

Zur Transformation und einem transformativen Verständnis von religiösen Bildungsprozessen in einer pluralen Gesellschaft. Eine genderorientierte Analyse

Andrea Lehner-Hartmann

Religious educational processes cannot be separated from a general understanding of “Bildung”. The term “Bildung” itself has boomed again in recent years. Religion as a topic of “Bildung” and religious education as a part of general education obtain less awareness outside religious educational discourses. Attention on religious education only increases since Islam is seen as a problem in conjunction with discussions on flight and terror. Before debating religious education in conjunction with transformation and gender it must be demonstrated that “Bildung” in general, and religious education in particular, are transformative processes. Before that, historical outlines of development in the understanding of “Bildung” in Europe will be singled out to enlighten transformations in the understanding of “Bildung” and the related access conditions for gender and different social groups for centuries.

Religiöse Bildung, Gender, Transformation, der/die/das Andere, interreligiöses Lernen, dritter Raum

Religious education, gender, transformation, the other, interreligious education, third space

Andrea Lehner-Hartmann is Professor of Religious Education and Catechetics at the Faculty for Catholic Theology and at the Center for Teacher Education at the University of Vienna. She teaches and investigates the field of religious education in plural societies, violence in families and schools, gender in (religious) education, subjective theories, interdisciplinary subject didactics. Recent publications: *Religiöses Lernen. Subjektive Theorien von ReligionstelehrerInnen* (Stuttgart 2014); ed. with Thomas Krobath and Regina Polak: *Anerkennung in religiösen Bildungsprozessen. Interdisziplinäre Perspektiven* (Göttingen 2013).

1. Transformation von Bildung in historischer Perspektive – einige Blitzlichter

Die blitzlichtartigen Darstellungen der Transformationen von Bildung in historischer Perspektive erfolgen entlang der Leitfrage: Welches *Verständnis von Bildung* treffen wir an und *für wen* ist es *wie* zugänglich? Vorneweg kann festgehalten werden, dass sich quer über Europa hinweg keine einheitliche Entwicklung feststellen lässt. Die regionalen Unterschiede konnten den hier ange-

sprochenen Bildungsrealitäten durchaus diametral entgegengesetzt sein, sodass sich kaum homogene, generalisierbare Entwicklungen beobachten lassen.

1. Blitzlicht: Entgegen einem aristokratisch-elitären Bildungsverständnis außerhalb des Christentums treffen wir bereits zur Zeit der Kirchenväter die Vorstellung einer Bildung für alle an. Begründet wird dies damit, dass alle Menschen vor Gott gleich sind und es dadurch keine Trennung zwischen der Bildung der Geistlichen und der Laien gibt.¹ „Prinzipiell gilt: Das Heil ist an keine Altersstufe (wie auch an kein Geschlecht und keine Schicht) gebunden.“² Dies rief in der Umwelt durchaus Spott hervor: „Christen ‚schwätzen unter Frauen und jungen Burschen, Mädchen und alten Weibern‘ (Tatian, Oratio ad Graecos, 33,1).“³ Als Gegenfolie dazu steht das antike Ideal: „der erwachsene, verständige und (freie) gebildete Mensch als Mann; wer sich als ‚Philosoph‘ unter die Jugend, Sklaven, Frauen, Greise begibt, kann nicht seriös sein.“⁴

2. Blitzlicht: (Religiöses) Lernen in der mittelalterlichen Schule: „Bis ins 12. Jh. hinein ist ‚Schulbildung‘ fast nur ein Ideal für Geistliche und (teilweise) adelige Frauen. Der adelige Mann [...] will kein Mann der Feder sein.“⁵ Sein Handwerkszeug sind Pferd und Schwert; für das Schriftliche hat er seine *Schreiber*, seine Bildung ist auf mündliche Überlieferung beschränkt.⁶

3. Blitzlicht: Die Zeit der Reformation stellt im Bildungsbereich eine besondere Zäsur dar. Hier gilt es das konfessionelle Profil zu schärfen. Auf katholischer Seite kommt den Jesuitenschulen eine besondere Bedeutung zu – insbesondere im Bereich der Bildung für Jungen. Gleichzeitig gibt es auch Bemühungen um Mädchenbildung, die sich aber auf Lesen (niedere Stände), Schreiben (mittlere Stände) und Rechnen (für Töchter aus höherem Hause, die als Hausfrauen einem

1 Das hellenistisch-römische Schulwesen ist derart ausgerichtet, dass im städtischen Bereich fast jedes Kind in die Elementarschule geht (ab 7 Jahren). Dort lernt man Lesen und Schreiben. Danach gibt es die Grammatikschule, die einige Schüler ab 11/12 Jahren besuchen. Die Rhetorikschulen ab 15 Jahren vermitteln die höheren Studien. Vor der Rhetorik werden die Kinder in vornehmen Häusern zu Hause, zumeist von speziell dazu ausgebildeten Sklaven unterrichtet (vgl. Paul 1993, S. 20 f.). Der „heidnische“ Inhaltskanon wird als der übliche für öffentliche wie private Schulen angesehen. Die christliche Bildung wird zwar als höher angesehen, welche aber die „heidnische“ Bildung zu Hilfe nimmt – weil diese für die Schriftauslegung notwendig ist. Während nach Augustinus der Christ die philosophische Bildung nicht zu fürchten braucht, wurde es in der Praxis durchaus differenzierter gehandhabt und die Fabeln und Irrtümer der Heiden, die unsittlichen Göttergeschichten als verderblich für den Geist des Kindes angesehen (vgl. Paul 1993, S. 20 f.).

2 Paul 1993, S. 33.

3 Paul 1993, S. 33.

4 Paul 1993, S. 33.

5 Paul 1993, S. 146.

6 Vgl. Paul 1993, S. 146. Schwierig ist auch die Frage zu beantworten, wie hoch der Kinder- und Jugendlichenanteil ist und wie lange sie die Schule besuchen.

größeren Hauswesen vorstehen) beziehen. Eine höhere Bildung wie die der Buben sei für Mädchen aber unnötig, äußert Kardinal Silvio Antoniano (1540–1603).⁷ Wer aber außerhalb kirchlicher Bildungsarbeit bei Jean Jacques Rousseau mehr Aufgeschlossenheit für Mädchenbildung sucht, wird bitter enttäuscht.⁸ So finden wir in seinem *Émile ou de l'Éducation*: „Die Frauen *müssen viel lernen, aber nur das, was sich für sie schickt*, was bedeutete, dass Mädchenerziehung *auf die Männer Bezug nehmen* muß; um ihnen *zu gefallen und sich zu unterwerfen* sind Frauen ja geschaffen.“⁹ Für ihn gab die männliche Lebenswelt den Bezugspunkt seiner anthropologischen Überlegungen ab und seinem essentialistischen Verständnis zufolge tätigte er seine Aussagen zu den Frauen immer in Bezugnahme auf diese. Erhellend sind auch seine Aussagen zu religiöser Erziehung, die er eigentlich hinausschieben wollte, weil er der Meinung war, dass Kindern vor dem vollen Vernunftgebrauch die Voraussetzungen fehlen. Im Hinblick auf die Mädchen gilt das bei ihm gerade nicht, wengleich auch sie das Vermittelte nicht verstehen:

Wenn Knaben schon nicht imstande sind, sich einen richtigen Begriff von der Religion zu machen, so geht sie um so mehr über das Fassungsvermögen der Mädchen hinaus. Gerade deshalb möchte ich früher mit ihnen darüber sprechen. Denn wenn man warten wollte, bis sie imstande sind, methodisch über diese tiefen Fragen zu diskutieren, würde man der Gefahr laufen, niemals mit ihnen darüber zu reden. Die Vernunft der Frau ist eine praktische Vernunft; sie verhilft ihnen, auf geschickte Weise die Mittel zu finden, ein gesetztes Ziel zu erreichen, aber nicht, das Ziel selber zu finden. Entsprechend: Der Glaube der Frau ist *der Autorität unterworfen*; sie ist ja zu Selbstentscheidung unfähig; muss daher die

7 Vgl. Paul 1995, S. 48.

8 Dies mag durchaus stark von seinen biografischen Erfahrungen beeinflusst sein, wo Rousseau die adeligen Frauen einerseits als Gönnerinnen und Unterstützerinnen erlebte, sie darin als mächtig erfuhr und andererseits, im Vergleich dazu, sich selbst als „ihr Diener“ (Stübig 2013, S. 84) sah. Zudem blieb er in seinem Liebeswerben den adeligen Frauen gegenüber ziemlich erfolglos, heiratete dann eine Magd, mit der er fünf Kinder hatte, die er gegen ihren Willen alle ins Findelhaus gab, die ihm aber zugetan blieb und sogar sein Werben um die adeligen Damen ertrug (vgl. Stübig 2013, S. 83–86).

9 Paul 1995, S. 49 (Hervorhebung im Original). Dass sich eine derartige Sichtweise durch Jahrhunderte hindurch halten konnte, zeigt auch eine Aussage Wilhelm von Humboldts, der mit seiner humanistischen Erziehung in erster Linie auf die Bildung des bürgerlichen Mannes fokussiert blieb. So zeigt ein Ausschnitt aus einem Briefwechsel mit seiner späteren Frau Caroline, dass Bildung von Frauen letztendlich funktionalisiert wurde für die Bildung männlicher Nachkommen, aber für Frauen nicht einen Zweck in sich hatte. „Ihr Weiber seid darin sehr glücklich, Ihr könnt so mächtig auf nicht ganz unedle Jünglinge wirken, könnt sie für ihr ganzes Leben umbilden, könnt sie glücklicher machen, und dadurch glücklicher sein.“ (Am 1. 9. 1788 in einem Brief an seine Verlobte Caroline von Dacheröden, in: Humboldt / Humboldt 1935, S. 3).

*Entscheidung der Väter und der Ehemänner hinnehmen wie die der Kirche. So genügt es schließlich deutlich darzulegen, was man glaubt.*¹⁰

Er plädiert aber trotzdem nicht für blindes Einpauken, sondern entscheidend ist, dass die Mädchen Religion lieben lernen; religiöse Erziehung soll keine Angelegenheit von Zwang sein – deshalb soll nichts auswendig gelernt werden.¹¹

Die Bemühungen um Mädchenbildung lassen solche Aussagen hinter sich. Hier zeichnet sich ein Vorsprung im katholischen Bereich gegenüber dem protestantischen ab. Beide Konfessionen fordern eine Elementarbildung für Mädchen und Jungen, aber bei den Protestanten kam eine höhere Bildung aufgrund der Ablehnung des Ordensstandes und der Fixierung der Frau auf Ehe und Familie nicht in den Blick. Die Reformation motivierte zwar zahlreiche einzelne Frauen dazu, die Bibel zu lesen und sich an theologischen Auseinandersetzungen zu beteiligen, es bildete sich aber keine „Frauenbewegung“ heraus, die sich für eine organisierte höhere Mädchenbildung eingesetzt hätte. Im katholischen Raum hingegen boten sich aufgrund gebildeter Nonnen andere Möglichkeiten, sodass wir hier auf höhere Mädchenbildung treffen (Ursulinen, Die Englischen Fräulein, Töchter Unserer Lieben Frau, Salesianerinnen usw.)¹² – selbstredend aber mit geschlechtsspezifischer Ausprägung, mit dem Schwerpunkt auf moralischer und religiöser Erziehung.¹³

4. Blitzlicht: Johann Amos Comenius (1592–1670): „Alle – alles – allumfassend“ – „Omnes, omnia, omnino“.¹⁴ Comenius forderte eine Schulpflicht für Jungen und Mädchen aller Stände mit einheitlicher Schulbildung bis zum 12. Lebensjahr, die sich u. a. durch Anschaulichkeit im Unterricht und Alltagsbezug des Unterrichts auszeichnen sollte.¹⁵ Dieses *omnes – omnia – omnino* sieht die

10 Paul 1995, S. 49 f. (Hervorhebung im Original).

11 Vgl. Paul 1995, S. 50.

12 Vgl. Paul 1995, S. 50–66.

13 Vgl. Faulstich-Wieland 2008, S. 423–444; insb. S. 428.

14 Comenius 1991, S. 12: Klaus Schaller gibt in seiner Übersetzung die von Comenius verwendete Triade auch mit „daß dem ganzen Menschengeschlecht, das Ganze, allumfassend [...] gelehrt werde“ (ebd.) wieder.

