

In: Knauth, Thorsten/ Jochimsen, Maren A. (Hg.), *Einschließungen und Ausgrenzungen. Zur Intersektionalität von Religion, Geschlecht und sozialem Status für religiöse Bildung*, Münster u.a.: Waxmann 2017, 13-31.

<https://www.waxmann.com/waxmann-buecher/>

Thorsten Knauth

Einschließungen und Ausgrenzungen

Überlegungen zu Bedeutung und Zusammenhang von Geschlecht, Religion und sozialem Status für Religionspädagogik und Theologie

Der vorliegende Beitrag möchte zur Weiterentwicklung einer Religionspädagogik der Vielfalt beitragen. Es steht in einem diskursiven Zusammenhang mit vorangegangenen Veröffentlichungen (Pithan, Arzt, Jakobs & Knauth, 2009; Comenius Institut, 2014; Knauth, 2015) und laufender Projektarbeit. Religionspädagogik der Vielfalt zielt inmitten heterogener Lernvoraussetzungen und Lebenslagen auf die inklusive Gestalt von religiöser Bildung. Sie strukturiert Vielfalt entlang der vier Basiskategorien Religion, Geschlecht, sozialer Hintergrund und Behinderung und betrachtet diese Kategorien als zentrale Dimensionen bzw. Achsen der Beschreibung, aber auch der Herstellung von Differenz. In einer Arbeitsdefinition wird Religionspädagogik der Vielfalt wie folgt umrissen: Religionspädagogik der Vielfalt ist „ein Konzept religiösen Lernens, das soziale, religiöse, geschlechtsbezogene Gemeinsamkeiten und Differenzen als bedeutsam für Voraussetzungen, Strukturen, Arbeitsformen und Themen von religiösen Bildungsprozessen erachtet. Es werden Differenzen und Gemeinsamkeiten reflektiert und die Gestaltung von Bildungsprozessen mit dem Ziel einbezogen, über dialogische Formen des Lernens in heterogenen Settings eine egalitäre Differenz zu realisieren, die ihre gesellschaftliche Gestalt in einem demokratischen Umgang mit religiöser, kultureller, sozialer und geschlechtsbezogener Vielfalt besitzt.“ (Knauth, 2015, S. 53).

Im Folgenden möchte ich in den Kontext einführen, in dem die Frage nach der Verbindung von Geschlecht, Religion, sozialem Status und ability/disability in der Religionspädagogik diskutiert wird. Ich möchte dabei so vorgehen, dass ich

- (1) an einem Beispiel einen praktischen Ort von Religionspädagogik der Vielfalt markiere,
- (2) erläutere, inwiefern Geschlecht, Religion, sozialer Status und ability/disability als interdependente Kategorien zu verstehen sind,
- (3) in einer kurzen Rekonstruktion relevanter Diskurse in Religionspädagogik und Theologie zeige, in welcher Weise diese Kategorien bislang eine Rolle gespielt haben, und
- (4) anhand einer Erläuterung des Intersektionalitätskonzeptes und ausgewählter Beispiele auf die Notwendigkeit einer hermeneutisch-analytischen Verknüpfung der Kategorien aufmerksam machen möchte.

1. Verortungen einer Religionspädagogik der Vielfalt

Im Rahmen einer ethnographischen Feldforschung zum Religionsunterricht begleitete ich Lerngruppen im Religionsunterricht der Sekundarstufe I über zwei Schuljahre (vgl. Jozsa, Knauth & Weiße, 2009). An einem Gymnasium war der Religionsunterricht in Klasse 9 und 10 ein sehr beliebtes Fach. Die Lerngruppen arbeiteten in einem von ihnen gestalteten Religionsraum. In dem Raum gab es viele Materialien zu den verschiedenen Religionen. Die Religionskurse bestanden aus muslimisch-sunnitischen, schiitischen, alevitischen, evangelischen, katholischen, manchmal auch buddhistischen, immer aber auch konfessionslosen und sogar dezidiert atheistischen Schülern und Schülerinnen. Die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler hatte Eltern, die außerhalb Deutschlands geboren waren: in der Türkei, im Iran, in Tunesien, in Bosnien, in Albanien usw. Ausnahmslos alle schätzten den Religionsunterricht wegen des Dialogs. Ein Dialog, in dem es über Ansichten verschiedener Religionen zu wichtigen Themen ging und darin immer auch um die eigenen Perspektiven und Ansichten. Ein Blick über den Religionsunterricht hinaus zeigte: Die im Religionsunterricht ermöglichten Begegnungen und Gespräche fanden in einem Umfeld statt, das von Trennlinien durchzogen ist. Es war ein Umfeld mit einer komplexen Dynamik von Einschließungen und Ausgrenzungen. In der Schule wurden diese Trennlinien in Form von Gruppenbildungen in der Pause, von Sitzordnungen im Unterricht und in außerunterrichtlichen Auseinandersetzungen immer wieder inszeniert: da wurden beispielsweise Mädchen einer gemischtgeschlechtlichen Jugendclique als Bitches beschimpft, die wiederum sich von ihren kopftuchtragenden Geschlechtsgenossinnen absetzten. Trennungen bildeten sich auch außerhalb der Schule im Freizeitverhalten ab. Jungen mieden bestimmte Orte in der Schule und im Stadtteil, andere gingen dort gezielt hin. Trennungen ließen sich auch in sozialräumlichen Strukturen im Quartier wiederfinden.

Teilnehmende Beobachtungen in Schule und Stadtteil, Interviews und schriftliche Befragungen zeigten deutlich: die Schüler und Schülerinnen blieben außerhalb des Unterrichts unter sich; sie hatten freundschaftliche Kontakte in peer-groups, die sich bei näherer Betrachtung im Blick auf die Kategorien Religion und Geschlecht als homogen erwiesen. So waren z. B. sehr häufig Mädchen mit muslimischem Hintergrund zusammen oder Jungen mit christlichem Hintergrund. Die Beziehungen zwischen Jugendlichen unterschiedlichen religiösen Hintergrunds außerhalb der Begegnungen im Unterricht waren eher von Distanz geprägt. Eine Ausnahme bildeten multikulturelle Cliquen, die sich in der Nähe des S-Bahnhofs trafen, verschiedene Schulen des Stadtteils besuchten und sich über eine gangähnliche jugendkulturelle Praxis definierten. Von diesen Jugendlichen grenzten sich nahezu alle Schüler und Schülerinnen der Religionskurse ab.

Dass die Trennlinien und subjektiven Grenzziehungen mit der Ordnung des sozialen Raumes im Stadtteil zusammenhängen, wurde mir deutlich, als ich die

religiösen Hintergründe der Schüler und Schülerinnen mit Berufen der Eltern verband und schaute, wo im Quartier die Familien wohnten. Es ergab sich eine frappierende Zweiteilung des sozialen Raumes, die sich mit religiösen und ethnisch-kultureller Differenzen überlappte. Kurz und einfach gesagt: Die christlich und konfessionslos orientierten Schülerinnen und Schüler (meistens ohne Migrationshintergrund) lebten mit ihren Eltern in schmucken Doppelhaushälften im Grünen, nahe am Wasser. Die muslimischen Schüler und Schülerinnen wohnten mehrheitlich in den Wohnblocks eines stadtbekanntem sozialen Brennpunktes. Im Religionskurs der Schule bildet sich eine soziale Spaltung ab, die sich durch den Stadtteil zog; eine Differenz, die sich mit religiösen und ethnischen Kategorien verband.

