgrund einer spezifischen Verantwortlichkeit für die wegen ihres Geschlechtes benachteiligten Mädchen. Herlinde Pauer-Studer hat für den Bereich der Moral-

chen Methode. Es sind keine methodischen Schritte, die gegangen werden könnten. Inhaltlich wird jedoch deutlich, daß sie untrennbar zur Methodik einer feministisch orientierten Religionspädagogik gehören und auch nicht unreflektiert bleiben dürfen. Zu klären bleibt, wie man in Bezug auf die Methodenfrage mit diesem Zusammenhang konstruktiv umgehen kann.

Mit der Methode verbundene Probleme

Die Religionspädagogik beschäftigt sich mit der Theorie des religiösen Lehrens und Lernens von Mädchen und Jungen, von Männern und Frauen. Feministische Ansätze haben primär Frauen und Mädchen im Blick. Jungen und Männer fallen dadurch schnell aus der geschlechtsspezifischen Analyse heraus. Grundsätzlich ist diese Konzentration auf das weibliche Geschlecht notwendig, denn nur so können Benachteiligungen von Frauen und Mädchen gesehen und beseitigt werden. Zugleich sehe ich jedoch auch Probleme, wenn lediglich das weibliche Geschlecht in das Zentrum des religionspädagogischen Interesses gerückt wird. Erstens kann dadurch das weibliche Geschlecht zu einer Art von der Norm abweichenden Sonderform werden. Es besteht die Gefahr, daß quasi durch die Hintertür das männliche Geschlecht wieder normbestimmend wird bzw. bleibt. Zweitens ist die Arbeit nur zur Hälfte erledigt. Die Frage, wie mit dem Männlichsein von Jungen und Männern in der Religionspädagogik umgegangen wird, bleibt unberücksichtigt. Es ist notwendig, das eine zu tun und gleichzeitig das andere nicht zu lassen. Die Religionspädagogik muß neben dem weiblichen auch das männliche Geschlecht als Analyse- und Strukturkategorie des gesamten religionspädagogischen Feldes zur Kenntnis nehmen.

3. Die Methodenfrage innerhalb Feministischer Forschung

Die Diskussion über die Methoden innerhalb feministischer Forschung wurde in der BRD 1978 durch die „methodischen Postulate“ von Maria Mies initiiert (vgl. Mies, 1984). Rückblickend lassen sich bis heute zwei Diskussionshöhepunkte erkennen: Einen auf dem und im Anschluß an das Symposium „Methoden in der Frauenforschung“, welches vom 30.11. - 2.12.83 an der FU Berlin stattfand¹³, und einen weiteren seit Anfang der 90er Jahre. Seither erscheinen wieder verstärkt Veröffentlichungen zum Thema¹⁴, wobei sich die Thematik so weit etabliert hat, daß sie nun in allgemeinen Handbüchern (z.B. Becker-Schmidt/Bilden, 1991; Abels, 1997) aufgenommen worden ist. Diskutierte man in der ersten Phase u.a. die Frage, welche Methode (z.B. qualitative oder quantitative Methode) sich für feministische Forschung besonders eigne (vgl. Abels, 1997, 131), ist die zweite Phase, die bis heute andauert, von der

theorie zwischen Bereichen, in denen Unparteilichkeit und Parteilichkeit notwendig ist, sauber differenziert. (Pauer-Studer, 1996, bes. 103). Es kann an dieser Stelle, der Frage, in welchen Zusammenhängen in feministisch-religionspädagogischen Ansätzen von Parteilichkeit bzw. Unparteilichkeit ausgegangen werden soll, nicht näher diskutiert werden. Eine Frage, die m.E. aber in weiteren Überlegungen zu feministisch-religionspädagogischen Methoden noch vertieft werden muß.

¹³ Die Vorträge sind veröffentlicht in: Zentraleinrichtung zur Förderung von Frauenstudien und Frauenforschung an der Freien Universität Berlin, 1984.

¹⁴ Z.B. die Monographie: Diezinger, 1994. Ferner einzelne Aufsätze in „Feministische Studien“ 1993, Heft 2: Hagemann-White und Wohlrab-Sahr. In neuesten Erscheinungen wird nun die Methodenfrage auch mit Blick auf beide Geschlechter thematisiert, z.B.: Behnke/Meuser, 1999.

Einsicht bestimmt, feministische Forschung müsse „das gesamte Methodeninventar“ (ebd., 139) nutzen.

Im folgenden diskutiere ich meine fünf oben genannten Kritikpunkte an Praetorius' Aufsatz (vgl. 1) mit Ergebnissen aus der gut 20jährigen feministischen Methodendiskussion. Für dieses interdisziplinäre Vorgehen habe ich drei Gründe: erstens kann die methodische Frage nicht anders als fächerübergreifend diskutiert werden, zweitens ist die Frauenforschung bemüht, interdisziplinär zu arbeiten, und drittens ist es im Fach Religionspädagogik unerlässlich, mit Bezugswissenschaften zu arbeiten.

Ich gehe einerseits der Frage nach, inwieweit die feministische Methodendiskussion Möglichkeiten des Umgangs und Lösungsansätze für die von mir geäußerten Kritikpunkte liefert; und andererseits der allgemeineren Frage, ob bzw. was feministische Religionspädagogik davon lernen kann.

(1.) Bei der religionspädagogischen Reflexion des Praetorius-Ansatzes wurde oben aufgezeigt, daß das Niederschreiben von Alltagserfahrungen als Methode nicht zureichend ist. Existieren Alternativen zur von Praetorius vorgeschlagenen Methode für die feministische Forschung? Mit der Frage der Methodenwahl innerhalb feministischer Forschung hat sich besonders die erste Phase der feministischen Methodendiskussion beschäftigt. Für die Sozialwissenschaftlerinnen allgemein urteilt Ute Gerhard: „Doch scheint die mit besonderer Emphase geführte Diskussion um die Methoden feministischer Forschung ... vorübergehend eine typische deutsche Verwirrung gestiftet zu haben: In Frage stand das Verhältnis von Theorie und Praxis oder der Unterschied zwischen Alltagserfahrung und systematisierender Erkenntnis“ (Gerhard, 1994, 19). Ich denke, daß Praetorius dieser „Verwirrung“ aufgesessen ist. Methodisch klärt sie nicht ab, wie der Weg von den Alltagserfahrungen und Alltagsbeschreibungen hin zur systematisierenden Erkenntnis, hin zu der Erkenntnis, an welchen Stellen Widerstand und „widerständiges Beschreiben“ (63) erforderlich ist, verläuft. Die Aufnahme von der von Gerhard eingeforderten Distanz für die systematisierende Erkenntnis in der Methode der Ent-Trivialisierung würde m.E. weiterhelfen.

Mit Gerhard bin ich der Meinung, daß methodisch gesehen, Praxis und Theorie verbunden werden müssen. Als Religionspädagogin gehe ich jedoch noch stärker von einem Praxis - Theorie - Praxis Bezug aus.

Für Praetorius wird bei der Entscheidung für die Ent-Trivialisierungsmethode der Subjektstatus der schreibenden Frauen ausschlaggebend gewesen sein. Dies sehe ich als einen grundsätzlich positiven Aspekt an. Gut ist, daß Frauen bei dieser Methode selbst Subjekte sind und aus dem Objektstatus, in dem sie sich bei wissenschaftlichen Forschungen lange Zeit befanden, hervortreten. Doch auch hier ist im Anschluß an die feministische Methodendiskussion kritisch nachzufragen, was es eigentlich heißt, „Menschen ... zu Subjekten des Forschungsprozesses zu machen?“ (Becker-Schmidt, 1984, 227). Gabi Abels vermutet mit Hinweis auf Regina Becker-Schmidt: „Möglicherweise werde die Subjekthaftigkeit der Frau eben dadurch verfehlt, wenn sie als Objekt der Realität und der Forschung verleugnet werde.“ (Abels, 1997, 136) Eine

Anfrage, der sich auch feministische Ansätze in der Religionspädagogik stellen müssen¹⁵.

(2.) Gut ist die Unterscheidung der verschiedenen methodischen Ebenen. Praetorius differenziert bei ihren Überlegungen zwischen den Zielen der Methode, den Voraussetzungen für die Methode und den Problemen, die es im Gebrauch mit der Methode geben kann.

Einen konstruktiven Beitrag zur Fragestellung, wie mit diesen verschiedenen Ebenen in der Frauenforschung umgegangen werden kann, sehe ich innerhalb der feministischen Theologie bei Annette Noller (Noller, 1995). Noller geht mit Friedrich Rapp von einem sehr umfassenden Methodenbegriff aus und differenziert ferner zwischen Methode und Methodologie. Neben der „Anwendung des gedanklich isolierten und reflektierten Instrumentariums“, „den eigentlichen methodischen Verfahrensregeln“, sind „die maßgeblichen Grundbegriffe und die für das weitere Vorgehen als selbstverständlich hinzunehmenden Grundthesen ebenso wie die als untersuchenswert betrachteten Grundprobleme“ (ebd., 73) konstitutiv für die Anwendung einer Methode. Noller zeigt für die Hermeneutik, daß der von ihr konstatierte feministische Paradigmenwechsel sich nicht auf der Ebene der einzelnen methodischen Schritte bewege, denn die „feministische Hermeneutik verwendet die anerkannten, historisch-kritischen Verfahrensregeln“ (ebd., 133). Das Wesentliche des feministischen Paradigmenwechsel sei „die Übertragungsleistung ... in einen veränderten methodologischen Zusammenhang“ (ebd.). Methodologie definiert Noller klassisch als „Lehre von der Methode“. Sie legt überzeugend dar, daß nicht die Frage des wissenschaftlichen Instrumentariums an sich entscheidend ist, sondern die inhaltliche Bestimmung der zur Methode hinzugehörigen Aspekte der Grundbegriffe, -thesen und -probleme.

Feministische Religionspädagogik kann hier lernen, wie wichtig die Auseinandersetzung mit feministisch-religionspädagogischen Grundbegriffen, -thesen und -problemen ist, und daß die Frage der methodischen Verfahrensschritte nicht auf einer Grundsatzebene zu führen ist.

(3.) Problematisch ist, daß Praetorius ihren Ausgangspunkt nicht reflektiert. Praetorius hat, wie oben gezeigt, bei dem Ort, „wo die Mehrheit der Frauen den größeren Teil ihrer Zeit verbringt“ (60), den Ort der Familie vor Augen. Ihr Ausgangspunkt bildet die Gruppe der Familienfrauen, und sie denkt offenbar an nicht erwerbstätige Frauen: „Wozu »sich befreien«, wenn Lebenspläne aufgehen, wenn der zahlende Mann gefunden und das Baby herzig ist?“ (Praetorius, 63) Kann man davon ausgehen, daß die Familie der Ort ist, an dem die Mehrheit aller Frauen die meiste Zeit verbringt?