15 Vgl. Comenius 1991, S. 90 ff.: Comenius spricht von einer „schola pueritiae“, der „Schule des Knabenalters“, wobei hier, wie Schaller in der Fußnote der Übersetzung anführt, Jungen und Mädchen gemeint sind. Diese sollen einer „weise[n] und vorsorgliche[n] Formung [...] vom 6. bis zum 12. Lebensjahr“ unterzogen werden (S. 192). So „soll jedes Geschlecht gesondert in der Sittsamkeit unterwiesen werden“ und „alle Menschen auf der Welt lesen und schreiben lernen. Hinzu kommen dann noch die besonderen Lebensfertigkeiten <artes vitae>. Es sollte nämlich nicht gestattet sein, daß die jungen Leute in der Schule mit Dingen belastet werden, die später keinerlei Nutzen bringen; sie sollen sich vielmehr mit solchen Sachen abgeben, die sie unmittelbar in die Aufgaben des Lebens einführen.“ (S. 90) Schließlich „soll alle Aufmerksamkeit auf die

Bildenden unter dem Anspruch von Wirklichkeit, Notwendigkeit und Möglichkeit.

Die Realität, die Nezesität und die Potenzialität bilden das den Menschen umgreifende Ganze. [...] Wenn eine der drei Sichtweisen fehlt, hört der Mensch auf Mensch zu sein. Wer keine Wirklichkeit hat (kein *esse*), der bedarf keiner Notwendigkeit oder Möglichkeit. Wem die Notwendigkeit (das *nesesse*) nicht einleuchtet, der wird keine Möglichkeit suchen. Und wem alle Möglichkeit genommen wird (das *posse*), der wird seine Wirklichkeit nicht verbessern, nicht meliorieren können. Ungeschminkt (aber nicht lieblos) heißt es deshalb in der Pampaedia: „Wer als Mensch geboren ist, soll wie ein Mensch zu leben lernen, oder er sollte aufhören, ein Mensch zu sein.“¹⁶

Damit sowohl Jungen wie Mädchen diese allumfassende Menschenbildung zukommt, fordert er, dass nur die besten, besonders ehrenwerten Männer und Frauen lehren sollen. Dies sieht er darin gewährleistet, dass diese nicht nur das Ganze kennen und gründlich lehren, sondern so zu sein haben, wie ihre Schüler und Schülerinnen werden sollen. Von daher scheint es selbstverständlich zu sein, dass Frauen wie Männer als Lehrende angesprochen werden.¹⁷

5. Blitzlicht: Während bis zur Aufklärung Bildungsvorstellungen immer parallel zu Religion und in Bezogenheit auf Gott formuliert wurden (die Welt war ohne Gott nicht denkbar, Weltbilder organisierten sich bis dahin um Gott und erst ab der Aufklärung um den Menschen), beginnt mit der Aufklärung die Zentrierung auf das menschliche Subjekt. Das humanistische Bildungsideal hat zum Ziel, den Menschen als autonomes Subjekt zu konstituieren – und dies vielfach gegen seine religiöse Vereinnahmung.

In den Mittelpunkt der Bildungsidee durch die Aufklärung tritt die Vorstellung von der Einzigartigkeit des Individuums, seine Selbstentfaltung, seine Würde. Durch Bildung soll sich, gemäß humanistischem Bildungsideal, der einzelne Mensch gegen seine Instrumentalisierung, gegen seine Vereinnahmung für fremde Zwecke und gegen reines Nützlichkeitsdenken wappnen können.¹⁸ Diese Bildungsidee strebt ein sehr harmonisches Verhältnis zur Welt und Gemeinschaft und zu sich selbst an, das bis heute nachwirkt. Bildung als Selbst-Bildung wird so zu einem individuellen Willens- und Anstrengungs-Akt, der im Sprichwort *Jeder ist seines eigenen Glückes Schmied* einen treffenden Ausdruck gefunden hat. Susanne Maurer verweist darauf, dass dabei aber vielfach der Kontext ausgeblendet wird, in dem diese Ideen entwickelt wurden und werden. Unterschied-

Beispiele und die praktische Durchführung verwandt werden. Das ist ein kurzer und wirkungsvoller Weg, besser als der lange und beschwerliche über die Regeln.“ (S. 92).

16 Winkel 2005, S. 167.

17 Vgl. Comenius 1991, S. 122 f.

18 Vgl. Maurer 2011, S. 37–58; insbes. S. 43 f. Maurer macht darauf aufmerksam, dass Bildung immer auch im Kontext von Gesellschaftstheorie und Staatsphilosophie zu sehen ist. Vgl. auch Pongratz 2013, S. 15 f.

liche materielle und soziale Bedingungsfaktoren, wie sie die Zeit der Aufklärung in Folge der Abkehr vom Absolutismus, durch Unruhen und Aufstände quer durch Europa charakterisierten, wurden kaum beachtet. Dieser Abstraktionsprozess, der mit der Konstitution eines *modernen Bürgersubjekts* einhergeht und durchaus männlich verstanden, also entlang männlicher Lebenslagen konzipiert wurde, blendet gleichzeitig viele Lebensaspekte, wie Bedürftigkeit, Abhängigkeiten, Sorge- und reproduktive Arbeiten aus. Desgleichen lässt er geschlechterbezogene hierarchische Arbeits- und Besitzverhältnisse, Ethnisierungs- und Klassenverhältnisse wie auch Beziehungen zwischen Kontinenten außen vor.¹⁹

Die Vorstellung von „Identität“, „Identitätsentwicklung“ [...] hat nicht zuletzt auch etwas mit Herrschaft über sich selbst und andere zu tun. [...] Moderne Identitätsbildung geschieht zum Teil um den Preis, dass „das Andere“ als „Fremdes“ aus dem Selbst „herausgedacht“ wird und im „Anderen“ als „Fremdem“ abgewertet oder auch ausgebeutet wird.²⁰

Wenn Bildung als Menschenrecht formuliert wird, soll aber nicht übersehen werden, dass davon bestimmte Menschengruppen, wie die unteren Stände, die arbeitenden Klassen, die Armen und die Frauen ausgeschlossen waren. Hinter dem humanistischen Bildungsideal, das den *mündigen Bürger* zum Ziel hat, tritt tatsächlich eine Fokussierung auf den männlichen Bürger hervor. So wurde um 1800 beispielsweise noch heftig diskutiert, ob Frauen überhaupt vernunftfähige Wesen seien. Erst 1897 öffnete mit der Fakultät für Philosophie die erste Fakultät an der Universität Wien ihre Pforten für die Frauen.²¹ Mit einem Zugang zum Studium der katholischen Theologie mussten sie bis 1946 warten.

6. Blitzlicht: Um 1900 formierten sich unterschiedliche Strömungen bürgerlicher und sozialistisch-proletarischer Frauen, die bis dahin das Staatsbürgerinnenrecht, wie es sich auch im Wahlrecht ausdrückte, noch nicht hatten, und beanspruchten einen Zugang zu Bildung. Dabei lassen sich zwei Positionen erkennen: die eine Position ging davon aus, dass sie durch Bildung den Bürgerinnen-Status erreichen können, dagegen wollte die andere Position über die Erkämpfung der Bürgerinnenrechte ihren Zugang zu Bildung erhalten.²² Bildung wurde für viele Frauen der Schlüssel zu mehr Rechten, zur Beseitigung von Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten. Aber Bildung bietet keine Garantie. Die Erlösungsphantasien, die im selektiven Aufgreifen humanistischer Ideale vor allem bei Krisen und Konflikten (z. B. bei der Bewältigung sozialer Ungleichheiten, bei Geschlechterungleichheiten, bei Migrationsproblemen, bei Arbeitsengpässen etc.) geweckt werden, können realiter durch Bildungsmaßnahmen nicht immer

19 Vgl. Maurer 2011, S. 47.

20 Maurer 2011, S. 47.

21 Vgl. Heindl-Langer 1990, S. 17.

22 Vgl. Maurer 2011, S. 50.

eingelöst werden. Insbesondere der Missbrauch bürgerlicher Bildung für menschenverachtende und -vernichtende Ziele im Nationalsozialismus macht dies deutlich.²³

Analysen Adornos²⁴ zu einer späteren Zeit machen deutlich, dass sich Bildung nicht als Prozess fortlaufender Vervollkommnung von Mensch und Welt, sondern nur dialektisch verstehen lässt, insbesondere im Hinblick auf den Umgang mit Machtverhältnissen. Bildung ermöglicht, Machtverhältnisse aufdecken, analysieren und überwinden zu können, und dies wäre ohne sie nicht denkbar. Gleichzeitig kann Bildung aber auch dazu benutzt werden, Machtverhältnisse zu etablieren und aufrecht zu erhalten.²⁵

7. Blitzlicht: Bildung in der Gegenwart: Unsere bildungspolitischen Diskurse – und dort wird hauptsächlich von Bildung gesprochen – sind stark geprägt von ökonomischer Verwertbarkeit bzw. der Stabilisierung von Gesellschaft (Stichwort: Integration durch Bildung). In diese Diskurse sind hegemoniale Diskurse unterschiedlichster Art eingeschrieben, die sich nicht zuletzt daran ablesen lassen, welche Faktoren in den Bildungsanalysen vorrangig untersucht oder welche Normalitätsvorstellungen den Bildungsannahmen zugrunde gelegt werden.²⁶ Zuordnen lassen sich hier die unzähligen Vergleichsstudien der letzten Jahre, also PISA, TIMSS, COMPED, COACTIV etc., die in ihrer Fokussierung auf naturwissenschaftlich-mathematische und technische Kompetenzen sowie Lesekompetenzen die Bildungsdiskurse massiv steuern. Darin spiegelt sich ein gesellschaftlich vorherrschendes Bild von Bildung wider, das ihr erstes Ziel darin hat, das Wirtschaftswachstum im jeweiligen Land zu erhöhen. Geschlechteranalytisch betrachtet hat sich in dieses Denken und Handeln ein hegemoniales Männlichkeitsideal strukturell eingeschrieben.²⁷ Wenn erstes Ziel von Bildung die Stei-

23 „Der große bildungstheoretische Entwurf Humboldts geht im Schutt des Nationalsozialismus unter.“ (Pongratz 2013, S. 16).

24 Vgl. Adornos Vortrag zu Theorie der Halbbildung, den er 1959 auf dem Deutschen Soziologentag gehalten hat. (Vgl. Adorno 2006).

25 Am Beispiel Auschwitz verdeutlicht: „Auschwitz bildet für Adorno keinen Betriebsunfall auf dem Wege einer zunehmenden Humanisierung, sondern muss als Ausdruck für die destruktive Tendenz dieser Humanisierung selbst begriffen werden. Auschwitz – die fabrikmäßige Tötung von Menschen, die man als ‚lebensunwert‘ definiert hatte – offenbart für Adorno nichts anderes als die wild gewordene Logik jenes identifizierenden Denkens und seines Verfügungsanspruchs über die begrifflich vermessene Welt, wie sie auch der kapitalistischen Produktionsweise zu Grunde liegt.“ (Schäfer 2004, S. 28).

26 Vgl. Messerschmidt 2014, S. 109–123; insbes. S. 116.

27 Vgl. dazu Eva Kreisky: „Staat wie Ökonomie sind verdichtete soziale Verhältnisse; in ihrem Kern verkörpern sie sedimentierte männliche Lebens- und Erfahrungswelten, maskulin aufgeladene Wertsphären und männliche Symbolordnungen. Wenn nun Neoliberalismus (Sozial-)Staatlichkeit, die immer noch größtenteils männerbündisch hergestellt wird, aushöhlt und schwächt, lässt er nicht automatisch auch traditionelle Männlich-

gerung des Bruttosozialprodukts ist, dann gilt es die Menschen auf Wettbewerbsfähigkeit, konkurrenzorientierte Leistung und Produktivitätssteigerung hin *zuzurüsten*.²⁸ Das militärisch klingende Verb zeigt an, dass darin durchaus forcierende Kräfte am Werk sind, die dem Individuum wenig Spielraum lassen. Mit Martha Nussbaum lässt sich darauf hinweisen, was dabei zu kurz kommt bzw. ausgeklammert wird.

