

Annette Mehlhorn

## **Geschlechtsspezifische Dimensionen im interreligiösen Lernen – Erkundungen in Zwischenräumen**

---

*Geschlechtsspezifische Zugänge und die Berücksichtigung von Genderfragen werden für interreligiöses Lernen – wie für Bildung und Erziehung im Allgemeinen – zunehmend wichtig. In dem Beitrag wird für eine sachgerechte Berücksichtigung bestehender Rahmenbedingungen genderorientierten interreligiösen Lernens und für einen interdisziplinären Zugang zu solchen Lernprozessen plädiert. »Learning Diversity« beinhaltet einen genderdifferenzierten Blick in die Vielfalt und Vielschichtigkeit religiöser Lernprozesse.*

### **Rahmenbedingungen**

Inmitten der globalen Vielfalt kultureller Milieus und Prägungen und der mit ihnen verbundenen Genderkonzepte wird nach Grundlagen und Formen sozialen Zusammenlebens gesucht. Das Ziel der wechselseitigen Integration ermöglicht eine kritische Infragestellung der bisherigen Sicht- und Handlungsweisen auf allen Seiten. Zugleich darf nicht aus dem Auge verloren werden, dass das Bewusstsein um die Notwendigkeit von Gendergerechtigkeit in Deutschland, Europa und weltweit keineswegs zum Allgemeingut gehört. Das gilt erst recht im Blick auf die gegenwärtige Gestalt der meisten Religionen. Der Prozess, der dazu führte, Frauenrechte als Menschenrechte anzuerkennen, ist sehr jung. Selbst in sich als aufgeklärt, emanzipiert und demokratisch verstehenden Regionen/Kulturen/Religionen Europas hat er bis heute noch nicht zu echter Gleichberechtigung geführt.

Rechtsgleichheit und Bildungsgerechtigkeit sind unbedingte Voraussetzungen für gendergerechtes und interreligiös/interkulturell gleichberechtigtes Lernen. Sowohl die deutsche als auch – in noch höherem Maße – die Europäische Verfassung Gewähr leisten beides formal. Damit ist die Einlösung des Verfassungsziels allerdings noch nicht garantiert. Vielmehr stellen die individuellen, sozialen und politischen Grundlegungen für die Umsetzung dieses Verfassungsziels eine dringende – und bisher kaum formulierte – Aufgabe für alle (nicht nur religiöse) Lernprozesse dar. Denn weder zwischen unterschiedlichen religiösen, ethnischen, sozialen Kulturen noch innerhalb jeweiliger Kulturen oder Milieus ist der hohe Anspruch an ein Europa gleichberechtigter Diversity bisher flächendeckend als ein solcher erkannt.

Seit den Beschlüssen des Amsterdamer Vertrags (1997)<sup>1</sup> gibt es im Grundprinzip des Gender-Mainstreaming (Roth/Miethe, Roth, Gerhard 2003; Barz 2001; BFJFS 2002<sup>2</sup>; Stiegler 2000) ein geeignetes Instrument, das gerade bei der Integration kultureller Diversity hilfreich ist und meiner Erfahrung nach von Frauen verschiedener Kulturen gut angenommen werden kann (vgl. Roth 2003). Die geschlechtsspezifische Dimension bekommt dadurch erstmals Querschnittsqualität in allen sozialen, politischen und kulturellen Bereichen. Damit wird (zumindest potenziell) eine Schwierigkeit überwunden, in der sich Genderfragen bisher oft befanden, wenn sie in eigene »Frauenbereiche« abgeschoben wurden und damit von allen übrigen Entwicklungen übergangen werden konnten (vgl. Gerhard 2004). Da die Wechselwirkungen zwischen globalen Regelvorgaben im Bereich Frauenrechte und deren lokaler Umsetzung sehr komplex sind (Heintz 2003), lassen sich auch für lokal sehr begrenzte Lernprozesse Auswirkungen mit größerer Reichweite erhoffen.

## Fragestellungen im Zwischenraum von Bildung, Gender und Religion

Bei Genderforschung handelt es sich um einen interdisziplinären Querschnittsbereich, dessen Relevanz für das ganze Gebiet einer jeweiligen Fachdisziplin bisher von vielen Forschenden noch nicht erkannt wurde<sup>3</sup>. Dennoch sind einige Ergebnisse der feministischen und Gender-Forschung inzwischen – wenn auch nicht immer als solche gekennzeichnet – in andere Fachgebiete eingeflossen oder haben sich dort mit Entwicklungen verbunden<sup>4</sup>, so-

---

1 Vertrag von Amsterdam zur Änderung des Vertrages über die Europäische Union, der Verträge zur Gründung der Europäischen Gemeinschaften.

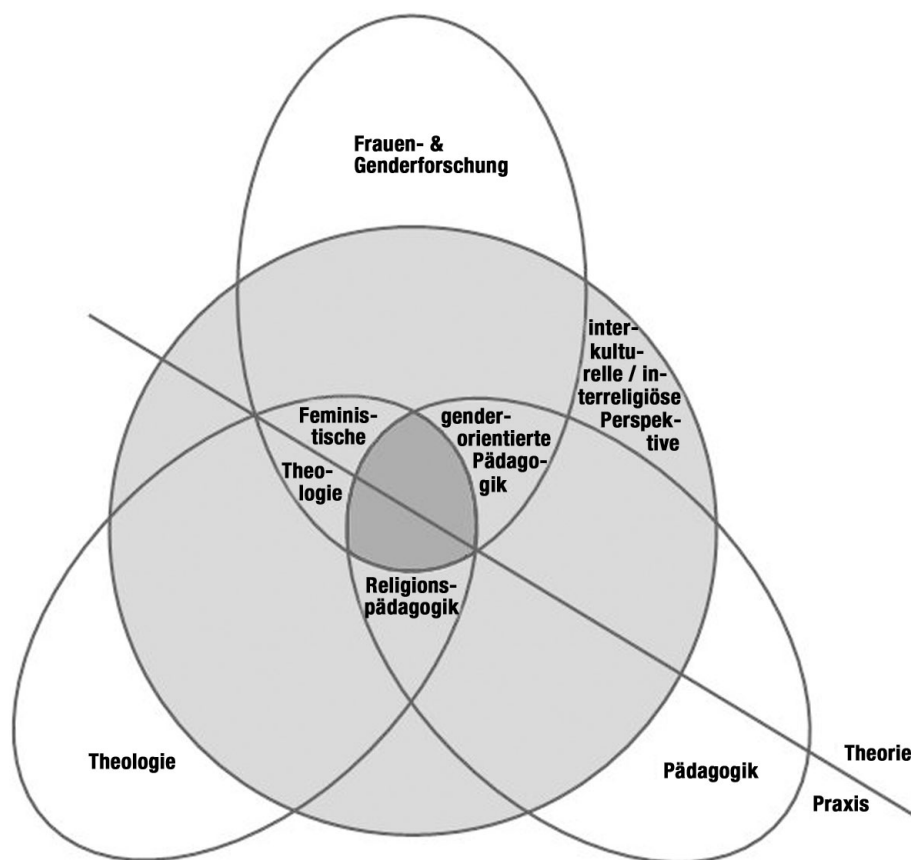
2 vgl. auch die aktuellen Seiten des BFSFJ und der EU: <http://www.gender-mainstreaming.net/>; [http://www.europa.eu.int/comm/employment\\_social/equ\\_opp/gms\\_de.html#def](http://www.europa.eu.int/comm/employment_social/equ_opp/gms_de.html#def).