Empirische Ergebnisse lassen an der Richtigkeit dieser These zweifeln. Aus dem Bereich der quantitativen Forschung geht z.B. hervor, daß 1995 die Erwerbsquote von Frauen im Alter von 15 bis 65 Jahren in den neuen Bundesländern knapp unter 74% und die der Frauen in den alten Bundesländern knapp unter 60% lag (vgl. Bundesministerium, 1998, 51). Das heißt, im Durchschnitt gehen in Gesamtdeutschland 67% der Frauen im Alter von 15 bis 65 Jahren einer bezahlten Arbeit nach. Dies ist numerisch gesehen die Mehrheit der Frauen. Es gälte natürlich nun, in diesem Bereich noch

¹⁵ Z.B. *Helga Kohler-Spiegel*, die den Punkt „Frauen als Subjekte“ zu den Merkmalen feministischer Theologie zählt (vgl. dies., 1995).

kritisch den Fragen der Teilzeitarbeit, der abhängigen Erwerbstätigkeit, des Einkommens usw. nachzugehen. Es kommt mir an diesem Punkt jedoch zunächst nur darauf an zu zeigen, daß die Gruppe der erwerbslosen Familienfrauen nicht die Mehrheit aller deutschen Frauen darstellt.

Auch die qualitative Forschung liefert Ergebnisse: So zeigt Gerlinde Seidenspinner gemeinsam mit anderen Frauen, daß für das Selbstverständnis der jungen Frauengeneration in Deutschland die „feste Verankerung im Berufsleben“ ganz entscheidend ist, und daß diese Frauengeneration „materiell unabhängig sein möchte, auch wenn sie Kinder hat“ (Seidenspinner, 1996, 219). Es reicht den jungen Frauen also durchaus nicht aus, einen „zahlenden Mann“ und „ein herziges Baby“ zu haben. Auch an dieser Stelle kann ich nicht näher auf Probleme wie Verteilung der Kindererziehung, der Hausarbeit usw. zwischen Mann und Frau eingehen. Grundsätzlich wurde aber deutlich, daß, wenn es um die Beschreibung von sozialer Wirklichkeit geht, ein Zurückgreifen auf empirische Ergebnisse unerlässlich ist.

Einige Stimmen innerhalb der feministischen Methodendiskussion haben für Entwürfe, die innerhalb der Praxis ansetzen, auf die grundsätzliche Gefahr hingewiesen, „die Differenzen im Erfahrungshorizont und in der Lebenspraxis von Frauen zu verdecken“ (Gerhard, 1994, 20). Aus dem vorliegenden Aufsatz ist nicht zu erkennen, ob Praetorius sich dieser Gefahr überhaupt bewußt war.

Aus der feministischen Methodendiskussion ist zu diesem Punkt noch hinzuzufügen, daß in der zweiten Phase die Unterschiedlichkeit von Frauen weitaus mehr betont wird, während die erste Phase verstärkt von einem vermeintlich einheitlichen Frauenbild ausging.

Was können feministisch-religionspädagogische Ansätze hieraus lernen?

Um dem allgemein-religionspädagogischen als auch feministisch-religionspädagogischen Axiom des Ansetzens in der Praxis gerecht zu werden, ist die Berücksichtigung empirischer Arbeiten - seien sie quantitativer oder qualitativer Art - unerlässlich. Dabei gilt es, empirische Arbeiten aus möglichst vielen unterschiedlichen Wissenschaftsbereichen zur Kenntnis zu nehmen, um ein vielgestaltiges Bild zu erlangen.

Für die religionspädagogische Auswertung des qualitativen empirischen Materials könnte m.E. die von Eva Lundgren vorgeschlagene und von Carol Hagemann-White (vgl. Hagemann-White, 1994, 304) aufgenommene Differenzierung zwischen einer regulativen Ebene und einer konstitutiven Ebene der Konstitutionsnormen der Zweigeschlechtlichkeit hilfreich sein. Dieses Modell differenziert zwischen den langlebigen konstitutiven Normen, die „vermutlich tragenden Pfeiler der kulturellen Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit“ - wie z.B. Mütterlichkeit - und den regulativen Normen, die „jeweils in bestimmbareren sozialen Milieus gültig“ sind, und „sowohl dem unbemerkten als auch dem bewußt gesteuerten Wandel“ unterliegen, - wie z.B. „die Vorstellung, daß Paare heiraten und daß in der Folge der Mann für den Lebensunterhalt der Familie zu sorgen hat“ (ebd.). Für die Religionspädagogik fände ich es nun von großem Interesse, einmal der Frage nachzugehen, was im religiösen Bereich zu

den regulativen bzw. konstitutiven Normen zu zählen ist. So könnte es sein, daß sich die Vorstellung einer vermeintlich stärker ausgeprägten Religiosität der Frauen als konstitutive Norm bis heute durch unser Jahrhundert zieht¹⁶ und sich dadurch eine regulative Norm, die Zuständigkeit der Frau für religiöse Erziehung in der Familie, herausgebildet hat.

(4.) Praetorius greift „den herrschenden Begriff der Wissenschaft“ an, will ihn demontieren und ihn durch einen neuen Begriff ersetzen. Zugleich vermittelt sie für mich den Eindruck, Wissensdurst und Neugierigsein reiche zum wissenschaftlichen Arbeiten aus.

Für mich ist feministische Wissenschaft einerseits den Interessen der Frauen und Mädchen verpflichtet, andererseits aber auch einem Vorgehen, welches sich wissenschaftlich nennen darf. Gewiß, die Meinungen darüber, was Wissenschaft letztendlich zur Wissenschaft macht, gehen auseinander. Um auch an diesem Punkt Praetorius' Vorgehen mit der allgemeinen feministischen Methodendiskussion ins Gespräch zu bringen, möchte ich auf eine Äußerung der Soziologin Marlis Krüger hinweisen. Sie schreibt: „Wie jede Wissenschaft hat nämlich auch die Frauenforschung/ feministische Wissenschaft neben gesellschaftlichen Bezügen auch einen Bezug zu ihren jeweiligen Gegenständen, an denen sich die Richtigkeit und Angemessenheit ihrer Begriffe und Theorien erweisen muß.“ (Krüger, 1994, 71) Und die Philosophin Sandra Harding, die sich ausführlich mit der feministischen Wissenschaftstheorie auseinandergesetzt hat, formuliert mit Blick auf die Zielperspektive: „Nicht der systematisierenden Forschung, sondern dem Androzentrismus soll der Prozeß gemacht werden“ (Harding, 1990, 8).

Was bedeuten diese Überlegungen für feministisch-religionspädagogische Ansätze? Es gilt, eine neue Perspektive, eine Mädchen und Frauen im Blick habende Perspektive, in die wissenschaftliche Religionspädagogik einzubringen. Das umfaßt auch, mit dieser neuen Perspektive Ergebnisse der religionspädagogischen Wissenschaft zu sichten und aufzuzeigen, wo ein Nichtbeachten von Mädchen und Frauen zu androzentrischen Ansätzen geführt hat.

(5) Bei Praetorius klingt an manchen Stellen an, Frauen seien in ihrem täglichen Tun besser als Männer. Hinter solchen Andeutungen verbirgt sich die alte Frage, ob Männer und Frauen grundsätzlich gleich oder verschieden sind. Je nach Beantwortung dieser Frage, ob bejahend oder verneinend, läßt sich feministische Theorie und Praxis - zumindest theoretisch, praktisch ist eine eindeutige Zuordnung einzelner Ansätze nicht immer leistbar - in zwei Richtungen untergliedern: in Gleichheitsfeminismus und gynozentrischen Feminismus (vgl. Scherzberger, 1995, 21). Hierbei wird in Ansätzen, die den gynozentrischen Feminismus vertreten, häufig „Weiblichkeit ... als ein positiver Wert, der so etwas wie Verheißung von Freiheit enthält“ (ebd., 24)¹⁷ gesehen. M.E. entsteht ein grundsätzliches Problem, wenn die Frage nach der Verschiedenartigkeit zwischen Mann und Frau mit Kategorien von „besser“ / „schlechter“ u. ä. beantwortet werden.

¹⁶ So findet sich in der Literatur z.B. die These eines „Feminisierungsprozesses von Religion“. Vgl. Krauß/Lüth, 1996, 16. Vgl. hierzu für das 19. Jhd. z.B. auch Prelinger, 1987.

¹⁷ Daß Praetorius diese Haltung zumindest nicht ganz ablehnt, wird in der Fußnote 12 (S.64) des zugrunde gelegten Aufsatzes deutlich.

Welche Schlüsse lassen sich hieraus für feministisch-religionspädagogische Ansätze ziehen?

Für die religionspädagogische Praxis und Theorie bringt die Frage, ob Mädchen / Frauen im Bereich des religiösen Lernens und Lehrens besser als Jungen / Männer seien, nicht weiter. Sie führt zu einer Polarisierungsdebatte, die letztendlich nur in einer Sackgasse enden kann. Weiterführend erscheint mir hingegen die Fragestellung zu sein, wo für Mädchen (oder auch für Jungen) aufgrund ihrer Sozialisation, Erziehung, Entwicklung im Bereich des religiösen Lernens und Lehrens Probleme und Schwierigkeiten auftauchen können. Hierzu müssen Theorien einer weiblichen (bzw. männlichen) Sozialisation genauso herangezogen werden wie psychologische Ansätze, die geschlechtsspezifische Untersuchungen vornehmen - seien sie aus dem Bereich der Entwicklungspsychologie oder dem der Psychoanalyse.

Hier ist es für feministisch-religionspädagogische Ansätze notwendig, besonders das weibliche Geschlecht - im Sinne von gender - in den Blick zu nehmen. Gleichzeitig darf es m.E. - wie oben schon angesprochen - aber von seiten der gesamten religionspädagogischen Forschung nicht unterlassen werden, auch das männliche Geschlecht zu einer Analyse- und Strukturkategorie zu machen¹⁸.