Aufschlussreich war zu beobachten, dass die soziale Spaltung und ethnisch-religiöse Separierung im Stadtteil für die Dauer des Religionsunterrichts außer Kraft gesetzt war. Denn im Religionsunterricht saßen sie alle zusammen und wertschätzten den Anspruch, sich auf dem Wege eines wechselseitigen Austausches persönlich besser kennen zu lernen: Schüler und Schülerinnen mit evangelischem, katholischem, sunnitischem, alevitischem, konfessionslosem Hintergrund; die Tochter der Personalmanagerin von Mercedes, der Sohn des Rechtsanwalts, die Kinder des Schneiders und die Töchter der alleinerziehenden Putzfrau.

Das Beispiel zeigt, welche Bedeutung Religion, Geschlecht und sozialer Status für Strukturen innerhalb sozialer Gruppen und Kontexte haben. Sie können auf sehr wirkungsvolle Weise soziale Räume ordnen. Deutlich wird auch, dass die Kategorien oft in einer Verbindung miteinander zur sozialen Verortung und zur Abgrenzung von anderen genutzt werden. Zugleich ist auch erkennbar, dass sich hinter den vermeintlich trennenden ethnisch, religiös-kulturellen Kategorien der soziale Status als dominante Kategorie der Strukturierung sozialer Räume erweist. Vor dem Hintergrund dieses Beispiels formuliere ich eine These zur Bedeutung einer Religionspädagogik der Vielfalt angesichts dieser „feinen Unterschiede“ des gesellschaftlichen Raumes, in denen religiöse Heterogenität mit sozialer Marginalisierung verbunden ist: Schule und Religionsunterricht können die soziale Benachteiligung nicht aufheben, die – wie wir an diesem Beispiel sehen konnten – auch über religiöse und kulturelle Linien läuft. Schule kann aber soziale Distanzen verringern, wenn es ihr gelingt, *Kulturen der Zugehörigkeit* zu entwickeln, in denen Heranwachsenden religiöse, ethnische, soziale und geschlechtsbezogene Differenzen nicht als trennend erfahren, sondern Möglichkeiten des Austausches und des Hineinwachsens in eine Gruppe der Verschiedenen erhalten.

2. Geschlecht, Religion und sozialer Status. Konzeptionelle Bemerkungen

Die Plausibilität eines wechselseitigen Zusammenhangs zwischen Geschlecht, Kultur/Religion und sozialem Status lässt sich an folgenden Überlegungen verdeutlichen: Die Gendertheorie konnte zeigen, dass die Aneignung von sozialen Geschlechtsrollen im Kontext tief verankerter Ordnungsmuster kultureller Zweigeschlechtlichkeit erfolgt (Hagemann-White, 1984). Diese Ordnungsmuster sitzen tief, sind in religiösen und kulturellen Narrativen und Traditionen ausgeprägt und wirken auch in gegenwärtiger Gesellschaft so stark, dass die dualistische Unterscheidung zwischen männlich und weiblich in der Alltagswahrnehmung nicht mehr als kulturelles Muster erkannt werden kann, sondern als biologische Tatsache identifiziert wird. Innerhalb dieses dualistisch strukturierten Ordnungsrahmens entstehen dann geschlechterstereotype Bilder vom Mann- und Frausein, in die sich auch soziale Erfahrungen einschreiben und in Bildungsprozessen wirksam sind. Über komplexe soziale und kulturelle Muster im Spannungsfeld von Gestaltung und Zuschreibung werden Zugehörigkeiten und Identitäten über die Kategorie Geschlecht konstruiert.

Die Kategorie Geschlecht wirkt auf diese Weise stark homogenisierend, weil durch die Ausblendung kultureller und sozialer Kategorien die Vielfalt von geschlechtsbezogenen Aneignungsweisen und Praxen nicht in den Blick kommt. Erst durch eine Verbindung von Geschlecht mit Kultur und sozialem Hintergrund wird deutlich, dass sich die soziale Konstruktion von Geschlecht nur noch im Plural buchstabieren lässt.

Auch im Hinblick auf die Kategorie Religion/Kultur reicht eine eindimensionale Betrachtung nicht mehr aus, um Vielfalt hinreichend zu beschreiben.

Wer das als banal empfindet, sei daran erinnert, dass noch vor 25 Jahren in den Diskussionen über eine multikulturelle Gesellschaft die Vorstellung friedlich nebeneinander koexistierender sozialer Gruppen normativ leitend war, die sich entlang der Kategorie Kultur voneinander unterschieden (vgl. Schulte, 1990). Kultur bzw. später auch religiöser Hintergrund wurde zum entscheidenden Marker von Differenz und der Beschreibung von Vielfalt. Dass aber innerhalb der durch das Kriterium Kultur konstruierten Gruppen vielfältige interne Differenzen eine Rolle spielten, die auch aus unterschiedlichen sozialen Herkunftsn zu erklären waren, kam zunächst wenig in den Blick. Inzwischen wird deutlicher gesehen, dass Vielfalt über das Kriterium von kultureller Zugehörigkeit zu eindimensional bestimmt wird. Schaut man sich zum Beispiel die demographische Entwicklung in urbanen Räumen z. B. in Städten wie Berlin, Frankfurt, Hamburg an oder nimmt Ballungsräume wie das Ruhrgebiet in den Blick, lässt sich feststellen, dass diese sich zu so genannten majority-minority Städten entwickeln, in denen keine einzelne in ethnisch-kulturellen Kategorien benennbare Bevölkerungsgruppe mehr eine absolute Mehrheit darstellt. Wer in diesen Regionen in Schulen unterwegs ist, bekommt ein angemessenes Bild

von der Entwicklung zu einer Vielfalt, die der amerikanische Ethnologe Steven Vertovec (2007) mit dem Terminus „super-diversity“ belegt hat. Vertovec weist damit auf den Umstand hin, dass Diversität angesichts einer – wie er es nennt – Vervielfältigung von Vielfalt nicht mehr im Sinne der alten „Multi-Kulti“-Idee im Blick auf Nationalitäten oder Sprachen vollständig erfasst werden kann, sondern weitere Variablen herangezogen werden müssen, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Lebensbedingungen von Menschen zu analysieren. Vertovec schlägt eine multi-dimensionale Perspektive auf Vielfalt vor, die über monovariante Konstruktionen von Gruppen (ethnisch, national, religiös etc.) hinausgeht und die Tatsache würdigt, dass das Zusammenwirken verschiedener Faktoren die Lebensbedingungen von Menschen beeinflusst. Wenn Vielfalt unter der Perspektive von *super-diversity* wahrgenommen wird, rechnet man mit einer Pluralität von Zugehörigkeiten und vielen verschiedenen Achsen der Differenzierung und gelangt auch zu anderen Praktiken und Handlungsstrategien des Umgangs mit Vielfalt.

Für Religionspädagogik und Theologie wird die Aufgabe, Geschlecht, Kultur/Religion und sozialen Status, aber auch die im Zusammenhang mit Inklusion diskutierte Kategorie von ability/dis-ability als interdependentes Verhältnis zu denken, zu einer besonderen Herausforderung. Es kommen mit diesen Kategorien Dimensionen von Vielfalt bzw. Heterogenität in den Blick, die in Religionspädagogik und Theologie überwiegend getrennt voneinander in unterschiedlichen Diskussionskontexten erörtert wurden.

3. Diskurse der Differenz in Religionspädagogik und Praktischer Theologie

In dem folgenden kursorischen Überblick können die Diskussionskontexte nur angedeutet und umrissen werden, in denen religiöse Vielfalt, Gender und soziale Ungleichheit sowie die Auseinandersetzung mit ability/disability in der Religionspädagogik bislang diskutiert worden sind. Aus diesem Grund beschränke ich mich bei der Nennung von Literatur auf einige wenige Hinweise. Ebenso müssen die Diskussionen in Schulpädagogik und den einzelnen theologischen Disziplinen vernachlässigt werden. Diese werden aber in den verschiedenen Beiträgen noch eine Rolle spielen.