3 In den letzten 20 Jahren ist diesbezüglich im Zuge der schrittweisen Institutionalisierung von Genderforschung an einigen Universitäten und Forschungseinrichtungen, sowie der strukturellen Integration damit verbundener Themen in Organisationen und öffentlicher Meinung allerdings ein beachtlicher Entwicklungsprozess in Gang gekommen (vgl. z.B. <http://www.uni-frankfurt.de/cgc/>; <http://www.geschlechterforschung.uni-goettingen.de>). Initiativen wie »tempo! – Theologie braucht eine geschlechtergerechte Perspektive« (Näheres unter [http://www.ekd.de/fsbz/seiten\\_deutsch/aktion.html](http://www.ekd.de/fsbz/seiten_deutsch/aktion.html)) versuchen diesen Prozess auch in Theologie und Kirche zu verankern.

4 Beispiele dafür sind die »Diversity-Debatte« sowie weite Teile der philosophisch-soziologischen Diskurse rund um Dekonstruktion und Differenz (vgl. z.B. Weedon 1990; Krüger 2001; Pritsch 2001).

dass von einer reinen »Nischenexistenz« dieser Forschungen mittlerweile nicht mehr gesprochen werden kann.

Die folgende Abbildung veranschaulicht die Komplexität der Fragestellung dieses Artikels im Schnittpunkt mehrerer Forschungszweige. Wir befinden uns in einem Grenzgebiet (dunkelgraue Fläche), das bisher noch wenig erkundet wurde: Zwischen Genderforschung, Pädagogik und Theologie, betrachtet aus interkultureller und interreligiöser Perspektive in engem Theorie-Praxis-Bezug. Diese Multiperspektivität entspricht einem Wesensmoment von genderorientierten Fragestellungen, für die sowohl die Interdisziplinarität als auch die enge Beziehung von Theorie und Praxis immer kennzeichnend war (vgl. dazu Lidwina Meyer in diesem Band). Zugleich liegt hierin eine schwierige Ausgangsbedingung für konsistente Recherchen, die nur auf wenige gemeinsame Grundlagen im Bereich der Schnittmenge zurückgreifen können. Aus der Abbildung wird verständlich, warum im Bereich der Überschneidungen von jeweils zwei Teilmengen bereits relevante Forschungen vorliegen, während andere Gebiete noch immer weitgehend auf Bearbeitung warten. So hat sich beispielsweise die genderorientierte Pädagogik bisher



kaum mit Fragen der Religion befasst, und obwohl Fragen im Schnittfeld von Religion und Gender in der feministischen Theologie bereits ausführlich bearbeitet wurden, spielen sie in der Religionspädagogik bisher eine untergeordnete Rolle (Burrichter 1999; Hötger/Wuckelt 2002). Dies gilt umso mehr für die hinzugekommene Perspektive der interkulturellen/interreligiösen Fragestellungen. Deren Bearbeitung steht in allen betroffenen Gebieten noch weitgehend am Anfang. Insbesondere bezüglich der in verschiedenen kulturell-religiösen Kontexten auftauchenden Genderkonzepte stellt sich die Lage in diesem Feld überaus komplex dar. Auch die Untersuchung der Einflüsse durch vielfältige Differenzierungen innerhalb einzelner religiös-kultureller Gemeinschaften und die Einbeziehung indigener und neureligiöser Traditionen steht noch weitgehend aus<sup>5</sup>.

Aus den genannten Gründen liegen in der für diesen Artikel relevanten Schnittmenge vorwiegend Dokumente vor, die Genderfragen im interreligiösen Lernen eher auf praktisch-deskriptiver Ebene verhandeln (z.B. Traitler 2004; Dämpling/Papst 2004). Dieses empirische Material bietet die erste Grundlage für die folgende Einschätzung des Themas. Es wird ergänzt durch Material aus den benachbarten Fachgebieten. Den Darstellungen liegen darüber hinaus mehrjährige eigene Erfahrungen aus der Interreligiösen Begegnungs-, Bildungs-, Projekt- und Vernetzungsarbeit, sowie dem Engagement in der Moderation interreligiöser Diskurse zu Grunde (vorwiegend mit Erwachsenen, aber auch mit Kindern und Jugendlichen). Da diese bisher kaum öffentlich dokumentiert wurden, werde ich in einigen Fällen solche Erfahrungen skizzieren, um die Hintergründe der Darlegungen zu veranschaulichen. Damit folgen diese zugleich der für feministische Zugänge typischen Theorie-Praxis-Achse.