Das Bewußtsein für diese Notwendigkeit ist bei einigen Praktischen Theologen bereits geweckt worden. Friedrich Schweitzer geht z.B. der Frage nach, ob „beim Gottesbild nicht zwischen einer männlichen und einer weiblichen Entwicklung unterschieden werden muß“ (Schweitzer, 1999, 227). Und Ulrich Schwab merkt durchaus selbstkritisch die Notwendigkeit einer Berücksichtigung beider Geschlechter innerhalb der praktischen Theologie an: „Wenn die Berücksichtigung geschlechtsspezifischer Aspekte in der Forschung Sinn machen soll, so müssen solche Faktoren bei beiden Geschlechtern rekonstruiert werden. Gerade bei uns Männern scheint mir aber das Bewußtsein für die Bedeutung spezifisch männlicher Lebenszusammenhänge noch kaum entwickelt zu sein. .. Wer von daher also die feministische Fragestellung als nur für Frauen relevant einstuft, verkennt die damit verbundene Brisanz einer umfassenden Dechiffrierung von Herrschaftsstrukturen.“ (Schwab, 1998, 25)¹⁹

Hoffnungsvolle Töne für eine geschlechtersensible und -bewußte Religionspädagogik!

4. Methodische Schlußfolgerungen für feministisch-religionspädagogische Ansätze

Aus den genannten Überlegungen ergeben sich für feministisch-religionspädagogische Ansätze folgende methodische Schlußfolgerungen²⁰:

¹⁸ Ich denke, in dieser Hinsicht ist die Pädagogik der Religionspädagogik ein Stück voraus. Sie hat zum männlichen Bereich schon einige Arbeiten hervor gebracht: z.B. *Böhmisch/Winter*, 1997 und *Gottschalch*, 1997. *Constanze Engelfried*, 1997, spricht bereits von einer Öffnung des feministischen Blicks auf den Mann.

¹⁹ Auch *Ralf Koerrenz*, 1996, nimmt in seinem Literaturbericht zum Jahr 1996 die Frage auf, ob die der Religionspädagogik zugrunde liegenden Sichtweisen des Menschen „nicht immer nur eine halbe Wahrheit transportieren: eine männliche.“ (197) Er sieht „das Jahr 1996 publizistisch von dem anthropologischen Aspekt geprägt“ (196) und erkennt: „Die Geschlechterdifferenz wird als elementare anthropologische Kategorie begründet“ (197).

²⁰ Eine kritische Durchsicht bestehender feministisch - religionspädagogischer Ansätze auf ihren Umgang mit der methodischen Frage kann an dieser Stelle nicht erfolgen. Es sei aber zumindest auf folgende Aufsätze von Herlinde Pissarek-Hudelist hingewiesen, in denen sie in Anlehnung an Maria

Grundsätzlich muß von einem umfassenden Methodenbegriff ausgegangen werden. Ein spezifisch feministisch-methodisches Instrumentarium gibt es nicht. Religionspädagogische Ansätze werden somit auch nicht durch die Benutzung eines bestimmten methodischen Instrumentariums feministisch, sondern durch die *Bestimmung ihrer Ausgangspunkte, ihrer Ziele und ihrer Grundprobleme*, wobei eine schlüssige Logik zwischen den Punkten bestehen muß. Was heißt das für diese drei Bereiche im Einzelnen?

1. Methodische Ausgangspunkte feministisch-religionspädagogischer Ansätze

Ausgangspunkte sind die religionspädagogische Praxis und die religionspädagogische Theorie.

Im Bereich der Praxis muß die Situation, in der religiöses Lernen und Lehren geschieht, wahrgenommen und reflektiert werden. Dies beinhaltet die kritische Wahrnehmung und Reflexion der eigenen *Grundhaltung*, der *Situation*, in der sich die weiblichen religionspädagogischen Subjekte (z.B. Schülerinnen, Konfirmandinnen) befinden und der religionspädagogischen *Inhalte*, die auf irgendeine Art Geschlechtsspezifika enthalten. Um Subjekte und Inhalte adäquat wahrnehmen zu können, ist für die eigene Grundhaltung sozusagen die Ausstattung mit einer geschlechtsspezifischen Brille notwendig. Mit der Wahrnehmung muß eine gleichzeitige kritische Reflexion einhergehen.

Ausgangspunkt darf nicht nur eine eigene, einseitige Wahrnehmung der Wirklichkeit sein, sondern Ziel ist, ein möglichst buntes und umfassendes Bild der Wirklichkeit zusammenzustellen. Eine Durchsicht und Kenntnisnahme von empirischem Material zur Mädchen- und Frauenfrage aus den verschiedensten Bereichen der sozialen Wirklichkeit ist vorzunehmen. Eine mehrperspektivische Zugangsweise ist innerhalb feministischer Religionspädagogik²¹ unerlässlich.

Für den Bereich der Theorie ergeben sich aus dem Bereich der Praxis drei Notwendigkeiten. Eine kritische Wahrnehmung und Reflexion der Inhalte im Bereich der Praxis macht auch eine kritische Durchsicht der religionspädagogischen Theorien - historische und aktuelle - auf vorliegenden Androzentrismus notwendig. Ferner reicht es nicht aus, empirisches Material zur Mädchen- und Frauenfrage aus den verschiedensten Bereichen der sozialen Wirklichkeit zur Kenntnis zu nehmen. Es ist auch notwendig, zu sehen, welche Theorien in den verschiedensten Fachbereichen entworfen werden und sie auf ihre Bedeutung und Brauchbarkeit für feministisch - religionspädagogische Ansätze zu überprüfen. Auch im Bereich der Theorie ist somit am mehrperspektivischen Zugang festzuhalten.

Eine weitere Notwendigkeit wird bei der Durchsicht des empirischen Materials zur Frauen- und Mädchenfrage deutlich: die Durchführung von eigenen religionspädagogisch - empirischen Untersuchungen, denn der Bereich des religiösen Lernens und Lehrens wird nur in seltenen Fällen von anderen Fachbereichen abgedeckt.

Mies vier methodische Postulate aufstellt. *Pissarek-Hudelist*, 1988, 865. *Dies.*, 1990, 155f. *Dies.*, 1988, 117.

²¹ Mit *Friedrich Schweitzer*, der in seinem religionspädagogischen Ansatz ein mehrperspektivisches Vorgehen nutzt. Vgl. z.B. *ders.*, 1996, 51.

2. Methodisches Ziel feministisch-religionspädagogischer Ansätze

Ziel ist es, Benachteiligungen von Mädchen und Frauen im Bereich des religiösen Lernens und Lehrens zu beseitigen.

3. Methodische Probleme feministisch-religionspädagogischer Ansätze

Grundprobleme sehe ich in der Konzentration auf das weibliche Geschlecht. Das ist für die feministisch - religionspädagogischen Ansätze an sich zunächst zwar kein Problem, sondern sachimmanent begründet und auch notwendig. Problematisch finde ich jedoch mit Blick auf den gesamten Bereich der Religionspädagogik, wenn das männliche Geschlecht nicht zur Analyse- und Strukturkategorie gemacht wird, da dann ein wesentlicher Teil der Arbeit unerledigt bleibt. Die Berücksichtigung der Kategorie Geschlecht (gender) innerhalb der gesamten Religionspädagogik ist notwendig. Geschlechterforschung muß in der Religionspädagogik etabliert werden.

Literatur

- Abels, Gabi: Zur Methodologie-Debatte in der feministischen Forschung. In: Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München 1997, 131-143.
- Becker-Schmidt, Regina: Probleme einer feministischen Theorie und Empirie in den Sozialwissenschaften. In: Zentraleinrichtung zur Förderung von Frauenstudien und Frauenforschung an der Freien Universität Berlin (Hrsg.): Methoden in der Frauenforschung. Symposium an der FU Berlin vom 30.11.-02.12.83. Frankfurt/M. 1984.
- Becker-Schmidt, Regina; Bilden, Helga: Impulse für die qualitative Sozialforschung aus der Frauenforschung. In: Flick, Uwe u.a. (Hrsg.): Handbuch Qualitativer Sozialforschung. München 1991, 23-30.
- Behnke, Cornelia; Meuser, Michael: Geschlechterforschung und qualitative Methoden. Opladen 1999.
- Böhnisch, Lothar; Winter, Reinhard: Männliche Sozialisation. Bewältigungsprobleme männlicher Geschlechtsidentität im Lebenslauf. Weinheim, 3. Aufl. 1997.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Frauen in der Bundesrepublik Deutschland. Essen 1998.
- Diezinger, Angelika u.a. (Hrsg.): Erfahrung mit Methode. Wege sozialwissenschaftlicher Frauenforschung. Freiburg i. Brsg. 1994.
- Drerup, Heiner: Die neuere Koedukationsdebatte zwischen Wissenschaftsanspruch und politisch-praktischem Orientierungsbedürfnis. In: Z.f.Päd. 43. Jg./1997, 853-875.
- Enders-Drägässer, Uta; Fuchs, Claudia: Interaktion der Geschlechter - Sexismusstrukturen in der Schule. Weinheim/München 1989.
- Engelfried, Constanze: Männlichkeiten. Die Öffnung des feministischen Blicks auf den Mann. Weinheim 1997.
- Frasch, Heidi; Wagner, Angelika C.: „Auf Jungen achtet man einfach mehr...“. In: Brehmer, Ilse (Hrsg.): Sexismus in der Schule. Der heimliche Lehrplan der Frauendiskriminierung. Weinheim/Basel 1982, 260-278.
- Gerhard, Ute: Frauenforschung und Frauenbewegung. Skizze ihrer theoretischen Diskurse. In: Senatskommission der Frauenforschung (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Frauenforschung in der Bundesrepublik Deutschland: Bestandsaufnahme und forschungspolitische Konsequenzen. Berlin 1994, 12-28.
- Geschwendtner-Blachnik, Ingrid: Frauen als Lehrerinnen im katholischen Religionsunterricht. Eine Pilotstudie. Frankfurt/M. 1996.
- Gottschalch, Wilfried: Männlichkeit und Gewalt. Eine psychoanalytische und historisch-soziologische Reise in die Abgründe der Männlichkeit. Weinheim 1997.

