

11 Schweigen überwinden. Lehren und Lernen in der Spur biblischer Darstellungen von sexualisierter Gewalt

Ilse Müllner, Annegret Reese-Schnitker und Nele Spiering-Schomborg

Zusammenfassung

Im Mittelpunkt des Beitrags steht die im Rahmen von PRONET entwickelte hochschuldidaktische Lernumgebung H.A.G.A.R.¹, die den Themenkomplex sexualisierte Gewalt in biblischen und religionspädagogischen Kontexten fokussiert. In den Blick kommen nachfolgend zuvorderst fachwissenschaftliche und fachdidaktische Merkmale entlang der Themen Gewalt, Macht und Geschlecht. Die produktive Auseinandersetzung mit diesen Kategorien bildet das Kernstück der Lernumgebung und ist fachlich, didaktisch sowie auch pädagogisch richtungsweisend. Die empirische Begleitforschung setzt diesbezüglich erste positive Signale, beispielsweise geben die Studierenden eine erhöhte Sensibilität gegenüber dem Themenfeld sexualisierte Gewalt an und einen Kompetenzzuwachs im Umgang mit entsprechenden biblischen Texten.

Abstract

This paper centers on the learning environment H.A.G.A.R.¹, which was developed within the context of PRONET for use in higher education didactics. It focuses on the topic of sexualized violence in biblical and religious education contexts. First and foremost, it addresses subject content and subject didactics features relating to the topics of violence, power and gender. A productive analysis of these categories forms the key element of the learning environment, which is trendsetting from a disciplinary, didactic and educational perspective. The empirical research accompanying the project has delivered some promising initial results. For example, students indicate increased sensitivity to the topic of sexualized violence and increased competence in dealing with related biblical texts.

1 Der biblische Figurenname H.A.G.A.R steht hier für Hinsehen, Anhören, Glauben, Anteilnehmen, Reagieren.

1 Einleitung

„Da es kaum Professorinnen und Professoren, Doktorandinnen und Doktoranden und Habilitierende gibt, die sexualisierte Gewalt zum Schwerpunkt haben, werden nur ausnahmsweise Vorlesungen und Seminare zum Thema angeboten. Die nachwachsende Generation wird in ihrer Ausbildung kaum mit der Thematik konfrontiert“ (BMJV, BMFSFJ & BMBF, 2011, S. 43).

Das PRONET-Teilprojekt „Darstellung sexualisierter Gewalt in Bibel und Religionsunterricht“ nimmt, mit einer disziplinären Zuspitzung, Anschluss an die aufgerufenen Zustandsbeschreibungen des Runden Tisches im einschlägigen Abschlussbericht zu sexuellem Kindermisbrauch und leitet daraus verschiedene Forschungsdesiderate ab. Denn tatsächlich signalisieren sowohl der wissenschaftliche Output² vergangener Jahre als auch erste eigene empirische Stichproben aus der Unterrichtspraxis, dass Auseinandersetzungen mit Lehr- und Lernkonzepten im Bereich sexualisierte Gewalt³ noch Randerscheinungen darstellen. Eine PRONET-Befragung, die mit Lehramtsstudierenden der Fächer Evangelische und Katholische Religion (2016) durchgeführt wurde, zeigt, dass die Befragten im Verlauf ihrer Schulzeit nirgends mit dem Themenkomplex in Berührung gekommen sind. In sichtbarem Widerspruch dazu steht die Erkenntnis, dass mutmaßlich „in jeder Schulklasse mindestens ein bis zwei Mädchen und Jungen [...] von sexueller Gewalt betroffen [sind]“ (UBSKM, 2016). Dass Fragen im Zusammenhang von sexualisierter Gewalt im Unterricht vielfach ausgeklammert werden, ist empirischen Forschungen zufolge u.a. auf große Unsicherheiten von Lehrerinnen und Lehrern zurückzuführen. Dabei wäre es dringend notwendig, dass Kindern und Jugendlichen gerade in der Schule professionelle Ansprechpersonen in Bezug auf Gewalterfahrungen zur Seite stünden. Das Thema sollte zum Lerngegenstand auch im Religionsunterricht werden. Jedoch ist klar: Lehrkräfte sind keine Therapeutinnen und Therapeuten. Und so gehört es zur Professionalität, die Grenze zwischen therapeutischem und pädagogischem Handeln zu reflektieren, aber ebenso um Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner zu wissen, an die Schülerinnen und Schüler verwiesen werden können. Neben personenbezogenen sekundärpräventiven Maßnahmen sind primärpräventive Zugänge gefragt. Sie adressieren *alle* Schülerinnen und Schüler und zielen darauf ab, sexualisierte Gewalt mithilfe von Stärkung bzw. Aufklärung entgegenzuwirken (Gugel, 2010).

Wie Lehren und Lernen in der Spur biblischer Darstellungen von sexualisierter Gewalt gestaltet werden kann, soll den roten Faden dieses Beitrags bilden. Dazu wird die im Rahmen von PRONET entwickelte hochschuldidaktische Lernumgebung im Detail besprochen: Im Zentrum stehen *erstens* inhaltlich-fachwissenschaftliche Konkretisierungen, *zweitens* (fach-)didaktische bzw. bibeldidaktische Orientierungen sowie *drittens*

2 Forschungsarbeiten, die (sexualisierte) Gewalt zu einem eigenständigen Thema von praktischer Theologie bzw. Religionspädagogik behandeln, haben Lehner-Hartmann (2002), Naurath (2007) und Kerstner, Haslbeck und Buschmann (2016) vorgelegt.

3 Im Folgenden wird überwiegend von sexualisierter Gewalt gesprochen, wobei in spezifischen Kontexten eine Unterscheidung von sexueller und sexualisierter Gewalt bevorzugt wird.

religionspädagogische Überlegungen. In dieser Verschränkung kommt das hochschuldidaktische *Integrationsmodell* (Kapitel 1) projektspezifisch zur Geltung, wobei jeder Professionsbereich auf spezifischen Kompetenzzuwachs angesichts professionellen Lehren- und Lehrerhandelns (z.B. Baumert & Kunter, 2006) verweist. Die projektbezogene empirische Forschung wird dann in einem weiteren Schritt erläutert.