Keine Rolle spielen dabei Einkommensverteilung und soziale Gleichheit, keine Rolle spielen die Voraussetzungen einer stabilen Demokratie oder die Qualität des Verhältnisses zwischen Ethnien und Geschlechtern, keine Rolle spielt die Verbesserung jener Aspekte von Lebensqualität, die nicht unmittelbar mit Wirtschaftswachstum zusammenhängen.²⁹

Empirisch nachweisbar korrelieren politische Freiheit, Gesundheit und Bildung nur schwach mit Wachstum. Dass dieses Modell einiges ausblendet, zeigt Martha Nussbaum am Beispiel Südafrikas. Unter dem Apartheidsystem hat Südafrika bei rein ökonomischen Kennzahlen Spitzenwerte erreicht. Im alten Südafrika gab es viel Reichtum, das alte Modell ließ aber die damit einhergehenden gewaltigen distributiven Ungleichheiten, das brutale Apartheidregime und die Defizite bei Gesundheit und Bildung völlig außer Acht.

Bildungspolitik, die dermaßen einseitig orientiert ist und nur jene Fächer und Qualifikationen fokussiert, die Wachstum versprechen, bringt auf der anderen Seite geisteswissenschaftliche und musisch-künstlerische Fächer zum Verschwinden. Martha Nussbaum ortet dies als globalen Trend.³⁰ Dies hat auch Auswirkung auf Religion als Gegenstand. Werden doch infolge schlechter Ergebnisse bei den Vergleichsstudien die Stimmen lauter, den Mangel an Mathe-

keitsmuster erodieren. Vielmehr können sich manche der verbrauchten oder erschlafenen Aspekte von Männlichkeit unter den Gegebenheiten der ‚unsichtbaren Hand‘ des Marktes unauffällig regenerieren; Patriarchalismus und Maskulinismus werden marktgerecht erneuert und so wieder gestärkt.“ (Kreisky 4/2001, S. 39).

28 Vgl. auch Messerschmidt 2011, S. 81–98; insbes. S. 91 f., die den Verwertungsaspekt von Bildung auch hinsichtlich des *lebenslangen Lernens* hervorhebt.

29 Nussbaum 2012, S. 28.

30 Nussbaum 2012, S. 16. Martha Nussbaum selbst plädiert für eine Erziehung der Gefühle, und zwar ausgehend vom Mitgefühl – in seinem etymologischen Sinn als *mitfühlen* mit dem anderen – um unsere zwischenmenschlichen Beziehungen zu bereichern, um eine humanere, fürsorglichere Gesellschaft aufzubauen, eine, die solidarischer ist, verständnisvoller und pluralistischer. Deshalb besteht sie auf der Erziehung zu einem narrativen Vorstellungsvermögen, einer kulturwissenschaftlichen, ästhetischen und allgemein literarischen Bildung, um den kosmopolitischen Verständnishorizont zu erweitern.

matikkenntnissen durch die Abschaffung von Religion und die Erhöhung von Mathematikstunden auszugleichen.³¹

Die Entwicklungen im Schulsystem, die beispielsweise in Österreich einen Trend zum Ansteigen des Besuchs von berufsbildenden höheren Schulen (BHS) aufweisen, charakterisieren, dass Religion mittlerweile zu einem der spärlichen geisteswissenschaftlichen Fächern zählt, unter der Voraussetzung, dass es nicht abgewählt wird.

2. Transformation als Wesenselement von (religiöser) Bildung

Neben dem ökonomisch orientierten Bildungsbegriff, wie wir ihn in bildungspolitischen Äußerungen antreffen, erstarkt auf der anderen Seite in den letzten Jahren in der Pädagogik ein Diskurs, der von Bildung als Transformationsgeschehen ausgeht.³² Bildung als Veränderung des Verhältnisses zu sich selbst, zu anderen und zur Welt stellt dabei so etwas wie eine „bildungstheoretische Konsensformel“³³ dar. Nicht der Zugewinn an Selbst- und Weltwissen wird damit intendiert, sondern es geht um die grundlegende Veränderung der Beziehung zu sich selbst und der Welt. In diesem Verständnis wird durchaus an die humboldtsche Tradition angeknüpft und diese weiter gedacht.

Gegen die Verzweckungen von Bildung wird darauf verwiesen, dass es um die freie Wechselwirkung von Ich und Welt geht, die sich darin nicht erschöpft, sondern immer über sich hinausweist. Selbsterkenntnis wie Welterkenntnis sind sich somit immer auch entzogen, sodass daran eine ambivalente Doppelstruktur von Bildung deutlich wird: Entzogenheit und Erfüllung des Selbst in der Welterschließung, worauf Meyer-Drawe verweist.³⁴ Jedes Selbst-Verhältnis vollzieht sich in einer mir zunächst fremden Welt. Insofern erschließt sich Bildung nicht nur vom Subjekt her, sondern ebenso in der Anerkennung des Anderen, der Befremdlichkeit von Welt.³⁵ Bildung als Transformationsprozess zeigt also an, dass das Welt- und Selbstverständnis durch Herausforderungen, Kokemohr spricht hier von Krisenerfahrungen, zu veränderten Sichtweisen zwingen, weil bisheriges Welt- und Selbstverständnis nicht mehr trägt. Nach Kokemohr ist „Bildung als Prozess zu begreifen, [...] der durch fremden Anspruch herausgefordert wird“³⁶.

In einem derartigen Bildungsverständnis kann sich auch religiöse Bildung gut eingliedern. Unter religiöser Perspektive wird das Streben des Selbst nach Erfüllung in der Welterschließung bei gleichzeitiger Erfahrung der Selbst-Entzo-

31 Vgl. Schluß 2010, S. 115, Fußnote 226.

32 Exemplarisch: Koller 2012; Kokemohr 2007, S. 13–69.

33 Thompson / Jergus 2014, S. 14.

34 So Thompson / Jergus 2014, S. 15; vgl. Meyer-Drawe 2007.

35 Vgl. Pongratz 2010, S. 27.

36 Kokemohr 2007, S. 14.

genheit in einen weiteren Sinnhorizont eingebettet. Dies bedeutet aber auch, dass religiöse Bildung nicht auf Glaubenswissen oder das Wissen über bestimmte Sachverhalte (wie beispielsweise in der Katechismustradition) reduziert werden kann. Religiöse Bildung zielt immer schon auf die Frage nach dem Woher und Wohin, den Möglichkeiten eines sinnvollen Lebens angesichts von Grenzerfahrungen und Erfahrungen des Scheiterns, die auch die Transzendenz- und Gottesfrage und somit die Frage nach dem ganz Anderen nicht ausklammern. So weist beispielsweise Norbert Mette³⁷ religiöse Bildung auf individueller Ebene als „lebensbegleitend-transformatorisch“ aus. Im Kontext von Individualisierung erhält die Biografie des/der Einzelnen einen hohen Stellenwert. Dies ist auch der Ort, wo er/sie sich als einzigartig und unverwechselbar erfährt und wo die Sinnfrage immer neu aufbricht. Angesichts der Erfahrungen des Scheiterns kommt ihr die Aufgabe zu, individuelle Erfahrungen in einen größeren Kontext einzubetten und auf die darin möglichen Gotteserfahrungen hin offen zu halten.

Mettes Verständnis bleibt nicht auf der individuellen Ebene stehen, sondern sieht das Ziel religiöser Bildung auf gesellschaftlicher Ebene darin, eine „kritisch-solidarische“ zu sein. Als solche kommt ihr die Aufgabe zu, sich angesichts der vielen Abgötter (wozu u. a. eine einseitige Profitorientierung von Bildung zählen kann) in den Streit um das Gottesverständnis zu begeben und zu einer Praxis gegenseitiger Anerkennung und gemeinsamer Verständigung zu gelangen. Dies würde inkludieren, die anderen als Geschwister anzuerkennen und für jene, die ungerecht behandelt werden aufgrund von sozialer, ethnischer Zugehörigkeit oder Geschlecht, Partei zu ergreifen. Religiöse Bildung konzipiert er zudem auf der Ebene von Religion und Kirche (in christlicher Perspektive) als „ökumenisch-konziliar“. Kirchen und Gemeinden können sich dann nicht als Besitzstandswahrer von Glaubenswissen und Tradition definieren, sondern als „Lerngemeinschaften“, die durch die Botschaft des Evangeliums einem ständigen Erneuerungsprozess unterzogen bleiben. Nicht nur ein rezipierendes Vorgehen, sondern ein transformatorisches Umgehen mit Texten, Personen und Tradition ist notwendig.

Religiöse Bildung lässt sich nicht als Sonderbildung neben allgemeiner Bildung, sondern nur als Teil von dieser verstehen. Nach Volker Ladenthin liegt dies darin begründet, weil das Proprium des Religiösen im Umgang mit der eigenen Endlichkeit besteht und sich jedes aufgeklärte Denken auch über die eigene Endlichkeit aufklären muss. Insofern ist Religion nicht etwas, das Bildung hinzugefügt wird, sondern es „ist eine Bestimmung von Bildung selbst. [...] Ein Wissen, das *nicht* um die Endlichkeit seiner selbst weiß, ist kein gebildetes Wissen.“³⁸ Auch für Helmut Peukert bleibt das Bildungsprojekt unvollständig, wenn die Konfrontation mit Grenzerfahrungen und Erfahrungen an der Grenze der

37 Vgl. Mette 2002, S. 34 f.

38 Ladenthin 2006, S. 121.

eigenen Erfahrungsfähigkeit („es muss doch mehr als alles geben“) ausgespart werden.³⁹

3. Gender im Kontext religionspädagogischer Reflexionen

Richtungsweisende genderorientierte Arbeiten empirischer wie hermeneutischer Ausrichtung wurden in Bezug auf Religionsunterricht, Familie und Gemeinde jahrzehntelang fast ausschließlich von Religionspädagoginnen verfasst.⁴⁰ Dabei kamen parallel zur allgemeinpädagogischen und fachdidaktischen Forschung vorrangig Mädchen und deren Benachteiligungssituationen in den Blick. In letzter Zeit beschäftigen sich vereinzelt auch Männer mit Genderthemen und thematisieren die Lebenswelt von Jungen.⁴¹ Da genderorientiertes Forschen aber vorrangig auf engagierte weibliche Forscherinnen und wenige männliche Forscher beschränkt blieb, lässt sich kein breites gendertheoretisches Wissen im allgemeinen religionspädagogischen Diskurs ausmachen.⁴² Dies zeigt sich daran, welche Themen wie und mit welcher Zielsetzung wann aufgegriffen werden.⁴³

39 Peukert 49/2002, S. 65.

40 Beispielhaft genannt seien: Helga Kohler-Spiegel / Ulrike Schachl-Raber (1991), Monika Jakobs (1993), Silvia Habringer-Hagleitner (1996), Anabelle Pithan (1997), Silvia Arzt (1999), Stephanie Klein (2000), Sybille Becker (2005), Annegret Reese (2006) und Stefanie Rieger-Goertz (2008).

