

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“, *Schlangebrut 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, Herlinda (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.