2 Theoretische Grundannahmen und Ziel

Sowohl Sprechen als auch Schweigen spielen im Kontext von sexualisierter Gewalt eine wichtige Rolle. Unbestritten gehört das Verschweigen zu den Kennzeichen individueller sowie kollektiver Strategien, mit diesem Thema umzugehen. Schweigen aber befördert die Perpetuierung von Gewaltverhältnissen gerade auch in sozialen Nahverhältnissen und innerhalb von Institutionen. Eine angemessene Sprache für sexualisierte Gewalt zu entwickeln und einen Ort dafür zu finden (siehe dazu z.B. Helmer & Muck, 2014, S. 113; Tuidier et al., 2012), ist erstrebenswert sowohl, um erlittene Übergriffe benennen und eventuell unterbinden zu können, als auch das strukturelle, alltägliche Geflecht der Gewaltlegitimierung bzw. Gewaltbagatellisierung (z.B. in Form von Sexismus) zu verstehen und zu enttarnen. In einer Kultur, in der sexualisierte Gewalt als solche benannt werden kann, greifen Strategien zur Vertuschung weniger. Die Aufdeckung der massiven und zahlreichen Fälle sexualisierter Gewalt in kirchlichen (und teilweise kirchlich-pädagogischen) Kontexten hat gezeigt, dass genuin theologische und religionspädagogische Arbeit an diesem Themenfeld weiterhin ein fachliches Desiderat und (kirchen-)politisch notwendig ist (vgl. zu dieser Kritik Haslbeck, 2010; Goertz & Ulonska, 2010; Jakobs, 2012). Kinder und Jugendliche, ebenso Erwachsene benötigen Unterstützung, wenn es darum geht, verschiedene Formen von Gewalt zu erkennen, sie zu benennen und ihnen auf den Grund zu gehen (Meiners, 2000). Und: Auch angehende Lehrerinnen und Lehrer äußern im Rahmen der Befragung dieses Bedürfnis: „Es ist wichtig [für sexualisierte Gewalt] sensibilisiert zu werden, darüber zu sprechen sowie faktisches Wissen zum Thema zu haben“ (Lehramtsstudent, Ev. Religion an Gymnasien).

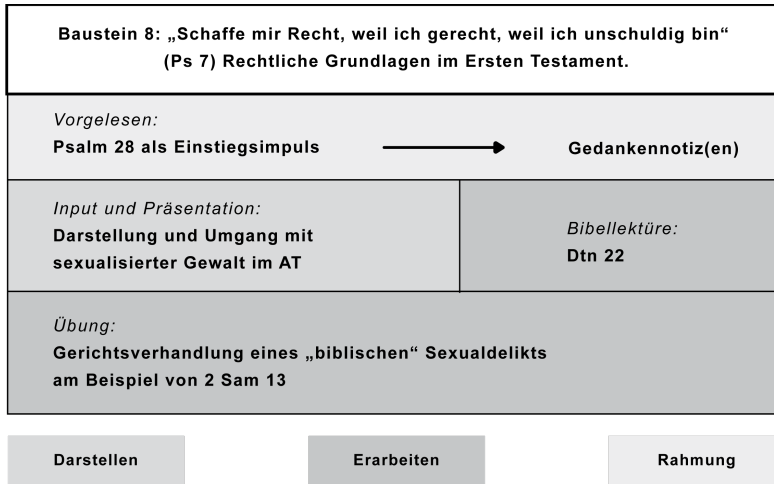
Ein wesentliches Forschungsziel des Teilprojekts liegt darin, das Thema sexualisierte Gewalt als Lehr-Lerngegenstand in die Praxis des Religionsunterrichts zu überführen und damit u.a. die Tabuisierung des Themas zu unterminieren. Dringend sind Lehr-Lernkonzepte sowie Unterrichtsbausteine notwendig, die die Aufmerksamkeit für spezifische gewaltfördernde und -legitimierende Strukturen bzw. Handlungsweisen schärfen. Die Arbeit an einer Kultur des Sprechens, auch in Schule und Religionsunterricht, gehört zentral zur Primärprävention sexualisierter Gewalt (vgl. auch Andresen, Gade & Grünewald, 2015, S. 162). Im Rahmen des Forschungsprojektes ist der Ausgangspunkt hierfür die erste Phase der Religionslehrerinnen- und -lehrerausbildung.

3 Die Lernumgebung

Die hochschuldidaktische Lernumgebung, die mit dem Akronym H.A.G.A.R überschrieben ist, erweist sich als hochgradig interdisziplinär. Neben den verschiedenen theologischen Disziplinen – Bibelwissenschaft, Religionspädagogik sowie Bibeldidaktik – sind sozial- und erziehungswissenschaftliche Disziplinen, hier allen voran Soziologie und Pädagogik, produktiv miteinander verschränkt. Im Kontext der Lernumgebung werden fachwissenschaftliche Kompetenzen als Basis für fachdidaktisch notwendige Professionalität und zugleich Kreativität zugrunde gelegt. Fachdidaktik soll *vice versa* als gegenwartskritischer Spiegel der Fachwissenschaft dienen. Die (religions-)pädagogische Grundhaltung rahmt diesen Dialog. Das Medium, welches im fachwissenschaftlichen und -didaktischen Mittelpunkt der Lernumgebung steht, ist das Alte Testament: Die Arbeit an biblischen Texten, die sexualisierte Gewaltsituationen in einer kontrastreichen Vielfalt thematisieren, kann Sprechräume und ggf. überhaupt erst Anlässe zur Thematisierung von Gewalt eröffnen, ohne dass die Gesprächsteilnehmerinnen und -teilnehmer persönliche Erfahrungen einbringen müssen.

Wichtige Verbindungslinien, die zwischen den Zugängen vermitteln, werden durch die Primärthemen Gewalt – Macht – Geschlecht und schließlich durch die hermeneutischen, durchaus parteinehmenden Perspektiven auf sie gezogen. Unter Berücksichtigung der rezenten hochschuldidaktischen Forschung wird Lehren bzw. Lernen als ein Prozess gestaltet, der zwischen Instruktion und Konstruktion oszilliert (Tiberius, 2011). Die (Lern-)Bedingungen der Studierenden (z.B. antizipierte berufsbedingte Interessen) sind dabei mitbestimmend für die Auswahl und die Aufbereitung des Lehr-Lernstoffs (Pfäffli, 2015). Erste empirische Ergebnisse signalisieren, dass die didaktisch aufwendige Orchestrierung der Lernumgebung, also z.B. der umfangreiche Einsatz von Methoden (Väterås-Methode, Rollenspiele etc.) oder die Arbeit im Medienverbund (z.B. Einsatz von Videomaterial, Musik, Bildern etc.) auf deutliche Zustimmung der Studierenden stößt.