41 Z. B. Erwin Lehner (2001), Ulrich Riegel (2004) und Thorsten Knauth (2/2008).

42 Vgl. Jakobs 2009, S. 50 f. und Kaupp 72/2015, S. 23 f.

43 Als kleines Beispiel mag folgende Beobachtung dienen. Das Themenheft der Katechetischen Blätter 5/2015 ist dem Thema „Reli für Jungs“ gewidmet und wird von einem der Mitinitiatoren dieser Nummer, Hans Mendl, in der Mitgliederzeitung des Deutschen Katecheten-Vereins Unterwegs 2/2015 mit folgenden Fragen angekündigt: „Wie sieht eine jungenspezifische Religionsdidaktik aus? Worauf zielt sie ab? Und was lernen die Mädls dabei? Auch die Leserinnen und Leser sind eingeladen, sich zu positionieren. Lernen Jungs Reli anders – was meinen Sie?“ (Mendl 2/2015, S. 22). Zunächst erstaunt die Ankündigung einer geschlechtsspezifischen, hier jungenspezifischen Religionsdidaktik vor dem Hintergrund aktueller Genderdiskurse in pädagogischem Kontext, die diese Semantik bereits problematisiert und abgelegt haben. „Während in den 1970er Jahren von *geschlechtsspezifischen* Besonderheiten gesprochen wurde, ist dieser Begriff spätestens seit dem Nachweis der sogenannten Nullhypothese, dass nämlich die Unterschiede innerhalb der Gruppe der Mädchen und Jungen größer sind als die Unterschiede zwischen den Geschlechtern, überholt“ (Kampshoff / Wiepcke 2012, S. 2). Irritierend mutet zudem auch die Aufforderung an, sich als LeserIn zu positionieren. Sollte es bei genderorientiertem Lernen lediglich um persönliche Meinungen gehen? Es ist anzunehmen, dass viele ihre Meinung liebend gerne und mit Engagement einbringen. Aber welche Relevanz sollte persönlichen Meinungen für die Erkenntnisgewinnung zukommen? Geht es bei diesem Thema nicht vielmehr um eine gut begründete Theorie

3.1. Religion und Gender in der Schule

Im schulischen Fächerkanon kommt Religion neben anderen Gegenständen, wie beispielsweise Musik und bildnerischer Erziehung, eine hierarchisch untergeordnete Rolle zu. Dies ganz im Gegensatz zu Mathematik, Physik oder Chemie, die als männlich konnotierte Fächer gelten.⁴⁴ Sogenannte weiche Fächer werden als disziplinär schwierige Fächer ausgewiesen. Dies hat u. a. mit der Bewertung, die über die Konnotation ‚weiblich‘ erfolgt und Abwertung impliziert, zu tun. Diese Zuschreibungen schlagen sich auch in unterschiedlichen Motivations- und Interessensentwicklungen für das jeweilige Fach nieder.⁴⁵ Im Hinblick auf Religion lässt sich bei den Mädchen ein höheres Interesse an Religion entdecken.⁴⁶

Neben der Bedeutungszuschreibung eines Faches kommt auch der Präsentation durch die jeweilige Lehrperson eine wichtige Funktion zu. Wenngleich sich generell keine eindeutigen dramatischen Unterschiede zwischen den Geschlechtern in den gering vorhandenen Lehrberufsstudien finden, so lassen sich dennoch graduelle Unterschiede auffinden, die beispielsweise bei Lehrerinnen „eine stärkere Ausrichtung an den emotionalen Bedürfnissen und den Entwicklungsvoraussetzungen der Kinder und Jugendlichen sowie um die Ebene kommunikativer und kooperativer Verständigung im Kollegium“⁴⁷ zeigen. Ähnlich lassen sich bei ReligionslehrerInnen in der Unterrichtsgestaltung tendenziell unterschiedliche Schwerpunktsetzungen entlang der Geschlechtergrenzen ausmachen, wie dies Dietlind Fischer aus den Ergebnissen einer von Andreas Feige u. a. im Jahr 2000 durchgeführten Studie herausarbeitet.⁴⁸ Dabei zeigt sie auf, dass das Muster einer „lehrmäßigen Vermittlung von Religion“, bei dem Religion in erster Linie durch Inhalte, Themen, Lehrsätze und Theologumena repräsentiert ist, gehäuft bei Männern vorkommt, das Muster „affektiv-gestalterische Erschließung von Religion“, bei dem Religion in erster Linie als ein Erlebnis- und Erfahrungsraum wahrgenommen wird, eher bei Frauen vorfindlich ist. Eine weitere Unterscheidungslinie findet sich zudem zwischen Gymnasiallehrkräften, die eine „theologische Wissensvermittlung“ verfolgen und Primarstufenlehrerinnen, die dies deutlich ablehnen. Darüber hinaus haben Lehrerinnen an sich den Anspruch, die „Selbstfindung“ ihrer Schüler und Schülerinnen fördern zu wollen.⁴⁹ In dieser schwerpunktmäßigen Aufteilung von Inhalts- und Erfahrungs-

anhand nachvollziehbarer rationaler Argumente, die mir Erkenntnisse für die Analyse und Gestaltung von Praxis liefern können und die mich gerade nicht nur meinen subjektiven Wahrnehmungen ausliefern?

44 Vgl. Lembens / Bartosch 2012, S. 83–97.

45 Vgl. Hoppe / Kampshoff / Nyssen 2001, S. 12 f. und Walther 2012, S. 361.

46 Vgl. Bucher 1996 und Bucher ³2001.

47 Faulstich-Wieland / Horstkemper 2012, S. 29.

48 Vgl. Fischer 2004 und Feige et al. 2000, insbes. S. 414–416.

49 Alle: Fischer 2004, S. 76. Vergleichbar dazu konnte bereits Geschwentner-Blach-

orientierung zwischen männlichen und weiblichen Lehrpersonen unterscheiden sich die ReligionslehrerInnen nicht wesentlich von anderen LehrerInnen in der Primar- und Sekundarstufe I.⁵⁰ Die Unterschiedlichkeit in der Ausrichtung von Unterricht wird sich auch in einer bestimmten Inszenierung der Lernarrangements, sei es in Form von Gruppenarbeit, von musisch-kreativen Angeboten oder von Lehrervorträgen niederschlagen, welche wiederum eine Resonanz auf Seiten der SchülerInnen evoziert, die sich ihrerseits an geschlechterbezogenen Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsmustern orientieren. *Doing gender*-Prozesse werden dann in Gang gesetzt. Beispielsweise wenn Jungen sich animiert fühlen, durch Rückfragen und eigenständige Diskussionsbeiträge sich vor anderen im Argumentieren zu üben (wenngleich dies nicht von allen so erlebt und erfüllt wird) oder wenn Mädchen (unbewusst) die Rolle zugebracht und diese von ihnen auch übernommen wird, bei Gruppenarbeiten darauf zu achten, dass das Arbeiten nicht im Aushandeln von Positionen untergeht, sondern zu einem präsentierbaren Ergebnis führt, was in der genderorientierten Schulforschung auch soziale Schmiere genannt wird.⁵¹ *Doing gender*-Prozesse können auf subtile Weise erfolgen, sie können aber im schulischen Kontext nicht losgelöst von weiteren dort wirksamen sozialen Prozessen gesehen werden, die sich durch Kategorien, wie das SchülerInsein, die Zugehörigkeit zu einer bestimmten ethnischen Gruppe, Religion oder sozioökonomische Bedingungen bestimmen. *Doing gender* kann durch *doing student*, *doing race*, *doing class*, *doing religion* an Bedeutung verlieren oder deren Bedeutung noch verstärken. Ob und wie sich soziale Festbeschreibungen auswirken, hängt nicht unwesentlich von einem reflektierten Vorgehen der Lehrpersonen ab, die eine nachweisliche Auswirkung auf Interessensentwicklung, Fächerpräferenzen und die Entwicklung von tragfähigem Selbstvertrauen haben.⁵² Insbesondere im Fach Religion erweist es sich aufgrund

nik in ihrer 1995 durchgeführten Pilotstudie feststellen, dass Religionslehrerinnen ihr pädagogisches Selbstverständnis vorrangig am Engagement für die Probleme und Fragen der SchülerInnen orientieren (vgl. Geschwentner-Blachnik 1995).

50 In einer von Schümer durchgeführten Studie ließen sich idealtypische Auffälligkeiten bei LehrerInnen in Grundschule und Sekundarstufe I quer durch die Fächer Deutsch, Englisch, Mathematik und Sachkunde beobachten. „Frauen sind unter den Lehrkräften überrepräsentiert, die ihren Unterricht lebendig und abwechslungsreich gestalten und sich bemühen, die Schülerinnen und Schüler zu motivieren und zu selbständigem Lernen anzuregen.“ (zit. n. Horstkemper 2000, S. 276). Diese Form der Planung ist mit hohem kreativen Aufwand verbunden. Dazu kommt, dass Frauen wesentlich intensiver mit anderen KollegInnen kooperierten, sich gegenseitig berieten, Unterrichtsmedien, -materialien und -vorbereitungen austauschten oder gemeinsam entwickelten. Demgegenüber fiel auf, dass Männer sich viel stärker mit dem Lehrbuch zufriedengaben, es verhältnismäßig häufig im Unterricht zu Übungszwecken einsetzten und die Hausaufgaben danach ausrichteten (vgl. Horstkemper 2000, S. 276 f.).

51 Vgl. Kreienbaum / Urbaniak 2006, S. 81.

52 Faulstich-Wieland / Horstkemper 2012, S. 27.

androzentrischer Perspektiven, die sich sowohl in Schrift und Tradition eingeschrieben haben,⁵³ als auch in Curricula und Lehrmaterialien auffindbar sind⁵⁴, als notwendig, dass Texte, Bilder, Interventionen und Verhaltensweisen immer wieder gegen den Strich gebürstet werden, sodass exklusivistische Tendenzen bestimmte Menschengruppen nicht ausschließen oder benachteiligen, sondern im Sinne eines „inkluisiven Religionsunterrichtes“ gleichberechtigte Partizipation ermöglichen. In der Schule kommt genderreflektierten LehrerInnen als ‚gate-keeper‘ eine bedeutende Rolle zu.⁵⁵

Im Hinblick auf die Bedeutung und den Umgang mit religiösen Inhalten und religiösen Praxen bei Kindern und Jugendlichen zeigen Forschungen ein durchaus differenziertes, nicht immer einheitliches Bild. Betrachtet man beispielsweise die Geschlechtervorstellungen in Gotteskonzepten von Jugendlichen, so denken weder Mädchen noch Jungen nur in männlichen Stereotypen.⁵⁶ Daneben gibt es Forschungen die zeigen, dass Mädchen und Jungen sich mehrheitlich mit gleichgeschlechtlichen Bibelfiguren identifizieren,⁵⁷ und Studien, die diese Annahmen nicht bestätigen, sehr wohl aber geschlechtertypische Rezeptionsmuster entdecken, wengleich diese auch nicht eindeutig geschlechtsspezifisch verteilt sind. Ausschlaggebend nach Renner ist vielmehr das Verhalten einer Figur und weniger das Geschlecht.⁵⁸ Anzumerken bleibt, dass sich in Verhaltensweisen ebenfalls Geschlechterkonstruktionen manifestieren und je nach sozialer/gesellschaftlicher Anerkennung als erstrebens- oder ablehnenswert erscheinen. Dass traditionell männlich konnotierte Verhaltensweisen dabei auch Mädchen Teilhabe an Macht verheißen und traditionell weiblich konnotierte Verhaltensweisen insbesondere für Jungen als weniger erstrebenswert erscheinen, verweist auf jene Machtimplikationen, die sich historisch in geltende Männlichkeits- und Weiblichkeitskonstruktionen eingeschrieben haben. Insofern können bestimmte Aussagen und einander widersprechende Erkenntnisse auf Unterschiedliches verweisen, etwa unterschiedliche Interessen oder blinde Flecken bei den ForscherInnen, auf einen sich abzeichnenden Wandel im Geschlechterverhältnis oder auch darauf, dass die Zuschreibungspraktiken, denen Mädchen und Jungen aufgrund ihres ethnischen, sozioökonomischen, religiösen, sexuellen Andersseins ausgesetzt sind, gemeinsame Erfahrungen über Geschlechtergrenzen hinweg bedingen, die sich als prägender auswirken. Unterschiedliche Wahrnehmungs- und Interpretationsweisen können anregen, die Aufmerksamkeit auch auf jene zu

53 Vgl. Lehner-Hartmann / Lehner 2009, bes. S. 194 f. Mit Blick auf die Bedeutung von Geschlecht in unterschiedlichen Religionen vgl. auch Uhl / Boelderl 2005.

54 Vgl. zusammenfassend Burrichter 2012, bes. S. 245–250.

55 Vgl. dazu ausführlicher Lehner-Hartmann 2011.

56 Vgl. Riegel 2004.

57 Vgl. Arzt 2009, insbes. S. 266–269.

58 Vgl. Renner 2013.

lenken, die sich Zuschreibungen und erwarteten Praktiken verweigern und im *undoing gender undoing ethnicity etc.* üben.

Zusammenfassend lässt sich mit Blick auf die SchülerInnen festhalten, dass das Interferieren von Geschlecht mit anderen Faktoren, wie individuellen Vorlieben, Verhaltensweisen, Kontexten, in denen eine Beschäftigung stattfindet, genauso vermehrt in den Blick genommen werden müssen wie andere wirksame Differenzfaktoren. Eine internationale Vergleichsstudie zu Konfirmationsarbeit⁵⁹ mag dies veranschaulichen.