Ökumenisches Lernen, interreligiöse Theologie und interreligiöses Lernen

Im Blick auf die Kategorie Religion und Kultur als Dimension von Heterogenität finden wir Diskussionslinien in den Ansätzen von ökumenischem Lernen, von interreligiöser Theologie und von interreligiösem Lernen in der Schule.

Die Auseinandersetzung mit religiöser und kultureller Pluralisierung spielt im ökumenischen Lernen seit Anfang der 1980er Jahre eine wichtige Rolle

(Dauber & Simpfendörfer, 1981; Oesselmann, Rüppell & Schreiner, 2008). Mit ökumenischem Lernen ist ein vom Weltkirchenrat (das ist vereinfacht gesprochen die Dachorganisation der meisten Kirchen in der Welt) unterstützter Lernansatz gemeint, der in Schule und Gemeinde auf die weltweiten Herausforderungen von Umweltkrise, weltweiter Ungerechtigkeit und des bedrohten Friedens durch Lernprojekte reagiert und der zur Bewusstseinsbildung und konkreter Handlungsorientierung beitragen möchte. Das ökumenische Lernen orientierte sich an den theologisch-ethischen Aufgaben von Bewahrung der Schöpfung, Frieden und Gerechtigkeit. Es versuchte gezielt, Handlungsansätze an der Basis und auf Ortsebene mit internationalen Zusammenhängen zu verbinden (lokale und globale): thematisiert wurden alltagsnahe und pädagogisch relevante Fragen des eigenen Konsumverhaltens und Lebensstils, aber auch politischer Ereignisse vor Ort (z. B.: was hat mein Orangensaftkonsum mit den Kindern in Brasilien zu tun? Wieso verändert es das Klima, wenn ich bei McDonald Hamburger esse? Soll Flüchtlingen Kirchenasyl gegeben werden?), die in einen weiteren, oft strukturbezogenen Kontext gestellt wurden. Im Lernansatz von ökumenischem Lernen spielten immer auch religiöse und kulturelle Unterschiede eine Rolle. Durch die Beachtung von Gerechtigkeitsfragen kamen strukturelle Aspekte in den Blick. Eine ausdrückliche und systematische Berücksichtigung geschlechtsbezogener Aspekte des Lernens fand allerdings nicht statt. Gegenwärtig findet dieser wichtige Ansatz Fortschreibungen in Überlegungen zu einer an Menschenrechten, Friedenspädagogik und ökologischem Lernen orientierten Pädagogik oder in Überlegungen zum globalen Lernen (Seitz, 2002), neuerdings im Kontext der Agenda 2030. Diese auf soziale Ungerechtigkeit im weltweiten Maßstab bezogenen Überlegungen werden auch in der Religionspädagogik zunehmend aufgenommen.

In der Theologie hat die Auseinandersetzung mit religiöser Vielfalt an Dynamik und Intensität gewonnen. Dies betrifft zum einen den akademischen Diskurs über eine interreligiöse Theologie, in die auch seit einiger Zeit die Gender-Thematik eingetragen wird (vgl. Roloff, 2014). Zu erkennen ist dies aber auch an der Entwicklung zu einer (religiösen) Pluralisierung von Universitäten durch Schaffung akademischer Ressourcen, um das theologische Studium anderer Religionen als der christlichen – aus einer Innenperspektive – zu ermöglichen (Amirpur & Weisse, 2015). In Anknüpfung an die Initiativen zum Dialog zwischen den Religionen aus den 1970er Jahren (zu nennen ist hier u. a. das Dialogprogramm des Ökumenischen Rates der Kirchen, vgl. Margull & Samartha, 1972) gibt es derzeit in Fortsetzung von Diskussionen und Überlegungen zu einer pluralistischen Theologie der Religionen auch Entwürfe zu einer interkulturellen (Küster, 2011), interreligiösen (Bernhardt & Schmidt-Leukel, 2013) und zu einer dialogischen Theologie (Amirpur, Knauth, Roloff & Weiße, 2016). Diese Ansätze sind von der Einsicht getragen, dass die Anerkennung anderer Religionen auch zu einer Veränderung des theologischen Denkens im Zentrum der eigenen Theologie führen muss, also zum Beispiel zu

Reflexionen über die Frage: wie verstehe ich den Heils- und Wahrheitsanspruch des Christentums, wenn ich anerkenne, dass auch andere Religionen wie z. B. der Islam diesen Anspruch erheben? Diese Versuche setzen Arbeiten zu einer sogenannten Pluralistischen Religionstheologie aus den 1980er und 1990er Jahren fort (Bernhardt, 1991), indem sie den dialogischen Ansatz, die Bedeutung von Begegnung und interreligiösem Austausch für die Entwicklung von Theologie betonen und davon ausgehen, dass theologische Ansätze nicht aus über Zeit und Raum schwebendem Denken entstehen, sondern aus konkreten kulturellen bzw. gesellschaftlichen Kontexten zu entwickeln sind (Amirpur, Knauth, Roloff & Weiße, 2016).

Religionsunterricht

Im Bereich schulischen Religionsunterrichts hat die Wahrnehmung religiöser und kultureller Pluralität zu einer Diskussion über den konfessionellen Religionsunterricht und alternative Organisationsformen von Religionsunterricht geführt. Es wurde darauf hingewiesen, dass für die bildende Auseinandersetzung mit religiöser Heterogenität eine nach Religionen und Konfessionen vorgenommene Trennung der Schüler und Schülerinnen im Religionsunterricht ein Hindernis darstelle. Dies war ein Motiv, Formen von Religionsunterricht zu entwickeln, in denen gemeinsames und dialogisches Lernen zwischen Schülern und Schülerinnen unterschiedlicher religiöser Hintergründe gefördert wird. Es gab aber auch Kritik gegenüber diesen Ansätzen einer inklusiven religiösen Bildung. So wurde zum Beispiel entgegnet, dass eine sinnvolle Auseinandersetzung mit Vielfalt nur auf der Basis guter Kenntnisse der eigenen religiösen Herkunft und eines entsprechenden Identitätsbewusstseins möglich sei. Die Diskussion darüber hält an. Sie hat immerhin dazu geführt, dass die Notwendigkeit interreligiösen Lernens inzwischen von niemandem mehr bestritten wird. Unterhalb dieser Gemeinsamkeit gibt es aber noch jede Menge offener Fragen (Schröder, 2014; Kenngott, Englert & Knauth, 2015).

Diskussionen über Gender in Theologie und Religionspädagogik Befreiungstheologie

Wenig bekannt ist, dass die Ansätze von kontextueller Befreiungstheologie die Verknüpfung verschiedener Kategorien von Ungleichheit als erste reflektiert haben. Schon während der 1970er Jahre wurde von Theologinnen und Theologen aus der so genannten Dritten Welt anlässlich der sogenannten EATWOT-Konferenzen (EATWOT – „Ecumenical Association of Third World Theologians“ – ein Zusammenschluß von Theologinnen und Theologen aus den Ländern der so genannten Dritten Welt) darauf hingewiesen, dass es nicht ausreiche, Ungleichheit und Unterdrückung als rein ökonomisch bedingt zu begreifen (Collet, 1990). Es wurde betont, dass es auch kulturelle, religiöse und

geschlechtsbezogene Formen von Unterdrückung gibt. Aus der Perspektive der sich in den 1970er Jahren entwickelnden feministischen Befreiungstheologie wurde auf die „doppelte Unterdrückung“ von Frauen durch Armut und Patriarchat reflektiert. Feministische Theologie nahm damit früher als andere theologischen Ansätze die unterschiedlichen sozialen und religiösen Kontexte von Frauen zur Kenntnis und reflektierte die Differenzen in den Erfahrungen von Benachteiligung, die aufgrund der unterschiedlichen Kontexte von Frauen z. B. der Dritten und der Ersten Welt bestanden. (vgl. Knauth & Schroeder, 1998)

Feministische Theologie und Religionspädagogik

Diese Diskussion über eine geschlechtsbezogene Differenzthese ist – mit einiger Verspätung – auch in der Religionspädagogik angekommen. Ähnlich wie in der Theologie wurde auch in der Religionspädagogik durch die Entlarvung der Androzentrismus, also einer auf das männliche Geschlecht zentrierten Perspektive, der Blick auf ein umfangreiches und komplexes Aufgabenfeld freigelegt.