H.A.G.A.R wurde erstmals im Wintersemester 2016/2017 umgesetzt, anschließend evaluiert und sukzessive weiterentwickelt. Das Konzept ist in drei verschiedenen Formaten der Hochschullehre (wöchentliches Seminar, Blockseminar, Workshop) erprobt und variabel einsetzbar. Jede Seminarsitzung wird von einem Einstiegsimpuls (zumeist ein Klagepsalm) eröffnet. Die Teilnehmenden können Notizen dazu anfertigen und diese bei Bedarf in einer anschließenden *Murmelfase* miteinander besprechen. Insgesamt umfasst H.A.G.A.R zwölf Lehr-Lernbausteine, die jeweils einen spezifischen Fokus (z.B. Opferdiskurse) setzen. Die interdependenten Arbeitsphasen *Darstellen* (Instruktion, Vermittlung) und *Erarbeiten* (Konstruktion, Anwenden, Aneignen) kommen dabei im gleichmäßigen Wechsel zur Geltung. Sie werden von Reflexionselementen gerahmt. Die nachfolgende Abbildung 1 stellt exemplarisch einen Baustein zur Lernumgebung vor.

Abbildung 1: Lehr-Lernbaustein 8 – Rechtliche Grundlagen im Ersten Testament.⁴

3.1 Interdisziplinär-soziologische Grundlegungen zu Geschlecht, Macht und Gewalt

Wo sexualisierte Gewalt fachwissenschaftlich diskutiert wird, stellen sich automatisch überkreuzende Fragen im Zusammenhang von Macht und Geschlecht. Sie haben nicht nur eine theoretische, sondern eine (oftmals vorgelagerte) empirische Grundlage. „Global betrachtet richtet sich [sexualisierte Gewalt] hauptsächlich gegen Frauen und als Frauen wahrgenommene Menschen“ (Zodehougan & Ming Steinhauer, 2018, S. 120). Geschlechterbezogene Gewalt bildet eine grundlegende Substanz innerhalb der Konstruktion von Geschlechterdifferenz, die hierarchische Ordnungsmuster und daran gekoppelte ungleiche Machtverhältnisse mit(re)produziert. Sie schlagen sich i.d.R. interdependent, personal, strukturell und kulturell nieder. Während Vergewaltigung so zwar in erster Linie eine Form von körperlicher und damit direkter-personaler Gewalt darstellt, sind die gesellschaftlich-sozialen Bedingungen, infolgedessen die Tat mit Schweigen ummantelt wird, ein Ergebnis indirekter-struktureller Gewalt (Reese, 1997). Sie geht aus der Sozialstruktur einer Gesellschaft bzw. zwischen Menschen hervor. Nach Johan Galtung umfasst strukturelle Gewalt das, „was die Selbstverwirklichung des Menschen hemmt und verhindert, alles, was den Menschen zu weniger macht, als er sein könnte“ (Galtung, 1973, S. 92). Das Verbindungsstück zwischen personaler und struktureller Gewalt ist kulturelle Gewalt: Sie bildet die gesellschaftliche Folie auf der Gewalthandlungen ermöglicht werden und sich rechtfertigen lassen.

⁴ Im Rahmen der Gerichtsverhandlung gibt es Anklage und Verteidigung, die Rollen von Tamar/Amnon werden nicht besetzt.

Obwohl Johan Galtung eine komplexe Gesellschafts- und Kulturanalyse vollzieht, die Akteurinnen und Akteure und Betroffene in Gewaltverhältnissen mitdenkt, lässt sich die Frage nach der Vergeschlechtlichung oder aber der Geschlechtlichkeit von Gewalt aufgrund der Metaperspektive damit nicht hinreichend beantworten. Diese Nahaufnahme muss im Horizont von sexualisierter Gewalt jedoch dringend erfolgen. „Frauen und Männer, Mädchen und Jungen agieren in Gewaltverhältnissen unterschiedlich und sind von den personalen und strukturellen Gewaltformen je anders betroffen,“ konstatiert Reese (Reese, 2006, S. 269). Wenn „die Verletzung der körperlichen oder seelischen Integrität eines Menschen durch einen anderen [...], mit der Geschlechtlichkeit des Opfers wie des Täters zusammenhängt“ (Hagemann-White, 2016, S. 18), sprechen Carol Hagemann-White u.a. von Gewalt im Geschlechterverhältnis. Wo Personen gewalttätig sind, laufen immer auch heteronormativ-binäre, kulturelle Vorstellungen entlang von Männlichkeit bzw. Weiblichkeit mit (Bereswill, 2018): z.B. „verletzungsmächtig – verletzungsopfer“, ‚stark – schwach‘, ‚aktiv – passiv‘, ‚triebhaft – unterwürfig [...]‘ (S. 112). Diese problematischen Kodierungen nehmen Einfluss auf u.a. das konkrete Handeln, den Diskurs, die Be- und Aufarbeitung im Rahmen sexualisierter Gewalt. Als anschlussfähig in Bezug auf eine kritische Reflexion von Machtverhältnissen haben sich in den letzten Jahren intersektionale Analysemodi erwiesen. Hervorgegangen aus dem ‚Black Feminism‘ und der ‚Critical Race Theory‘ geht es Ansätzen, die mit dieser Bezeichnung in Verbindung stehen, darum, „isolierte bzw. eindimensionale Perspektiven auf Macht- und Herrschaftsverhältnisse zu überwinden“ (Walgenbach, 2012). Soziale Merkmale wie Religion, Geschlecht oder kulturelle Herkunft, die in einer Person zusammenlaufen, sind maßgebend für die Verteilung von Macht, die allerdings situativ neu zur Disposition steht.

Eine intersektionale Perspektive kann dazu beitragen, (sexualisierte) Gewalt noch stärker in ihren einzelnen Bestandteilen zu durchleuchten. „Gewalttätige Männlichkeitsinszenierungen von männlichen Jugendlichen können je nach Kontext auch als ein Versuch angesehen werden, andere gesellschaftliche Ausgrenzungserfahrungen, zum Beispiel aufgrund sozialer und/oder rassistischer Positionierungen, zu kompensieren [...]“ (Busche & Stuve, 2012). Auch die Frage nach Täterinnen und Tätern und Opfern sexualisierter Gewalt wird entlang intersektionaler Parameter beantwortet und diskutiert: dass die strukturelle Ebene hier Hand in Hand geht mit individuell-biografischen Bedingungen,⁵ legen z.B. die Reaktionen auf die Silvesternacht in Köln 2015/2016 anschaulich frei (siehe dazu Zodehougan & Ming Steinhauer, 2018).