- Grabrucker, Marianne: „Typisch Mädchen...“ Prägungen in den ersten drei Lebensjahren. Frankfurt/M. 1985.
- Hagemann-White, Carol: Die Konstrukteure des Geschlechts auf frischer Tat ertappen? Methodische Konsequenzen einer theoretischen Einsicht. In: *Feministische Studien* 2/1993, 68-78.
- Hagemann-White, Carol: Der Umgang mit Zweigeschlechtlichkeit als Forschungsaufgabe. In: Diezinger, Angelika u.a. (Hrsg.): *Erfahrung mit Methode. Wege sozialwissenschaftlicher Frauenforschung*. Freiburg i. Brsg. 1994, 301-318.
- Harding, Sandra: *Feministische Wissenschaftstheorie. Zum Verhältnis von Wissenschaft und sozialem Geschlecht*. Hamburg 1990.
- Häufler, Gabriele: Katholische Religionslehrerinnen als Feministinnen oder über die Kunst, Widersprüche zu leben. In: Becker, Sybille; Nord, Ilona (Hrsg.): *Religiöse Sozialisation von Mädchen und Frauen*. Stuttgart/Berlin/Köln 1995, 75-108.
- Horstkemper, Marianne: *Schule, Geschlecht und Selbstvertrauen – eine Längsschnittstudie über Mädchensozialisation in der Schule*. Weinheim/München, 2. Aufl. 1991.
- Horstkemper, Marianne: Die Koedukationsdebatte in Ost- und Westdeutschland: Was folgt daraus für die Gestaltung der Schule? In: Melzer, W.; Sandfuchs, U. (Hrsg.): *Schulreform in der Mitte der 90er Jahre*. Opladen 1996, 165-186.
- Jakobi, Juliane: Modernisierung durch Feminisierung? Zur Geschichte des Lehrerinnenberufs. In: *Z. f. Päd.* 43. Jg./1997, 929-946.
- Kohler-Spiegel, Helga: Religionspädagogik im Kontext feministischer Theologie. In: Ziebertz, Hans-Georg; Simon, Werner (Hrsg.): *Bilanz der Religionspädagogik*. Düsseldorf 1995, 204-221.
- Koerrenz, Ralf: Menschen, Mächte und Methoden. Ein Literaturbericht. In: *JRP* 13/1996, 195-227.
- Kraul, Margret; Lüth, Christoph: Religion, Geschlechteranthropologie, Bildung. Zum Thema dieses Bandes. In: Dies. (Hrsg.): *Erziehung der Menschen-Geschlechter. Studien zur Religion, Sozialisation und Bildung seit der Aufklärung*. Weinheim 1996, 7-22.
- Krüger, Marlis: Methodologische und wissenschaftstheoretische Reflexionen. Über eine feministische Soziologie und Sozialforschung. In: Diezinger, Angelika u.a. (Hrsg.): *Erfahrung mit Methode. Wege sozialwissenschaftlicher Frauenforschung*. Freiburg i. Brsg. 1994, 69-84.
- Mies, Maria: Methodische Postulate zur Frauenforschung. In: *beiträge zur feministischen theorie und praxis* 1(1978)1, 41-63.
- Noller, Annette: *Feministische Hermeneutik. Wege einer neuen Schriftauslegung*. Neukirchen-Vluyn 1995.
- Pauer-Studer, Herlinde: *Das Andere der Gerechtigkeit. Moraltheorie im Kontext der Geschlechterdifferenz*. Berlin 1996.
- Pissarek-Hudelist, Herlinde: Die Herausforderung theologischer Frauenforschung an den Fachbereich Katechetik/Religionspädagogik. In: *KatBl* 113. Jg./1988, 864-874.
- Pissarek-Hudelist, Herlinde: Die Herausforderung theologischer Frauenforschung an den Fachbereich Katechetik/Religionspädagogik. In: Moltmann-Wendel, Elisabeth (Hrsg.): *Weiblichkeit in der Theologie. Verdrängung und Wiederkehr*. Gütersloh 1988, 112-148.
- Pissarek-Hudelist, Herlinde: Feministische Theologie und Religionspädagogik. In: *JRP* 6/1989, 153-173.
- Pithan, Annebelle: Religionsbücher geschlechtsspezifisch betrachtet. In: *Ev.Erz.* 45. Jg./1993, 421-435.
- Praetorius, Ina: Kandinsky im Badezimmer. Mehr über Enttrivialisierung. In: Bernhard Filli, Heidi u.a.: *Weiberwirtschaft. Frauen – Ökonomie – Ethik*. Luzern 1994, 103-119.
- Praetorius, Ina: Nicht trivial noch sentimental. Ein Versuch über Ent-Trivialisierung als Methode in der Frauenforschung. In: *Skizzen zur feministischen Ethik*. Mainz 1995, 58-65.
- Prelinger, Catherine M.: *Charity, Challenge and Change. Religious Dimensions of the Mid-Nineteenth-Century Women's Movement in Germany*. New York 1987.
- Scherzberger, Lucia: *Grundkurs feministische Theologie*. Mainz 1995.

- Schmude, Jürgen: Die Feminisierung des Lehrberufs an öffentlichen, allgemeinbildenden Schulen in Baden-Württemberg. Eine raum-zeitliche Analyse. Heidelberg 1988.
- Schwab, Ulrich: Religion in der Lebenswelt der Moderne. In: Fechtner, Kristian; Haspel, Michael (Hrsg.): Religion in der Lebenswelt der Moderne. Stuttgart/Berlin/Köln 1998, 16-27.
- Schweitzer, Friedrich; Nipkow, Karl Ernst; Faust-Siehl, Gabriele; Krupka, Bernd: ... und die Mädchen? Ansätze einer geschlechtsbezogenen Unterrichtsanalyse. In: Dies.: Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie. Elementarisierung in der Praxis. Gütersloh 1995, 133-143.
- Schweitzer, Friedrich: Die Suche nach eigenem Glauben. Einführung in die Religionspädagogik des Jugendalters. Gütersloh 1996.
- Schweitzer, Friedrich: Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter. 4. überarb. und erw. Aufl., Gütersloh 1999.
- Seidenspinner, Gerlinde u.a. (Hrsg.): Junge Frauen heute – Wie sie leben, was sie anders machen. Ergebnisse einer Längsschnittstudie über familiäre und berufliche Lebenszusammenhänge junger Frauen in Ost- und Westdeutschland. Opladen 1996.
- Szagon, Anna-Katharina: Feministische Religionspädagogik? In: Schlangenbrut 39/1992, 7-14.
- Thürmer-Rohr, Christina: Feminisierung der Gesellschaft – Weiblichkeit als Putz- und Entseuchungsmittel. In: Dies.: Vagabundinnen. Feministische Essays. Berlin 1987, 106-121.
- Wohlrab-Sah, Monika: Empathie als methodisches Prinzip? Entdifferenzierung und Reflexivitätsverlust als problematisches Erbe der ‚methodischen Postulate‘ zur Frauenforschung. In: Feministische Studien 2/1993, 128-139.
- Zentraleinrichtung zur Förderung von Frauenstudien und Frauenforschung an der Freien Universität Berlin (Hrsg.): Methoden in der Frauenforschung. Symposium an der FU Berlin vom 30.11.-02.12.83. Frankfurt/M. 1984.

Bibliographie „Feministische Religionspädagogik“

- | | |
|------------------------------------|---------------------------|
| 1. Allgemeine Pädagogik (Auswahl) | 6. Sozialisierung |
| 2. Bibliographien | 7. Gemeinde/Kirche |
| 3. Praxismaterialien | 8. Biographieforschung |
| 4. Schule | 9. Familie |
| 5. Religionspädagogische Reflexion | 10. Historische Forschung |

1. Allgemeine Pädagogik (Auswahl)

Angebote zur Gewaltprävention im schulischen Bereich. Referentinnen und Referenten zu Gewalt und sexueller Gewalt unter dem Blickwinkel des Geschlechterverhältnisses. Wien 1995 (Bestelladresse: Bundeskanzleramt, Abteilung I/ 10, Grundsatzabteilung für Frauenangelegenheiten, Ballhausplatz 1, A-1014 Wien)

Birmily, Elisabeth u. a. (Hrsg.): Die Schule ist männlich? Zur Situation von Schülerinnen und Lehrerinnen. Wien 1991

Brehmer Ilse/ Simon, Gertrud (Hrsg.): Geschichte der Frauenbildung und Mädchenerziehung in Österreich. Graz 1997

Brehmer, Ilse (Hrsg.): Lehrerinnen. Zur Geschichte eines Frauenberufes. Texte aus dem Lehrerinnenalltag. München (u. a.) 1980

Brehmer, Ilse: Schule im Patriarchat – Schulung fürs Patriarchat? Weinheim/ Basel 1991

Derichs-Kunsmann, Karin/ Müthing, Brigitte (Hrsg.): Frauen lernen anders. Theorie und Praxis der Weiterbildung für Frauen. Bielefeld 1993

Eder, Ferdinand (Hrsg.): Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der Schule. Forschungsbericht im Auftrag des BMUK. Innsbruck 1995

Faber, Bettina: Weibliche Religiosität in der Schule. Essen 1993

Faulstich-Wieland, Hannelore/ Horstkemper, Marianne: „Trennt uns bitte, bitte nicht!“ Koedukation aus Mädchen- und Jungensicht. Opladen 1995

Faulstich-Wieland, Hannelore: Geschlecht und Erziehung. Grundlagen des pädagogischen Umgangs mit Mädchen und Jungen. Darmstadt 1995

Fichera, Ulrike: Der „kleine Unterschied“ in den alltäglichen Beziehungen zwischen Lehrerinnen und männlichen Vorgesetzten. In: Enders-Dräger, Uta/ Fuchs, Claudia (Hrsg.): Frauensache Schule. Aus dem deutschen Schulalltag: Erfahrungen, Analysen, Alternativen. Frankfurt/ Main 1990, 404-444

Fischer, Dietlind/ Friebertshäuser, Barbara/ Kleinau, Elke (Hrsg.): Neues Lehren und Lernen an der Hochschule. Einblicke und Ausblicke. Weinheim 1999

Fischer, Dietlind/ Jacobi, Juliane/ Koch-Priewe, Barbara (Hrsg.): Schulentwicklung geht von Frauen aus. Zur Beteiligung von Lehrerinnen an Schulreformen aus professionsgeschichtlicher, biographischer, religionspädagogischer und fortbildungsdidaktischer Perspektive. Weinheim 1996

Flaake, Karin/ King, Vera: Weibliche Adoleszenz. Zur Sozialisation junger Frauen. Frankfurt/ M. 1995

Frauen und Schule. Von der Geschlechterhierarchie zur Geschlechterdemokratie? Bestandsaufnahme & Perspektiven in Schule & Bildung. Eine Dokumentation der 2. Österreichischen Frau & Schule Tagung vom 29. und 30. September 1994. Wien 1995 (Bestelladresse: Bundeskanzleramt, Abteilung I/ 10, Grundsatzabteilung für Frauenangelegenheiten, Ballhausplatz 1, A-1014 Wien)

Glücks, Elisabeth/ Ottemeier-Glücks, Franz (Hrsg.): Geschlechtsbezogene Pädagogik. Ein Bildungskonzept zur Qualifizierung koedukativer Praxis durch parteiliche Mädchenarbeit und nicht-sexistische Jungenarbeit. Münster 1994

Horstkemper, Marianne: Schule, Geschlecht und Selbstvertrauen. Eine Längsschnittstudie über Mädchensozialisation in der Schule. Weinheim/München 1995