Auch die Berichte aus der Praxis zeigen, wie schwierig ein gemeinsamer Aufenthalt im genannten Grenzgebiet ist, insbesondere wenn er kritische Reflexionen im Blick auf die unterschiedlichen beteiligten Milieus und Kontexte einschließen soll: jede Form interkultureller Verständigung muss Übergangskrisen bewältigen, um eine gemeinsame Grundlage in der Verständigung aufzubauen. Erfahrungen und Berichte aus interreligiösen Projekten, insbesondere Frauenprojekten – wie z.B. dem internationalen Lernprojekt EPIL (Traitler 2004) zeigen, dass eine gemeinsame Grundlage auf der Basis von Erfahrungsaustausch und Begegnung gesucht wird. Das Erzählen von Biografien und Prägungen, das Benennen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden der Frauenschicksale und der religiösen Erfahrungen spielen in dieser Phase eine wesentliche Rolle. Damit stehen solche Prozesse denjenigen lebenswelt- und kontextorientierten Herangehensweisen nahe, die in der evangelischen und katholischen Religionspädagogik seit Ende der 60er-Jahre entwickelt

---

5 Auf der praktischen Ebene, in interreligiösen Zusammenschlüssen wie dem Weltparlament der Religionen <http://www.cpwr.org> und der United Religions Initiative ([www.uri.org](http://www.uri.org)) zeichnen sich am ehesten Schritte in diese Richtung ab.

und in feministischen religionspädagogischen Konzepten aufgegriffen wurden (Pithan 1999a; Becker 1999; Pithan 1999b). Sie stellen eine geeignete Grundlage für ein genderdifferenziertes interreligiöses Lernen dar und sollten darum auf Dauer zu gemeinsamen Maßstäben und Zielen führen, die auch für konfessionell getrennte religionspädagogische Kontexte (z.B. in einem künftigen Islamunterricht) im Zuge des »learning diversity« Gültigkeit erlangen müssen<sup>6</sup>.

»Religionspädagogisch heißt das, Anregungen und Raum zu geben, die körperlichen Gesten und Zeichen, die das Fühlen, Riechen, Schmecken, Tasten und das ganze atmosphärische Empfinden ausdrücken (...).« (Becker 1999, 205): Im Erfahrungsaustausch der Sarah-Hagar-Gruppe (siehe Mehlhorn in diesem Band), aber auch in anderen interreligiösen Projekten der Jugend- und Erwachsenenarbeit der Evangelischen Akademie Arnoldshain werden Lebenswelten über leibliche Wahrnehmung im Erzählen und Teilnehmen erschlossen: jüdische Frauen erzählen von der Bedeutung der Mikwe, wir erleben den Duft der Kerzen und der Challa beim Kiddusch, wir hören Beschreibungen von Vorbereitungen der Festtage in Küche und Haus, wir erleben und besprechen das Gebet in der Moschee vom Frauenraum her, wir nehmen unterschiedliche Kopftuchmoden wahr und lassen uns erzählen, wie frau sich damit fühlt. Wir lauschen dem Singen von Suren oder Liedern, erleben/beobachten, wie Frauen und Männer knien, sich bekreuzigen, segnen, sich verneigen, den Kopf wenden, die Schuhe ausziehen, sich reinigen. Manche dieser leiblichen Gestaltungsformen sind vorwiegend geschlechtsspezifisch besetzt, andere werden primär im Rahmen des eigenen oder fremden religiösen Erlebens wahrgenommen. Ein Wechsel zwischen den »üblichen« Formen irritiert und eröffnet Reflexionsräume im Crossover zwischen eigener Genderidentität und eigener religiöser Prägung und deren möglicher Veränderung. So wurde z.B. während eines »interreligiösen Lernhauses« an der EAA zum Beginn des Shabbat der Kerzensegen von einem Mann gesprochen und ein Mann übernahm die Gestaltung des interreligiösen Kinderprogramms, während die gottesdienstlich-liturgischen Aufgaben von Frauen wahrgenommen wurden.

Die auf die erste Begegnungsphase unvermeidlich folgende Auseinandersetzung mit divergierenden Deutungen und divergierenden Interessen am Schnittpunkt von religiösen, kulturellen und genderorientierten Fragestellungen und die theoretische Auswertung des empirischen Materials müssen die

6 Die Abkehr von normativen Vorgaben des Glauben-Lernens hin zu empirisch-induktiven Konzeptionen, Erfahrungsorientierung und Lebensbegleitung und die empirische Wendung zur systematischen Erforschung und Berücksichtigung der Lern- und Lebensbedingungen von Schülerinnen und Schülern im Blick auf die Dimension des Religiösen, die Überprüfung unterrichtlicher Vermittlungs- und Handlungsformen im Blick auf Sach- und Personenorientierung, hat in den meisten muslimischen religionspädagogischen Kontexten noch nicht stattgefunden (Müller 2004).

fast unvermeidlichen Ungleichheiten bezüglich der sozialen, kulturellen und bildungsbedingten Voraussetzungen in interreligiösen Zusammenhängen ebenso in alle Reflektionen einbeziehen wie ein differenziertes Verstehen der Rolle von ModeratorInnen/LehrerInnen (zum Umgang mit Differenz und Dominanz vgl. Lutz 2001; Mehlhorn 2004).

Im Fall des Projektes EPIL führte diese komplizierte Gemengelage offenbar dazu, dass sich die Frauen entschlossen, auf die explizite Auseinandersetzung mit Genderthemen zu verzichten<sup>7</sup>. Dadurch fehlt im Projektbericht ein durchgängiger »Genderfaden«, während verschiedene Aspekte interreligiöser Verständigung thematisiert werden. Das ist deshalb bemerkenswert, weil es sich bei EPIL explizit um ein interreligiöses Frauenprojekt handelte. Zugleich zeigen die dort aufgeführten Beispiele aus Bosnien und dem Libanon, wie insbesondere in Kriegs- und Konfliktzonen die Genderdimension an Relevanz gewinnt. An Konfliktpunkten wird deutlich, wie sehr kulturelle/soziale Ungleichheiten zwischen Frauen der Reflexion von Genderfragen entgegenstehen<sup>8</sup>.