5 Hinzuweisen ist z.B. auf die Interdependenz von Sexismus und Rassismus.

3.2 Fachwissenschaftlich-theologische Grundlegungen zu Geschlecht, Macht und Gewalt

3.2.1 Bibelwissenschaftliche Perspektiven

Alle in der hebräischen Bibel, dem Alten Testament, präsenten Gattungen nähern sich auf ihre Weise dem Thema sexualisierte Gewalt. Mehrere Erzählungen handeln von sexualisierten Gewaltakten, Rechtstexte suchen Entscheidungskriterien, um konsensuale sexuelle Akte von Vergewaltigung zu unterscheiden (Deuteronomium 21), und prophetische Schriften thematisieren sexuelle Gewalt oftmals als Teil des Kriegsgeschehens und auch im Kontext der Metaphorik des Gottesverhältnisses (Ezechiel 16; 23 u.a.). Die Psalmen nehmen aufgrund ihrer poetischen, bildreichen Sprache eine Sonderrolle ein und können gerade aufgrund ihrer interpretationsoffenen Bildhaftigkeit für Auseinandersetzungen mit Gewalt produktiv gemacht werden.⁶

Besonders weiterführend erscheint die Beschäftigung mit erzählenden Texten, weil sie in einer Vielfalt von Rollenkonstellationen die Möglichkeit bieten, das Thema sexualisierte Gewalt in unterschiedliche Kontexte von Macht, Herrschaft und Geschlecht einzuordnen. Darin liegt ein doppelter Gewinn für die Beschäftigung mit dem Thema im Religionsunterricht: Erstens tragen die biblischen Texte dazu bei, das Thema sexualisierte Gewalt zu historisieren. Schon antike Gesellschaften kennen und verurteilen Akte sexueller Gewalt. Dass dabei andere Kriterien angelegt werden, als sie in der gegenwärtigen Diskussion präsent sind, liegt auf der Hand. Die Abhängigkeit der Urteilkriterien von historisch situierten Diskursen und damit die Kontextualität der Kriterien müssen reflektiert werden. Dazu kann es hilfreich sein, sowohl Texte heranzuziehen, in denen nach heutigen Kriterien von sexueller Gewalt erzählt wird (z.B. die Erzählung von David, Batscha und Urija im Zweiten Samuelbuch 11), als auch solche, die intratextuell den sexuellen Akt als Akt der Gewalt kennzeichnen (z.B. die Erzählung von Tamar und Amnon im Zweiten Samuelbuch 13). Auch Fälle, in denen über die Art der Gewalt zu diskutieren ist (wie die Erzählung der Hagar in Genesis 16), oder solche, die die gewohnten Geschlechterklischees aufbrechen (etwa aus dem Richterbuch 19), tragen dazu bei, das Phänomen in seiner gesellschaftlichen Brisanz und seiner historischen Dimension besser zu verstehen und dadurch auch gegenwärtig unreflektiert dominante Deutungsmuster in Frage zu stellen. In allen erwähnten Erzählungen lässt sich ein Netz von Machtverhältnissen analysieren, das sich zwischen den Figuren und Figurengruppen der Erzählung ausspannt. Deutlich wird so, dass es sich auch bei den in den antiken biblischen Texten erzählten Gewalttaten immer um strukturell eingebettete Gewalt handelt. In den Machtverhältnissen der erzählten Welt spielt die Geschlechterdifferenz eine zentrale Rolle, aber auch andere soziale Differenzen sind in dem Netz der Machtbeziehungen relevant. So

6 Wegweisend sind die Arbeiten von U. Bail (z.B. 1998 & 2013), die Psalmen als Stimme/n von vergewaltigten Frauen liest. Dieser Ansatz kann modifiziert in heutige theoretische/fachdidaktische Reflexionen eingebracht werden.

legt sich für die Analyse ein intersektionaler Ansatz nahe, der sensibel ist für die Verschränkungen und Interdependenzen unterschiedlicher sozialer Kategorien.

Eine zweite produktive Perspektive, die vom Umgang mit biblischen Texten zu erwarten ist, ist die Möglichkeit der Thematisierung sexueller und sexualisierter Gewalt (wie überhaupt von Gewaltphänomenen) in einem ausbalancierten Verhältnis von Nähe und Distanz. Die in der Bibeldidaktik stets zu reflektierende Dialektik von Fremdheit und Spiegeleffekt wird hier gezielt genutzt. Sie trägt dazu bei, ein für die am Unterrichtsgeschehen Beteiligten bedrohliches oder zumindest schwieriges Thema zu besprechen und gleichzeitig die eigene Distanz zu wahren. Das geschieht sowohl durch die Distanz zwischen eigenem Erleben und Figuren in der Erzählung als auch durch die für die Bibel kennzeichnende historische Entfernung zwischen der erzählten Welt und der Welt der Leserinnen und Leser.

3.2.2 Praktisch-theologische Perspektiven

Eine gewaltsensible praktische Theologie hinterfragt theologische Konzepte bezüglich ihrer ambivalenten Wirkung auf Menschen, die Gewaltsituationen erlebt haben (siehe hierzu auch Reese, 2003). Kritisch geprüft wird in diesem Zuge z.B. die praktizierte Sündentheologie, in der der christliche Mythos von der Urschuld der Frau bis ins 20. Jh. wirkte und Frauen die größere Schuld an der Sünde zuschrieb. Diese traditionelle Zuordnung von Frauen und Sünde korrespondiert mit Gefühlen von Schuld und Scham bei Gewaltopfern. Die paulinische Sündentheologie, die Sünde als Eigenmächtigkeit des Menschen gegenüber Gott, als Selbstermächtigung versteht, verstärkt die Rollenzuschreibung an Frauen in ihrer Opferbereitschaft und Demut. Diese Verhaltensformen haben aber in Gewaltbeziehungen eine stabilisierende Wirkung. Als Vorbild wurde die Opferexistenz Christi idealisiert und die Nachfolge Christi angemahnt. Aruna Gnanadason (1993, S. 101) betont, dass das Opferbringen nicht geschlechtslos ist, sondern traditionell Frauen aufgebürdet wurde. „Christus litt und starb für dich am Kreuz. Kannst du denn nicht auch ein wenig Schmerzen aushalten“, werden Frauen oft gefragt. Eine solch praktizierte Lehre der Aufopferung und des verherrlichten Leidens macht keinen Sinn. Gott braucht keine Opfer. Sinnloses Leiden kann nicht durch den grausamen Tod Christi am Kreuz legitimiert werden.

Diese Form der Auseinandersetzung kann sodann exemplarisch für die Arbeit vieler (praktischer) Theologinnen und Theologen stehen, die die Herausforderung bereits angenommen haben, Gewalterfahrungen als kritische Anfragen an christliche Theologie und Kirche ernst zu nehmen.