3.2. Religion und Gender in der Konfirmationsarbeit

Bei einer Zusammenschau der Daten unter Genderperspektive zeigen sich auffällig höhere extrinsische Motive bei den männlichen Konfirmanden als bei den weiblichen: „Ich lasse mich konfirmieren, weil meine Eltern es so wollen, weil ich Geld oder Geschenke bekomme.“ Bei den Mädchen traf man ein höheres Interesse am Gemeinschaftserlebnis in der KonfirmandInnengruppe, an gemeinsamen Ausflügen und an Einkehrtagen an. Ebenso war das Motiv „Patin werden zu können“ von Bedeutung,⁶⁰ und sie haben höhere Erwartungen an die Konfirmationsvorbereitung, um sich mit ihren Lebensfragen und ihrer Glaubensorientierung auseinandersetzen zu können, weil sie ihre eigene Sichtweise hinsichtlich ihres eigenen Lebens herausfinden und sich Glaubensfragen stellen wollen. Im Hinblick auf die Kirche wollen Mädchen öfter ihre eigenen Kinder getauft haben, wobei beide Geschlechter eine relativ hohe Zustimmung zeigen. Auf generell niedrigem Level zeigen Mädchen mehr Interesse an einer Jugendgruppe nach der Konfirmation und quer durch alle Länder ein hohes Interesse daran, miteinander zu singen oder Musik zu machen.⁶¹

Damit verbunden ist auch ein Interesse an bestimmten Themen während der Konfirmationsvorbereitung bei den Mädchen: Diese reichen von den Themen Taufe, andere Religionen, Gerechtigkeit und Verantwortung für andere, Freundschaft, Gewalt und Verbrechen, Sinn des Lebens, wie sie dies sowohl zu Beginn als auch am Ende des Konfirmationsjahres äußern, bis hin zu Gemeinschaftserlebnissen und ethischem Lernen.⁶²

59 Beteiligte Länder: Österreich, Dänemark, Deutschland, Finnland, Norwegen, Schweden, Schweiz. Befragt wurden mehr als 28000 Jugendliche, Eltern und BetreuerInnen. Untersucht wurden KonfirmandInnen im Jahr 2008 (Vgl. Schweitzer / Ilg / Simojoki 2010, S. 12 und S. 34).

60 Einschränkung ist zu erwähnen, dass dies nur in Österreich, Deutschland, Finnland und Schweiz gefragt wurde.

61 Vgl. Schweitzer / Ilg / Simojoki 2010, S. 256.

62 Vgl. Schweitzer / Ilg / Simojoki 2010, S. 256 f.

Obwohl nicht sehr hoch, zeigt sich in den meisten Ländern bei Jungen die Tendenz, dass sie sich genieren, ihren Freunden zu sagen, dass sie an der Konfirmationsvorbereitung teilnehmen, besonders in Österreich, Dänemark, Norwegen und Schweden. Die Teilnahme ist hier für Jungen stressiger als für Mädchen – sie würden es auch bevorzugen, zur Konfirmation ohne Vorbereitung gehen zu können.⁶³

Gegenüber diesen Tendenzen aus einer Zusammenschau erstaunen dann aber einzelne länderspezifische Unterschiede: Insbesondere hinsichtlich der Daten aus Österreich zeigt sich bei vielen Items eine höhere Zustimmung bei Jungen als bei Mädchen z.B.: Mehr über Gott und Glaube zu lernen, sie möchten einen wichtigen Entwicklungsschritt machen, im Glauben gestärkt werden, den Segen am Tag der Konfirmation erhalten usw.⁶⁴ Die österreichischen Mädchen haben nur eine höhere positive Wahrnehmung der Gemeinschaft in der Konfirmand-Innengruppe, empfinden ein Gemeinschaftsgefühl und lieben mehr die Aktionen.⁶⁵

Internationale wie nationale Datenlage können also stark variieren. Begründet werden die österreichischen Daten damit, dass dies mit der Minoritätssituation der ProtestantInnen zu tun haben könnte. Einer Minderheit anzugehören, könnte auf Buben mehr Einfluss zeigen als auf Mädchen und daher mehr positive Identifikation mit Kirchen- und Glaubensthemen zur Folge haben.⁶⁶

63 Vgl. Schweitzer / Ilg / Simojoki 2010, S. 257.

64 Vgl. Schweitzer / Ilg / Simojoki 2010, S. 258 f.: Ebenso hinsichtlich Theologie und Kirche finden sich bei den Jungen mehr positive Antworten als bei den Mädchen. Jesus ist von den Toten auferstanden, Glaube hilft mir in schwierigen Situationen, ich versuche nach den zehn Geboten zu leben, es ist für mich wichtig, zur Kirche zu gehören, unsere Kirche bedeutet mir viel. Sie zeigen größeres Interesse an Jesus Christus und der Bibel – sowohl vor Beginn als auch am Ende der Vorbereitungszeit. Ebenso höhere Werte zeigen sie bezüglich: Es fühlt sich gut an, wenn wir in unserer Gruppe beten u. a.

65 Vgl. Schweitzer / Ilg / Simojoki 2010, S. 259.

66 Vgl. Schweitzer / Ilg / Simojoki 2010, S. 262. Dass in der Erkundung der Bedeutung von Religion für Jugendliche die Aufmerksamkeit auf soziale Kontexte einen hohen Erkenntniswert zeigt, wird bei Dörthe Vieregges wegweisender Studie deutlich. Ihre Ergebnisse erbrachten, dass Religionszugehörigkeit von sozial benachteiligten Jugendlichen durchaus mit Statuszugewinn verbunden wurde (Vgl. Vieregge 2013).

4. Konsequenzen für (religiöse) Bildungsprozesse: das Lernen an und mit Differenz(en) und das Entdecken von (neuen) Gemeinsamkeiten

Ein transformatorisches Bildungsverständnis zielt darauf ab, in Differenz und mit Differenzen leben zu lernen. Dazu gehört ganz wesentlich die kritische Aufmerksamkeit für unterschiedliche Machtverhältnisse und -verstrickungen.⁶⁷ Dies bedeutet zum einen, sich von starren, identitären Vorstellungen zu verabschieden. Zum anderen ermöglicht es aber die Eröffnung neuer Räume des Denkens, Verstehens und Handelns. Die Aufmerksamkeit für Differenz(en) gilt vorrangig auch für religiöse Bildungsprozesse, begründet sich dies doch zentral aus der Beschäftigung mit dem Absoluten.⁶⁸

Differenz wird im Alltag ganz offensichtlich festgemacht an Geschlecht, an kulturellen Bräuchen, ethnischer Zugehörigkeit, an Religion, an Hautfarbe, Alter etc. Menschen werden als unterschiedlich wahrgenommen und darin auch festgeschrieben. Dies kann zu einer Quelle für Ungerechtigkeiten werden, wenn miteinander verglichen wird und dabei eines als besser, entwickelter, moralisch hochstehender etc. ausgewiesen wird als das andere. (Religiöse) Bildungs- und Lernprozesse haben diese Alltagserfahrungen aufzugreifen.

Differenz wahrzunehmen führt nicht per se zu einem transformatorischen Lernen. Das Lernen an der wahrgenommenen Differenz kann auch dazu benutzt werden, um Exklusion zu betreiben und sich von anderen abzugrenzen, d.h. niemand in eine entlang bestimmter Differenzlinien markierte Gruppe (wir ÖsterreicherInnen, wir ChristInnen, wir Männer) hineinzulassen.⁶⁹ Dies zeigen

67 „Wer also unter den aktuellen gesellschaftlichen Verhältnissen die Idee von Bildung neu umreißen will, steht vor einer doppelten Aufgabe: Nicht nur hat er die Geschichte des Widerspruchs von Bildung und Herrschaft für unsere Gegenwart einzuholen, sondern muss er zugleich eine hinreichende soziale Zeitdiagnose leisten. Denn was Bildung heute heißen kann, bestimmt sich nicht zuletzt aus der Kenntnis der gesellschaftlichen Produktions- und Verwertungsprozesse, aus der Höhe des erreichten Niveaus gesellschaftlicher Rationalität, aus den objektiv entwickelten und vorenthaltenen Möglichkeiten menschlicher Lebensführung, aus den Widerstandspotentialen im sozialen System. Von hier aus muss die Aufgabe der Bildung heute umrissen werden.“ (Pongratz 2013, S. 89 f.).

68 Vgl. ausführlicher Lehner-Hartmann 2014, S. 15–49.

69 Auch die Empfehlungen für den Umgang mit Flüchtlingen fokussieren auf Sprache. Unbestritten ist die Fähigkeit, sich in der Sprache verständigen zu können, in der man gerade lebt, einer der wichtigsten Faktoren, um am gesellschaftlichen Leben teilhaben zu können. Fragen der Religion, der kulturellen Spezifika, spielen auch keine Nebenrolle. Davon könnte es abhängen, ob Lehrpersonen ihre neuen SchülerInnen verstehen können und zwar nicht nur in dem, was sie verbal äußern, sondern in dem, was ihnen wichtig ist, was bisher ungefragt ihr Aufwachsen geprägt hat ... Verstehen als kommunikativer Prozess umfasst ja nicht nur EmpfängerInnen, sondern auch die Sen-

uns aktuell die Entwicklungen in Europa in den rechtsgerichteten Parteien als auch die Diskussionen im amerikanischen Wahlkampf im Lager Donald Trumps. Hier wird durch Identitätsfixierung über Hierarchisierung von Geschlecht, Religion, Ethnie, sozialer Zugehörigkeit und sexueller Orientierung Bildung verhindert, weil der/die/das Andere nicht als Möglichkeit, Wirklichkeit auch anders wahrnehmen zu können aufgefasst wird, sondern als das Abgewehrte lediglich zur Selbstbestätigung benutzt wird. In umgekehrter Weise bewirkt auch eine exotistische Faszination des Anderen nur eine Reproduktion jener klischeehaften Wahrnehmungen, die verhindern, den Anderen in seiner Andersheit wahrzunehmen. Das Fremde/Andere meiner Existenzweise bleibt in jedem Fall unentdeckt.⁷⁰

Differenzen werden normalerweise von einem bestimmten Ort, einer bestimmten Verortung aus wahrgenommen und vollzogen, die selbst nicht kritisch hinterfragt wird. Die feministische Forschung hat darauf hingewiesen, dass unsere Wahrnehmung vom männlichen Blick aus, also androzentrisch, gelenkt wird. Es wird Maß genommen an einer *Normalität*, die sich von den Realitäten des weißen, durchsetzungsfähigen, westlich und heterosexuell orientierten Mannes her bestimmt und im Konzept *hegemonialer Männlichkeit* (Robert W. Connell) und den daran anschließenden Rezeptionen und Modifizierungen ausführlich beschrieben wurde.⁷¹ In der Folge werden Frauen, aber auch Männer, die diesen *Normalitäten* nicht entsprechen (können), diesen hegemonialen Männlichkeiten zu- bzw. untergeordnet, wie z. B. der migrantische Mann.

Selbiges gilt auch für Religion oder ethnische Zugehörigkeit: In unseren westlichen Kulturen bildet die christliche Perspektive die Normalitätsperspektive, von der aus die anderen Religionen beurteilt werden. Dabei wird positiv unterstellt, dass das Christentum per se fortschrittlich und aufgeklärt ist. Ge-

derInnen und ist dann nicht nur als Integrationsleistung zu verstehen. Und davon könnte es auch abhängen, ob SchülerInnen das Gefühl entwickeln können, verstanden zu werden – nicht nur im Fokus darauf, keine Aussprache- oder Grammatikfehler zu machen, sondern hinsichtlich dessen, sich anerkannt zu fühlen. Dabei geht es nicht darum, dass kulturelle oder religiöse Prägungen immer schon positiv, sondern überhaupt erst einmal wahrgenommen werden.

70 Weder kultureller Relativismus noch Pluralismus können die Andersheit tatsächlich erfassen. Vielmehr plädiert Homi Bhabha für Formen des dialektischen Denkens, die „die Andersheit (Alterität), welche den symbolischen Bereich psychischer und sozialer Identifikationen konstituiert, nicht verleugnen oder aufheben. [...] Dabei handelt es sich nicht um ein Aufgehen des Besonderen im Allgemeinen, da der bloße Akt der Artikulation kultureller Differenzen uns genauso vollständig in Frage stellt, wie er den Anderen anerkennt ... womit weder die Dritte Welt auf irgendein homogenes Anderes des Westens reduziert noch ... auf hohle Art der erstaunliche Pluralismus der menschlichen Kulturen gefeiert wird.“ (Bhabha 2011, S. 258 f.).