## Zur geschlechtsspezifischen Dimension im Lernen

Trotz aller Differenzen und Kontroversen zwischen unterschiedlichen Zugängen in der Genderforschung besteht in einem Punkt Einigkeit: Bei Geschlecht (»gender«, im Unterschied zu »sex«<sup>9</sup>) handelt es sich um ein soziales Konstrukt, das unter jeweiligen historischen und kulturellen Bedingungen sehr verschiedenen Bestimmungsfaktoren unterliegt (Prengel 1995). Das erste Anliegen einer genderdifferenzierten Pädagogik liegt darum in der Öffnung sozialer Rollenbilder für neue Aspekte möglicher Ausprägungen und deren individuelle Gestaltung durch selbst verantwortlich lernende Subjekte. Dabei steht die Unterstützung emanzipatorischer Bestrebungen im Vordergrund. Differenzierungen in und zwischen vorgegebenen Rollenmustern können nur jenseits eingefahrener Dichotomien entwickelt werden. Darum gehört in die Überlegungen zu Genderperspektiven in Lernprozessen neben der Förderung von Mädchen und Frauen ein bewusster Umgang mit den Rollenbildern von

7 »The concept of gender roles appeared to be the greatest barrier to the establishment of relationships of partnership and sisterly solidarity beyond religious beliefs. As soon as the gender issue was discussed strong emotions surfaced and made it difficult for the women to listen to each other, and to accept and understand other experiences and views.« (Traitler 2004, 154).

8 In einem Blick »von außen« auf den EPIL Prozess diagnostiziert Aley Yegane darum »If women take the concept of dialogue between equals seriously, they will need to deal with issues of inequality.« (Traitler 2004, 154).

9 Zur Unterscheidung vgl. den Artikel von Lidwina Meyer in diesem Band.

Männern und Jungen und ihren sozialen Verortungen. Die aus dem Prozess des Gendermainstreaming herrührende Orientierung an »Wahlfreiheit« als entscheidendem Maßstab für Gendergerechtigkeit (die die Öffnung bisher als »weiblich« definierter Räume und Verhaltensformen für Jungen und Männer einschließt) stellt eine geeignete Grundlage für experimentelle Neuausrichtungen dar.

Alle an einem Lernprozess Beteiligten – einschließlich der Lehrenden – tragen sich im aktuellen Stand ihrer Genderidentität in einen Lernprozesses ein. Sie bestimmen damit die Art und Weise, wie geschlechtsspezifische Aspekte in diesem Lernprozess auftauchen (vgl. z.B. Pithan 1999b; Fischer 1999; Davies 2004). In interkulturellen/interreligiösen Lernprozessen spielt dabei die Tatsache eine Rolle, dass es sich bei Pädagogik um eines derjenigen Felder handelt, in dem Frauen auch/gerade in patriarchalen Kulturen in der Praxis schon immer einen Platz hatten und oft sehr früh einen professionellen Status erlangen konnten. So, wie in den christlichen Kirchen Gemeindeförderinnen, Pfarrfrauen und Katechetinnen schon immer und gerade auch in Zeiten der Diskriminierung von Frauen eine Aufgabe zugesprochen wurde, haben auch in anderen religiösen Kulturen Frauen einen entscheidenden Platz in Erziehung und Bildung (z.B. Jonker 2003). Dieser kann sowohl über die Familienrolle als auch über den Beruf bestimmt werden.

In der geschlechtsspezifischen Prägung und Bestimmung pädagogischer Aufgabenbereiche und Berufe werden gesellschaftliche Rollenzuschreibungen offensichtlich: Während Frauen auf der Ebene der Primärerziehung und -bildung vielerorts eine entscheidende Rolle spielen, nimmt die Mitwirkung von Frauen an Erziehung und Bildung mit zunehmendem Bildungsniveau und Alter der Lernenden ab. Zugleich zeigen Untersuchungen zum Selbstverständnis von Lehrenden, dass Frauen ihre Aufgabe vorwiegend auf der Beziehungs- und Männer vorwiegend auf der Sachebene sehen (Pithan 1999 (a-c); Fischer 1999; Fischer/Schratz/Seidel 1999; Tomaševski 2004). Aus solchen Ergebnissen wird eine Geschlechterdichotomie offensichtlich, die im Rahmen allgemeiner differenzorientierter pädagogischer Konzepte bisher wenig diskutiert wird. Dies erscheint aus zwei Gründen merkwürdig: a) Bei körperlicher und sexueller Differenz handelt es sich um eine der ersten und bedeutendsten Differenzenerfahrungen, die ein Mensch in seinem Leben macht. Ihre Nichteinbeziehung in die Reflexion differenzorientierter pädagogischer Konzepte muss wohl aus der weiterhin vorhandenen Dominanz des »Normalmodell Mann« erklärt werden. b) Die verbreitete Verschiebung der Schwerpunkte von sachorientierten zu lebenswelt-, kontext- und beziehungsorientierten Zugängen in pädagogischen und didaktischen Überlegungen legt die Reflexion unterschiedlicher Genderidentitäten als kontextuelle Voraussetzung für ein jeweiliges Selbstbild der Lehrenden nahe.

Überlegungen in diesem Feld werden umso dringlicher, als sich die Differenzierungsnotwendigkeiten in interreligiösen/interkulturellen Lernzusammenhängen vervielfachen. Erfahrungen und Untersuchungen zeigen, dass in

verschiedenen religiösen und kulturellen Milieus sehr verschiedene Konzepte von geschlechtlicher Differenz anzutreffen sind (z.B. Jonker 2003; Stauch 2004). Es kann keineswegs davon ausgegangen werden, dass Rollenmodelle, die in anderen als christlich-westlichen Zusammenhängen entwickelt wurden, per se und pauschal das gleiche oder weniger Potenzial zu emanzipatorischer Neugestaltung differenzierter Genderkonzepte im Rahmen demokratisch-pluralistischer Partizipation bieten.