Man kann mit Fug und Recht sagen: Die Diskussion über geschlechtergerechten Religionsunterricht ist über feministische Forschung und feministische Religionspädagogik zentral angestoßen worden: Feministisch-theologische Arbeiten ist die Einsicht zu verdanken, dass die Abwertung, Ausgrenzung und Benachteiligung von Frauen und weiblichen Perspektiven bis an die Anfänge der biblischen Traditionen zurückreicht. Durch die Patriarchats- und Androzentrismuskritik der feministisch-theologischen Ansätze konnten neue Perspektiven auf biblische Texte entwickelt werden. Die feministische „Hermeneutik des Verdachts“ (Schüssler-Fiorenza, 1988) brachte an den Rand gedrängte oder namenlos gemachte Frauen in Bibel und Tradition zum Vorschein. Sprachkritik und Liturgiereform arbeiteten an einer Sprache, die religiöse Erfahrungen von Frauen ausdrücken kann, und in Gottesdienst, in Bibel- und Gemeindegemeinschaft wurden Perspektiven von Frauen stärker berücksichtigt. Feministische Religionspädagogik schließlich hat mit ihren Entwürfen Mädchen Raum, Zeit und Stimme gegeben (Pithan, 1995) und ihren Erfahrungen auch von der biblischen Tradition her Resonanz verliehen. Das Anliegen war, Identifikationsmöglichkeiten zu bieten wie auch eine sachgerechte und angemessene Repräsentation der Lebenswelt von Frauen in Text und Bild zur Verfügung zu stellen.

Diese Ergebnisse sind für eine geschlechtsbewusste Religionspädagogik unverzichtbar: beispielsweise ist Forschung zu Gottesbildern von Mädchen wichtig für einen Religionsunterricht, der Zugänge und Verstehensvoraussetzungen von Mädchen und Jungen differenziert erschließen will. Aber auch die Kritik an Geschlechterstereotypen, die hermeneutische Dekonstruktion patriarchaler Übermalungen in der Bibel, die Entdeckung von Frauengestalten; geschlechtsbezogene Schulbuchanalysen und Analysen zur geschlechtsspezifischen Sozialisation von Mädchen sind wichtige Beiträge für einen geschlechtergerechten

Religionsunterricht, in dem sich Mädchen mit ihren lebensweltlichen Erfahrungen in Themen und Inhalten wiederfinden sollen. (Pithan, Arzt, Jakobs & Knauth, 2009; Pithan, 2011; Roggenkamp & Wermke, 2013)

Kritische Männerforschung und Jungenpädagogik

Knapp zwanzig Jahre nach der Etablierung feministischer Religionspädagogik wird erst allmählich bewusst, dass die religionspädagogischen Analysen zur Mädchen- und Frauenperspektive kein Pendant in der Betonung der Sichten auf Jungen und Männer haben. Es wird stärker gesehen, dass sich allein durch die Kritik am Androzentrismus von Gesellschaft, Schule und Tradition noch keine Ansätze entwickeln lassen, die Jungen helfen, jenseits von patriarchalen Rollenzwängen und Männlichkeitsstereotypen positive und lebendige Handlungs- und Orientierungsmöglichkeiten zu entwickeln. Eine auf Jungen bezogene religionspädagogische Reflexion hat ihr Recht, wenn sie die Gemeinsamkeiten mit dem politischen und machtkritischen Anliegen feministischer Theologie und Religionspädagogik betont, zu einer geschlechtergerechten Religionspädagogik beizutragen: sie hält das Bewusstsein davon wach, wie über die Kategorie Geschlecht Hierarchien des Zusammenlebens und Ausgrenzungen erzeugt werden.

Zugleich aber ist mit der Orientierung am Genderparadigma eine neue Gesprächslage entstanden: Die These von der sozialen und kulturellen Konstruktion des Geschlechts pluralisiert die Rede von Männlichkeit und Weiblichkeit, von Jungen und Mädchen und lenkt den Blick auf die Bedeutung des Kontextes für die Konstruktion von Geschlecht. Eine Vielfalt von Differenzen auch innerhalb der Geschlechter kommt dadurch in den Blick. Die Rede von den Jungen und den Mädchen entpuppt sich – so betrachtet – als eine zu vereinfachende Homogenisierung. Die Herausforderung besteht also darin, die machtkritischen und politischen Anliegen einer geschlechtergerechten, an der Geschlechterdifferenz orientierten Religionspädagogik mit den auf Vielfalt und Kontextualität orientierenden Überlegungen der Gendertheorie zu verbinden. (Knauth, 2009a; 2011; Obenauer, 2014)

Diskussion über soziale Gerechtigkeit und die politische Dimension der Religionspädagogik

Die Thematisierung sozialer Differenzen spielte bis vor Kurzem in der Religionspädagogik eine untergeordnete Rolle. In neueren religionspädagogischen Überlegungen blieben bis auf wenige Ausnahmen Lebenswelten und Verstehensvoraussetzungen von Kindern und Jugendlichen in benachteiligten Lebenslagen unberücksichtigt. Auch in den Debatten über eine pluralitätsfähige Religionspädagogik war die Thematisierung sozialer Differenz abstinert: dabei gehörte das Thema soziale Gerechtigkeit, die pädagogische Arbeit mit so ge-

nannten gesellschaftlichen Randgruppen in der Phase problemorientierter religionspädagogischer Konzeptentwicklung noch zu den Schlüsselthemen einer gesellschaftsbezogenen Religionspädagogik. Fragen nach sozialer Ungerechtigkeit, nach Armut, nach Verantwortung in der Weltgesellschaft waren in den siebziger und achtziger Jahren noch expliziter Gegenstand der Religionspädagogik. So schreiben die katholischen Religionspädagog_innen Judith Köne- mann und Norbert Mette 2013: „(...) so stellt sich die Frage, wie sehr der einer „Lebensweise in Gerechtigkeit“ inhärente ideologiekritische Impetus in der Religionspädagogik überhaupt noch wahrgenommen und reflektiert wird oder ob nicht vielmehr – so unsere These – die ideologiekritische und politische Dimension religiöser Bildung, die zwangsläufig auch die Dimension der Gerechtigkeit einschließt und bedenkt, in den vergangenen Jahren bei der Vergewisserung darüber, was religiöse Bildung ist und sein soll, zunehmend ausgefallen ist.“ (S. 11 f.)

Es scheint, als ob diese Mahnung in der Religionspädagogik Resonanz erfahren hat und sich seit Neuestem die Aufmerksamkeit wieder auf die politische Dimension von Religionspädagogik (Grümme, 2014) und auf eine an Armutslagen orientierte Religionsdidaktik (Möller, 2015) zu richten beginnt. Nun käme es darauf an, diese armutsensible und gesellschaftsbezogene Religionspädagogik auch mit den anderen Diskursen über Differenz zu verschränken.