71 Connell 2000; vgl. exemplarisch Meuser³2010 sowie Lehner, 2015.

schlechterdifferenzen werden hier geflissentlich egalisiert und vermitteln den Eindruck, dass Geschlechtergerechtigkeit schon längst eingelöst wäre. Etwas kritischer werden lediglich die orthodoxen ChristInnen angesehen.

Besonders deutlich wird die normierende Positivfolie des Christentums in Bezug auf den Islam sichtbar. Letzterer wird per se als begründungspflichtig angesehen. Bevor ein ernsthafter Diskurs mit MuslimInnen zustande kommt, müssen diese vorneweg klarlegen und nachweisen, dass sie mit ihren Überzeugungen und Anschauungen modernitätskompatibel sind, insbesondere, wenn sie als Muslim oder Muslima an äußeren Zeichen identifizierbar sind. Erkennbar wird dies daran, wenn beispielsweise muslimische Frauen sich in ihrer Selbstinszenierung nicht gemäß bestimmter Zuschreibungen als rückständig und unterdrückt verhalten. Das dadurch evozierte erstaunte Wahrnehmen der *Toughheit* dieser Frauen beim Gegenüber kann dieses im positiven Fall in Verlegenheit bringen oder beschämen, weil es die dahinterliegenden Wahrnehmungsmuster entlarvt. Im negativen Fall schlägt es auf die atypisch Wahrgenommenen zurück, weil diese sich nicht gemäß den Zuschreibungen der Dominanzgruppe verhalten und zwingt diese zur Definition ihres *Andersseins*.

Lernen an Differenz(en) würde hier bedeuten, dass die Irritation durch den/die oder das Fremde unsere Zuschreibungen aufdeckt und die damit verbundenen eigenen Identitätsvergewisserungen durchbricht. Es wird auf einmal zur Frage, ob denn das Christentum tatsächlich so aufgeklärt ist wie es vorgibt bzw. wie es im Spiegel des vorgestellten Anderen erscheint. Der/die/das Fremde wird zur Anfrage an die eigene Identität.

Berichte von verschiedenen Beobachtungen aus schwedischen Genderprojekten in Schulen belegen, wie sich die Differenzkategorien Ethnie, Religion und Gender miteinander verschränken und in eindimensionaler Weise ausgelegt werden.⁷²

In einem ersten Fall schilderte eine Vorschulleiterin von einem Vater mit Migrationshintergrund, dass dieser unter Protest seinen kleinen Sohn mitgenommen habe, weil er mit ihrer Zustimmung in einem Theaterstück eine Prinzessin gespielt habe. Die Etikettierung durch *Migrationshintergrund* fokussiert die Geschlechterfrage sofort darauf und lässt nicht einmal die Überlegung zu, dass es bei anderen schwedischen Vätern auch vorkommen hätte können; *Migrationshintergrund* fungiert als eine eindeutige Erklärung für das Verhalten, die nicht mehr hinterfragt wird.

Auch andere narrative Beispiele lassen erkennen, wie Genderprobleme auf Menschen mit Migrationshintergrund projiziert werden und eigene Schwierigkeiten aus dem Fokus geraten.

Ein Lehrer meinte, die Gleichstellungsarbeit sei so hart, weil die Migrant*innen gelernt hätten, ihre Schwestern zu beschützen. Die Migrant*innen seien „Machos“,

72 Vgl. Seemann 2009.

deren Mütter zu Hause alles für sie tun würden. [...] Ein Schulleiter meinte, die Schülerinnen mit Migrationshintergrund seien schwierig, weil sie durch ihre Religion einem bestimmten traditionellen Muster verhaftet seien, von dem er glaube, dass man es in einer Generation nicht ändern könne.⁷³

Die Autorin folgert daraus: „Offensichtlich besteht eine persönliche Versuchung, sich mit eigenen Genderproblemen nicht auseinanderzusetzen, indem man sie auf andere verschiebt. Die Anerkennung der ‚Fremden‘, ‚Anderen‘ kann durch eine Essentialisierung ihrer Differenz dazu dienen, die eigene Identität zu stabilisieren.“⁷⁴ Die Erfahrung des/der Fremden verweist auf das Fremde, die Identitätsbrüche in mir; sie werden aber am Anderen bearbeitet. Der Andere muss der ausgegrenzte Fremde bleiben, damit ich mich mit dem Fremden in mir nicht auseinandersetzen muss.⁷⁵

5. Perspektiven für transformative (religiöse) Bildungsprozesse

Zunächst geht es darum, dass ein reflexives „Geschlechter-Wissen“ ausgebildet wird.⁷⁶ Befragt man Lehrende, insbesondere wenn sie sich selber als feministisch oder genderorientiert arbeitend definieren, nach ihrem Verhalten und Vorgehen, würden die meisten von ihnen beanspruchen, ihre SchülerInnen gleich zu behandeln bzw. sie weniger über ihr Geschlecht denn als Individuen wahrzunehmen. Bezieht man die Realität näher, ist dies meist nicht der Fall. „Lehrkräfte greifen offenbar häufiger auf die Klassifizierung der Mädchen und Jungen als Gruppen zurück, womit sie eine Dramatisierung der Differenzen herstellen.“⁷⁷ Die Aneignung und Vermittlung von reflexivem Geschlechterwissen ist nicht zuletzt dadurch erschwert, weil männliche Dominanz und weibliche Unterwerfung im alltäglichen Handeln von Frauen und Männern unsichtbar bleiben.

Dem unbewussten Gleichheitsdiskurs ist nicht mit ausschließlich theoretischem Genderlernen beizukommen. Genderwissen existiert ohnehin nicht nur bewusst im Kopf. Es ist im Habitus der Menschen inkorporiert und in Routinen wie auch Verfahrensregeln

73 Seemann 2009, S. 245.

74 Seemann 2009, S. 245 f.

75 Dies funktioniert nur, wenn ich die Definitionsmacht, wie sie über Zuschreibungen erfolgt und den Anderen in die Defensive zwingt, behalte. Fremdheit wird nur am Anderen bearbeitet.

76 Ausführlicher dazu: Dölling 2005. Geschlechterwissen wird nach ihr in einer doppelt-gebrochenen Aneignung durch die Akteurinnen und Akteure erworben. Einerseits durch biografische und andererseits durch feldspezifische Aneignung. Geschlechterwissen bezieht sich nicht nur auf den beruflichen Alltag, sondern umfasst den ganzen Menschen.

77 Faulstich-Wieland / Horstkemper 2012, S. 32.

Transformation und transformatives Verständnis von religiösen Bildungsprozessen

von Organisationen eingeschrieben [...], die die Geschlechterhierarchie alltäglich reproduzieren und muss dort auch praktisch bearbeitet werden.⁷⁸

Dies bedeutet, dass genau gefragt wird, wer wie reagiert und handelt und welche Auswirkungen dies zeigt (z.B. bestimmte Verhaltens- und Sanktionsweisen SchülerInnen gegenüber), wer welche Tätigkeit mit welcher Begründung und welchem Engagement übernimmt (z.B. wer Kuchen für das Schulfest organisiert und wer ihn bringt, wer bei Schulfesten eine Rede hält, wer mit den Schwächeren beim Schulausflug geht, wer die Siegerehrung beim Sportfest für welche SchülerInnen übernimmt etc.). Habituell inkorporiert sind aber gleichzeitig auch ethnische Zugehörigkeit, Alter, sozialer Status etc. Soziale Ungleichheiten sowie koloniale Wirkmechanismen kommen ebenso zum Tragen und vollziehen sich unbewusst und unreflektiert.

Das Ausbilden von reflektiertem Geschlechterwissen kann einen guten Ausgangspunkt bilden, um zu einem erweiterten Differenz-Wissen zu gelangen, das über Geschlecht hinaus auch jene Differenzen in den Blick nimmt, die sich ebenso in unsere Lebens-, Verhaltens- und Wahrnehmungsweisen eingeschrieben haben. Ein derartig reflexives Differenz-Wissen über die Verschränkungen von Geschlecht mit anderen Kategorien bietet gleichzeitig die Voraussetzung dafür, dass ein Wissen von Gemeinsamkeiten über Differenzen entwickelt werden kann. Diese intersektionalen Betrachtungen verabschieden einheitliche Identitätsvorstellungen und verweisen auf Identität in Differenz. Mit dem in den *Postcolonial Studies* geprägten Begriff der *Hybridität* lässt sich dies noch weiterdenken. Nach Homi Bhabha, der diesen Begriff eingeführt hat, beschreibt Hybridität die Verschränkungen von Sinnbezügen von Menschen mit unterschiedlicher/n Geschichte/n eines gemeinsamen Lebensraumes – sodass Bedeutungswahrung und Bedeutungsverschiebung ineinander greifen.⁷⁹ Hybridität vollzieht sich auf der Grundlage einer Aushöhlung dominanter Deutungen, als wer man sich beispielsweise versteht oder als wen man den/die andere sieht, mit den darin eingelassenen Macht- und Herrschaftsverhältnissen.

Die Differenzen im Kulturellen liegen nicht auf einer Ebene, sondern bringen einen so genannten „dritten Raum“ hervor: Die einzelnen Differenzen verflechten sich und verweisen in einer Art aufeinander, dass sie keinem kohärenten Zusammenhang – wie etwa Nation, Subjekt oder Identität – mehr zugeordnet werden können. Vielmehr wird deutlich, dass der hybride Raum einen Zwischen-Raum bzw. einen Raum der Überset-

78 Seemann 2009, S. 236.

79 Im Gegensatz zum Konzept der Multikulturalität geht es hier nicht um ein Nebeneinander verschiedener Kulturen und Religionen, sondern fokussiert der Begriff der Hybridität diese Verschränkung (vgl. Müller-Funk, Wolfgang: Alterität und Hybridität, in: Babka, Anna / Malle, Julia / Schmidt, Matthias (Hg.): Dritte Räume. Homi Bhabhas Kulturtheorie. Kritik. Anwendung. Reflexion, Wien 2012, S. 127–139; S. 127).

zung darstellt, in welchem die Bezüge allererst vollzogen werden müssen. Wie beispielsweise die Relationen von eigen-fremd oder herrschend-beherrscht in ein Verhältnis gesetzt werden, wie diese sich untereinander verknüpfen und wie diese Verknüpfungen Ausschlüsse produzieren.⁸⁰

Indem die Zuschreibungen durchbrochen, durchkreuzt werden, werden die darin eingeschriebenen Machtmechanismen deutlich, wie dies z. B. an Conchita Wurst als Kunstfigur deutlich wird. Indem sie herkömmliche Zuschreibungen durchkreuzt, legt sie die damit verbundenen heteronormativen Zwänge offen. Auf eine andere Weise ließen sich Zuschreibungen durchbrechen, als junge muslimische Frauen und Studierende der Akademie der Bildenden Künste und der Universität für angewandte Kunst im Rahmen eines Kunstprojekts gemeinsam Workshops mit dem Titel „Kopftuchexperimente“ besuchten. In einem hybriden Umgang mit dem Kopftuch konnten Stereotypisierungen der Abhängigkeit, Rückständigkeit und Unterdrückung auf transformative Weise karikiert werden, indem künstlerische Inszenierungen des Kopftuchs und des Kopftuchtragens mit Aussprüchen wie „Values inside“, „Mein Kopf gehört mir“, „Ich denke, also bin ich“ „Don't panic, I'm islamic“ oder mit dem Friedenszeichen versehen wurden.⁸¹

Kritisch darf am Konzept der Hybridität und der *dritten Räume* angemerkt bleiben, dass sich nur wenige, privilegierte Mitglieder von Marginalisierten den Luxus einer hybriden kreativen Verstörung leisten können oder das Erkunden dritter Räume eröffnet bekommen. Dass Bildungsinstitutionen solche dritten Räume eröffnen können (sollen) und kreative Verstörungen evozieren müssen, bleibt einem/ihrem transformativen Bildungsverständnis geschuldet. Die dabei zutage tretenden Unterdrückungsmechanismen nicht zu banalisieren oder außer Acht zu lassen, bleibt ein damit verbundener, noch einzuholender politischer Bewusstseinsakt.