Aus diesem Grund bietet interreligiöses/interkulturelles Lernen in einem Gender sensiblen Kontext ein ideales Feld für doppelte Differenzwahrnehmung. Bewirkt doch die Einbeziehung der geschlechtsspezifischen Dimension eine Re-Flexion, die in mehrfacher Hinsicht die Entschleierung kultureller Dominanzen auf intra- und interkultureller Ebene ermöglicht. Emanzipatorische Momente in unterschiedlichen kulturellen Konstrukten können dabei aufgegriffen und genutzt werden. Allein im Blick auf muslimische Kulturen bieten schon erste Begegnungen ein verwirrend vielfältiges Bild unterschiedlicher Genderkonzepte zwischen iranischen, marokkanischen, pakistanischen und türkischen Musliminnen, zwischen Stadt und Land innerhalb dieser Kulturen, zwischen verschiedenen Sozial- und Bildungsschichten. Zugleich werden in vielen dieser Kulturen tradierte Rollen schon längst im Zuge von Globalisierung, Migration und unter dem Einfluss internationaler Regelvorgaben aufgebrochen. Rollenunsicherheiten oder -konflikte bei Frauen/Mädchen und Jungen/Männern entstehen insbesondere dort, wo entweder im Rahmen einer Gastgesellschaft ein Bildungsstand erreicht wurde, der den bisherigen Status überschreitet, oder wo Umbrüche im internationalen Recht Rückwirkungen auf nationale Gepflogenheiten haben (vgl. Heinz 2003).

Die Einbeziehung einer genderdifferenzierten Wahrnehmungskultur ermöglicht innerhalb und zwischen den Kulturen die Benennung von Dominanz- und Differenzbeziehungen als Grundlage für den kritischen Umgang mit ihnen<sup>10</sup>. Exponentinnen einer Perspektive auf »kritische Differenz« sind insbesondere Frauen und Mädchen mit Migrationshintergrund. Sie brauchen auf Grund der Tatsache ihrer Mehrfachdiskriminierung (als Frauen/Mädchen in patriarchal geprägten Herkunftsgemeinschaften und als Mitglieder von durch die Mehrheitsgesellschaft dominierten Kulturen) besondere Förderung, damit der Gleichheitsgrundsatz unserer Verfassung eingelöst werden kann. Gelänge es, diesem Anspruch in interkultureller/interreligiöser Bildung gerecht zu werden, wüchsen »Grenzgängerinnen par excellence« heran, die als Mütter und Familienfrauen, Bürgerinnen, Lehrerinnen, Gläubige, Wissen-

---

10 Z.B. wird das Fehlen von Mädchen aus bestimmten Herkunftskulturen in gemischtgeschlechtlichen offenen Jugendzusammenhängen von den anwesenden Mädchen aus anderen Kulturen benannt. Ebenso kommen Fragen des Umgangs mit sexueller Differenz oder mit internen Differenzen innerhalb einer bestimmten Kultur (z.B. dem Umgang mit »religiösen Abweichlern«) auf den Tisch.



schaftlerinnen etc. die doppelten Stärken eines konstruktiven Umgangs mit Differenz in formelle und informelle Bildungsprozesse einbringen könnten.

## Genderdimensionen in interreligiösen Lernprozessen

Innerhalb der meisten Religionen bzw. religiösen und kulturellen Gruppierungen sind die Geschlechterbeziehungen noch immer vorwiegend hierarchisch und patriarchal geordnet. »Women's great invisibility, marginality and voicelessness in world religions are paralleled by the marginality and voicelessness of women in interreligious dialogue.« (King 1998, 52)<sup>11</sup> Auch hat es trotz aller emanzipatorischen Bestrebungen im letzten Jahrzehnt einige Ernüchterungen bezüglich der Frage gegeben, wann/wie/ob solche hierarchischen Konstellationen durch Bildungsprozesse abbaubar sind (z.B. Volkmann 1999, 138). Asynchrone Entwicklungen im Rahmen von Anpassungen und/oder Blockaden bezüglich der Integration in globale Prozesse kommen hinzu. Auch diese erhalten in der Genderperspektive ein eigenes Profil:

Die Auseinandersetzung mit globaler und lokaler Vielfalt stellt – insbesondere in religiösen Fragen – wachsende Anforderungen an die persönliche Wahl- und Entscheidungskompetenz einzelner Subjekte (Berger 1992). Immer weniger kann ein »Pauschalangebot Religion« (Barz 2004) Gewissheit vermitteln. Religiöse Identität wird zunehmend zu einer Frage der Entscheidung. Individuen in religiösen Lernprozessen im Aufbau eigener Glaubensmodelle zu unterstützen, heißt auch, ihnen Kritikfähigkeit und persönliche Orientierung mitzugeben. Denjenigen, die den damit verbundenen Herausforderungen an persönliche und religiöse Kompetenz gewachsen sind, bietet diese Situation erhöhte Wahl- und Differenzierungsfreiheit (Mehlhorn 2004). Mitten im Umbruch der Entwicklung neuer Modelle religiöser Individualität und Kompetenz führt allerdings die Überforderung durch die gewachsenen Anforderungen und Möglichkeiten nicht selten zum Griff nach der scheinbaren Sicherheit fundamentalistischer Gewissheiten als »Vergemeinschaftungen in einem Kulturkonflikt« (Riesebrodt 2000). Fast alle »Spielarten des Fun-

11 Das zeigt sich bisher auch in vielen wichtigen und interessanten Zugängen zu interreligiösen und differenzorientierten Lernprozessen. Auf globaler interreligiöser Ebene – z.B. im »Parliament of world's Religions« – gehört das Bekenntnis zur Geschlechtergerechtigkeit zwar – ähnlich, wie auf der globalen politischen Ebene – zum Standard der »political correctness« (vgl. »Towards a global Ethics«, Chicago 1993 und »Call to our guiding institutions«, Cape Town 1999 [www.cpwr.org](http://www.cpwr.org)) –, die Umsetzung dieser Forderungen steht aber ebenfalls noch weitgehend aus. Sie führte beim 4. Weltparlament der Religionen (2004 in Barcelona) zur Bildung von Fraueninitiativen innerhalb des Parlamentes, deren Erklärungen in die offiziellen Verlautbarungen nicht aufgenommen wurden.

damentalismus, ob charismatisch oder legalistisch-literalistisch, ob christlich oder muslimisch (scheinen sich) darüber einig zu sein, dass die ideale Sozialordnung auf patriarchalischer Grundlage zu ruhen habe, dass die patriarchalische Familie und nicht das Individuum die soziale Einheit darstelle, auf der Gesellschaft aufbaut und dass die Geschlechterrollen von »Gott« oder von »Natur« aus unterschiedlich, aber aufeinander bezogen konzipiert seien.« (Riesebrodt 2000, 117)