Kaiser, Astrid (Hrsg.): FrauenStärken – ändern Schule. 10. Bundeskongress Frauen und Schule. Bielefeld 1996

Mädchen und Jungen in der Schule. Pädagogische Konferenz „Koedukation heute“. Hrsg: Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung. Hamburg 1994

Marsal, Eva: Eine (weibliche) Person sein. Bildung der Persönlichkeit durch die Auseinandersetzung mit den eigenen ethischen Orientierungen – ein Trainingsprogramm. In: Ethik und Unterricht 2/ 1998, 38-42

Müller, Heike: Wenn die Körper sprechen lernen. Geschlechterrollen in Bewegung. Offenbach/ M. 1994

- Nunner-Winkler, Gertrud: Weibliche Moral. Die Kontroverse um eine geschlechtsspezifische Ethik. Frankfurt/ M. 1991
- Paseka, Angelika: Das Bildungswesen als Arbeitsplatz für Frauen – ein Exkursionsbericht. In: Lässig, Lorenz/ Paseka, Angelika (Hrsg.): Schule Weiblich - Schule Männlich. Zum Geschlechterverhältnis im Bildungswesen. Innsbruck/ Wien 1997, 147-211
- Prengel Annedore: Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik. Opladen 1993
- Schulentwicklung weiblich – männlich. Themenheft. Journal für Schulentwicklung 3/ 1998
- Staatsinstitut f. Schulpädagogik und Bildungsforschung: Typisch Junge? Typisch Mädchen? Jungen und Mädchen in Schule und Unterricht. Handreichung für die Lehrerinnen und Lehrer an bayerischen Schulen. München 1996
- Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.): Jugend weiblich – Jugend männlich. Sozialisation, Geschlecht, Identität. Opladen 1992
- Uecker, Regine: Bildung und Geschlecht. Feministische und pädagogische Theorie im Dialog. Pöf-fenweiler 1998
- Wenger-Hadwig, Angelika (Hrsg.): Feministische Pädagogik? Ein Problem, das alle angeht. Innsbruck/ Wien 1997

2. Bibliographien

- Auswahlbibliographie: Religiöse Sozialisation von Frauen. Zusammengestellt von Brigitte Claßen-Schlüter. In: Becker, Sybille/ Nord, Ilona (Hrsg.): Religiöse Sozialisation von Frauen. Stuttgart 1995, 198-203
- Bibliographie: „Religiös werden und bleiben?!“ Zusammengestellt von Regina Sommer. In: Schlangenbrut 13 (1995) 49, 33-34
- Bibliographie: Christine Reents. In: Bell, Desmond u.a.: Menschen suchen – Zugänge finden. Auf dem Weg zu einem religionspädagogisch verantworteten Umgang mit der Bibel. FS für Christine Reents. Wuppertal 1999, 409-416
- Bibliographie: Feministische Religionspädagogik. Zusammengestellt von Andrea Blome und Irene Löffler-Mayer. In: Schlangenbrut 10 (1992) 39, 34-35
- Feministische Perspektiven in der Religionspädagogik. Zeitschriften, Aufsätze, Bücher, Unterrichtsmodelle (Im Blickpunkt 9). Münster 1991 (Bestelladresse: Comenius-Institut, Schreiberstr. 12, D-48149 Münster)
- Feministische Theologie. Zeitschriften, Aufsätze, Bücher, Unterrichtsmodelle (Im Blickpunkt 4). Münster 1989 (Bestelladresse: Comenius-Institut, Schreiberstr. 12, D-48149 Münster)
- Gymnasialpädagogische Materialstelle der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Bayern: Mädchen im Religionsunterricht – Religionsunterricht für Mädchen? Erlangen 1999 (= Arbeitshilfe für den evangelischen Religionsunterricht an Gymnasien. Themenfolge 105)

3. Praxismaterialien

- Achtnich, Elisabeth (Hrsg.): Frauen, die sich trauen. Ein Vorlesebuch. Lahr 1991
- Baum-Resch, Anneli: „... und erhöht die Niedrigen“. Zugänge zum Magnificat (Lk 1, 46-55). Materialien und Vorschläge für den Religionsunterricht in der Sekundarstufe I. Materialbrief 3/ 97. Beiheft zu den KatBl.
- Feministische Theologie-Praxis. Werkstattbuch 1 (Arbeitshilfen 3). Bad Boll 1981
- Geschwentner-Blachnik, Ingrid: Mädchenerziehung und Frauenthemen im Religionsunterricht. Unterrichtsmodelle für Lehrerinnen und Lehrer. Stuttgart 1994
- Grill, Ingrid (Hrsg.): geschwisterlich lehren – geschwisterlich lernen – geschwisterlichkeit lernen. Feministische Theologie für den Religionsunterricht. Erlangen 1993 (Bestelladresse: Gymn.-Päd. Materialstelle, Marquardsenstr. 2, D-91054 Erlangen)
- Jakobs Monika/ Löffler-Mayer, Irene/ Rembold, Anette: Vater Gott und Mutter Kirche. Bausteine für den feministischen Religionsunterricht. Münster 1995
- Jürgensen, Eva (Hrsg.): Mädchen und Frauen in der Bibel. Ein Erzählbuch für Schule und Gemeinde. Kevelaer 1997
- Kohler-Spiegel, Helga/ Schachl-Raber Ursula: Wut und Mut. Feministisches Materialbuch für Religionsunterricht und Gemeindegarbeit. München 1991
- Langer, Heidemarie: Vielleicht sogar Wunder. Heilungsgeschichten im Bibliodrama. Stuttgart/ Zürich 1991

- Lehmann, Christine: Wie kann ich heute von und zu Gott sprechen? Mädchen machen in der Freiarbeit in den Psalmen entdeckungen. In: ru 4/ 1999
- Scheller, Herbert: Das Rollenverhalten von Mann und Frau (Materialien für den Religionsunterricht an Gymnasien). München 1979

4. Schule

- Becker, Sybille: Religionslehrerin gleich Religionslehrer? Zu den Arbeitsbedingungen von Lehrerinnen im Religionsunterricht. In: Becker, Sybille/ Nord Ilona (Hrsg.): Religiöse Sozialisation von Mädchen und Frauen, Stuttgart u.a. 1995, 55-74
- Beiträge zu einer feministisch orientierten Religionspädagogik. Eine Handreichung für katholische Religionslehrer/ innen an beruflichen Schulen, Gymnasien und den obereren Klassen der Real- und Hauptschule (Aktueller Dienst 1/ 94).
- Hrsg: RPI Stuttgart (Bestelladresse: RPI Stuttgart, Sekretariat, Staffenbergstr. 44, D-70184 Stuttgart)
- Bericht über die Situation der Frauen in Österreich. Frauenbericht 1995 (Bestelladresse: Bundeskanzleramt, Abteilung I/ 10, Grundsatzabteilung für Frauenangelegenheiten, Ballhausplatz 1, A-1014 Wien)
- Buschbeck, Bernhard: Nur ein Mädchen. In: Buschbeck, Bernhard/ Wibbing, Siegfried: Religionsunterricht im 6. Schuljahr, Stuttgart u.a. 1994, 50-60
- Ehrenfeuchter, Gerlinde: „... man kann gut miteinander über Sachen reden.“ Mädchen und Jungen machen neue Erfahrungen im geschlechtsgetrennten Religionsunterricht an einer Förderstufe; RU nach Geschlechtern getrennt. In: entwurf 1/ 1998, 51-54
- Esser, Anette: Macht, Weisheit und Kontemplation. Weibliche Spiritualität im (Religions-) Unterricht. In: ru 2/ 1995, 47-51
- Ferne, Simone: Religionsunterricht und Geschlecht. In: Ökumenisches Arbeitsbuch Religionspädagogik. Stuttgart/ Berlin/ Köln/ Mainz 1999
- Geschwentner-Blachnik, Ingrid: Frauen als Lehrerinnen im katholischen Religionsunterricht. Eine Pilotstudie. Frankfurt a.M. 1996
- Häubler, Gabriele: Katholische Religionslehrerinnen als Feministinnen oder über die Kunst, Widersprüche zu leben. In: Becker, Sybille/ Nord Ilona (Hrsg.): Religiöse Sozialisation von Mädchen und Frauen, Stuttgart u.a. 1995, 75-108
- Henke, Roland W.: Philosophie - ein Fach für Mädchen? Anmerkungen zu einem wenig bedachten didaktischen Problem. In: Ethik und Unterricht 2/ 1998, 22-25
- Koch-Holzer, Hannerose: Erfahrungssplitter... In: Religionsunterricht für Mädchen? Grundschule 27 (1995) 2, 16-17
- Munzel, Friedhelm: Raub der Seele. Karl Mays Darstellung der muslimischen Frau als Thema für den Religionsunterricht. In: Hans Grewel u.a. (Hrsg.): „Alle Wasser fließen ins Meer...“. Köln u.a. 1998, 24-33
- Pithan, Anabelle (Hrsg.): Zur Beteiligung von Religionslehrerinnen an innovativer Schulentwicklung. In: Fischer, Dietlind/ Jacobi, Juliane/ Koch-Priewe, Barbara (Hrsg.): Schulentwicklung geht von Frauen aus. Zur Beteiligung von Lehrerinnen an Schulreformen aus professionsgeschichtlicher, biographischer, religionspädagogischer und fortbildungsdidaktischer Perspektive. Weinheim 1996, 199-210
- Reents, Christine: Nur nicht aus der Reihe tanzen!? Über den Sinn und die Auswirkung von Normen in unserer Gesellschaft unter besonderer Berücksichtigung der Situation von Mädchen und Frauen. In: Reents, Christine/ Gilhaus, Gisela: Religionsunterricht für das 9. Schuljahr (RU in der Sekundarstufe I). Stuttgart u.a. 1993
- Sulke, Ingeborg: Frauen im Religionsunterricht. Beobachtungen, Erfahrungen, Gedanken. In: Nachrichten der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Bayern 51 (1996) 17, 331-333
- Wagener, Ulrike: Möglichkeiten und Verhinderung. Feministische Bibelauslegung im schulischen Religionsunterricht. In Schlangenbrut 15 (1997) 58, 32-34

5. Religionspädagogische Reflexion

- Andres, Dagmar: Die vergessene Weiblichkeit. Sexistische Einflüsse in Unterrichtswerken für den katholischen Religionsunterricht der Sekundarstufe I. In: KatBl 113 (1988), 904-906
- Bader, Günther/ Heizer, Martha (Hrsg.): Theologie erden. Erinnerungen an Herlinde Pissarek-Hudelist. Thaur bei Innsbruck 1996
- Baumann, Ulrike: Die Zukunft des Religionsunterrichts. In: Deutsches Pfarrernetz 2/ 1996, 65-70

