

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.