Die Genderfrage stellt also ein wesentliches Unterscheidungsmerkmal in demokratischen Diskursen und Bildungsprozessen dar. Zugleich sind fundamentalistische Rückzugstendenzen als Ausdruck von Überforderungen oder vermeintlicher Absicherung gegen Fremddominanz und Machterosion ein relevanter Faktor in interreligiösen Prozessen. Das führt zu einer komplizierten Ausgangslage geschlechtsspezifischer Fragen im interreligiösen Lernen:

»Im Kontext des Religionsunterrichts begegnet (...) Differenz vergleichsweise oft, nämlich in der Auseinandersetzung mit dem Ausschluss und der Diskriminierung von Frauen in religiösen Gemeinschaften in Vergangenheit und Gegenwart. Dabei erweisen sich Verstehen und Kritik des Umgangs mit Mädchen und Frauen in der eigenen oder fremden Kirche bzw. Religion als äußerst sensibler Bereich, der gleichermaßen Loyalität und Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft wie auch Identität und Integrität der eigenen Person zutiefst berührt. (...) Angesichts differenter Positionen ist die eigene Position so zu formulieren, dass das Eigene zur Geltung kommt und das Fremde als Fremdes seine Geltung behält. Das bedeutet vor allem die konkrete Auseinandersetzung mit Kontextualität.« (Burrichter 1999, 19f.)

Damit sind die wesentlichen Kernthemen/probleme und -aufgaben eines emanzipatorisch orientierten geschlechtsspezifischen Zugangs zu interreligiösem Lernen formuliert: Einerseits speist sich ein patriarchatskritischer Blick auf religiöse Traditionen zu einem gewichtigen Anteil aus dem »Hermeneutischen Verdacht« (siehe Meyer in diesem Band) und damit aus der kritischen Analyse der eigenen Tradition. Zugleich lebt ein emanzipatorisch orientierter interkonfessioneller und interreligiöser Dialog von der grundsätzlichen Bereitschaft, »ein paar Schritte in den Schuhen der anderen« zu gehen, bzw. sich selbst »im Spiegel der Augen der anderen« (Traitler 2004) zu sehen. Das schließt die Wahrnehmungsbereitschaft für Blockaden durch unterschiedliche Ebenen der Dominanz ebenso ein wie die Offenheit für unbekannte oder verloren gegangene emanzipatorische Potenziale des eigenen religiös-kulturellen Milieus. Auch wenn in diesem Zusammenhang das Thema »Macht- und Herrschaftskritik« nicht grundsätzlich ausgeschlossen werden darf, können die Wege zur kritischen Reflexion durchaus verschieden sein. Aus der »Pädagogik der Unterdrückten« (Freire 1973) haben viele politisch-emanzipatorisch arbeitende Praktiker und Praktikerinnen die Konsequenz gezogen, dass Entwicklungen nur unter Einbeziehung der Erfahrungen beteiligter Subjekte möglich sind. Das Prinzip des Dialogs steht deshalb methodisch-didak-

tisch an erster Stelle – es kann durch differenzierte Kooperations- und Kommunikationsmodelle gestaltet werden (vgl. auch Habringer-Hagleitner 1999).

Die Entwicklung gemeinsamer Orientierungsmaßstäbe als notwendige Voraussetzung für die Ausrichtung geschlechterdifferenzierter interreligiöser Lernprozesse kann zunächst selbst eine der Aufgaben solcher Lernprozesse darstellen. Dabei gilt es, Grundannahmen genderspezifischer Blickweisen und der aus ihnen folgenden Konsequenzen für den gemeinsamen Lernweg zu klären. Um hier zu Differenzierungen bei gleichzeitiger Konsensbereitschaft und individueller Verantwortungsübernahme zu gelangen, ist meiner Erfahrung nach die kulturelle Mischung und die Begegnung mit anders denkenden, lebenden oder erfahrenden Menschen aus kulturell nahen Milieus (z.B. der gleichen Religion) entscheidend. Sie ermöglichen die Öffnung der Wahrnehmung für die innere Differenzierung des eigenen Milieus und erleichtern dadurch den Konsens mit Dialogpartnern/partnerinnen aus einem anderen Milieu. Auf diese Weise können über Erfahrung und Dialog auch Schritte zu Diskurs und Argumentation – also zu kritischer Reflexion und Abgrenzung in Sachfragen – gegangen werden.

## Ausblick

In religiösen Lernprozessen spielt die Verbindung von persönlicher Kompetenz und Sachwissen eine besondere Rolle. Dies gilt ähnlich für genderdifferenzierte Lernprozesse, wenn sie eine Ausdifferenzierung patriarchaler Genderkonstruktionen und damit eine oft prekäre Erkundung von persönlichem und sozialem Neuland zum Ziel haben. Je differenzierter das Bild von den an einem Lernprozess beteiligten Individuen und ihren jeweiligen Hintergrundprägungen wird, umso offener muss die wechselseitige Beziehung zwischen Lehren und Lernen gestaltet werden. Das gilt im Prozess interreligiösen Lernens in besonderer Weise, denn hier ist die Ausschnitthaftigkeit der individuellen Kenntnis eines jeweiligen religiös-kulturellen Milieus besonders offensichtlich. Darum steht der/die Lehrende, der/die oft genug eher ein/e »DiskursmoderatorIn« als ein/e »Unterrichtende« ist, mit ihrer/seiner Person für den Lernprozess ein und braucht hierfür eine gute persönliche Bildung und Ausbildung – sowohl bezüglich der Positionierung im interreligiösen/-kulturellen Kontext als auch bezüglich des bewussten Umgangs mit der eigenen Genderidentität.