- Baumann, Ulrike: Kirche, Gesellschaft und eigene Stimme. Ein Beitrag zur Religionspädagogik des Jugendalters. Weinheim 1999
- Blasberg-Kuhnke, Martina: „Genius der Frau“. Ein Kommentar zum Brief Papst Johannes Pauls II. an die Frauen anlässlich der Weltfrauenkonferenz der Vereinten Nationen. In: Pastoralblatt 12/1995, 364-367
- Blasberg-Kuhnke, Martina: Ältere Frauen und Kirche. Gewandelte Lebensentfaltungen und Auswirkungen für die Altenarbeit. In: Katholisches Altenwerk (Hrsg.): Frauen und Alter. Gewandelte Lebensentfaltungen und Auswirkungen für die Altenarbeit. Bonn 1995, 24-34
- Blasberg-Kuhnke, Martina: Christinnen in der Frauenbewegung – Feministische Theologie und Glaubensentwicklung. In: Becker, Sibylle/ Nord, Ilona (Hrsg.): Religiöse Sozialisation von Mädchen und Frauen. Stuttgart 1995, 133-145
- Blasberg-Kuhnke, Martina: Feministische Theologie. Zur Entwicklung und Zukunft der Frauenfrage. In: Diakonia 20 (1989) 30-35
- Blasberg-Kuhnke, Martina: Kirche – Modell für eine erneuerte Gemeinschaft. In: Hübener, B./ Meesmann, H. (Hrsg.): Streitfall feministische Theologie. Düsseldorf 1993, 160-168
- Blasberg-Kuhnke, Martina: Vom Auszug der Frauen. Eine religionspädagogische Vergewisserung angesichts der Tradierungskrise, in: Wort und Antwort 31 (1990), 65-70
- Blasberg-Kuhnke, Martina: Wenn Frau nicht mehr mitmacht. Eine Herausforderung der praktischen Theologie und der Kirchen. In: KatBl 115 (1990) 2, 120-127
- Ehrenfeuchter, Gerlinde/ Hilger, Charlotte/ Pithan, Annabelle (Red.): Gerechtigkeit für Mädchen und Frauen. Perspektiven für eine geschlechtergerechte Religionspädagogik in Schule und Gemeinde entwickelt von der Alpika-AG „Frauen in Schule und Gemeinde.“ o.O. 1998
- Florian, Heike Maria: Das Bild der Frau in den Religionsbüchern der Primarstufe. In: RpB 18/ 1986, 120-130
- Früchtel, Ursula: Sag mir, wer ich bin! Auf der Suche nach einer weiblichen oder männlichen Identität als Aufgabe von Erziehung und Religionspädagogik. In: ru intern 25 (1996) 3, 6-7
- Jakobs Monika: Feministische Theologie in der Grundschule. In: Religionsunterricht für Mädchen? Grundschule 27 (1995) 2, 10-11
- Jakobs, Monika: Religionspädagogik aus feministischer Sicht. Aspekte des schulischen Religionsunterrichts aus feministischer Perspektive oder Feministische Theologie und Religionsunterricht. In: RpB 34/ 1994, 97-106
- Kohler-Spiegel, Helga: Angstmacher Gott. Ein religionspädagogisches Problem. Romero-Haus-Protokolle. Luzern 1998
- Kohler-Spiegel, Helga: Auf der Suche nach Ganzheit. Eine feministische Spiritualität der Schöpfung. In: RpB 31/ 1993, 90-109
- Kohler-Spiegel, Helga: Befreiung und Befreiungspraxis in der Theologie. Überlegungen zum Verständnis in Feministischer Theologie und lateinamerikanischer Befreiungstheologie. In: RpB 22/ 1988, 67-80
- Kohler-Spiegel, Helga: Nicht länger ohne uns! Frauen in Gesellschaft und Kirche. Feministische Theologie als Herausforderung an die Religionspädagogik. In: Leitner, Rupert u.a.: Religionspädagogik * 3. Wien 1992, 19-45
- Kohler-Spiegel, Helga: Religionspädagogik im Kontext feministischer Theologie. In: Ziebertz, Hans-Georg/ Simon, Werner (Hrsg.): Bilanz der Religionspädagogik. Düsseldorf 1995, 204-221
- Krautter, Adelheid: Den Mädchen im Religionsunterricht besser gerecht werden. Plädoyer für einen Geschlechterrollenaspekt einbeziehende Religionspädagogik. In: Arbeitshilfe Religion. Grundschule 3. Schuljahr. Zum Lehrplan für Evangelische Religionslehre. Hrsg. Von Adelheid Krautter und Elke Schmidt-Lange. Stuttgart 1997, 13-18
- Kuhl, Lena: Religionsunterricht für Mädchen? In: Grundschule 27 (1995) 2, 8-9
- Lehner-Hartmann, Andrea: Natur oder Kultur im Geschlechterverhältnis? Gender - eine neue Analysekategorie – auch für die Religionspädagogik? In: KatBl 123 (1998) 6, 364-369
- Meyer, Diemut/ Reents, Christine/ Ulrich, Gritta: Zum Bild der Frau in evangelischen Religionsbüchern. In: Johannsen, Friedrich/ Noormann, Harry (Hrsg.): Lernen für eine bewohnbare Erde. Bildung und Erneuerung im ökumenischen Horizont. FS Ulrich Becker. Gütersloh 1990, 36-51
- Mies, Maria/ Shiva, Vandana: Ökofeminismus. Beiträge zur Praxis und Theorie. Zürich 1995
- Pieper, Annemarie: Den Zuschreibungen ein Ende. Zur Entwicklung der feministischen Ethik, in: Ethik und Unterricht, 2/ 1998, 2-7

- Pissarek-Hudelst, Herlinde: Die Herausforderung Feministischer Theologie an den Fachbereich Katechetik/ Religionspädagogik. In: KatBl 113 (1988) 12, 864-874
- Pissarek-Hudelst, Herlinde: Die Herausforderung theologischer Frauenforschung an den Fachbereich Katechetik/Religionspädagogik. In: Moltmann-Wendel, E. (Hrsg.): Weiblichkeit in der Theologie. Verdrängung und Wiederkehr. Gütersloh 1988, 112-148
- Pissarek-Hudelst, Herlinde: Feministische Theologie und Religionspädagogik. JRP 6/ 1990, 153-173
- Pithan, Anabelle: Differenz als hermeneutische Kategorie im Vermittlungs- und Aneignungsprozess. In: Becker, Ulrich/ Scheilke, Christoph Th. (Hrsg.): Aneignung und Vermittlung. Beiträge zu Theorie und Praxis einer religionspädagogischen Hermeneutik. Für Klaus Goßmann zum 65. Geburtstag. Gütersloh 1995, 94-105
- Pithan, Anabelle: Mädchen und Frauen in Religionsbüchern. In: Grundschule 27 (1995) 2, 12-15 (Nachdruck in: Englert, Rudolf/ Lachmann, Rainer (Bearb.): Schulbuchanalyse (Im Blickpunkt Bd. 16). Münster 1997, 59-62)
- Pithan, Anabelle: Mädchenentwicklung und Religionsunterricht. In: Kaiser, Astrid (Hrsg.): FrauenStärken – ändern Schule. 10. Bundeskongress Frauen und Schule. Bielefeld 1996, 176-181
- Pithan, Anabelle: Religionsbücher geschlechtsspezifisch betrachtet. Ein Beitrag zur Religionsbuchforschung. In: Lenhard, Hartmut (Hrsg.): Arbeitsbuch Religionsunterricht. Überblicke – Impulse – Beispiele. 3. Neubearb. und erw. Auflage. Gütersloh 1996, 178-185 (Erschienen zuerst in: EvErz 45 (1993) 4, 421-435)
- Pollard, Gaynor: Geschlecht und Identitätsbildung im Religionsunterricht. In: Schreiner, Peter u.a. (Hrsg.): Identitätsbildung im pluralen Europa, Münster (u.a.) 1997, 43-49
- Rahner, Christa-Maria: Frauen in der berufsbegleitenden katechetischen Ausbildung. In: Christenlehre 48 (1995) 12, 514-516
- Raphael, Melissa: „I Will Be Who I Will Be“: The Representation of God in Postmodern Jewish Feminist Theology and Contemporary Religious Education. In: British Journal of Religious Education, 21 (1999) 2, 69-79
- Reents, Christine: Comenius' Impulse zur Mädchenbildung? Oder: Die Gleichheit von Mann und Frau als Ausdruck ihrer Gottebenbildlichkeit. In: Goßmann, Klaus/ Scheilke, Christoph Th. (Hrsg.): Johann Amos Comenius 1592-1992. Theologische und pädagogische Deutungen. Gütersloh 1992, 49-69
- Reich, K. Helmut: Do we need a Theory for the Religious Development of Woman? In: International Journal for the Psychology of Religion 7 (2), 1997, 67-86
- Reich, K. Helmut: Women's contribution to the Psychology of Religion. In: Journal of Empirical Theology 9 (1996) 1, 69-75
- Religionsunterricht für Mädchen? Themaheft. Grundschule 27 (1995) 2, 8-40
- Schulz, Petra: Versuche dialogischen Denkens in einer feministisch-orientierten religionspädagogischen Praxis. Frankfurt/ Main/ Bern u.a. 1994
- Schweitzer, Friedrich/ Nipkow, Karl Ernst/ Faust-Siehl, Gabriele/ Krupka, Bernd: Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie. Elementarisierung in der Praxis. Darin: ... und die Mädchen? Ansätze einer geschlechtsbezogenen Unterrichtsanalyse. A (Kapitel 3)
- Schweitzer, Friedrich: Mädchen im RU. Zum Stand der religionspädagogischen Diskussion. In: Praktische Theologie 30 (1995), 22-27
- Schweitzer, Friedrich: Religiöse Entwicklung und Sozialisation von Mädchen und Frauen. In: Ders.: Lebensgeschichte und Religiö. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter. Gütersloh, 4., überarb. u. erw. Aufl., 1999, 186-198
- Schweitzer, Friedrich: Why we might still need a theory for the religious development for women. In: International Journal for the Psychology of Religion 7 (2), 1997, 87-91
- Szagan, Anna-Katharina: Feministische Religionspädagogik? In: Schlangenbrut 10 (1992) 39, 7-14
- Tamminen, Kalevi: Gender differences in religiosity in children and adolescents. In: Francis, Leslie J. u.a. (Hrsg.): Research in religious education. Leominster u.a. 1996, 163-188
- Weibring, Juliane: Die Waldorfschule und ihre religiösen Meister. Waldorfpädagogik aus feministischer und religionskritischer Perspektive. Oberhausen 1998
- Wenh-In Ng, Greer Anne: Toward wholesome nurture. Challenges in the Religious Education of Asian North American Female Christians. In: Religious Education 91 (1996) 2, 238-254