Religiöse Bildung als transformatives Geschehen lässt sich folgerichtig nicht mehr nur als Formation in einer und für eine bestimmte Religion/Konfession verstehen, ja nicht einmal als Nebeneinander verschiedener Religionen und

80 Thompson / Jergus 2014, S. 9–26, insbes. S. 13. An Bhabhas Beispiel zeigt sich die Machtverwobenheit des Kulturellen in Transformationen und Translationen. Astrid Messerschmidt verweist darauf, dass koloniale Identifikation von zwei Seiten funktioniert: „Durch die Mehrheitsgesellschaft, die den eingewanderten Minderheiten mit einem kolonialen Blick begegnet und durch die Migrantengemeinschaft selbst, die sich mit ihrem marginalisierten Status identifizieren.“ Und weiter: „Der Kontext, auf dem die doppelten Identifikationen sich vollziehen, ist die globalisierte Zone, der Ort, an dem Mehrheit und Minderheit verstrickt sind in die Zwänge einer auf Gewinnmaximierung ausgerichteten Gesellschaftsstruktur und zugleich in die ungleich verteilten Chancen, von dieser Struktur zu profitieren.“ (Messerschmidt 2007, S. 155–168, insbes. S. 162).

81 Vgl. Internetquellen: Verein zur Erarbeitung feministischer Erziehungs- und Unterrichtsmodelle.

Kulturen wie im Konzept der Multikulturalität. Durch die Auseinandersetzung mit Menschen anderer religiöser und weltanschaulicher Überzeugungen und Praktiken werden Begegnungsräume mit anderen und sich selbst auf neue Weise geschaffen. Indem den sich Begegnenden ihr Anderssein zugestanden wird und der andere weder inklusivistisch aufgesogen noch exklusivistisch in unnahbarer Ferne gehalten wird, sondern Differenz durch Irritation und Abarbeiten mit und am Anderen ausgehandelt wird, werden neue *dritte* Räume eröffnet. So können in einem neuen Sinn *inter-religiöse* Begegnungen von Menschen unterschiedlicher Herkunft, unterschiedlicher Religionszugehörigkeit oder Überzeugung und unterschiedlichen Geschlechts in diesem Zwischenraum geschehen.⁸² Das Spannende und zugleich Ungewisse dabei ist, dass sich vorab nicht bestimmen lässt, was sich in diesen Begegnungen an Neuem ereignen kann. Dies mag Betroffene wie Verantwortliche zunächst verunsichern.

Dies lässt sich denn auch an jenen theoretischen Konzepten und Praxen bemerken, die bereits neue Wege bestreiten, wie die an unterschiedlichen Orten ausgeprägten Formen konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts.⁸³ Besteht das deklarierte Ziel konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts im Lernen an Differenzen, am Anderssein des Anderen, wird dies in der Praxis vielfach abgeflacht zum kleinsten angenommenen gemeinsamen Nenner („Wir glauben an denselben Gott“), indem Differenzen eingeebnet werden. „Aus Sorge, junge Menschen könnten diskriminiert werden, vermeiden manche Lehrer/innen die Thematisierung von (religiöser) Differenz, andere wieder sehen in der Integration von (religiöser) Differenz in den Raum Schule eine Bedrohung des Schulfriedens.“⁸⁴ Damit lassen sich keine neuen Räume eröffnen, auch nicht, wenn der Andere in seinem Anderssein lediglich toleriert wird und als Ziel ein möglichst konfliktfreies Nebeneinander verfolgt wird. Erst im durchaus riskanten Einlassen auf die Andersheit des anderen, die nicht auf Selbstfindung sondern auf Begegnung abzielt, die den anderen nicht in die eigene religiöse Weltsicht integriert, sondern in seiner Fremdheit anerkennt, eröffnet sich die Möglichkeit, Welt, Gott und Mensch neu sehen zu lernen und sei es nur für eine begrenzte Zeit.

Dies geschieht beispielsweise dann, wenn religiöse Rituale und Feste nicht nur besprochen, sondern über die Praxis konkreter Personen – indem man beispielsweise eingeladen wird und man sich in Anerkennung der Fremd- und/oder Andersheit in ein Miterleben oder Mitfeiern involvieren lässt – lebendig werden und daraus die Verhandlung von Differenz in Gang kommt. In Anlehnung an Bhabha, der in der Fokussierung auf jene Momente oder Prozesse, die in der Artikulation von kulturellen Differenzen produziert werden, ein innovatives theoretisches und politisch notwendiges Anliegen sieht, erhalten diese Zwi-

82 Die sich nicht im identitären Vergewissern festhalten, sondern im Einlassen auf den Anderen sich neu erleben und erfahren lassen.

83 Vgl. Bastel et al. 2006 sowie Schweitzer / Biesinger 2002.

84 Jäggle 2006, S. 33.

schenräume (*in-between spaces*) als Orte der Verhandlung von Identitäten besondere Bedeutung. Diese Zwischenräume entstehen durch Überlappung und Verschiebung kultureller Differenzen im Prozess ihrer Artikulation.⁸⁵ Davon berührt werden auch geschlechtsspezifisch konnotierte religiöse Rituale und Normen, wie beispielsweise das Tragen eines Kopftuches oder einer Kippa, die Geschlechtertrennung in Gebetsräumen wie die geschlechtsspezifische Zuteilung von Aufgaben und Ämtern, die wie an dieser Gegenüberstellung deutlich werden dürfte, auf die Interdependenz und wechselseitige Determinierung von Differenzen verweisen. Damit rückt die Hybridität von religion/ethnicity/gender (in Abwandlung der häufig gebrauchten Trias race/class/gender) in den Mittelpunkt der Analyse von Macht.⁸⁶ Möglicherweise entstehen daraus auch Impulse für neue Formen und Interpretationen. Sei es, dass sich in einem dritten Raum neue Rituale, Ausdrucksformen entdecken lassen oder sei es, dass Ambivalenzen und Unterdrückungsmechanismen deutlich werden, die im monoreligiösen Kontext so nicht mehr wahrgenommen wurden.

Die Wahrnehmung – nicht die Festschreibung von Differenz – und darüber hinaus das Einlassen auf den/die/das Andere mit der Option, selbst in Frage gestellt und verändert zu werden und dadurch neue Räume der Begegnung zu schaffen, ist eine Grundbedingung dafür, dass *inter-religiöse*, *inter-kulturelle*, *inter-generationale* wie Geschlechtergrenzen überschreitende Begegnungen möglich werden. (Religiöse) Bildungsprozesse, die derartige hybride Vorgehensweisen eröffnen, prolongieren und festigen Differenzen nicht entlang von Religion, Generation, Geschlecht, ethnischer und sozialer Zugehörigkeit, sondern stellen deren *Natürlichkeit* in Frage, wodurch sich erst neue, *dritte Räume* auftun, die einander auf neue Weise wahrnehmen und agieren lassen.

Literaturverzeichnis

- Adorno, Theodor W.: *Theorie der Halbbildung*. Frankfurt am Main 2006.
- Arzt, Silvia: *Frauenwiderstand macht Mädchen Mut. Die geschlechtsspezifische Rezeption einer biblischen Erzählung*. Innsbruck 1999.
- Arzt, Silvia: „Bibel lesen als Mädchen, als Junge“, in: Pithan, Annabelle / Arzt, Silvia / Jakobs, Monika / Knauth, Thorsten (Hg.): *Gender-Religion-Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt*. Gütersloh 2009, S. 262–272.
- Bastel, Heribert / Göllner, Manfred / Jäggle, Martin / Miklas, Helene (Hg.): *Das Gemeinsame entdecken – Das Unterscheidende anerkennen. Projekt eines konfessionell-konkordanten Religionsunterrichts. Einblicke – Hintergründe – Ansätze – Forschungsergebnisse*. Wien 2006.
- Becker, Sybille: *Leib, Bildung, Geschlecht. Perspektiven für die Religionspädagogik*. Münster 2005.

85 Kossek 2012, S. 90.

86 Vgl. Kossek 2012, S. 91.

Transformation und transformatives Verständnis von religiösen Bildungsprozessen

- Bhabha, Homi K.: *Die Verortung der Kultur*. Tübingen 2011.
- Bucher, Anton: *Religionsunterricht: Besser als sein Ruf? Empirische Einblicke in ein umstrittenes Fach*. Innsbruck 1996.
- Bucher, Anton: *Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland*. Stuttgart³ 2001.
- Burricher, Rita: „Perspektiven einer geschlechterbewussten Religionsdidaktik“, in: Kampshoff, Marita / Wiepcke, Claudia (Hg.): *Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik*. Wiesbaden 2012, S. 245–257.
- Comenius, Johann Amos: *Pampaedia. Allerziehung*. In deutscher Übersetzung hrsg. von Klaus Schaller. Sankt Augustin 1991.
- Connell, Robert W.: *The men and the boys*. Berkley 2000.
- Deutscher Katecheten-Verein e.V. (dkv) / Arbeitsstelle für Jugendseelsorge der Deutschen Bischofskonferenz (afj) (Hg.): *Lernen Jungen Reli anders? (= Katechetische Blätter 140 Jg./H. 5)* 2015.
- Dölling, Irene: „Geschlechterwissen – ein nützlicher Begriff für die ‚verstehende‘ Analyse von Vergeschlechtlichungsprozessen“, in: *Zeitschrift für Frauenforschung und Geschlechterstudien*, (23. Jg./ H. 1 & 2) 2005, S. 44–62.
- Faulstich-Wieland, Hannelore: „Gender und Bildung“, in: Faulstich-Wieland, Hannelore (Hg.): *Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs*. Reinbek 2008.
- Faulstich-Wieland, Hannelore / Horstkemper, Marianne: „Schule und Genderforschung“, in: Kampshoff, Marita / Wiepcke, Claudia (Hg.): *Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik*. Wiesbaden 2012, S. 25–38.
- Feige, Andreas / Dressler, Bernhard / Lukatis, Wolfgang / Schöll, Albrecht: „*Religion“ bei ReligionslehrerInnen: Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis in empirisch-soziologischen Zugängen. Berufsbiographische Fallanalysen und eine repräsentative Meinungserhebung unter evangelischen ReligionslehrerInnen in Niedersachsen*. Münster 2000.
- Fischer, Dietlind: „Doing gender – under cover? Genderaspekte in der Religionslehrerstudie“, in: Dressler, Bernhard / Feige, Andreas / Schöll, Albrecht (Hg.): *Religion – Leben, Lernen, Lehren. Ansichten zur „Religion“ bei ReligionslehrerInnen*. Münster 2004, S. 67–81.
- Geschwentner-Blachnik, Ingrid: *Frauen als Lehrerinnen im katholischen Religionsunterricht. Eine Pilotstudie*. Frankfurt am Main u. a. 1995.
- Habringer-Hagleitner, Silvia: *Mit Lust an der Welt – in Sorge um sie. Feministisch-politische Bildungsarbeit nach Paulo Freire und Ruth C. Cohn*. Mainz 1996.
- Heindl-Langer, Waltraud: „*Durch Erkenntnis zu Freiheit und Glück ...*“: *Frauen an der Universität Wien (ab 1897)*. Wien 1990.
- Hoppe, Heidrun / Kampshoff, Marita / Nyssen, Elke: „Geschlechterperspektiven in Schule und Fachdidaktik – Eine Einführung“, in: Hoppe, Heidrun / Kampshoff, Marita / Nyssen, Elke (Hg.): *Geschlechterperspektiven in der Fachdidaktik*. Weinheim/Basel 2000, S. 9–19.
- Horstkemper, Marianne: „Lehrerinnen und Lehrer. Über die Bedeutung der Geschlechterdifferenz“, in: Frommelt, Bernd / Klemm, Klaus / Rösner, Ernst / Tillman, Klaus-Jürgen (Hg.): *Schule am Ausgang des 20. Jahrhunderts. Gesellschaftliche Un-*