Die Auseinandersetzung mit ability/disability

Auch die Differenzkategorie „Behinderung“ bzw. die Auseinandersetzung mit ability/disability, die bislang im Kontext sogenannter sonderpädagogischer Diskurse geführt wurde, wird als Achse der Differenz in den Horizont einer Religionspädagogik der Vielfalt einzuzeichnen sein. Wie in den Diskussionen über Religion und Geschlecht bildet das sozialkonstruktivistische Modell die Grundlage: in den Dis/Ability Studies wird Behinderung als Resultat sozialer und kultureller Zuschreibungsprozesse und Folge gesellschaftlich konstruierter Barrieren untersucht (Schiefer-Ferrari, 2012). Immer wieder wurde auch im Rahmen so genannter sonder- und heilpädagogischer Fragestellungen darauf hingewiesen, wie sehr allgemeine Religionspädagogik von den auf Behinderung bezogenen Debatten lernen könne: im Blick auf das Menschenbild, im Blick auf die Befreiung aus kognitivistischen Lernverständnissen und die Erweiterung auf leibbezogene Dimensionen des Lernens, auch im Hinblick auf Verlangsamung und Elementarisierung von Lernprozessen etc. Sonderpädagogik und Religionspädagogik haben – so schrieb Wilhelm Albrecht schon Ende der 80er Jahre – das gleiche Leitmotiv eines „unbedingten Erwünschtseins“ (Albrecht, 1988, S. 916). Eine gute Sonderpädagogik – so die Überzeugung – ist auch eine gute allgemeine Religionspädagogik. Mit der allgemeinen Religionspädagogik teilt sie aber auch das Problem, dass auch die Auseinandersetzung mit verschiedenen Formen von individueller, sozialer und institutioneller Behinderung

auch im Zusammenhang mit geschlechts- und religionsbezogenen sowie sozio-ökonomischen Differenzfaktoren zu erfolgen hat (vgl. Pithan in diesem Band).

4. Religionspädagogik und Intersektionalität

Es ginge also um die Aufgabe, die bisher getrennt geführten Diskurse über soziale Gerechtigkeit, Geschlechtergerechtigkeit und Anerkennung von religiöser Vielfalt stärker zusammen zu führen und in ihrer Intersektionalität (Mc Call, 2005) zu bedenken. Die US-amerikanische Sozialphilosophin Nancy Fraser (2001) hat darauf hingewiesen, dass die fundamentalen sozioethischen Probleme der gegenwärtigen Situation wie z. B. Fragen der gesellschaftlichen Integration ethnischer Minderheiten oder die Fragen von Geschlechtergerechtigkeit sogenannte „zweiwertige Probleme“ sind. Sie haben eine kulturell-evaluative und eine sozioökonomische Seite und müssen sowohl unter dem Postulat der Achtung kultureller Differenz als auch unter dem Anspruch sozialer Gleichheit analysiert werden. Fraser plädiert dafür, das sozioökonomische Paradigma der Umverteilung mit dem kulturellen Paradigma von Anerkennung in einer integrativen Theorie zu verbinden. *Gerechtigkeit* und *Anerkennung* sind zwei konstitutiv zusammen gehörende Leitbegriffe einer Analyse gesellschaftlicher Schlüsselprobleme. Sie sind u.E. auch Leitbegriffe für eine Religionspädagogik der Vielfalt, die anerkennend mit Vielfalt umgeht und Inklusion und gemeinsames Lernen statt Exklusion und Diskriminierung auf Grund von sozialer Herkunft, Religion und Geschlecht fördert.

Der Intersektionalitätsansatz schärft die Perspektive auf die Analyse von sozialer Ungleichheit. Es geht bei Intersektionalität – anders vielleicht als in manchen Strömungen des Vielfaltsdiskurses – um die kritische Analyse von „Macht-, Herrschafts- und Normierungsverhältnissen, die soziale Strukturen, Praktiken und Identitäten reproduzieren.“ (Walgenbach, 2012, S. 23 f.)

Eine intersektionale Perspektive auf religiöse Bildung zielt darauf, die getrennte und eindimensionale Betrachtung von einzelnen Kategorien der Differenz zu beenden. Für die Analyse von sozialen Praxen ist es hilfreich, die Verbindung und Wechselwirkung von Kategorien in einer integrierten Weise anzuschauen. Ob aber das Bild der Überschneidung oder die Metapher der Straßenkreuzung, wie sie von McCall verwendet wird, die komplexe Verwobenheit der Kategorien treffend genug ausdrückt, ist fraglich. Das Bild der Kreuzung soll ausdrücken, dass Straßen – verstanden als Machtwege – aus verschiedenen Richtungen aufeinandertreffen, sich kreuzen und sich überschneiden. Die „Unfälle“ der Diskriminierung drohen also auf der „intersection“ der verschiedenen Straßen. Das Bild der getrennten Straßen suggeriert aber, als wären Kategorien wie Geschlecht, Religion, soziale Herkunft gegeneinander abgegrenzt und von der Identität einer Person isolierbar. Wäre es nicht angemessener davon auszugehen, dass z. B. das geschlechtsbezogene Selbstverständnis einer Person immer

schon durch ihre soziale Herkunft, aber auch durch die religiösen und kulturellen Überzeugungen mitbestimmt ist? Walgenbach, Dietze et al. sprechen in diesem Zusammenhang von Geschlecht als interdependenter Kategorie (2007). Damit ist gemeint, dass auch das Verständnis von Geschlecht durch Kultur bzw. Religion und soziale Herkunft beeinflusst wird. Es ist daher von einer wechselseitigen Abhängigkeit von Faktoren innerhalb eines Begriffes auszugehen. Die Verbindungen finden also nicht zwischen voneinander klar abgegrenzten Kategorien statt, sondern durchziehen die Begriffe selbst. Somit geht es darum, die Verwobenheit von Geschlecht, Religion und Klasse in der sozialen Praxis zu erkennen. Dieser Ansatz negiert eine Leit- oder eine Masterkategorie mit verschiedenen Sub-Kategorien, aus denen sich Prozesse von Inklusion oder Exklusion ableiten ließen.

Winker und Degele (2010) formulieren demgegenüber das Problem, dass die Betonung von Kategorien, die in sich selbst interdependent sind, keine handhabbaren Perspektiven für empirische Forschung böten. Sie entwickeln ihrerseits ein Modell, das Religion/Kultur, Körper, Geschlecht und die sozioökonomische Positionierung als zentrale Strukturkategorien behauptet. Als solche werden sie bei der Herstellung von Differenz und bei machtförmigen Zuweisungsprozessen in hierarchisch strukturierten sozialen Räumen wirksam. In diesem Modell, das auch als analytische Matrix verwendet werden soll, spielen Religion/Kultur, Körper, Geschlecht und sozialer Status auf mehreren Ebenen eine Rolle: sie sind Kategorien der Strukturierung des gesellschaftlichen Raumes, sie formieren symbolische Repräsentationen und sie sind wirksam in individuellen sozialen Praxen: (1) In den individuellen sozialen Praxen zeigen sich Identitätskonstruktionen, es wird die Frage bedeutsam, wie die Subjekte in Interaktionen und sozialen Praxen Differenzen hervorbringen, indem sie Geschlecht, Kultur/Religion etc. als situative, kontextbezogene Kategorien nutzen. Analytisch stellt sich also die Frage, wie im Rückgriff auf die Kategorien Kultur, Geschlecht, Körper in den sozialen Praxen Ungleichheit erzeugt wird und welche Rolle dabei die sozioökonomische Positionierung spielt? (2) Gleichzeitig bilden auf einer Ebene symbolischer Repräsentationen Werthaltungen, Ideologien, symbolische Formen eine wichtige Rolle. Sie bilden eine – oft fraglose – ideologische Matrix bilden, die von einer Mehrheit (einer Gruppe, einer Gesellschaft) geteilt wird. Sie sind gleichsam das normative Unterfutter von sozialen Praxen und unterstützen im Sinne von leitenden Orientierungen die permanent stattfindenden Prozesse der Produktion und Reproduktion von Ungleichheit. Normative symbolische Repräsentationen sind zum Beispiel bestimmte Erwartungen im Blick geschlechtertypisches Rollenverhalten; im Bereich Religion können dies bestimmte Vorurteilsstrukturen im Hinblick auf religiöse Minderheiten sein usw. (3) Auf der dritten Ebene des Modells wirken Religion/Kultur, Körper, Geschlecht und sozialer Status als basale Strukturkategorien einer Positionierung im sozialen gesellschaftlichen Raum. Sie werden gewissermaßen als Einsätze im Wettkampf um soziale Positionierung in das Spiel gebracht. Sie