3.3 Religionspädagogisch-bibeldidaktische Grundlegungen zu Geschlecht, Macht und Gewalt

3.3.1 (Religions-)Pädagogische Orientierungen

In Übereinstimmung mit intersektionalen Hermeneutiken heben genderbewusste und in der Ergänzung religionspädagogische Vielfaltsansätze hervor, dass „[w]eltanschauliche, religiöse, ethnische und soziale Unterschiede [...] ebenso wie Geschlechterdifferenzen oder körperliche und geistige Lernvoraussetzungen Merkmale pädagogischen Alltags“ (Pithan, 2009) sind. Unter Berücksichtigung von Annedore Prengels *Pädagogik der Vielfalt* hat ein Team aus Religionspädagoginnen und Pädagogen verschiedene Leitprinzipien einer Religionspädagogik der Vielfalt entwickelt, die darauf abzielen, „die bildungsbezogenen und individuellen Voraussetzungen für das Lernen gegenseitiger Anerkennung zu garantieren“ (Arzt, Jakobs, Knauth & Pithan, 2009, S. 12).

Auch im Rahmen von H.A.G.A.R liegt das Erkenntnisinteresse in der Etablierung einer Hermeneutik, die geschlechtsbezogene, religiöse und soziale Unterschiede erkennt bzw. anerkennt und Stereotype demontiert. In der Spur u.a. des Anti-Bias-Ansatzes (z.B. Trisch, 2013) werden Ausgrenzung, Diskriminierung und Unterdrückung gerade auch mithilfe von Lernmethoden wie z.B. der Blume der Macht (Tuider, Müller & Timmermanns, 2012) kritisch analysiert. Hier kommen z.B. Gegenentwürfe ins Spiel, die Lernenden „jenseits von patriarchalen Rollenzwängen und Männlichkeitsstereotypen positive und lebendige Handlungs- und Orientierungsmöglichkeiten“ (Knauth, 2017, S. 21) zur Verfügung stellen.

Für die Lernumgebung, in der verschiedenste Facetten von Macht (Machtmissbrauch, Handlungsmacht, Ohnmacht) immer wieder als integraler Bestandteil sexualisierter Gewalt und struktureller Gewaltverhältnisse hervortreten, ist ein Lehr-Lernsetting intersubjektiver Anerkennung richtungsweisend: Es „basiert auf einem Verständnis, das Verschiedenheit und Gleichberechtigung miteinander verknüpft“ (Arzt, Jakobs, Knauth & Pithan, 2009, S. 12). Anerkennung trotz Verschiedenheit muss eingeübt und gefördert werden, z.B. durch aktive Toleranz, (Arzt, Jakobs, Knauth & Pithan, 2009). Mitgefühl, den Austausch von Perspektiven, Erfahrungen und subjektiven Erleben (siehe dazu auch Spiering-Schomborg, 2017). Obwohl das interdisziplinäre Methodenrepertoire hierzu durchaus religionspädagogisch anschlussfähig ist, müssen fachspezifische und subjektbasierte Lernorte und -gelegenheiten noch stärker als bislang in den Fokus von Forschung bzw. der Praxis rücken.⁷ Jedoch gelten Erfahrungs- und Subjektorientierung zunehmend als wichtige Kompetenzmerkmale von Religionslehrerinnen und Lehrer (Mendl, 2015).

7 Hinzuweisen ist auch auf religionspädagogische bzw. bibeldidaktische Arbeiten, die hier weiterführend sind, z.B. gendersensible (Wischer, 2007), empathische (Stettberger, 2012) oder sexualpädagogische (Leimgruber, 2011) Ansätze.

3.3.2 Bibeldidaktische Orientierungen

Biblische Texte, die von sexualisierter Gewalt erzählen, werden Texts of Terror genannt. Phyllis Trible beschreibt sie als „Glaubensgeschichten, über die nie gepredigt wurde [...]“ (Trible, 1987, S. 13). Kinder, Jugendliche und Erwachsene begegnen (biblischen) Texten mit ihren je spezifischen Voraussetzungssystemen, die das Empfangene filtern, bebildern und mit Bedeutung versehen. Wenn Schreckenstexte als Lehr-Lerngegenstand zum Einsatz kommen (siehe dazu Spiering-Schomborg, 2017, 2018), sollten Religionslehrerinnen und -lehrer Erfahrungen der Lesenden im Kontext sexualisierter Gewalt als rezeptionsrelevante Faktoren berücksichtigen (z.B. Triggergefahr, Theodizeefrage).

Sowohl erfahrene Lehrkräfte als auch angehende Religionslehrerinnen und -lehrer verunsichert der Umgang mit Texts of Terror immens, was oft einen Ausschluss der Erzählungen im Unterricht zur Folge hat. Dabei ist im Anschluss an Elisabeth Naurath aber

weder die Verdrängung solcher Texte, noch deren Rationalisierung oder Harmonisierung [...] legitim oder hilfreich (...). Vielmehr können sie eher geeignet sein, um negative, angst- und schuldbesetzte Gefühle von Schülerinnen und Schülern aufzugreifen und einen Prozess gemeinsamer Klärung in Gang zu bringen (Naurath, 2010, S. 61).

Durch einen bibeldidaktisch gelenkten Austausch, der im Rahmen von H.A.G.A.R wirksam wird, können Gewaltmechanismen zunächst probenhalber, nämlich innerhalb der storyworld, entlarvt und anschließend kritisch hinterfragt werden. Ein intersektional-sensibler Umgang mit Texts of Terror bietet hier die Möglichkeit, Strukturen, Ausprägungen und Praktiken von Gewalt im Modus von Differenz(en) zu erkennen, sie anzuerkennen und zu verkennen. Sozialgeschichtliche Befunde zum antiken Israel (wie etwa den patriarchalen Strukturen) können dabei sinnvoll in den Unterricht eingespielt werden. Aber auch gelenkte, z.B. provozierende Blicke in die Gegenwart, wo etwa Alltagssexismus noch immer aktuell ist, sind weiterführend. So werden Transfergelegenheiten in die Lebenswelten von Lernenden geschaffen.

Die Sensibilisierung für alltägliche Gewaltverhältnisse sowie diskriminierende bzw. beschränkende Zuschreibungen (z.B. entlang von Geschlecht), können verschiedene Konzeptwechsel (Kapitel 10) initiieren: Das heißt, es wird ein Prozess eingeleitet, infolgedessen bisherige Wissensstrukturen (vorunterrichtliche Vorstellungen) revidiert und neu aufgebaut werden können (Jonen, Möller & Hardy, 2003). Die Entfernung zwischen antiker Erzählwelt und der Gegenwart von Lernenden kann dabei ein hilfreiches Mittel der Distanzierung bzw. schrittweisen Annäherung an (auch eigens erlebte) Gewaltverhältnisse sein. Ein weites Verständnis von Gewalt, das strukturelle Bedingungen einbezieht, kann den Blick von Studierenden/Schülerinnen und Schülern für Verletzungsoffenheit auf der einen und Verletzungsmacht auf der anderen Seite schärfen. Nicht alle Texts of Terror sind gleichermaßen für eine Auseinandersetzung im Unterricht (oder im Hochschulseminar) geeignet. Je nach Lerngruppe kann, z.B. alters- bzw. entwicklungsbedingt, nach schwierigen und zu schwierigen biblischen Schreckenstexten differenziert werden. Texte, die als zu schwierig klassifiziert werden, übersteigen die kognitiv-emotionalen Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern und sind deshalb ungeeignet für den Einsatz im

Religionsunterricht. Als schwierige Bibeltex-te bezeichnet Michael Fricke indessen Texte, die für Schülerinnen und Schüler und Lehrpersonen „Anstößiges bereithalten, irritieren, aufwühlen und sich nicht in gängige Erwartungen und Werte, Vorstellungen und Kenntnisse einfügen wollen“ (Fricke, 2005, S. 23). Texts of Terror erfüllen diese Kriterien in unterschiedlicher Ausprägung.