Wegen der Unsicherheiten und Ungewissheiten, die solche Lernprozesse mit sich bringen, spielt die Frage von Autorität und Führung und der »Ethik des Lehrens/Leitens« eine wichtige Rolle. Ihre notwendige Reflexion könnte an die Ausführungen der Diotima-Frauen anknüpfen (Diotima 1999 a und b). Die Frauen aus Milano haben in ihrer Suche nach »weiblicher Freiheit«

den positiv besetzten Raum umrissen, der aus der Positionierung und Sozialisation von Frauen für eine Neugestaltung der Geschlechterbeziehungen gewonnen werden kann. Aus ihm resultiert eine eigene Form von Macht und Stärke, von »Empowerment« durch Wechselseitigkeit, Vernetzung und Fürsorge als wesentlicher Kategorie für den Aufbau eines demokratischen Sozialwesens, die in feministischen Ethik-Entwürfen fortgesetzt werden (z.B. Conradi 2003).

Wer Genderfragen im Kontext interreligiöser Themen bearbeitet, ähnelt einer/einem Forschenden, die/der ein wenig bekanntes Land aus treibenden Schollen durchwandert, um es zu kartografisieren. Kaum glaubt sie/er, eine der Schollen erfasst zu haben und wechselt den Ort, entschwindet das Erkannte im staunenden Blickwechsel zu neuen Perspektiven. Auf der Reise durch bewegtes Land werden Forschende zu Pilgernden. Wer in einem solchen Gelände nach Orientierung sucht, tut gut daran, sich der eigenen Ausrichtung zu vergewissern: Boden unter den Füßen, Himmel über dem Kopf, wache Sinne und ein offenes Herz für Begegnungen und Augenblicke, Vorfahren im Rücken, Nachkommen im Blick. Vom Reiseproviand im Rucksack darf gezehrt und verteilt werden – Pilgernde werden von anderen beschenkt. Derart gestärkt brauchen sie sich vor Steinen, Abgründen und Bergen nicht zu scheuen. Das Land ist weit: Gott und die anderen werden sich darin finden lassen.

## Zum Weiterlesen

- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.), Gender Mainstreaming. Was ist das? 2002.
- Rumpf, Mechthild/Gerhard, Ute/Jansen, Mechthild M. (Hg.), Facetten islamischer Welten. Geschlechterordnungen, Frauen- und Menschenrechte in der Diskussion, Bielefeld 2003.
- Sarah und Hagar. Religion-Politik-Gender: Leitlinien für die Sozialpolitik. Erscheint im Herbst 2005 (vgl. Projektbeschreibung in diesem Band).
- Traitler, Reinhild (ed.), In the Mirror of Your Eyes. Report of the European Project for Interreligious Learning, Zürich and Beirut 2004.

## Literatur

- Barz, Heiner, Von der »Religion ohne Entscheidung« zur »Religion ohne Institution«. Bemerkungen zur religiösen Erfahrung im Jugendleben, in: Wulf, Christoph/Macha, Hildegard/Liebau, Eckart (Hg.), Formen des Religiösen. Pädagogisch-anthropologische Annäherungen, Weinheim/Basel 2004, 135-145.

- Barz, Monika, Gender-Mainstreaming – eine europäische Perspektive, in: Burbach, Christiane/Schlottau, Heike (Hg.), Abenteuer Fairness. Ein Arbeitsbuch zum Gendertraining, Göttingen 2001.
- Becker, Sybille, Art. Geschlechtsspezifische religiöse Sozialisation, in: Bittner, Gottfried u.a. (Hg.), Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München 2002, 260-263.
- Berger, Peter L., Der Zwang zur Häresie. Religion in der pluralistischen Gesellschaft, Freiburg i.Br. 1992.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.), Gender Mainstreaming. Was ist das? 2002.
- Burricher, Rita, Lebensgeschichtliche Perspektiven ernst nehmen: fachdidaktische Anfragen einer Feministischen Religionspädagogik, in: Religionspädagogische Beiträge o.Jg. (1999), H. 43, 13-24.
- Conradi, Elisabeth, Feministische Ethik, in: Dingel, Irene (Hg.), Feministische Theologie und Gender-Forschung. Bilanz-Perspektiven-Akzente, Leipzig 2003, 155-177.
- Dämming, Lara/Pabst, Irene, Nach Verständnis suchen statt nach Schwachstellen. Erfahrungen aus dem interreligiösen Projekt Sarah-Hagar, in: Schlangenbrut 22 (2004), H. 84, 39-41.
- Davies, Geraint, Gender and attitudes towards religious education in primary schools, in: British Journal of Religious Education 26 (2004), H. 1, 85-99.
- Diotima u.a., Die Welt zur Welt bringen. Politik, Geschlechterdifferenz und die Arbeit am Symbolischen, Königstein 1999a.
- Diotima, Jenseits der Gleichheit. Über Macht und die weiblichen Wurzeln der Autorität, Königstein 1999b.
- Fischer, Dietlind/Schratz, Michael/Seidel, Giesela, Schulentwicklung – weiblich/männlich?, in: Pithan, Anabelle/Elsenbast, Volker/Fischer, Dietlind (Hg.), Geschlecht-Religion-Bildung. Ein Lesebuch, Münster 1999, 37-41.
- Fischer, Dietlind, Beruf: Lehrerin. Wie Lehrerinnen Professionalität entwickeln, in: Pithan, Anabelle/Elsenbast, Volker/Fischer, Dietlind (Hg.), Geschlecht-Religion-Bildung. Ein Lesebuch, Münster 1999, 70-77.
- Foitzik-Eschmann, Dorothee, Nur für Mädchen?! Gedanken zu parteilicher Mädchenarbeit und feministischer (Religions)Pädagogik in der kirchlichen Jugendarbeit, in: Religionspädagogische Beiträge o.Jg. (1999), Nr. 43, 55-64.
- Freire, Paulo, Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit, Reinbek 1973.
- Gerhard, Ute, Die Europäische Union als Rechtsgemeinschaft und politische Gelegenheitsstruktur – Feministische Anfragen und Visionen, in: Miethke, Ingrid/Roth, Silke (Hg.), Europas Töchter. Traditionen, Erwartungen und Strategien von Frauenbewegungen in Europa, Opladen 2003, 41-62.
- Gerhard, Ute, Die Menschenrechte der Frauen – Diskurs und Geltung, in: Deutsches Institut für Menschenrechte (Hg.), Jahrbuch Menschenrechte 2005, Frankfurt a.M. 2004, 17-27.
- Gössmann, Elisabeth, Feministische Kritik an universalen Wahrheitsansprüchen, in: Peter, Anton (Hg.), Christlicher Glaube in multireligiöser Gesellschaft. Erfahrungen, Theologische Reflexionen, Missionarische Perspektiven. Neue Zeitschrift für Missionswissenschaft 1996, 312-350.