fungieren als Platzanweiser für die Zuweisung von Positionen in den sozialen Räumen der Gesellschaft. Sie tragen damit zur Formierung eines Habitus mit seinen spezifisch geschlechtsbezogenen, religiös/kulturellen, körperbezogenen, sozialen Dispositionen bei. Winker/Degele behaupten damit, dass individuelle und gesellschaftliche Ungleichheit über die Analyse des Zusammenwirkens der Kategorien sozialer Status, Kultur, Geschlecht und Körper erklärt werden kann.

Zusammenfassend gesagt richtet sich das Konzept der Intersektionalität auf die Analyse von Vielfalt unter den Bedingungen von Ungleichheit. Eine Religionspädagogik der Vielfalt möchte Beiträge dazu leisten, dass im Bereich religiöser Bildung aus Vielfalt unter den Bedingungen von Ungleichheit eine Vielfalt unter den Bedingungen von Gleichheit wird.

An drei Beispielen sei erläutert, wie wichtig eine intersektionale Betrachtung für die Analyse von (religiösen) Bildungsprozessen sein kann.

Vergeschlechtlichung sozialer Ungleichheit: Der Arme-Jungen-Diskurs

Vor einigen Jahren erschienen in verschiedenen Wochenmagazinen mit hoher Auflage Artikel über die vermeintliche Bildungsbenachteiligung von Jungen, die alsbald auch die Debatte über eine geschlechtergerechte Pädagogik neu entfachten. Anlass waren empirische Bildungsdaten, wonach Jungen im Vergleich zu Mädchen eklatante Defizite bei Basiskompetenzen wie der Lesefähigkeit hätten und der Anteil der Jungen an weiterführenden Schulen stetig kleiner werde. Es werden aber noch weitergehende Probleme der Jungen notiert: Sie seien stärker anfällig für Krankheiten, hätten ein höheres Risiko für Unfälle, würden dreibis viermal häufiger unter Hyperaktivität, Aufmerksamkeitsdefiziten, Stottern, Autismus, Bettnässen etc. leiden. Nach einer jahrelangen Förderung der Mädchen, so die Botschaft, seien die Jungen nun ins Hintertreffen geraten. Sie seien nachgerade zum schwächeren Geschlecht geworden.

Auffällig an der medialen Inszenierung eines „Arme Jungen-Diskurses“ war die Tatsache, dass die auf Geschlecht bezogene Differenz in der öffentlichen Berichterstattung stärker betont und wahrgenommen wurde als die sich ebenfalls signifikant zeigende und insgesamt schwerer wiegende soziale Differenz. Eine Berücksichtigung ökonomischer und ethnischer Variablen bei der Interpretation der Daten zeigte nämlich, dass Kinder aus unterprivilegierten Schichten deutlich schlechtere Schulleistungen zeigten als Kinder mit einem sozial gut ausgestatteten Hintergrund. Die PISA-Ergebnisse bekräftigten: Die durch die soziale Schicht entstehende Benachteiligung wird durch den Faktor Migration weiter verstärkt. In der wissenschaftlichen Diskussion wurde dieser Befund dann auch auf die knappe Formel gebracht, dass nicht mehr das katholische Arbeitermädchen vom Lande (wie es noch Anfang der 1970er Jahre der Fall war), sondern der türkische Arbeiterjunge aus der Großstadt als der neue Prototyp des schulischen Bildungsverlierers zu gelten habe.

Die pauschale Rede von der Benachteiligung von Jungen verkürzte demnach die Ursachen für den Bildungserfolg auf die Kategorie Geschlecht und reduzierte das intersektionale Zusammenspiel mit sozialen und kulturellen Faktoren.

Soziokulturelle Inszenierungsformen von Geschlecht im Unterricht

Auch in Unterrichtssituationen treten geschlechtsbezogene Inszenierungsformen auf komplexe Weise mit anderen Faktoren in Verbindung und sorgen auf der Mikroebene sozialer Praxis für Inklusion und Exklusion. Das zweite Beispiel zeigt Inszenierungsformen von Männlichkeit in dem auf Leistung bezogenen Kontext von Schule:

Im Religionsunterricht des 9. Jahrgangs einer Gesamtschule mit starkem Leistungsgefälle konnten wir beobachten, wie eine rhetorisch eloquente, naturwissenschaftlich orientierte und äußerst religionskritische Jungengruppe Gesprächsverläufe in einem starken Ausmaß dominierte. Ich zitiere Ausschnitte aus einem Beobachtungsprotokoll¹:

Thema heute: Gerechtigkeit in den Religionen. (...) Alex, Noah, Sven, Yannick, manchmal Jan, Nora und Aline argumentieren auf hohem Niveau vor dem Hintergrund ihres naturwissenschaftlichen Interesses. Sie reden ausufernd – die anderen schalten ab. Martin und Stefan in der letzten Reihe hören Walkman, Emine und Denise schreiben sich gegenseitig obszöne Kommentare auf einen Zettel und Gökhan kommentiert die Situation mit permanenten Zwischenrufen („Dürfen die nicht zu Hause reden? Kriegen die immer was auf die Fresse, wenn sie was sagen?“).

Der Lehrer verteilt ein Textblatt mit Schlüsselzitate aus den heiligen Schriften.

Noah reagiert als erster mit einem langen Exkurs. Der Lehrer bedankt sich mit ironischem Tonfall beim „Herrn Professor“ für die kleine Vorlesung. Leiser Kommentar von Emine in Richtung Denise: „Kleiner Vortrag? Eher großer Vortrag.“ Alex reagiert als nächster: Was ist gerecht? Das muss man mal definieren und setzt auch gleich zu einer Definition an. Denise stöhnt: „Ooh, halt doch mal den Mund.“ Ich beobachte, wie Denise und Emine auf ein DinA4-Blatt beleidigende Bemerkungen über die Jungen schreiben, u. a.: „Alex und Yannick haben gar nichts in der Hose.“

Alina, Sebastian und Friedrich lernen in der letzten Reihe für die Hauptschulprüfung, während Alex, Noah, Yannick, Sven und Tobias über die Frage diskutieren, wie ein gerechter Gott Naturkatastrophen zulassen könne.

Der Lehrer greift die Frage auf: Ja, warum lässt Gott das zu?

Gökhan ruft in die Klasse hinein: ... weil ihm langweilig ist.

Mumenah fragt: Können wir mal einen Film über den Islam sehen ... ?

Alex antwortet wieder ausführlich auf die Frage.