Der Einsatz schwieriger Bibeltex-te verspricht im Religionsunterricht großes Lernpotenzial: „Es kann eine wichtige Erfahrung sein, solche Texte gemeinsam zu bewältigen“ (Fricke, 2013, S. 673). Auch fordern die Texte eine kritische bzw. reflektierte Stellung- bzw. Parteinahme der Leserinnen und Leser heraus. Sie laden zu neuen Deutungen und kreativen z.B. intertextuellen Lesarten ein, wobei sich u.a. Klagepsalmen als besonders vielversprechende ‚Dialogtexte‘ erweisen: Mit Klagepsalmen (der Einzelnen) sind monologisierende Gebete, Lieder oder Meditationen gemeint. Im Zentrum der Texte steht das literarische Ich mit seinen unterschiedlichen Gefühlen, die es typischerweise in einem Dreischritt aus Klage, Bitte und Lob gegenüber Gott zum Ausdruck bringt.

Aufgrund ihrer elementaren, konkreten Sprache können Psalmen große pädagogisch-didaktische Wirkung erzielen. Die Worte sind für Kinder und Jugendliche ohne jede religiöse Sozialisation erschließbar (Baldermann, 2013). Gleichzeitig geben die großzügig und offen angelegten Leerstellen der Psalmen den Lebenslagen verschiedenster Leserinnen und Lesern Raum. Sie können als Platzhalter für individuelle Erfahrungen dienen. Auf diese Weise bietet Literatur die Chance, „sich der eigenen Situation [...] und den eigenen Emotionen schrittweise anzunähern und zunächst eine stellvertretende Auseinandersetzung über die Identifikation mit einer fiktionalen literarischen Figur zu wählen“ (Kruck, 2006, S. 57). Ulrike Bail konstatiert: „Im Textraum des Klagepsalms [...] haben Verletzungen und Verstörungen einen Ort“ (Bail, 2013, S. 170).

Klagelieder und Schreckenstexte können im Religionsunterricht nebeneinander gelesen bzw. kreativ-intertextuell *gegengelesen* werden. Wo die Opfer sexualisierter Gewalt in Texts of Terror keine Stimme haben, kommt im innerbiblischen Dialog stellvertretend die Psalmenstimme zu Wort. Indem sie Gewalterfahrungen benennt und beklagt, durchbricht sie strategisch installierte und sogleich etablierte Strukturen des Schweigens, die über die Textgrenzen hinaus bis in die Gegenwart Bestandteil sexualisierter Gewalt sind.

4 Empirische Studie und Ausblick

Die skizzierte Lernumgebung, d.h. die konzeptionelle und methodische Gestaltung von Lernprozessen, die eine aktive Auseinandersetzung mit den oben beschriebenen interdisziplinären, bibeltheologischen und bibel-didaktischen Grundlagen initiiert, haben im Wintersemester 2016/2017 sowie im Sommersemester 2017 insgesamt 3 Lerngruppen (2x wöchtl. Seminar, 1x Blockveranstaltung) mit fünf bis max. 15 Studierenden durchlaufen. Im Rahmen des Teilprojekts wird H.A.G.A.R empirisch evaluiert und auf ihre Wirksamkeit hin überprüft. Hauptsächlich kommen dabei Pre- und Post-Fragebögen als Instrumente zum Einsatz, die jeweils spezifische Schwerpunkte haben. In einem ersten Teil werden die Studierenden nach Erfahrungen bzw. Einstellungen gefragt; ihre Antworten

sind damit tendenziell auf der Subjektebene anzusiedeln. Der zweite Teil hat eine fachwissenschaftliche bzw. fachdidaktische Ausrichtung und fokussiert auf den jeweiligen Kenntnisstand der Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Offene und geschlossene Fragen (z.B. Einsatz der Likert-Skala) wechseln sowohl sich im ersten als auch im zweiten Teil des Fragebogens ab.

Als zusätzliche Daten stehen E-Learning-Aufgaben zur Verfügung. Erkenntnisse aus Reflexions- bzw. Feedbackgesprächen, die in die Lehrveranstaltung integriert sind, sowie Beobachtungen zum Verhalten der Studierenden innerhalb der Lernumgebung kommen im Zuge der Auswertung ebenfalls zur Geltung. Die Untersuchung des texthaltigen Materials (offene Fragen im Fragebogen, schriftliche Produkte aus den Lernveranstaltungen, Gespräche) erfolgt inhaltsanalytisch (Mayring, 2015).

Im Anschluss an H.A.G.A.R signalisieren die Teilnehmerinnen und Teilnehmer verschiedenste Formen von Konzeptwechsel (deduktive Kategorie), die z.B. die Wahrnehmung der eigenen Lebenswirklichkeit betreffen: „Das Thema erschien bis dato immer als Randphänomen, von welchem ich (als Mann) nicht betroffen bin. Diese Wahrnehmung hat sich geändert und ich bin nun hinsichtlich des Themas sensibilisiert“, schreibt ein Student und ein Weiterer weist darauf hin, dass ihm durch das Seminar Strukturen bewusst geworden sind, die er bereits in anderen Lebensbereichen wahrgenommen hat. Die Art der Strukturen benennt er nicht. Auch in Bezug auf biblische Texte leitet die hochschuldidaktische Lernumgebung eine Überarbeitung vorhandener Wissenskonzepte ein, dies gerade in Bezug auf Bewusstwerdung von Gewalt(-verhältnissen): „Explizit in der Auseinandersetzung Gen 39 sind mir Strukturen aufgefallen, welche ich zuvor nicht bewusst wahrnahm“, sagt einer der Befragten und eine Kommilitonin erklärt: „Das Schlimme ist, ich kannte bereits einige Bibelstellen, aber habe sie vorher niemals mit einer solchen Gewalt empfunden, die sie eigentlich [...] beinhalten“.