- Wuckelt, Agnes: Entdeckungen – Ermutigungen. Ansätze einer feministischen Religionspädagogik. In: Wacker, Marie-Theres (Hrsg.): Theologie feministisch: Disziplinen – Schwerpunkte – Richtungen. Düsseldorf 1988, 180-200
- Wuckelt, Agnes: Feministische Herausforderungen an die Religionspädagogik. Konsequenzen für die Arbeit an beruflichen Schulen. In: Comenius – Institut, Gesellschaft für Religionspädagogik, Deutscher Katechetenverein (Hrsg.): Handbuch Religionsunterricht an beruflichen Schulen. Gütersloh 1997, 155-165
- Wuckelt, Agnes: Gender als Konzept religionspädagogischen Handelns. Impulse für Theorie und Praxis. In: KatBl 123 (1998) 6, 370-373
- Wuckelt, Agnes: Hinter dem Leben zurückbleiben? Gen 2 und 3 als Impuls einer feministischen Religionspädagogik. In: KatBl 113 (1988), 854-863

6. Sozialisaton

- Arzt, Silvia: Frauenwiderstand macht Mädchen Mut. Zur geschlechtsspezifischen Rezeption einer biblischen Erzählung. Innsbruck/ Wien 1999
- Bast, Christa: Weibliche Autonomie und Identität. Untersuchungen über die Probleme von Mädchenerziehung heute. Weinheim 1988
- Baumann, Ulrike: „... da hab ich an so ´n Hammer-Beat beim Techno gedacht“. Jugendliche in ihrem Verhältnis zu Religion und Kirche. In: Lade, Eckhard (Hrsg.): Christliches ABC heute und morgen. Handbuch für Lebensfragen und christliche Erwachsenenbildung. Bad Homburg, Nr. 5, 1997, 247-274
- Becker, Sybille/ Nord, Ilona (Hrsg.): Religiöse Sozialisation von Frauen. Stuttgart 1995
- Bergold, Angela/ Suilmann, Ruth: Aufruf zur Geschwisterlichkeit. Mann und Frau in Gesellschaft und Kirche. Hildesheim u. a. 1993
- Blasberg-Kuhnke, Martina: Jesus - wie Frauen ihn sehen. Jesusbilder und christologische Aspekte feministischer Theologie. In: Diakonia 23 (1992), 24-32
- Blasberg-Kuhnke, Martina: Jesus as women see him, in: Theology Digest 39 (1992), 205-208
- Bucher, Anton A./ Montag, Saskia: Vorbilder: Peinliche Überbauten oder nach wie vor notwendig? Bericht über zwei aktuelle empirische Untersuchungen. In: RpB 40/ 1997, 61-81
- Gender. Die Frage nach dem Geschlecht. Themenheft. Lernort Gemeinde 17 (1999) 2
- Habringer- Hagleitner, Silvia: Das neue Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“. In: Christlich-Pädagogische Blätter 4/ 1996, 201-205
- Harwazinski, Assia Maria: Zwischen Kopftuch und Dekolté. Junge Frauen muslimischer Herkunft in Deutschland. In: Ethik und Unterricht 4/ 1998, 15-17
- Klein, Stephanie: Gottesbilder von Mädchen. Bilder und Gespräche als Zugänge zur kindlichen religiösen Vorstellungswelt. Stuttgart 2000
- Kohler-Spiegel, Helga: Mit Blick auf die nächste Generation – Religiöse Erziehung und Gleichstellung. In: Buser, Denise/ Loretan, Adrian (Hrsg.): Gleichstellung der Geschlechter und die Kirchen. Ein Beitrag zur menschenrechtlichen und ökumenischen Diskussion. Freiburg/ CH 1999, 152-164
- Kohler-Spiegel, Helga: Wenn Jungen und Mädchen die Bibel lesen. In: Themenheft „Jungen und Mädchen im Religionsunterricht“. In: Grundschule 2/ 1995, 17-19
- Kraul, Margret/ Lüth, Christoph: Der Einfluß von Religion und Kirche auf geschlechtsspezifische Sozialisation, Bildung und Ausbildung im europäischen Vergleich. In: Z. f. Päd., Beiheft 32, 1994, 301-315
- Lehner-Hartmann, Andrea: Natur oder Kultur im Geschlechterverhältnis? In: KatBl 6/ 1998, 364-369
- Pithan, Annabelle: Die Stimmen von Mädchen hören und ihnen Gehör verschaffen. In: Becker, Sybille/ Nord, Ilona (Hrsg.): Religiöse Sozialisation von Mädchen und Frauen. Stuttgart 1995, 35-54 (Erschienen auch in: RpB 34/ 1994, 77-96)
- Psychologie heute compact 2 (1998). Themenheft „Frauen“.

7. Gemeinde/Kirche

- Ahrens, Sabine/ Pithan, Annabelle (Hrsg.): KU – weil ich ein Mädchen bin. Ideen – Konzeptionen – Modelle für Mädchengerechten KU. Gütersloh 1999
- Blasberg-Kuhnke, Martina: „Nennt uns nicht Brüder“. Lernen und Identitätsbildung in Frauengruppen. In: Wort und Antwort 28 (1987), 108-116

- Blasberg-Kuhnke, Martina: Diakonat der Frau. Ein Rückblick auf den internationalen theologischen Fachkongress vom 1. Bis 4. April 1997. In: *Diakonia* 28 (1997), 420-422
- Blasberg-Kuhnke, Martina: Die dämonische Macht des Sexismus und die Vision einer geschwisterlichen Welt. Frauen im konziliaren Prozeß. In: Eggen/Speser, Th./ Engel U./ Pesch, O. H. (Hrsg.): *Versöhnung – Versuche zu ihrer Geschichte und Zukunft*. Festschrift für Paulus Engelhardt OP. Mainz 1991, 162-173
- Blasberg-Kuhnke, Martina: Frauen - und kein Ende ... Leitartikel. In: *Diakonia* 22 (1991), 73 – 76
- Blasberg-Kuhnke, Martina: Frauengruppen als neue Orte der Überlieferung. Der Beitrag der Feministischen Theologie zur Tradierung des christlichen Glaubens. In: *RpB* 19/ 1987, 103-110
- Blasberg-Kuhnke, Martina: Frauengruppen als Orte der Neuentdeckung des christlichen Glaubens. In: Simon, W./ Delgado, M. (Hrsg.): *Lernorte des Glaubens*. Berlin 1991, 158-170
- Blasberg-Kuhnke, Martina: Gemeinde und Frauen. In: *KatBl* 115 (1990) 2, 132-134
- Blasberg-Kuhnke, Martina: Seelsorge. In: Gössmann, Elisabeth/ Moltmann-Wendel, Elisabeth/ Pissarek-Hudelist, Herlinde u.a. (Hrsg.): *Wörterbuch der Feministischen Theologie*. Gütersloh 1991, 365-366
- Blasberg-Kuhnke, Martina: Zwischen Sprachlosigkeit und Verständigung. Alten den Aufbruch der Frauen vermitteln. In: *Lebendige Seelsorge* 43 (1992), 292-295
- Cremer, Ines/Funke, Dieter (Hrsg.): *Diakonisches Handeln. Herausforderungen – Konfliktfelder – Optionen*. Freiburg 1988
- Detrez, Angelika: Die Kirchengemeinde - oder: Mädchen in der Konfirmandenarbeit. Beteiligungsverhalten – Motive – Aufgaben für Unterricht und Fortbildung. In: *Praktische Theologie* 30 (1995) 1, 28-35
- Elsenbast, Volker/Goßmann, Elsbe (Red.): *Geschlechtsspezifische Aspekte in der Gemeindepädagogik. Materialien und Berichte* 12, Comenius Institut Münster 1996
- Goßmann, Elsbe: *Wer wir sind. Verborgene Frauengeschichten im Raum der Kirche*. Gütersloh 1997
- Grote, Christoph/ Meiners, Christiane: „Starke Mädchen - ganze Kerle“. Möglichkeiten und Perspektiven einer geschlechtsdifferenzierenden Arbeit mit Konfirmandinnen und Konfirmanden. In: *ku-praxis* 1998, Sonderheft Dokumentation (Wahrnehmen - Verstehen – Gestalten. Konfirmandenarbeit für die Zukunft: Dokumentationsband der ersten EKD-weiten Fachtagung in Goslar vom 2.-5. März 1998), 118-122
- Hagleitner, Sylvia: *Mit Lust an der Welt - in Sorge um sie. Feministisch-politische Bildungsarbeit nach Paolo Freire und Ruth C. Cohn*. Mainz 1996
- Kohler-Spiegel, Helga: *An Wunder glauben heißt, selbst Wunder tun. Bibellesen in Frauengruppen*. In: *Begleitbuch zum Herdenbrief „Frauen“*. Innsbruck 1999
- Kohler-Spiegel, Helga: *Frauen – Trägerinnen der Befreiung*. In: Sayer, Josef/ Tzscheetzsch, Werner (Hrsg.): *Pastoral der Befreiung. Eindrücke einer praktisch-theologischen Forschungsreise nach Peru* (Skriptenreihe der Akademie, 2). Katholische Akademie für Jugendfragen. Altenberg 1991, 93-97
- Leitz, Inge (Hrsg.): *Frauenstimmen. Eine Bestandsaufnahme evangelischer Frauenarbeit*. Für Hildegard Zumach. Stuttgart 1992
- Lukatis, Ingrid: *Frauen und Männer als Kirchenmitglieder*. In: Matthes, J. (Hrsg.): *Kirchenmitgliedschaft im Wandel. Untersuchungen zur Realität der Volkskirche*. Beiträge zur zweiten EKD-Umfrage „Was wird aus der Kirche?“ Gütersloh 1990, 119-148
- Pfäfflin, Ursula: *Frau und Mann. Ein symbolkritischer Vergleich anthropologischer Konzepte in Seelsorge und Beratung*. Gütersloh 1992
- Pithan, Annebelle: *Weil ich ein Mädchen bin! Oder: Wann ist ein Mann ein Mann? Frauen- und Männerbilder im Kindergottesdienst*. In Blohm, Johannes/ Walter, Ulrich (Hrsg.): *Ich will mitten unter euch wohnen. Kirche mit Kindern: Ermutigungen – Herausforderungen – neue Impulse*. Leinfelden-Echterdingen 1998, 60-71 (erschien auch als CD-Rom)
- Prüller Veronika: *Wir Frauen sind Kirche – Worauf warten wir noch? Feministische Kirchenträume – Anregungen für das Leben in christlichen Gemeinden*. Freiburg 1992
- Reents, Christine: *Die Zusammenarbeit von Frauen und Männern in der Evangelischen Kirche bei der Weitergabe des Glaubens*. In: Hauschildt, Friedrich (Hrsg.): *Frau und Mann – befreundet in Christus* (zur Sache. Kirchliche Aspekte heute 18). Hannover 1988, 63-98
- Reents, Christine: *Für ein neues Selbstwertgefühl. Kooperation von Frauen und Männern in der Kirche*. In: *LM* 26 (1987), 308-312