Gökhan ruft erneut: „Seit sechs Stunden höre ich euch schon zu. Dürft ihr nicht zu Hause reden, oder was?“

Die rhetorische Überlegenheit dieser Jungen führt dazu, dass der Rest der Lerngruppe aus der Kommunikation ausgeschlossen wird. Dies löst bei den Mitschülern und Mitschülerinnen unterschiedliche Reaktionen aus. Mehrheitlich zeigen sie eine stille Rebellion, indem sie sich in Nebenkommunikationen oder Nebenbeschäftigungen flüchten. Nur ein Mädchen und ein Junge gehen in die offene Opposition und kritisieren das Gesprächsverhalten der Jungen laut und vernehmlich.

In Interviews mit den beteiligten Schülern im Anschluss an die Stunde wird deutlich: Der Konflikt resultiert aus unterschiedlichen verbalen Fähigkeiten und Bildungsperspektiven innerhalb der Lerngruppe. Es stellt sich aber auch heraus, dass die rhetorische Inszenierung der Jungengruppe Teil ihres Selbstverständnisses von Männlichkeit ist, das sich stark über eine intellektuelle Komponente definiert. Noah, Alex und die anderen geben sich als Schüler zu erkennen, die auch außerhalb der Schule Freude und Gefallen an der Diskussion von Themen und der kommunikativen Klärung von Problemen haben. Aufschlussreich für ihr Selbstverständnis ist eine Bemerkung von Alex, der in einem längeren Gespräch sich als Jungen beschreibt, der nicht durch besondere körperliche Fähigkeiten beeindrucken könne, sondern durch seine „verbale Extravertiertheit“. Dass das Auftreten der Jungen in seinem Charakter als Männlichkeitsinszenierung auch von den Mitschülern so wahrgenommen wird, zeigen die sexualisierenden Beleidigungen durch die beiden Mädchen Emine und Denise. Sie stellen einen negativen Zusammenhang zwischen rhetorischer und sexueller Potenz her. Auch Gökhan, ein muslimischer Junge mit türkischem Migrationshintergrund, der bei den beiden Mädchen große Anerkennung genießt, distanziert sich vom Redeschwall der Jungen. Er schwankt aber in seinem Unterrichtsverhalten zwischen demonstrativem Desinteresse und der episodischen Teilnahme am Unterrichtsgespräch. Er berichtet im Interview, dass er durch seine Zugehörigkeit in der Lerngruppe in seinen Leistungen nachgelassen habe und nun seinen Hauptschulabschluss bedroht sehe. Diesen aber zu erreichen, sei für ihn wichtig „wegen der Zukunft“.

Im Interview zeigt er sich als Junge, der sein Selbstbewusstsein aus gezielten Investitionen in seinen Körper gewinnt, er baut sozusagen Körperkapital auf und versucht es zu vermehren. Er investiert viel Zeit in seine Leidenschaft, dem Boxen, trainiert regelmäßig in einem Boxstudio. Wichtig ist ihm, jetzt und in der Zukunft, ein „entspanntes Leben“ führen zu wollen, das er im Format eines bürgerlichen Normalentwurfes formuliert: Familie, Haus, Auto und gut bezahltem Job.

Gökhan ist so ein türkischstämmiger Arbeiterjunge aus der Großstadt, den die PISA-Studie ja als einen der so genannten Bildungsverlierer ausweist. Sein

¹ Das Beobachtungsprotokoll entstammt einer ethnographisch angelegten Untersuchung von Religionsunterricht, die im Rahmen des REDCo-Projektes an zwei Hamburger Schulen durchgeführt wurde. Vgl. zur Anlage der Forschung Knauth, 2009b, S. 319-330.

Profil bestätigt Ergebnisse einer qualitativen Studie von Dörthe Vieregge zur „Religiosität von benachteiligten Jugendlichen“, deren Ergebnisse hier als drittes Beispiel angeführt werden sollen.

Religion und soziale Benachteiligung Die Intersektion von Gender und sozialem Status

Dörthe Vieregge (2013) rekonstruiert in ihrer qualitativ-empirischen Studie die Bedeutung von Religiosität in der Lebenswelt sozial benachteiligter Jugendlicher unterschiedlicher religiöser Hintergründe. Eines der Hauptergebnisse dieser Untersuchung ist, dass Religiosität gleichsam Spiegel und Gegenentwurf der sozialen Situation von Jugendlichen ist. In den Wünschen und religiösen Deutungsmustern der Jugendlichen drückt sich die Hoffnung auf ein heiles, materiell abgesichertes Leben aus. Diese Hoffnung lässt sich aber nicht in die zum Teil kontrastierenden lebensweltlichen Erfahrungen integrieren. Es wird deutlich, dass das religiöse Interesse lebenslagebedingt nicht Kritik, sondern Ausdruck von Vergewisserung angesichts destabilisierender sozialer Erfahrungen ist. Die Jugendlichen sind eher an einer Ordnungsreligion als an einer entgrenzenden Religion interessiert. Sie orientieren sich eher an konventionellen Vorstellungen und suchen sie in religiösen Institutionen in der Hoffnung, dass dies ihre Lebenswelt ordnen und strukturieren kann. Vor allem bei den muslimischen Jugendlichen verhindert die Identifikation mit dem Muslim-Sein, dass sie sich überhaupt im Keller der Gesellschaft verorten.

Auffallend ist auch, dass die Jugendlichen ihre objektive soziale Lage subjektiv zurückweisen, sie verorten sich subjektiv in der Mitte der Gesellschaft und grenzen sich von anderen Gruppen im sozialen Raum ab. Diese lebensweltlichen Abgrenzungsprozesse laufen vor allem über den Einsatz von Körperkapital, also über Kleidung, gutes Aussehen, Körperpflege etc. Deutlich wird ihr Wunsch, der eigenen sozialen Lage entkommen zu wollen. Aus diesem Interesse entsteht auch die Orientierung an Religion, die gar nicht mit einer kritischen Haltung angeeignet wird, sondern an dem orientiert ist, was die Jugendlichen als normale, gewöhnliche und von den Religionsgemeinschaften und ihren Institutionen vertretene Lehre wahrnehmen.

Auch Gökhan, der im zweiten Beispiel erwähnte Jugendliche, bringt dieses Verhältnis zu Religion auf die für ihn charakteristisch lakonische Weise zum Ausdruck: „Religion ist etwas, was dir den Weg zeigt, aber ich weiß nicht warum – man braucht ja nicht darüber zu reden – man soll daran glauben.“

Die hier berichteten Beispiele sollen verdeutlichen, was abschließend zum Zusammenhang von Geschlecht, Religion, Kultur (d. h. auch Ethnie, Nationalität) und sozialem Status festzuhalten ist: Geschlechtsbezogene Differenz steht in Verbindung mit weiteren Kategorien der Differenz. Wie sich die Differenzen zueinander verhalten, muss auch in konkreten Handlungskontexten untersucht werden. Besonders in heterogenen Kontexten religiösen Lernens werden Reli-

gion, Kultur (Ethnie, Nationalität) und Geschlecht zu Ressourcen für vielfältig kombinierbare Zuschreibungen, die Ausgrenzungen und Einschlüsse bewirken. Um ein sinnvolles religiöses Lernen unter den Bedingungen von Heterogenität zu ermöglichen, bedarf es einer Religionspädagogik, die vielfaltskompetent an inklusiven Lernprozessen arbeitet und sensibel gegenüber benachteiligenden Ausschlüssen ist.