- Habringer-Hagleitner, Silvia, Lebendige Frauenbildungsarbeit der Zukunft, in: Religionspädagogische Beiträge o.Jg. (1999), Nr. 43, 83-94.
- Hartkemeyer, Martina/Hartkemeyer, Johannes F., Dialogue. A Different Approach to Learning, in: Traitler, Reinhild (Hg.), In the Mirror of Your Eyes. Report of the European Project for Interreligious Learning, Zürich and Beirut 2004, 11-15.
- Heintz, Bettina, Die Macht des Globalen. Frauenrechte im Kontext der Weltgesellschaft, in: Dingel, Irene (Hg.), Feministische Theologie und Gender-Forschung. Bilanz – Perspektiven – Akzente, Leipzig 2003, 197-227.
- Hötger, Andrea/Wuckelt, Agnes, Art. Feministische Religionspädagogik, in: Gössmann, Elisabeth (Hg.), Wörterbuch der Feministischen Theologie, Gütersloh 2002, 138-144.
- Jonker, Gerdien, Vor den Toren: Bildung, Macht und Glauben aus der Sicht religiöser Muslimischer Frauen, in: Rumpf, Mechthild/Gerhard, Ute/Jansen, Mechthild M. (Hg.), Facetten islamischer Welten. Geschlechterordnungen, Frauen- und Menschenrechte in der Diskussion, Bielefeld 2003.
- King, Ursula, Feminism: The Missing Dimension in the Dialogue of Religions, in: May, John (Hg.), Pluralism and the Religions: The Theological and Political Dimensions, London 1998, 40-55.
- Krüger, Marlis, Feminismus um die Jahrtausendwende: Rückblick und Ausblicke, in: Das Argument 43 (2001), H. 3 (Sonderheft »Feminismus quo vadis?«), 205-307.
- Lutz, Helma, Differenz als Rechenaufgabe: über die Relevanz der Kategorien Race, Class und Gender, in: Lutz, Helma/Wenning, Norbert (Hg.), Unterschiedlich verschieden, Opladen 2001, 215-230.
- Mehlhorn, Annette, Mit Konfliktstoff auf Tuchfühlung. Interreligiöse Aspekte einer Bekleidungsfrage, in: Kopftuch-Dialog. Interreligiöses Gespräch über eine Bekleidungsfrage. Sondernummer der »mitteilungen« der EFD 2004, 13-34.
- Müller, Rabeya, Islamischer Religionsunterricht und sein konzeptioneller Beitrag zur zukünftigen Gestaltung der Gesellschaft in der Bundesrepublik Deutschland, in: Gottwald, Eckart/Rickers, Folkert (Hg.), Die Zukunft des Religionsunterrichts im Horizont von Globalisierung und Multikulturalität, Nordhausen 2004, 109-118.
- Pithan, Annebelle, Trivialisierung und Ent-Trivialisierung in der Religionspädagogik, in: Religionspädagogische Beiträge o.Jg. (1999), Nr. 43, 3-12 (1999a).
- Pithan, Annebelle, Differenz als hermeneutische Kategorie im Vermittlungs- und Aneignungsprozess, in: Pithan, Annebelle/Elsenbast, Volker/Fischer, Dietlind (Hg.), Geschlecht-Religion-Bildung. Ein Lesebuch, Münster 1999b, 9-15.
- Pithan, Annebelle, Zur Beteiligung von Religionslehrerinnen an innovativer Schulentwicklung, in: Pithan, Annebelle/Elsenbast, Volker/Fischer, Dietlind (Hg.), Geschlecht-Religion-Bildung. Ein Lesebuch, Münster 1999c, 46-51.
- Pregel, Annedore, Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik, Opladen 2005.
- Pritsch, Silvia, Modernisierungen und Monstrositäten: Konflikte feministischer Theorie und Kritik, in: Das Argument 43 (2001), H. 3 (Sonderheft »Feminismus quo vadis?«), 311-324.

- Riesebrodt, Martin, Die Rückkehr der Religionen. Fundamentalismus und der »Kampf der Kulturen«, München, 2000.
- Roth, Silke/Miethe, Ingrid, Die EU als Chance und Herausforderung für die Frauenbewegungen, in: Miethe, Ingrid/Roth,Silke (Hg.), Europas Töchter. Traditionen, Erwartungen und Strategien von Frauenbewegungen in Europa, Opladen 2003, 9-20.
- Roth, Silke, Gender-Mainstreaming und EU-Erweiterung, in: Miethe, Ingrid/Roth, Silke (Hg.), Europas Töchter. Traditionen, Erwartungen und Strategien von Frauenbewegungen in Europa, Opladen 2003, 63-77.
- Stauch, Karimah Katja, Die Entwicklung einer islamischen Kultur in Deutschland. Eine empirische Untersuchung anhand von Frauenfragen. Berliner Beiträge zur Ethnologie, Bd. 8, Berlin 2004.
- Stiegler, Barbara, Wie Gender in den Mainstream kommt. Konzepte, Argumente und Praxisbeispiele zur EU-Strategie des Gender Mainstreaming, Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung, Abteilung Arbeit und Sozialpolitik 2000.
- Tomaševski, Katarina, Geschlechtergerechtigkeit durch Bildungsrechte, in: Deutsches Institut für Menschenrechte (Hg.), Jahrbuch Menschenrechte 2005, Frankfurt a.M. 2004, 80-89.
- Traitler, Reinhild (ed.), In the Mirror of Your Eyes. Report of the European Project for Interreligious Learning, Zürich and Beirut 2004.
- Volkman, Angela, Mädchen und Frauen im Religionsunterricht. Impulse feministischer Theologie für die Schule, in: Religionspädagogische Beiträge o.Jg. (1999), Nr. 43, 135-144.
- Weedon, Chris, Wissen und Erfahrung. Feministische Praxis und poststrukturalistische Theorie, Dortmund 1990.