- Riedel-Pfäfflin, Ursula/ Strecker, Julia: Flügel trotz allem. Feministische Seelsorge und Beratung. Gütersloh 1998
- Schaller, Janet: Mentoring Women: Transformation in Adult Religious Education. In: Religious Education 91 (1996) 2, 160-171
- Taube, Roselies/ Tietz-Buck, Claudia/ Klinge Christiane: Frauen und Jesus Christus. Die Bedeutung von Christologie im Leben protestantischer Frauen. Stuttgart 1995
- Wagner-Rau, Ulrike: Zwischen Vaterwelt und Feminismus. Eine Studie zur pastoralen Identität von Frauen. Gütersloh 1992
- Weil ich ein Mädchen bin! Oder: Wann ist der Mann ein Mann? Frauen- und Männerbilder im Kindergottesdienst. In: Blohm, Johannes/ Ulrich, Walter (Hrsg.): Ich will mitten unter euch wohnen. Kirche mit Kindern: Ermutigungen – Herausforderungen – neue Impulse. Lenfelden-Echterdingen 1998, 60-71 (erschieden auch als CD-Rom)
- 8. Biographieforschung**
- Blasberg-Kuhnke, Martina: „Ich finde mich in Deinem Wort“. Frauenbiographien und biblische Botschaft im Gemeindeprozeß. In: Diakonia 26 (1995), 43-45
- Erhardt, Marie Luise/ Reents, Christine: Genovefa. Wandlung einer Frauengestalt. In: Werner, Anneliese (Hrsg.): Es müssen nicht Engel mit Flügeln sein. Religion und Christentum in der Kinder- und Jugendliteratur (Fundamentaltheologische Studien Nr. 5). München/ Mainz 1982, 130-152
- Feld, Gerburgis/ Henze, Dagmar/ Janssen, Claudia (Hrsg.): Wie wir wurden, was wir sind. Gespräche mit feministischen Theologinnen der ersten Generation. Gütersloh 1998
- Geschwenter-Blachnik, Ingrid: Der Beruf in der Biographie katholischer Religionslehrerinnen. In: Fischer, Dietlind/ Jacobi, Juliane/ Koch-Priewe, Barbara (Hrsg.): Schulentwicklung geht von Frauen aus. Zur Beteiligung von Lehrerinnen an Schulreformen aus professionsgeschichtlicher, biographischer, religionspädagogischer und fortbildungsdidaktischer Perspektive. Weinheim 1996, 153-164
- Habringer-Hagleitner, Silvia: Dem Glauben unserer Mütter auf der Spur. Erkenntnisse aus einem religionspädagogischen Biografieforshungsseminar. In: KatBl 4/ 1997, 266-275
- Heizer, Martha/ Anker, Elisabeth (Hrsg.): Funkenflug aus dem Elfenbeinturm. Erfahrungen beim Glaubenlernen. Thaur 1993
- Klein, Stephanie: Theologie und empirische Biographieforschung. Methodische Zugänge zur Lebens- und Glaubensgeschichte und ihre Bedeutung für eine erfahrungsbezogene Theologie. Stuttgart 1994
- Maassen, Monika: Biographie und Erfahrung von Frauen. Ein feministisch-theologischer Beitrag zur Relevanz der Biographieforschung für die Wiedergewinnung der Kategorie der Erfahrung (Frauenforschung 2). Münster 1993
- Pithan, Annebelle: Sor Juana Inés de la Cruz (1648-1695). Streiterin für die (theologische) Bildung von Frauen. In: Bell, Desmond u.a. (Hrsg.): Menschen - suchen - Zugänge finden. Auf dem Weg zu einem religionspädagogisch verantworteten Umgang mit der Bibel (FS für Christine Reents). Wuppertal 1999, 132-143
- Reents, Christine: Gegen das Vergessen: Ilse Peters (1893-1980) als erste Professorin für Religionspädagogik und Mitgestalterin der Konzeption der evangelischen Unterweisung. In: MEKGR 45/46 (1996/ 97), 529-568 (vollständige Fassung)
- Reents, Christine: Gespräche mit Helene Ramsauer - eine von den Erfahrungen eines bewegten Lebens geprägte Religionspädagogin. In: ZRP 1981, 51-53
- Reents, Christine: Maria Montessori (1870-1952). In: Schröer, Henning/ Zilleßen, Dietrich (Hrsg.): Klassiker der Religionspädagogik. Klaus Wegenast zum 60. Geburtstag von seinen Freunden und Schülern. Frankfurt 1989, 197-210
- Reents, Christine: Religionspädagogik im Gespräch. Eine subjektiv-selbstkritische Rückschau. In: Lachmann, Rainer/ Rupp, Horst F. (Hrsg.): Lebensweg und religiöse Erziehung. Religionspädagogik als Autobiographie. Bd. 3. Weinheim 2000, 311-332
- Sommer, Regina: Lebensgeschichte und gelebte Religion von Frauen. Eine qualitativ-empirische Studie über den Zusammenhang von biographischer Struktur und religiöser Orientierung. Stuttgart/ Berlin/ Köln 1998
- Wohlrab-Sahr, Monika (Hrsg.): Biographie und Religion. Zwischen Ritual und Selbstsuche. Frankfurt/ New York 1995

9. Familie

- Adams, Carol J./ Fortune, Marie M. (Hrsg.): Violence against Women and Children. A Christian Theological Sourcebook. New York 1998
- Amann, Gabriele/ Wipplinger, Rudolph (Hrsg.): Sexueller Mißbrauch. Überblick zu Forschung, Beratung und Therapie. Tübingen 1998
- Bergen, Raquel Kennedy (Hrsg.): Issues in intimate violence. Thousand Oaks 1998
- Blasberg-Kuhnke, Martina: Die Erfahrung, unbedingt erwünscht zu sein. Familie als Raum elementarer religiöser Erfahrung. In: Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz/ Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (Hrsg.): Worauf Du Dich verlassen kannst: Miteinander leben in Ehe und Familie. Woche für das Leben 1998. Bonn/ Hannover 1998, 16-18
- Cardarelli Albert P. (Hrsg.): Violence between intimate partners. Patterns, causes and effects. Boston 1997
- Corwall, M.: Faith Development of Men and Women over the Life Span. In: Bahr, S.J./ Peterson, E.T. (Hrsg.): Aging and the Family. Lexington M.A. 1989, 115-139
- Eichler, Ulrike/ Müllner, Ilse (Hrsg.): Sexuelle Gewalt gegen Mädchen und Frauen als Thema der feministischen Theologie. Gütersloh 1999
- Fröschl, Elfriede/ Löw, Silvia: Über Liebe, Macht und Gewalt. Wien 1995
- Herman, Judith Lewis: Die Narben der Gewalt. Traumatische Erfahrungen verstehen und überwinden. München 1993
- Jasinski, Jana L./ Williams, Linda M. (Hrsg.): Partner violence. A Comprehensive Review of 20 Years of Research. Thousand Oaks 1998
- Russel, Diana E. H.: Rape in Marriage. Bloomington 1990

10. Historische Forschung

- Acklin Zimmermann, Beatrice (Hrsg.): Denkmodelle von Frauen im Mittelalter (Reihe Dokimon 15). Fribourg 1994
- Adam, Gottfried: Zur Frauenfrage in der Kirchengeschichte. Einführende Bemerkungen und nachdenklich stimmende Texte. In: Schulfach Religion 16 (1997) 3/ 4, 261-271
- Gössmann, Elisabeth: Die Päpstin Johanna. Der Skandal eines weiblichen Papstes. Berlin 1998
- Götz von Ohlenhusen, Irmtraut: Geschlechterrollen, Jugend und Religion. Deutschland 1900-1933. In: Kraul, Margret/ Lüth, Christoph (Hrsg.): Erziehung der Menschen – Geschlechter: Studien zur Religion, Sozialisation und Bildung in Europa seit der Aufklärung (Frauen- und Geschlechterforschung in der historischen Pädagogik. Bd. 1). Weinheim 1996, 239-257
- Habermas, Rebekka: Weibliche Religiosität - oder: Von der Fragilität bürgerlicher Identitäten. In: Klaus Tenfelde/ Hans-Ulrich Wehler (Hrsg.): Wege zur Geschichte des Bürgertums. Vierzehn Beiträge. Göttingen 1994, 125-148
- Hölscher, Lucian: „Weibliche Religiosität“? Der Einfluß von Religion und Kirche auf die Religiosität von Frauen im 19. Jhd. In: Kraul, Margret/ Lüth, Christoph (Hrsg.): Erziehung der Menschen – Geschlechter: Studien zur Religion, Sozialisation und Bildung in Europa seit der Aufklärung (Frauen- und Geschlechterforschung in der historischen Pädagogik. Bd. 1). Weinheim 1996, 45-62
- Jacobi, Juliane: Religiosität und Mädchenbildung im 19. Jahrhundert. In: Kraul, Margret/ Lüth, Christoph (Hrsg.): Erziehung der Menschen – Geschlechter: Studien zur Religion, Sozialisation und Bildung in Europa seit der Aufklärung (Frauen- und Geschlechterforschung in der historischen Pädagogik. Bd. 1). Weinheim 1996, 101-119
- Jacobi, Juliane: Zwischen Erwerbsfleiß und Bildungsreligion - Mädchenbildung in Deutschland. In: Fraisse, G./ Perrot, M. (Hrsg.): Geschichte der Frauen. Bd. 4, 19. Jahrhundert. Frankfurt/ New York 1994, 267-281
- Kreuder, Ursula (Hrsg.): „Wir haben nichts zu verlieren außer unserer Angst“. Frauen (Und Männer) im Urchristentum. Kassel 1987
- Pithan, Anabelle (Hrsg.): Religionspädagoginnen des 20. Jahrhunderts. Göttingen 1997
- Reents, Christine: Zeittafel über ein Jahrhundert Geschichte von Religionspädagoginnen in Deutschland. In: Pithan, Anabelle (Hrsg.): Religionspädagoginnen des 20. Jh.. Göttingen/ Zürich 1997, 428-443