Unter Berücksichtigung erster empirischer Befunde sowie regelmäßiger Reflexions- und Feedbackrunden wird die Lernumgebung von Studierenden überwiegend positiv beurteilt, was z.B. in der induktiv-entwickelten Kategorie *Aufmerksamkeitsförderung* zum Ausdruck kommt: „Obwohl ich schon vorher durch verwandte LuL auf die Thematik aufmerksam gemacht worden bin, war die persönliche Behandlung aufrüttelnder, hat aufmerksam gemacht“, meint so etwa ein Student.

Erste Analysen weisen darauf hin, dass die positiven Rückmeldungen der Teilnehmenden mit fachwissenschaftlichem und didaktischem Kompetenzzuwachs korrelieren. Die künftige Auswertung soll hier noch konkrete Einsichten und differenzierte Ausprägungen hervorbringen. Die Lernumgebung kann daraufhin produktiv weiterentwickelt werden.

Anmerkung

Das diesem Bericht zugrunde liegende Vorhaben wurde im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1505 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autoren.

Literatur

- Andresen, S., Gade, J. D. & Grünewald, K. (2015). *Prävention sexueller Gewalt in der Grundschule. Erfahrungen, Überzeugungen und Wirkungen aus Sicht von Kindern, Eltern, Lehr- und Fachkräften*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Arzt, S., Jakobs, M., Knauth, T. & Pithan, A. (2009). Gender und Religionspädagogik der Vielfalt. In S. Arzt, M. Jakobs, T. Knauth & A. Pithan (Hrsg.), *Gender, Religion, Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt* (S. 9-29). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Bail, U. (1998). *Gegen das Schweigen klagen. Eine intertextuelle Studie zu den Klagepsalmen Ps 6 und Ps 55 und der Erzählung von der Vergewaltigung Tamars*. Gütersloh: Chr. Kaiser & Gütersloher Verlagshaus.
- Bail, U. (2013). On Gendering Laments: Eine genderorientierte Lektüre der Klagepsalmen. In C. Maier & N. Caldich-Benages (Hrsg.), *Schriften und spätere Weisheitsbücher* (S.169-184). Stuttgart: Kohlhammer.
- Baldermann, I. (2013). Psalmen. In M. Zimmermann & R. Zimmermann (Hrsg.), *Handbuch Bibeldidaktik* (S. 138-144). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469-520.
- Bereswill, M. (2018). Sexualisierte Gewalt und Männlichkeit – Ausblendungen und einseitige Zuschreibungen. In A. Retkowski, A. Treibel & E. Tuidier (Hrsg.), *Handbuch Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte* (S. 111-118). Weinheim: Beltz Juventa.
- BMJV, BMFSFJ & BMBF (Hrsg.) (2011). *Abschlussbericht. Runder Tisch. Sexueller Kindesmissbrauch in Abhängigkeits- und Machtverhältnissen in privaten und öffentlichen Einrichtungen und im familiären Bereich*. Verfügbar unter: http://www.bmjv.de/SharedDocs/Downloads/DE/Fachinformationen/Abschlussbericht_RTKM.pdf?__blob=publicationFile [08.08.2018]
- Busche, M. & Stuve, O. (2012). *Intersektionalität und Gewaltprävention*. Verfügbar unter: <http://portal-intersektionalitaet.de/theoriebildung/ueberblickstexte/buschestuve/> [21.12.2017].
- Fricke, M. (2005). „Schwierige“ Bibeltex-te im Religionsunterricht. *Theoretische und empirische Elemente einer alttestamentlichen Bibeldidaktik für die Primarstufe*. Göttingen: V&R Unipress.
- Fricke, M. (2013). Was sind (zu) schwierige Bibeltex-te? In M. Zimmermann & R. Zimmermann (Hrsg.), *Handbuch Bibeldidaktik* (S. 671-674). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Galtung, J. (1973). Einleitende Bemerkungen zu bestimmten Schlüsselbegriffen. In J. Galtung & D. Senghaas (Hrsg.), *Kann Europa abrüsten? Friedenspolitische Optionen für die siebziger Jahre*. München: Hanser.

- Galtung, J. (1998). *Frieden mit friedlichen Mitteln. Friede und Konflikt, Entwicklung und Kultur*. Opladen: Leske + Budrich.
- Gnanadason, A. (1993). *Die Zeit des Schweigens ist vorbei. Kirchen und Gewalt gegen Frauen*. Luzern: Edition Exodus.
- Goertz, S. & Ulonska, H. (Hrsg.) (2010). *Sexuelle Gewalt: Fragen an Kirche und Theologie* (Theologie: Forschung und Wissenschaft, 31). Berlin: LIT Verlag.
- Gugel, G. (Hrsg.) (2010). *Handbuch Gewaltprävention II. Für die Sekundarstufen und die Arbeit mit Jugendlichen. Grundlagen – Lernfelder – Handlungsmöglichkeiten*. Tübingen: Institut für Friedenspädagogik Tübingen e.V./WSD Pro Child e.V.
- Hagemann-White, C. (2016). Grundbegriffe und Fragen der Ethik bei der Forschung über Gewalt im Geschlechterverhältnis. In C. Helfferich, B. Kavemann & H. Kindler (Hrsg.), *Forschungsmanual Gewalt. Grundlagen der empirischen Forschung von Gewalt in Partnerschaft und sexualisierter Gewalt* (S. 13-31). Wiesbaden: Springer VS.
- Haslbeck, B. (2010). Der Stachel der Opfer. Zum kirchlichen Umgang mit Opfern sexualisierter Gewalt. In S. Goertz & H. Ulonska (Hrsg.), *Sexuelle Gewalt: Fragen an Kirche und Theologie* (S. 83-91). Berlin: LIT Verlag.
- Helmer, M. & Muck, C. (2014). Präventive Haltung und Arbeit in der schulischen Prävention zum Thema sexualisierte Gewalt. In P. Mosser & H.-J. Lenz (Hrsg.), *Sexualisierte Gewalt gegen Jungen: Prävention und Intervention* (S. 101-116). Wiesbaden: Springer VS.
- Jakobs, M. (Hrsg.) (2012). *Missbrauchte Nähe. Sexuelle Übergriffe in Kirche und Schule*. Fribourg/Schweiz: Paulus Verlag.
- Jonen, A., Möller, K. & Hardy, I. (2003). Lernen als Veränderung von Konzepten – am Beispiel einer Untersuchung zum naturwissenschaftlichen Lernen in der Grundschule. In D. Czech & H. J. Schwier (Hrsg.), *Lernwege und Aneignungsformen im Sachunterricht* (S. 93-108). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Kerstner, E., Halsbeck, B. & Buschmann, A. (2016). *Damit der Boden wieder trägt. Seelsorge nach sexuellem Missbrauch*. Ostfildern: Schwabenverlag.
- Knauth, T. (2017). Einschließungen und Ausgrenzungen. Überlegungen zu Bedeutung und Zusammenhang von Geschlecht, Religion und sozialem Status für Religionspädagogik und Theologie. In T. Knauth & M. A. Joachimsen (Hrsg.), *Einschließungen und Ausgrenzungen. Zur Intersektionalität von Geschlecht, Kultur und sozialem Status für religiöse Bildung* (S. 13-132). Münster: Waxmann.
- Kruck, M. (2006). *Das Schweigen durchbrechen. Band II. Einsatzmöglichkeiten von Kinder- und Jugendliteratur zur Thematik des sexuellen Missbrauchs im Rahmen der schulischen Präventionsarbeit*. Berlin: LIT Verlag.
- Lehner-Hartmann, A. (2002). *Wider das Schweigen und Vergessen. Gewalt in der Familie, Sozialwissenschaftliche Erkenntnisse und praktisch-theologische Reflexionen*. Innsbruck: Tyrolia.
- Leimgruber, S. (2011). *Christliche Sexualpädagogik. Eine emanzipatorische Neuorientierung für Schule, Jugendarbeit und Beratung*. München: Kösel.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Meiners, C. (2000). Sexuelle Gewalt als Lebensrealität von Konfirmandinnen. In S. Ahrens (Hrsg.), *KU – weil ich ein Mädchen bin. Ideen – Konzeptionen – Modelle für mädchengerechten KU* (2. Aufl., S. 38-41). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