Literatur

- Albrecht, W. (1988). Eine „besondere“ Religionspädagogik für die Sonderschulen? *Katechetische Blätter* 113, 409–416.
- Amirpur, K. & Weisse, W. (Hrsg.) (2015). *Religionen – Dialog – Gesellschaft. Analysen zur gegenwärtigen Situation und Theologie im Plural*. Münster u. a.: Waxmann.
- Amirpur, K., Knauth, Th., Roloff, C. & Weisse, W. (2016). *Perspektiven dialogischer Theologie. Offenheit in den Religionen und eine Hermeneutik des interreligiösen Dialogs*. Münster u. a.: Waxmann.
- Bernhardt, R. (Hrsg.) (1991). *Horizontüberschreitung. Die Pluralistische Theologie der Religionen*. Gütersloh: Bertelsmann.
- Bernhardt, R. & Schmidt-Leukel, P. (Hrsg.) (2013). *Interreligiöse Theologie. Chancen und Probleme*. Zürich: Theologischer Verlag Zürich.
- Collet, G. (1990). Theologien der Dritten Welt. EATWOT als Herausforderung westlicher Theologie und Kirche. *Neue Zeitschrift für Missionswissenschaft*. Supplementa, 37.
- Comenius-Institut (Hrsg.) (2014). *Inklusive ReligionslehrerInnen-Fortbildung. Module und Bausteine*. Münster: Comenius-Institut.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine. *The University of Chicago Legal Forum* 140, 139–167.
- Fraser, N. (2001). *Die halbierte Gerechtigkeit. Schlüsselbegriffe des postindustriellen Sozialstaates*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Dauber, H. & Simpfendorfer, W. (Hrsg.) (1981). *Eigener Haushalt und bewohnter Erdkreis. Ökologisches und ökumenisches Lernen in der „Einen Welt“*. Wuppertal: Hamber.
- Hagemann-White, C. (1984). *Sozialisation. Weiblich – männlich?* Opladen: Leske und Budrich.
- Jozsa, D.-P., Knauth, Th. & Weiße, W. (Hrsg.) (2009). *Religionsunterricht, Dialog und Konflikt. Analysen im Kontext Europas*. Münster u. a.: Waxmann.
- Kenngott, E., Englert, R. & Knauth, Th. (Hrsg.) (2015). *Konfessionell – interreligiös – religionskundlich. Unterrichtsmodelle in der Diskussion*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Knauth, Th. & Schroeder, J. (Hrsg.) (1998). *Über Befreiung. Befreiungspädagogik, Befreiungsphilosophie und Befreiungstheologie im Dialog*. Münster u. a.: Waxmann.
- Knauth, Th. (2015). Inklusive Religionspädagogik. Grundlagen und Perspektiven. In I. Nord (Hrsg.), *Inklusion im Studium Evangelischer Theologie. Grundlagen und Perspektiven mit einem Schwerpunkt im Bereich von Sinnesbehinderungen* (S. 49–68). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.

- Knauth, Th. (2009a). Jungen in der Religionspädagogik. Bestandsaufnahme und Perspektiven. In A. Pithan, S. Arzt, et. al. (Hrsg.), *Gender – Religion – Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt* (S. 72–94). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Knauth, Th. (2009b). Empirische Forschung im Religionsunterricht. Eine Einleitung zur Forschung im Hamburger REDCo-Projekt. In Jozsa, D.-P., Knauth, Th. & Weisse, W. (Hrsg.), *Religionsunterricht, Dialog und Konflikt. Analysen im Kontext Europas* (S. 319–330). Münster u. a.: Waxmann.
- Knauth, Th. (2011). Die Geschlechter der Jungen. Überlegungen in einer Religionspädagogik der Vielfalt. In A. Qualbrink, A. Pithan & M. Wischer (Hrsg.), *Geschlechter bilden. Perspektiven für einen genderbewussten Religionsunterricht* (S. 92–103). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Könemann, J. & Mette, N. (Hrsg.) (2013). *Bildung und Gerechtigkeit. Warum religiöse Bildung politisch sein muss*. Ostfildern: Grünewald.
- Küster, V. (2011). *Einführung in die interkulturelle Theologie*. Göttingen: Vandenhoeck & Rupprecht.
- MC Call, L. (2005). The Complexity of Intersectionality. In *Signs. Journal of Women in Culture and Society* 30 (3), 1771–1800.
- Margull, H.-J. & Stanley, S. (Hrsg.) (1972). *Dialog mit anderen Religionen – Material aus der ökumenischen Bewegung*. Frankfurt a. M.: Otto Lembeck.
- Möller, R. (2015). Armutssensible Inklusionspädagogik – Auf dem Weg zu einem erweiterten Verständnis von Inklusion. In A. Pithan & A. Wuckelt (Hrsg.), *Krise und Kreativität – Eine Suchbewegung zwischen Behinderung, Bildung und Theologie. Forum für Heil- und Religionspädagogik* 8 (S. 104–116). Münster: Comenius-Institut.
- Oberauer, A. (2014). *Reli für Jungs. Didaktische Impulse für einen jungengerechten Religionsunterricht*. Göttingen: Vandenhoeck & Rupprecht.
- Oesselmann, D., Rüppell, G. & Schreiner, P. (2008). *Impulse zur konzeptionellen Weiterentwicklung des ökumenischen Lernens*. Münster: Comenius-Institut.
- Pithan, A. (1995). Die Stimmen von Mädchen hören und ihnen Gehör verschaffen. Geschlechtsspezifische Sozialisation im Religionsbuch. In S. Becker & I. Nord (Hrsg.), *Religiöse Sozialisation von Mädchen und Frauen* (S. 35–53). Stuttgart: Kohlhammer.
- Pithan, A. (2011). Wo steht die geschlechterbewusste Religionspädagogik. In A. Qualbrink, A. Pithan & M. Wischer (Hrsg.), *Geschlechter bilden. Perspektiven für einen genderbewussten Religionsunterricht* (S. 62–78). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Pithan, A., Arzt, S., Jakobs, M. & Knauth, Th. (2009). *Gender – Religion – Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Roggenkamp, A. & Wermke, M. (Hrsg.) (2013). *Gender – Religion – Heterogenität. Bildungshistorische Perspektiven gendersensibler Religionspädagogik*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Roloff, C. (2014). Interreligious Dialogue in Buddhism from a Gender Perspective. In W. Weisse, K. Amirpur, A. Körs & D. Vieregge (Hrsg.), *Religions and Dialogue. International Approaches* (S. 245–281). Münster u. a.: Waxmann.
- Schiefer-Ferrari, M. (Hrsg.) (2012.). *Gestörte Lektüre: Disability als hermeneutische Leitkategorie biblischer Exegese, Behinderung – Theologie – Kirche: Beiträge zu diakonisch-caritativen Disability Studies 4*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schröder, B. (2014). *Religionsunterricht – wohin? Modelle seiner Organisation und didaktischen Struktur*. Neukirchen-Vluyn: Vandenhoeck & Rupprecht.
- Schüssler-Fiorenza, E. (1988). Zu ihrem Gedächtnis. Eine feministisch-theologische Rekonstruktion der christlichen Ursprünge, München u. a.: Kaiser.
- Schulte, A. (1990). Multikulturelle Gesellschaft: Chance, Ideologie oder Bedrohung? In *Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung: Das Parlament*, o. Jg., 3–15.
- Seitz, K. (2002). *Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen globalen Lernens*. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel.
- Vertovec, St. (2007). Super-diversity and its implications. In *Ethnic and Racial Studies*, 30 (6), 1024–1054.
- Vieregge, D. (2013). *Religiosität in der Lebenswelt sozial benachteiligter Jugendlicher. Eine empirische Studie*. Münster u. a.: Waxmann.
- Walgenbach, K. (2012). *Intersektionalität – Eine Einführung*. Verfügbar unter: <http://www.portal-intersektionalität.de> (Zugriff: 1. 11. 2016)
- Walgenbach, K., Dietze, G., Hornscheidt, A. & Palm, K. (2007). *Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität*. Opladen: Barbara Budrich.
- Winker, G. & Degele, N. (2010). *Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten*, Bielefeld: Transkript (2. unveränderte Aufl.).