- gleichheit, Modernisierung und Steuerungsprobleme im Prozeß der Schulentwicklung.* Weinheim / München 2000, S. 267–286.
- Humboldt, Wilhelm von / Humboldt, Caroline von: *Wilhelm und Caroline von Humboldt in ihren Briefen 1788–1835.* Hg. von Anna von Sydow. Berlin 1935.
- Jäggle, Martin: „Schritte auf dem Weg zu einer Kultur gegenseitiger Anerkennung“, in: Bastel, Heribert / Göllner, Manfred / Jäggle, Martin / Miklas, Helene (Hg.): *Das Gemeinsame entdecken – Das Unterscheidende anerkennen. Projekt eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts. Einblicke – Hintergründe – Ansätze – Forschungsergebnisse.* Wien 2006, S. 31–42.
- Jakobs, Monika: *Frauen auf der Suche nach dem Göttlichen: Die Gottesfrage in der Feministischen Theologie.* Münster 1993.
- Jakobs, Monika: „Religionspädagogische Entwicklungen zur Frauen- und Geschlechterforschung“, in: Pithan, Annebelle / Arzt, Silvia / Jakobs, Monika / Knauth, Thorsten (Hg.): *Gender – Religion – Bildung: Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt.* Gütersloh 2009, S. 47–71.
- Kampshoff, Marita / Wiepcke, Claudia: Einleitung: „Zur Bedeutung der Geschlechterforschung in der Fachdidaktik“, in: Kampshoff, Marita / Wiepcke, Claudia (Hg.): *Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik.* Wiesbaden 2012, S. 2.
- Kaupp, Angela: „Geschlechtersensibilität als unverzichtbare Dimension einer Religionspädagogik der Vielfalt“, in: *Religionspädagogische Beiträge (72)* 2015, S. 22–29.
- Klein, Stephanie: *Gottesbilder von Mädchen. Bilder und Gespräche als Zugänge zur kindlichen religiösen Vorstellungswelt.* Stuttgart 2000.
- Knauth, Thorsten: „Das vernachlässigte Geschlecht des RU?! Die Perspektive der Jungen in einer geschlechtergerechten Religionspädagogik“, in: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik (7/H.2)* 2008, S. 147–162.
- Kohler-Spiegel, Helga / Schachl-Raber, Ursula: *Wut und Mut. Feministisches Materialbuch für Religionsunterricht und Gemeindegarbeit.* München 1991.
- Kokemohr, Rainer: „Bildung als Welt- und Selbstentwurf in Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozessstheorie“, in: Koller, Hans-Christoph / Marotzki, Winfried / Sanders, Olaf (Hg.): *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse.* Bielefeld 2007, S. 13–68.
- Koller, Hans-Christoph: *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse.* Stuttgart 2012.
- Kossek, Brigitte: „Zur Artikulation der rassischen und sexuellen Differenz in Homi K. Bhabhas ‚Anatomie des kolonialen Diskurses‘“, in: Babka, Anna / Malle, Julia / Schmidt, Matthias (Hg.): *Dritte Räume. Homi Bhabhas Kulturtheorie. Kritik. Anwendung. Reflexion.* Wien 2012, S. 89–105.
- Kreienbaum, Maria Anna / Urbaniak, Tamina: *Jungen und Mädchen in der Schule. Konzepte der Koedukation.* Berlin 2006.
- Kreisky, Eva: „Ver- und Neuformungen des politischen und kulturellen Systems. Zur maskulinen Ethik des Neoliberalismus“, in: *Kurswechsel. Zeitschrift für gesellschafts-, wirtschafts- und umweltpolitische Alternativen (H. 4)* 2001, S. 38–50.
- Ladenthin, Volker: „Religionsunterricht und die Bildung des Menschen“, in: Ziebertz, Hans-Georg / Schmidt, Günter R. (Hg.): *Religion in der Allgemeinen Pädagogik. Von der Religion als Grundlegung bis zu ihrer Bestreitung.* Gütersloh 2006, S. 115–125.

Transformation und transformatives Verständnis von religiösen Bildungsprozessen

- Lehner, Erich: *Männer an der Wende. Grundlagen kirchlicher Männerarbeit*. Innsbruck 2001.
- Lehner, Erich: „Männlichkeit und Sorge – spannungsreich und widersprüchlich“, in: Mahs, Claudia / Rendtorff, Barbara / Warmuth, Anne-Dorothee (Hg.): *Betonen – Ignorieren – Gegensteuern? Zum pädagogischen Umgang mit Geschlechtstypiken*. Weinheim 2015, S. 75–89.
- Lehner-Hartmann, Andrea: „Perspektiven und Leitlinien für einen genderbewussten Religionsunterricht.“ in: Qualbrink, Andrea / Pithan, Annebelle / Wischer, Mariele (Hg.): *Geschlechter bilden. Perspektiven für einen genderbewussten Religionsunterricht*. Gütersloh 2011, S. 79–91.
- Lehner-Hartmann, Andrea: *Religiöses Lernen. Subjektive Theorien von ReligionslehrerInnen*. Stuttgart 2014.
- Lehner-Hartmann, Andrea / Lehner, Erich: „Geschlechterbewusste Arbeit zu Gottesbildern im Religionsunterricht.“ in: Pithan, Annebelle / Arzt, Silvia / Jakobs, Monika / Knauth, Thorsten (Hg.): *Gender – Religion – Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt*. Gütersloh 2009, S. 194–207.
- Lembens, Anja / Bartosch, Ilse: „Genderforschung in der Chemie- und Physikdidaktik“, in: Kampshoff, Marita / Wiepcke, Claudia (Hg.): *Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik*. Wiesbaden 2012, S. 83–97.
- Maurer, Susanne: „Bildung als Kritik und Bewegung“, in: Spannring, Reingard / Arens, Susanne / Mecheril, Paul (Hg.): *Bildung – Macht – Unterschiede. 3. Innsbrucker Bildungstage*. Innsbruck 2011, S. 37–58.
- Messerschmidt, Astrid: „Wessen Wissen? Postkoloniale Perspektiven auf Bildungsprozesse in globalisierten Zonen“, in: Pongratz, Ludwig A. / Reichenbach, Roland / Wimmer, Michael (Hg.): *Bildung – Wissen – Kompetenz*. Bielefeld 2007, S. 155–168.
- Messerschmidt, Astrid: „Bildung in Widersprüchen – aktuelle Anfragen und Anknüpfungen an die Kritische Bildungstheorie“, in: Spannring, Reingard / Arens, Susanne / Mecheril, Paul (Hg.): *Bildung – Macht – Unterschiede. 3. Innsbrucker Bildungstage*. Innsbruck 2011, S. 81–89.
- Messerschmidt, Astrid: „Weder fremd noch integriert – kulturalisierungskritische Bildung im Kontext von Migration und Globalisierung“, in: Rosenberg, Florian von / Geimer, Alexander (Hg.): *Bildung unter Bedingungen kultureller Pluralität*. Wiesbaden 2014, S. 109–123.
- Mette, Norbert: „Religiöse Bildung zwischen Subjekten und Strukturen“, in: Bitter, Gottfried / Englert, Rudolf / Miller, Gabriele / Nipkow Karl E. (Hg.): *Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe*. München 2002, S. 31–35.
- Meuser, Michael: *Geschlecht und Männlichkeit. Soziologische Theorie und kulturelle Deutungsmuster*. Wiesbaden 2010.
- Meyer-Drawe, Käte: „Du sollst dir kein Bildnis noch Gleichnis machen...‘ – Bildung und Versagung“, in: Koller, Hans-Christoph / Marotzki, Winfried / Sanders, Olaf (Hg.): *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformativischer Bildungsprozesse*. Bielefeld 2007, S. 83–95.
- Nussbaum, Martha: *Nicht für den Profit. Warum Demokratie Bildung braucht*. Überlingen 2012.
- Paul, Eugen: *Geschichte der christlichen Erziehung. Bd. 1: Antike und Mittelalter*. Freiburg im Breisgau/Wien u. a. 1993.

- Paul, Eugen: *Geschichte der christlichen Erziehung. Bd. 2: Barock und Aufklärung*. Freiburg im Breisgau/Wien u. a. 1995.
- Peukert, Helmut: „Reflexionen über die Zukunft religiöser Bildung“. in: *Religionspädagogische Beiträge* (H. 49) 2002, S. 49–66.
- Pithan, Annebelle (Hg.): *ReligionspädagogInnen des 20. Jahrhunderts*, Göttingen 1997.
- Pongratz, Ludwig A.: *Sackgassen der Bildung. Pädagogik anders denken*. Paderborn 2010.
- Pongratz, Ludwig: *Unterbrechung. Studien zur Kritischen Bildungstheorie*. Opladen 2013.
- Reese, Annegret: „Ich weiß nicht, wo da Religion anfängt und aufhört“. *Eine empirische Studie im Zusammenhang von Lebenswelt und Religiosität bei Singlefrauen*. Gütersloh 2006.
- Renner, Alexandra: *Identifikation und Geschlecht. Die Rezeption des Buches Judit als Gegenstand empirischer Bibeldidaktik*. Berlin 2013.
- Riegel, Ulrich: *Gott und Gender. Eine empirisch-religionspädagogische Untersuchung nach Geschlechtsvorstellungen in Gotteskonzepten*. Münster 2004.
- Rieger-Goertz, Stefanie: *Geschlechterbilder in der Katholischen Erwachsenenbildung*. Bielefeld 2008.
- Schäfer, Alfred: *Theodor W. Adorno. Ein pädagogisches Porträt*. Weinheim 2004.
- Schluß, Henning: *Religiöse Bildung im öffentlichen Interesse. Analysen zum Verhältnis von Pädagogik und Religion*. Wiesbaden 2010.
- Schweitzer, Friedrich / Biesinger, Albert: *Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden. Erfahrungen und Perspektiven zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht*. Freiburg im Breisgau 2002.
- Schweitzer, Friedrich / Ilg, Wolfgang / Simojoki, Henrik (Hg.): *Confirmation on Work in Europe. Empirical Results, Experiences and Challenges. A Comparative Study in Seven Countries*. Gütersloh 2010.
- Seemann, Malwine: *Geschlechtergerechtigkeit in der Schule. Eine Studie zum Gender Mainstreaming in Schweden*. Bielefeld 2009.
- Stübig, Frauke: „Frauenbilder“, in: D' Aprile, Iwan-Michelangelo / Stockhorst, Stefanie (Hg.): *Rousseau und die Moderne. Eine kleine Enzyklopädie*. Göttingen 2013, S. 83–86.
- Thompson, Christiane / Jergus, Kerstin: „Zwischenraum: Kultur. ‚Bildung‘ aus kulturwissenschaftlicher Sicht“, in: Rosenberg, Florian von / Geimer, Alexander (Hg.): *Bildung unter Bedingungen kultureller Pluralität*. Wiesbaden 2014.
- Uhl, Florian / Boelderl, Artur R. (Hg.): *Das Geschlecht der Religion*. Berlin 2005.
- Vieregge, Dörthe: *Religiosität in der Lebenswelt sozial benachteiligter Jugendlicher. Eine empirische Studie*. Münster 2013.
- Walther, Martina: „Geschlechterforschung in der Schulpädagogik“. in: Kampshoff, Marita / Wiepcke, Claudia (Hg.): *Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik*. Wiesbaden 2012, S. 357–370.
- Winkel, Rainer: *Am Anfang war die Hure. Theorie und Praxis der Bildung*. Baltmannsweiler 2005.

Internetquellen

Mendl, Hans: „Reli für Jungs?“, in: *Unterwegs. Die Mitgliederzeitung des Deutschen Katecheten-Vereins e. V.* (2) 2015, S. 22, verfügbar unter: <http://www.katecheten-verein.de/de/files/unterwegs/unterwegs.2-15.pdf> [31.10.2016].

Verein zur Erarbeitung feministischer Erziehungs- und Unterrichtsmodelle: Hintergrund zu den Freecards „Kopftuchexperimente“, verfügbar unter: http://efeu.or.at/seiten/download/projektbeschreibung_freecards.pdf [09.01.2017] bzw. http://efeu.or.at/seiten/mainrez_freecard.htm [09.01.2017].

Univ.-Prof. Mag. Dr. Andrea Lehner-Hartmann, Institut für Praktische Theologie, Katholisch-Theologische Fakultät, Universität Wien, Schenkenstraße 8–10/ 1OG 010b, 1010 Wien, Austria, andrea.lehner-hartmann@univie.ac.at

Citation: Lehner-Hartmann, Andrea: „Zur Transformation und einem transformativen Verständnis von religiösen Bildungsprozessen in einer pluralen Gesellschaft. Eine genderorientierte Analyse“, in: Heller, Birgit (ed.): *Religion, Transformation and Gender*. (J-RaT 2017 / 2), pp. 55–83.

Datum der Publikation: 02.10.2017