- Mendl, H. (2015). Religionspädagogische Kompetenzen. In WiReLex. Verfügbar unter: <http://www.bibelwissenschaft.de/de/stichwort/100086/> [22.12.2017].
- Müllner, I. (1997). *Gewalt im Hause Davids*. Die Erzählung von Tamar und Amnon (2 Sam 13,1-22) (HBS 13). Freiburg/Br.: Herder.
- Müllner, I. (2011). Erzählen gegen das Schweigen. Narrative Darstellungen sexueller Gewalt im Ersten Testament. In M. Jakobs (Hrsg.), *Missbrauchte Nähe. Sexuelle Übergriffe in Kirche und Schule* (S. 51-91). Fribourg/Schweiz: Paulus Verlag.
- Naurath, E. (2007). *Mit Gefühl gegen Gewalt. Mitgefühl als Schlüssel ethischer Bildung in der Religionspädagogik*. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag.
- Naurath, E. (2010). Gewaltprävention als Genderthema? Die Bedeutung von Emotionen für ethische Bildungsprozesse im Religionsunterricht. *Loccumer Pelikan*, 2, 58-61.
- Pfäffli, B. K. (2015). *Lehren an Hochschulen. Eine Hochschuldidaktik für den Aufbau von Wissen und Kompetenzen*. Bern: Haupt Verlag.
- Pithan, A. (2009). *Gender und Bildung, Frauenstudien und Frauenbildung. Für eine genderbewusste Religionspädagogik der Vielfalt*. In Comenius-Institut-Informationen. Verfügbar unter: https://www.comenius.de/themen/Gender-und-Bildung/Genderbewusste-Religionspaedagogik-der-Vielfalt_2009.php?bl=828 [07.12.2016].
- Reese, A. (1997). *Gewalt gegen Frauen, Macht und Geschlecht als Instrumente einer feministisch-theologischen Analyse*. Berlin: LIT Verlag.
- Reese, A. (2003). Gewalt gegen Frauen – Normverletzung oder Normverlängerung? Gewalterfahrungen von Frauen als kritisches Korrektiv für eine theologisch-verantwortete Rede von Gott. *Essener Unikate*, 21, 22-27.
- Reese, A. (2006). Gewalt und Geschlecht. In W. Haußmann, H. Biener, K. Hock & R. Mokrosch (Hrsg.), *Handbuch Friedenserziehung. Interreligiös – interkulturell – interkonfessionell* (S. 269-274), Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus & Mohn.
- Spiering-Schomborg, N. (2017). Manifestationen von Ungleichheit. Die Hagar-Erzählung im Horizont einer intersektionalen Exegese und Bibeldidaktik. In T. Knauth & M. A. Joachimsen (Hrsg.), *Einschließungen und Ausgrenzungen. Zur Intersektionalität von Geschlecht, Kultur und sozialem Status für religiöse Bildung* (S. 61-78). Münster: Waxmann.
- Spiering-Schomborg, N. (2018). Sexualisierte Gewalt und Bibeldidaktik. In A. Retkowski, A. Treibel & E. Tuidter (Hrsg.), *Handbuch Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis* (S. 679-688). Weinheim & München: Beltz Juventa.
- Stettberger, H. (2012). *Empathische Bibeldidaktik. Eine interdisziplinäre Studie zum perspektivinduzierten Lernen mit und von der Bibel*. Berlin: LIT Verlag.
- Tiberius, V. (2011). *Hochschuldidaktik der Zukunftsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialforschung.
- Trible, P. (1987). *Mein Gott, warum hast du mich vergessen! Frauenschicksale im Alten Testament*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus & Mohn.
- Trisch, O. (2013). *Der Anti-Bias-Ansatz. Beiträge zur theoretischen Fundierung und Professionalisierung der Praxis*. Stuttgart: Ibidem.
- Tuidter, E., Müller, M. & Timmermanns, S. (2012). *Sexualpädagogik der Vielfalt. Praxismethoden zu Identitäten, Beziehungen, Körper und Prävention für Schule und Jugendarbeit*. Weinheim (Edition Sozial): Beltz Juventa.

- UBSKM – Unabhängiger Beauftragter für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs (2016). *Missbrauchsbeauftragter Rörig startet neue bundesweite Initiative „Schule gegen sexuelle Gewalt“* (Pressemitteilung). Verfügbar unter: <https://beauftragter-missbrauch.de/presse-service/pressemitteilungen/detail/news/missbrauchsbeauftragter-roerig-startet-neue-bundesweite-initiative-schule-gegen-sexuelle-gewalt/> [22.12.2017].
- Walgenbach, K. (2012). *Intersektionalität – eine Einführung*. Verfügbar unter: www.portal-intersektionalitaet.de [21.12.2017].
- Wischer, M. (2007). Differenzen im Paradies. Aspekte einer geschlechtergerechten Bibeldidaktik in Theorie und Praxis. *Jahrbuch der Religionspädagogik*, 23, 146-155.
- Zodehougan, S. & Ming Steinhauer, S. (2018). Intersektionalität und sexualisierter Gewalt. In A. Retkowski, A. Treibel & E. Tuidier (Hrsg.), *Handbuch Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte* (S. 146-155). Weinheim: Beltz Juventa.